

# Sprachgeschichte

## Fokus Sprachenvielfalt bzw. Mehrsprachigkeit (in der Schule)

Sie finden in diesem Dossier als Vorbereitung auf die Ergänzungsprüfung drei Texte: einen Text aus dem Lehrmittel „Texte, Themen und Strukturen“, der Sie auf das Thema „Sprachgeschichte mit Fokus Sprachenvielfalt bzw. Mehrsprachigkeit“ einstimmen soll und einige theoretische Hintergrundinformationen liefert. Im Anschluss folgen zwei Texte, die konkret auf die bis anhin ungenügende Berücksichtigung von Migrationssprachen in einer weitestgehend monolingualen Schule (Zingg 2019) bzw. den möglichen Umgang mit migrationsbedingter Sprachenvielfalt im Klassenzimmer (Oomen-Welke 2016) eingehen.

Zu den Texten sind jeweils Fragen angeführt, die Ihnen beim Verstehen der Texte helfen sollen.

### 1. Sprachgeschichte – Ursprung und Entwicklung von Sprache(n)

(aus „Texte, Themen und Strukturen“. Berlin: Cornelsen 2013. S. 511–514.)

In der sprachbezogenen Philosophie- und Wissenschaftsgeschichte wurden Fragen nach dem Ursprung der Sprache vor allem seit dem 18. Jh. diskutiert. Eine Vorstellung ist z. B. die, dass die Sprache ein „fertiges Produkt“ sei, das die Menschen von einer göttlichen Instanz als Geschenk erhalten hätten. Dies wurde insbesondere von **Johann Peter Süßmilch** (1707–1767) mit seiner 1756 veröffentlichten Theorie vertreten. Gegen eine solche Auffassung wendet sich ausdrücklich der Literat und Sprachgelehrte **Johann Gottfried Herder** (1744-1803). In seiner 1771 von der Berliner Akademie der Wissenschaften preisgekrönten „Abhandlung über den Ursprung der Sprache“ fragt er stattdessen, auf Grund welcher Eigenschaften der Mensch in der Lage ist, etwas zu benennen. Von „Sprache“ könne man dabei erst reden, wenn die Menschen miteinander in einen Dialog treten. Diese Auffassung teilt er mit **Wilhelm von Humboldt** (1767-1835), einem weiteren wichtigen Universalgelehrten, Philosophen und Politiker dieser Zeit. Für Humboldt ist Sprache Ausdruck individueller geistiger Potenziale, die die spezifische „geistige Kraft“ eines Volkes, einer Nation zum Ausdruck bringen. Im Rahmen dieser Theorie deutet er das individuelle Sprachenlernen im Kontakt mit anderen Sprachen als Erweiterung von Sichtweisen bzw. Weltansichten.

Moderne Autoren wie der italienische Sprachforscher, Zeichentheoretiker und Romancier **Umberto Eco** (1932–2016) knüpfen durchaus an solche Überlegungen an, wenn sie die aktuelle Vielsprachigkeit thematisieren.

#### Johann Gottfried Herder: Abhandlung über den Ursprung der Sprache (1771/72) – Auszug

Der Mensch, in den *Zustand von Besonnenheit* gesetzt, der ihm eigen ist, und diese *Besonnenheit (Reflexion)* zum ersten Mal frei wirkend, hat Sprache erfunden. Denn was ist Reflexion? Was ist Sprache?

Diese Besonnenheit ist ihm charakteristisch eigen und seiner Gattung wesentlich: so auch Sprache und eigne Erfindung der Sprache.

*Erfindung der Sprache ist ihm also so natürlich, als er ein Mensch ist!* Lasst uns nur beide Begriffe entwickeln: Reflexion und Sprache.

Der Mensch beweist Reflexion, wenn die Kraft seiner Seele so frei wirkt, dass sie in dem ganzen Ozean von Empfindungen, der sie durch alle Sinne durchrauscht, *eine Welle*, wenn ich so sagen darf, absondern, sie anhalten, die Aufmerksamkeit auf sie richten und sich bewusst sein kann, dass sie aufmerke. Er beweist

Reflexion, wenn er aus dem ganzen schwebenden Traum der Bilder, die seine Sinne vorbeistreichen, sich in ein Moment des Wachens sammeln, auf *einem* Bilde freiwillig verweilen, es in helle, ruhigere Obacht nehmen und sich Merkmale absondern kann, dass dies der Gegenstand und kein anderer sei. Er beweist also Reflexion, wenn er [...] eine oder mehrere als unterscheidende Eigenschaften bei sich anerkennen kann. [...]

*Dies erste Merkmal der Besinnung war Wort der Seele! Mit ihm ist die menschliche Sprache erfunden!*

Lasst jenes Lamm, als Bild, sein Auge vorbeigehen: ihm wie keinem andern Tiere. Nicht wie dem hungrigen, witternden Wolfe! nicht wie dem Blut leckenden Löwen – die wittern und schmecken schon im Geiste! die Sinnlichkeit hat sie

überwältigt! der Instinkt wirft sie darüber her! - Nicht wie dem brünstigen Schafmanne, der es nur als Gegenstand seines Genusses fühlt, den also wieder die Sinnlichkeit überwältigt und der Instinkt darüber herwirft. Nicht wie jedem andern Tier, dem das Schaf gleichgültig ist, das es also klardunkel vorbeistreichen lässt, weil ihn sein Instinkt auf etwas anders wendet. – Nicht so dem Menschen! Sobald er in das Bedürfnis kommt, das Schaf kennen zu lernen, so stört ihn kein Instinkt, so reisst ihn kein Sinn auf dasselbe zu nahe hin oder davon ab: Es steht da, ganz wie es sich seinen Sinnen äussert. Weiss, sanft, wollig – seine besonnen sich übende Seele sucht ein Merkmal – das Schaf *blökt!* sie hat ein Merkmal gefunden. Der innere Sinn wirkt. Dies Blöken, das ihr am stärksten Eindruck macht, das sich von allen andern Eigenschaften des Beschauens und Betastens losriss, hervorsprang, am tiefsten eindrang, bleibt ihr. Das Schaf kommt wieder. Weiss, sanft, wollig - sie sieht, tastet, besinnt sich, sucht ein Merkmal - es blökt und nun erkennt sie's wieder! „Ha! Du bist das Blökende!“, fühlt sie innerlich, sie hat es menschlich erkannt, da sie's deutlich, das ist mit einem Merkmal, erkennt und nennt. Dunkler? So wäre es ihr gar nicht wahrgenommen, weil keine Sinnlichkeit, kein Instinkt zum

Schafe ihr den Mangel des Deutlichen durch ein lebhafteres Klares ersetzt. Deutlich unmittelbar, ohne Merkmal? So kann kein sinnliches Geschöpf ausser sich empfinden, da es immer andre Gefühle unterdrücken, gleichsam vernichten und immer den Unterschied von Zweien durch ein Drittes erkennen muss. Mit einem Merkmal also? Und was war das anders als ein *innerliches Merkmal*? Der *Schall* des Blökens, von einer menschlichen Seele als Kennzeichens des Schafs wahrgenommen, ward kraft dieser Besinnung *Name* des Schafs, und wenn ihn nie seine Zunge zu stammeln versucht hätte. Er erkannte das Schaf am Blöken, es war gefasstes Zeichen, bei welchem sich die Seele an eine Idee deutlich besann – was ist das anders als Wort? Und was ist die ganze menschliche Sprache als eine Sammlung solcher Worte? [...] Nun lasst dem Menschen alle Sinne frei; er sehe und taste und fühle zugleich alle Wesen, die in sein Ohr reden – Himmel! Welch ein Lehrsaal der Ideen und der Sprache! [...] *Der Mensch erfand sich selbst Sprache! - aus Tönen lebender Natur! - zu Merkmalen seines herrschenden Verstandes!* [...]

## Wilhelm von Humboldt: Sprache als Wertansicht – Sprache und Nation (1830–1840)

Da aller objektiven Wahrnehmung unvermeidlich Subjektivität beigemischt ist, so kann man, schon unabhängig von der Sprache, jede menschliche Individualität als einen eignen Standpunkt der Weltansicht betrachten. Sie wird aber noch viel mehr dazu durch die Sprache, [...] und da auch auf die Sprache in der selben Nation eine gleichartige Subjektivität einwirkt, so liegt in jeder Sprache eine eigentümliche Weltansicht. Wie der einzelne Laut zwischen den Gegenstand und den Menschen, so tritt die ganze Sprache zwischen ihn und die innerlich und äusserlich auf ihn einwirkende Natur. Er umgibt sich mit einer Welt von Lauten, um die Welt von Gegenständen in sich aufzunehmen und zu bearbeiten. Diese Ausdrücke überschreiten auf keine Weise das Mass der einfachen Wahrheit. Der Mensch lebt mit den Gegenständen hauptsächlich, ja, da Empfinden und Handeln in ihm von seinen Vorstellungen abhängen, sogar ausschliesslich so, wie die Sprache sie ihm zuführt. Durch denselben Akt, vermöge dessen er die Sprache aus sich heraus spinnt, spinnt er sich in dieselbe ein, und jede zieht um das Volk,

welchem sie angehört, einen Kreis, aus dem es nur insofern hinauszugehen möglich ist, als man zugleich in den Kreis einer andren hinübertritt. Die Erlernung einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht sein und ist es in der Tat bis auf einen gewissen Grad, da jede Sprache das ganze Gewebe der Begriffe und die Vorstellungsweise eines Teils der Menschheit enthält. Nur weil man in eine fremde Sprache immer, mehr oder weniger, seine eigne Welt-, ja seine eigne Sprachansicht hinüberträgt, so wird dieser Erfolg nicht rein und vollständig empfunden. [...]¹

Die geistige Eigentümlichkeit der Nationen wird, indem sie sich der Sprachen bedienen, in allen Stadien des Lebens derselben sichtbar. Ihr Einfluss modifiziert die Sprachen verschiedener Stämme, mehrere desselben Stammes, Mundarten einer einzelnen, ja endlich dieselbe, sich äusserlich gleich bleibende Mundart nach Verschiedenheit der Zeitalter und der Schriftsteller. [...] Alles, was die Arbeit des Geistes in sich ihrer Form nach ist, erscheint [...] in der Sprache

<sup>1</sup> Originaltitel: „über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts, (1830– 1835), 1836–1840

posthum veröffentlicht als Einleitung zu „über die Kawisprache auf der Insel Java“

und wirkt ebenso wieder auf das Innere zurück. Die Abstufungen sind hier unzählig und das Einzelne, was die Wirkung hervorbringt, lässt sich nicht immer genau und bestimmt in Worten

darstellen. Aber der dadurch hervorgebrachte verschiedene Geist schwebt, wie ein leiser Hauch, über dem Ganzen.<sup>2</sup>

### Fragen zum Verstehen der Texte:

1. Erklären Sie, wie sich Herder die Entstehung von Sprache vorstellt.
2. Fassen Sie Herders zentrale These – Sprache macht die Menschen aus – in eigene Worte.
3. Erläutern Sie das «Schaf»-Beispiel.
4. Erarbeiten Sie, welche Zusammenhänge Humboldt zwischen Sprache und Weltansicht / Sprache und Nation sieht.
5. Erklären Sie, was es für Humboldt heisst, dass Menschen unterschiedliche Sprachen sprechen.

### Umberto Eco: Über den Umgang mit Vielsprachigkeit (1993)<sup>3</sup>

Die Utopie einer vollkommenen Sprache hat nicht nur die europäische Kultur umgetrieben. Das Thema der Sprachverwirrung und der Versuch, ihr durch Wiederentdeckung oder Erfindung einer allen Menschen gemeinsamen Sprache abzuhelfen, durchzieht die Geschichte aller Kulturen. [...]

Am Ende ihrer langen Suche steht die europäische Kultur vor der dringenden Notwendigkeit, eine Verkehrssprache zu finden, die ihre sprachlichen Brüche kittet, heute mehr als gestern.

Doch Europa sieht sich gezwungen, die Rechnung auch mit seiner eigenen historischen Berufung zu machen, als ein Kontinent, der verschiedene Sprachen hervorgebracht hat, von denen jede, auch die abgelegenste, den „Geist“ einer ethnischen Gruppe ausdrückt und Trägerin einer tausendjährigen Überlieferung bleibt. Ist die Notwendigkeit einer einheitlichen Verkehrssprache mit der ebenso notwendigen Verteidigung der sprachlichen Traditionen vereinbar? [...]

Das Problem der zukünftigen europäischen Kultur liegt sicher nicht im Triumph der totalen Vielsprachigkeit [...], sondern in der Herausbildung einer Gemeinschaft von Menschen, die in der Lage sind, den Geist, das Aroma, die Atmosphäre einer anderen Sprache zu erfassen. Ein Europa von Polyglotten<sup>4</sup> ist kein Europa von Menschen, die viele Sprachen perfekt beherrschen, sondern im besten Fall eines von



Menschen, die sich verständigen können, indem jeder die eigene Sprache spricht und die des anderen versteht, ohne sie fließend sprechen zu können, wobei er, während er sie versteht, wenn auch nur mit Mühe, zugleich ihren „Geist“ versteht, das kulturelle Universum, das ein jeder ausdrückt, wenn er die Sprache seiner Vorfahren und seiner Tradition spricht.

<sup>2</sup> Originaltitel: Charakter der Sprachen.

<sup>3</sup> Originaltitel: Die Suche nach der vollkommenen Sprache, dt. 1994.

<sup>4</sup> Polyglotte: ein Mensch, der viele Sprachen spricht.

**Fragen zum Verstehen des Textes:**

1. Das Cover zu Ecos Buch zeigt den in der Bibel geschilderten Turmbau zu Babel (Genesis, 11, 1–9). Recherchieren Sie die Ereignisse um den Turmbau zu Babel und stellen Sie den Bezug her zu Ecos Text, v.a. zu den ersten Zeilen.
2. Vergleichen Sie die Aussagen Humboldts und Ecos im Hinblick auf die Themen «Sprache und Weltansicht/Kultur» sowie «Mehrsprachigkeit» im heutigen Europa.
3. Erklären Sie, was gemäss Eco beim Übersetzen und Erlernen von Fremdsprachen zu beachten wäre.
4. Mutmassen Sie, was gemäss Eco ein produktiver Umgang mit der Sprachenvielfalt in der Schule wäre.

## 2. Sprache – Macht – Schule: Berücksichtigung von Migrationssprachen in einer monolingualen Schule

(Irène Zingg 2019: **Sprache – Macht – Schule. Dekoloniale Perspektiven auf die Mehrsprachigkeit**. In: *TSANTSA* 24. S. 58–66.)

Das Thema der babylonischen Pausenhöfe ist mehr als ein Politikum. Weil sich Schweizer Kinder auf dem Pausenplatz von ihren ausländischen Kollegen und Kolleginnen ausgeschlossen fühlten, wenn sich diese in ihrer Muttersprache unterhielten, führte eine Solothurner Gemeinde die Deutschpflicht auf dem Pausenplatz ein (Hänni 2016). Diese oberflächlich betrachtet als politisch motivierte Regelung erscheinende Anordnung, bei der die Nicht-Landessprache als Bedrohung dargestellt wurde, musste kurz darauf vom zuständigen Regierungsrat zurückgenommen werden. Das Beispiel «Deutsch-Zwang» ist Ausgangspunkt für die Darstellung eines aktuellen Diskurses über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. Im Begriff Linguizismus ist die charakteristische Form eines Rassismus verortet, der spezifische Abwertungen und Ausgrenzungen von Menschen auf Grund ihrer Sprachen, Akzente oder Dialekte theoretisch vornimmt (Dirim 2010).

Der Beitrag untersucht ausgehend vom Linguizismus die Sprachhierarchien und Machtasymmetrien sprachlicher Vielfalt in einer von transnationalen Verflechtungen geprägten Bildungsgesellschaft. Vielsprachigkeit an den Schulen ist weltweit betrachtet ein bekanntes Phänomen und seit einigen Jahrzehnten auch in der Schweiz – gerade in Agglomerationsgemeinden – eher die Regel als die Ausnahme (Dronske et al. 2017). Aktuell dagegen ist die dekoloniale Sichtweise auf die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Sie vermag herrschende Machtasymmetrien zu beleuchten und verweist auf die Schwierigkeit, die koloniale Matrix der Mehrheitsgesellschaft aufzuweichen.

Konzepte wie das der «*langue légitime*» (Bourdieu 1982: 64) ermöglichen es, Institutionen der Macht zu hinterfragen, Probleme zu erkennen und Handlungsfelder leichter zu identifizieren. Der gegenwärtige Umgang mit der vorhandenen, migrationsbedingten Sprachenvielfalt in der Institution Schule verdeutlicht, wie tief diese Machtbeziehungen in die Praxis und (Bildungs-)Politik eingeschrieben sind.

Zwei Fallbeispiele aus dem Kanton Bern (Schweiz) werden herangezogen, um die sprachlichen Ideologien und damit die Ausgestaltung möglicher Diskurse im Umgang mit Vielsprachigkeit innerhalb der formalen Bildung aufzuzeigen. Vor einer abschliessenden Diskussion werden Praktiken skizziert, die Konzeptualisierungen einer integrierten Mehrsprachigkeitsdidaktik bereits umsetzen und damit der Hegemonie der klassischen Schulsprachen entgegengetreten.

Die Praxis formaler Bildung in unterschiedlichen «Feldern der Mehrsprachigkeit» gehört als Forschungsfeld zu meinem laufenden Dissertationsprojekt. Für diesen Artikel führte ich leitfadengestützte Einzelinterviews mit Repräsentantinnen verschiedener Akteursgruppen. Gesetzestexte, Empfehlungen und Curricula, die auf europäischer, nationaler und kantonaler Ebene Gültigkeit besitzen, geben Auskunft über die Bemühungen, Lösungsansätze zu finden.

### **Rechtliche Aspekte der «Anderssprachigkeit»**

Die Sprachenpolitik der Europäischen Union (EU) fokussiert auf die institutionelle Mehrsprachigkeit. Der Europarat, dem auch die Schweiz

angehört, erarbeitete 1992 und 2001 eine europäische Charta als Vorlage für die Ausarbeitung des Rahmenübereinkommens der Regional- und Minderheitensprachen (Europarat 2001 und 1992). Trotz der Berücksichtigung der Minderheitensprachen und der Bemühungen um die Mehrsprachigkeitsförderung kann festgestellt werden, dass die Sprachen der Migration, insbesondere jene ausserhalb Europas, in diesen Konzepten vernachlässigt werden. Im Gegensatz zu den diversen Sprachen der Immigration gewinnt Englisch als Verkehrssprache, die moderne *lingua franca*, zunehmend an Bedeutung, auch in der EU.

Tove Skutnabb-Kangas und Robert Phillipson haben bereits 1994 in ihrer Studie aufgezeigt, dass eine Erklärung von Sprachenrechten eng mit der Idee der sprachlichen Menschenrechte verbunden ist. Ausgehend von der Diskriminierung von Minderheitensprachen kritisierten sie die fehlende Anerkennung der Muttersprachen von anderssprachigen Kindern und die Abwertung der Zweisprachigkeit. Der diskriminierende Aspekt der Hierarchisierung – bzw. der Unterteilung in Amts- und Minderheitensprachen – wird in einem Bericht zu Sprachenstatistiken wie folgt ausgeführt:

*Plusieurs pays refusent de produire des statistiques qui permettent d'identifier certains groupes d'appartenance sociale, ethnique, raciale ou linguistique, parce qu'ils considèrent qu'en produire constituerait un acte de discrimination.* (Humbert et al. 2018: 46)

Die gewollte Leerstelle hat zur Folge, dass bestimmte Gruppen und sprachliche Minderheiten unsichtbar bleiben und stärkt monolinguale Ideologien (Gogolin 1994, Dirim und Mecheril 2010).

## **Sprache(n) im Kontext der Transnationalisierung**

Aufgrund der Schweizer Volkszählung im Jahr 2000, der letzten differenzierten und diskutierten Erhebung der Sprachen, kommen die Linguisten Georges Lüdi und Iwar Werlen zu folgendem Schluss:

*Die obligatorische Schule ist weiterhin durch eine weitgehende Einsprachigkeit charakterisiert, andere Sprachen sind in der Schule kaum sichtbar, obwohl die Sprachdidaktik dies nahe legen würde.* (2005: 104)

In der Schweiz werden traditionell vier Sprachen in relativ homogenen Territorien gesprochen: Deutsch, Französisch und Italienisch sind seit der Gründung des Bundesstaates 1848 Landessprachen, Rätoromanisch seit 1938. Das revidierte Sprachengesetz wertete diese neu aufgenommene Sprache 1996 auf und machte sie auf Bundesebene zur Teilamtssprache. Es sind die Kantone, die in eigener Verantwortung ihre Amtssprachen definieren. Die Erhebungen von 2000 bezogen sich lediglich auf die Hauptsprachen; mit 63,7 % sprach die Mehrheit der Schweizer\_innen Deutsch, Französisch war für rund 20,4 % der Befragten die Muttersprache, 6,5 % waren italienischsprachig, 0,5 % sprachen Rätoromanisch – und 9,0 % eine andere Sprache (Lüdi und Werlen 2005: 7). Selbst wenn die Zahl der im offiziell viersprachigen Land gesprochenen Sprachen veraltet ist, zeigte sie bereits eine Tendenz, die sich heute deutlich manifestiert. Die historische Betrachtung der Mehrsprachigkeit aus der Perspektive der Amtssprachen genügt heute nicht mehr, um die Sprachenvielfalt und ihre Folgen zu analysieren. Nach 1951 nahm die Einwanderung in die Schweiz markant zu, und nach einer Stagnation in den 1970er- und 1980er-Jahren verstärkte sich dieses Phänomen in den letzten dreissig Jahren wieder. Und weil die Menschen durch die Erweiterung der Personenfreizügigkeit in der EU immer mobiler werden, wird der Anteil Anderssprachiger zunehmen (Achermann 2018). Ein weiterer Aspekt der verstärkten Migration im Rahmen der Globalisierung sind die binationalen Eheschliessungen mit einem zunehmenden Anteil an Ehepartner\_innen mit einer aussereuropäischen Mutter- oder Erstsprache.<sup>5</sup> Die offiziell viersprachige Schweiz hat einen vielsprachigen Platz gemacht: Heute sprechen mehr Personen Portugiesisch, Albanisch, Serbo-Kroatisch oder Spanisch als Rätoromanisch (Bundesamt für Statistik 2018b). Und laut dem Bildungsbericht Schweiz 2018 weist ein Drittel der 15- bis 17-Jährigen einen Migrationshintergrund auf (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF 2018: 34).

## **Von der Rückkehrfähigkeit der Gastarbeiterkinder zu pluralen Ansätzen**

Mit den Migrationsbewegungen nach dem Zweiten Weltkrieg, insbesondere ab den 1970er-Jahren, änderte sich der Blick auf die sprachlichen Verhältnisse in der Schullandschaft. Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) publizierte 1972 die ersten «Grundsätze zur Schulung der

<sup>5</sup> Mehr als ein Drittel (36,3 %) der in der Schweiz eingegangenen Ehen war 2016 gemischt-national. Werden die

Eheschliessungen unter Ausländer\_innen addiert, bewegt sich der Prozentsatz gegen 50 % (BfS 2017).

Gastarbeiterkinder» und empfahl den Kantonen, neben Massnahmen wie Sprachklassen und -kursen den Zusatzunterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK), um die Rückkehrfähigkeit der zugewanderten Jungen und Mädchen zu erhalten. Rund vierzig Jahre später räumt dieses höchste Organ der formalen Bildung der sprachlichen Diversität das nötige Gewicht ein und stellt in einem Bericht einleitend fest:

*In der Schweiz gehört die Mehrsprachigkeit und der Umgang mit Interkulturalität zum Alltag: Wir verfügen über vier Landessprachen (Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch) und gut 23 % der Jugendlichen (bis 15-Jährige) sprechen zuhause eine andere Sprache als eine der Landessprachen. (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK 2012: 4)*

Der fortschreitende, bildungspolitische Diskurs zeigt sich in der kontinuierlichen Veränderung der Begrifflichkeiten. Der Sprachexperte Jean-François de Pietro vom *Institut de recherche et de documentation pédagogique* (IRDp) in Neuenburg sieht eine Entwicklung aufgrund zunehmender Sensibilisierung im Umgang mit der anhaltenden Pluralisierung der Sprachen:

*On est dans les années 1980, il y a une ignorance totale, on est dans une idéologie et pratique totalement mono, les autres langues n'existent pas. [...] Et puis, ces activités ont progressivement amené à une reconnaissance, on sait qu'il y a d'autres langues. [...] Mais cela reste isolé. Ce n'est pas vraiment inscrit dans le système, mais l'on remarque tout de même une certaine évolution. Par exemple, on parle de moins en moins de la langue maternelle, de plus en plus de la langue première ou de la langue de scolarisation, langue commune. [...] C'est plurilingue le meilleur terme; on peut donc dire qu'ils sont plurilingues ou qu'ils ont un répertoire plurilingue. (Experteninterview, Neuenburg, 16.4.2018)*

Kannengieser, Schuppli und Walser resümieren die noch immer auf Monolingualität reduzierte Sprachförderung in der formalen Bildung als «Ausdruck einer nicht bewussten, aber umso mächtigeren Diskriminierung einer grossen homogen konstruierten Gruppe so genannt «fremdsprachiger» Schülerinnen und Schüler» (2018: 20). Die Schule anerkennt den Wert der mitgebrachten Sprachen nur zögerlich, denn

Mehrsprachigkeit erfordert den Verzicht auf Assimilation und die Bereitschaft, mit Unterschieden und Vielsprachigkeit zu leben (Dirim und Mecheril 2010).<sup>6</sup>

Mit dem Willen, auch die Migrationssprachen zu valorisieren, scheint sich durch die nationale Sprachenstrategie von 2004 für die obligatorischen Schulen ein Strategiewechsel anzubahnen: «[...] der Unterricht in allen Sprachen (Schulsprache, Fremd-, Herkunfts- und Zweitsprache) [soll] gestärkt werden. Dabei soll das Potential des mehrsprachigen Landes genutzt und auch Migrationssprachen sollen valorisiert werden» (EDK 2012: 4). Im Lehrplan 21, dem ersten gemeinsamen Curriculum der deutschsprachigen Schweiz, werden in Anlehnung an das schweizerische Sprachengesetz (SpG) die dort formulierten Zielsetzungen zur «Förderung der individuellen und institutionellen Mehrsprachigkeit» erwähnt (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016: 5). Der «sprachlichen und kulturellen Vielfalt» wird zwar ein neuer Platz eingeräumt, doch bei näherem Hinsehen beschränkt sich insbesondere die Mehrsprachigkeit auf die Landessprachen und Englisch (*op. cit.*: 4). Die Migrationssprachen werden, und dies scheint schon fast eine Weiterführung des 1972 eingerichteten Zusatzunterrichtes zu sein, nur unter «Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur» kurz erwähnt. Die Ausgestaltung ihrer Förderung wird an die Kantone übertragen. Die Bildungsstrategie des Kantons Bern zeigt sich offen gegenüber der zunehmenden Heterogenität; eine genauere Analyse ergibt jedoch, dass sich diese strategische Ausrichtung auf die kantonale Zweisprachigkeit und die Sprachkenntnisse in den Fremdsprachen Französisch und Englisch beschränkt (Regierungsrat des Kantons Bern 2016: 12, 15, 30).

## Hegemonie der Monolingualität

Lernende bringen heute viele verschiedene Erstsprachen in die Klassenzimmer. Das Lehren und Lernen der Unterrichts- und Bildungssprache geschieht aber noch immer unter der Hegemonie einer einzigen Sprache; der Paradigmenwechsel von der Ein- zur Mehrsprachigkeit ist noch nicht vollzogen (Prengel 1995, Terkessidis 2015). Wie sich der Umgang mit dieser durch Mobilität und Migration motivierten Plurilingualität manifestiert, zeigen die beiden folgenden Vignetten von Schülerinnen, deren Herkunftssprachen nicht der Unterrichtssprache entsprechen.

<sup>6</sup> Je nach Land und Quelle bezieht sich «Mehrsprachigkeit» (plurilingualism) auf die persönliche Kompetenz eines Individuums; «Vielsprachigkeit» (multilingualism) verweist

auf die Sprachenvielfalt in einem bestimmten Gebiet oder in einer gesellschaftlichen Konstellation.

Angelka reiste im Alter von 12 Jahren mit ihren Eltern und ihrem Bruder in die Schweiz ein.<sup>7</sup> In ihrem Herkunftsland Serbien war sie in ihrer 5. Klasse die Klassenbeste. Bei ihrer Ankunft sprach sie Serbisch und etwas Französisch und besuchte für ein halbes Jahr eine F-Klasse, eine Spezialklasse für neu zugewanderte Schulkinder. In diesem Intensivkurs lernte sie schnell Deutsch und wurde in eine Regelklasse integriert. Im Interview erinnert sich die heute 26-jährige Angelka an folgende Situation:

*Mit dieser Klassenlehrerin haben wir ein Buch gelesen, und sie wusste, dass ich noch nicht so lange da war und sie hat gesagt, ich solle einmal vorlesen. Und dann habe ich vorgelesen, das haben die Kinder natürlich lustig gefunden, weil ich noch nicht so gut lesen konnte, die Aussprache [...]. Also nach einem halben Jahr kann man noch nicht so gut Deutsch lesen, und sie hat nachher auch gelacht, die Lehrerin. Und da habe ich gedacht, genau wegen dem möchte ich Lehrerin werden, ich möchte nicht eine solche werden wie sie. (Interview, Bern, 26.3.2018)*

Dieses Schlüsselerlebnis hinderte Angelka nicht daran, als mehrsprachige Studentin die erforderlichen Deutschprüfungen an einer Pädagogischen Hochschule beim ersten Mal erfolgreich zu bestehen. Sie erzählte, wie sie mehrmals den anderen Studierenden die deutsche Grammatik erklären musste, sie, die aus ihrer Erstsprache sieben Fälle kannte, Sprachwettbewerbe in ihrem Herkunftsland gewonnen hatte und ihre Sprachsensibilität bereits während ihres Masterstudiums an einer international geprägten Privatschule mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen zur Verfügung gestellt hatte. Für sie sollte «Mehrsprachigkeit nie ein Hindernis sein. [...] Ich denke, viele Lehrpersonen sehen das Potenzial der Schüler\_innen mit Migrationshintergrund nicht» (Interview, Bern, 26.3.2018).

Angelka ist heute eine der ganz wenigen zukünftigen Lehrpersonen mit Migrationshintergrund (Bundesamt für Statistik 2018a). Sie gehört der ersten Generation der eingewanderten Bevölkerung an. Ihr Werdegang unterstreicht die hohen Hürden und somit die wirkungsmächtigen Normen der monolingualen Bildung, die zur Reproduktion von Ungleichheiten beiträgt.

Mit ihren 12 Vokalen einschliesslich zweier Diphthonge, 16 Konsonanten und vier Zusatzkonsonanten ist die tamilische Schrift ausgesprochen komplex. Die Tamilin Vanitha

antwortet auf die Frage, wann die Erstsprache Tamilisch in den Unterricht eingeflossen sei:

*Das war, glaube ich, kaum der Fall, und jetzt im Nachhinein könnte ich es mir gut vorstellen, dass es schön gewesen wäre, wenn ich die tamilischen Schriftzeichen mal hätte präsentieren können, zum Zeigen, in welcher Sprache wir zu Hause sprechen. [...] Ja, schon nur die Thematisierung, es kann ganz banal sein, wäre eine Anerkennung, im kleinen Rahmen gewesen. (Interview, Bern, 13.4.2018)*

Ob sie sich an ausschliessende Momente erinnern könne? Vanitha führt aus, dass sie zu Beginn der Schulzeit nicht für die Hauptrolle in einem Schultheater berücksichtigt wurde, wegen der von der Lehrperson als ungenügend eingeschätzten Dialektkenntnisse.

*Aber eigentlich, wenn ich jetzt so zurückdenke und mir das aus der Ferne anschauere, ja, dann hatten wir mit dem gleichen Lehrer, entweder in der 3. oder in der 4. Klasse, ein Weihnachtstheater; also ich habe schon damals sehr gerne Theater gespielt und ich war dann Kaspar, der dunkelhäutig ist [lacht]. Damals habe ich natürlich nicht realisiert... wenn ich darüber nachdenke, fällt mir auf, ja, ich wurde nicht wegen meinen Fähigkeiten und meinem Interesse, sondern wegen meines Aussehens ausgewählt, und das ist schon etwas kritisch, also nicht nur etwas, sehr sogar. Also dass ich auf meine Herkunft, auf mein Aussehen und nicht wegen meinen Kompetenzen und meinen Interessen wahrgenommen wurde. (Interview, Bern, 13.4.2018)*

Die tamilische Schülerin, die sich dank ihrer schnellen Auffassungsgabe nie über schulische Probleme beklagen musste, erhielt eine von ihr begehrte Theaterrolle nicht aufgrund vermeintlich fehlender Dialektkenntnisse. Dagegen wurde ihr wenige Jahre vorher von der gleichen Lehrperson beim Weihnachtstheater die Rolle des dunkelhäutigen Königs Kaspar übertragen. Erst in der Jahre später folgenden Reflexion bilanziert Vanitha ihre Erfahrungen als mehrsprachige Schülerin in einem von Monolingualität geprägten Bildungssystem. Die Schilderungen illustrieren exemplarisch den Diskurs über (migrationsspezifische) Mehrsprachigkeit in der Schweiz. Die gesellschaftlichen Machtbeziehungen erhalten Eingang in manch subtiler Form über die Sprache(n) von Migrant\_innen, wobei solche sprachlichen Diskriminierungen oft von

<sup>7</sup> Um die Anonymität der Befragten zu schützen, wurden die Namen in beiden Fallbeispielen geändert.

Alltagsrassismen begleitet sind (Eidgenössische Kommission gegen Rassismus 2018).

## Linguizismus – Rassismus der Sprachen

Der österreichische Linguist Friedrich Müller klassifizierte in seinem vierbändigen Grundriss der Sprachwissenschaft (2004, 1876) die Sprachen nach äusseren Merkmalen der Sprechenden, nämlich die Sprachen der schlichthaarigen Rassen (Band 2) und Die Sprachen der lockenhaarigen Rassen (Band 3). Letztere gelten gemäss Müller als primitiv, unfähig abstraktes Denken zu unterstützen und nicht in der Lage, den Eintritt in die Moderne zu fördern (z. B. in die zeitgenössische Wissenschaft). Im Gegensatz dazu seien die Sprachen der schlichthaarigen Rasse entwickelter, klarer, reicher und schöner. Müllers

Werk ist ein Manifest des Linguizismus, ein Begriff, der in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Literatur noch kaum verwendet wird. Inci Dirim beschreibt Linguizismus als

*[...] eine spezielle Form des Rassismus, der in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt. Linguizismus erscheint als ein Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung. (2010: 91)*

Der aus dem englischen *linguicism* übernommene Begriff geht auf die Arbeiten von Skutnabb-Kangas und Phillipson in den 1980er-Jahren zurück und steht im Zusammenhang mit der Diskussion um Anerkennung des Rechts auf muttersprachliche Bildung von Minoritäten. Der Linguizismus als Phänomen ist bestens geeignet, um gesellschaftliche Machtverhältnisse mit dem Fokus auf Sprache zu analysieren. Wie die beiden Vignetten gezeigt haben, gibt es offenen wie auch subtilen Alltagslinguizismus sowie institutionell verankerten Linguizismus (op. cit.: 95). Gemäss Inci Dirim (op. cit.: 109) argumentiert Linguizismus mit Geboten statt Verboten, dabei werden die multilinguale Realität der Gesellschaft und die Potenziale der verschiedenen Sprachen ignoriert oder verkannt.

Die persönliche oder kollektive Tendenz zur verzerrten oder hierarchisierenden Darstellung kann mit dem Begriff des Ethnozentrismus

erfasst werden. Die Kanadierin Françoise Armand geht von der Existenz des sprachlichen Ethnozentrismus aus, um die Vorstellungen und Diskurse im Umgang mit der sprachlichen Vielfalt zu benennen. Armand schlägt vier idealtypische, linguistische Ideologien vor, die sich zwischen der Dimension des Verlusts oder des Erhalts der Sprachenvielfalt, der Gleichheit oder der Ungleichheit der Sprachen und der sprechenden Personen konkretisieren lassen (2016: 175-179)<sup>8</sup>

Die getrennte Vielsprachigkeit dient der Trennung sprachlicher Diversität mit dem Ziel der Installation einer Sprachhierarchie. Sie kappt dabei die Verbindungen zwischen den Sprachen und ihren Sprecher\_innen. Ziel ist die Reinhaltung einer als dominant gesetzten Sprache, bzw. die Legitimation der Sprache der Kolonisatoren. Am Beispiel Kameruns illustriert Armand diese extreme Form des Linguizismus. Am Ende des 19. Jahrhunderts setzten die Eroberer die Deutsche Sprache in grossen Teilen Kameruns als dominante Sprache durch und liessen dabei keinen Lebensbereich unberührt (op. cit.: 176).

Die *Ideologie der auferlegten Einsprachigkeit* verweist auf eine bestehende Ungleichheit der Sprachen. Die sprachliche Vielfalt verschwindet zugunsten der einsprachigen Praxis jener Sprache, die als prestigeträchtiger angesehen wird. Die Sprachpolitik Frankreichs zählt zu dieser Ideologie des aktiven Linguizismus. Zur Festigung des Nationalstaates am Ende des 19. Jahrhunderts wurden die lokalen Sprachen und Dialekte verboten. Aus der Perspektive eines aktiven Linguizismus wird die Sprache des Individuums durch jene der dominanten Gemeinschaft ersetzt. Im Schulsystem bedeutet diese Form der verordneten Einsprachigkeit, den Unterricht in der Sprache des Nationalstaates zu führen und zwar für alle Kinder – unabhängig von ihrer Erstsprache. Der Deutschzwang auf dem Pausenplatz, wie er zu Beginn geschildert wurde, ist ein wenn auch harmlos erscheinendes Beispiel.

Die *assimilationistische oder assimilierende Einsprachigkeit* zielt auf das Verschwinden der sprachlichen Vielfalt zugunsten einer sprachlichen Homogenisierung. Diese Ideologie stellt eine *lingua franca* für die internationale Kommunikation in den Vordergrund. Es liegt auf der Hand, dass Englisch inzwischen zu dieser Verkehrssprache, *lingua franca*, geworden ist.

<sup>8</sup> Tove Skutnabb-Kangas und Phillipson (1994: 80) illustrieren die sprachlichen Ideologien auf einem Kontinuum, welches das ganze Spektrum vom Verbot einer Sprache über

deren Tolerierung, Antidiskriminierungsgebote, das explizite Erlauben einer Varietät bis zur aktiven Förderung umfasste.

Dieser passive Linguizismus kann in der marginalisierten Anerkennung und einem meist segregierten herkunftssprachlichen Unterricht gesehen werden. Lüdi und Werlen sehen in der dabei fortlaufenden Unsichtbarkeit der Herkunftssprachen eine neue Form postkolonialer Sprachpolitik. So sind die Erstsprachen der anderssprachigen Schüler\_innen weiterhin nicht Gegenstand des Unterrichts (Lüdi und Werlen 2005: 82).

Die *Mehrsprachigkeit* ist nach Armand die einzige Ideologie, die sich dem sprachlichen Ethnozentrismus widersetzt. Dieses Konzept befürwortet die Sprachenvielfalt und betrachtet sie als Reichtum. Der Fokus liegt auf der individuellen Mehrsprachigkeit, wobei die Gleichwertigkeit der Sprachen betont wird.

### Schule mehrsprachig denken

Die Ressourcenplattform des Europarats weist die Förderung des mehrsprachigen Repertoires und der interkulturellen Kompetenzen als übergeordnetes Bildungsziel aus:

*La compétence plurilingue renvoie au répertoire de tout individu, composé de ressources acquises dans toutes les langues connues ou apprises et relatives aux cultures liées à ces langues (langue de scolarisation, langues régionales et minoritaires ou de la migration, langue étrangères vivantes ou classiques).* (Europarat2010: 4)

Bereits heute gibt es in der Schweiz Ansätze eines gemeinsamen Kompetenzmodells, das Schul-, Fremd-, Zweit- und Herkunftssprachen verbindet und damit Perspektiven einer mehrsprachigen Schule aufzeigt – oder erfolgsversprechende Hinweise in diese Richtung gibt. Eines der schweizweit vielversprechenden Schulprojekte, das die mehrsprachige Schule umsetzt, ist der zweisprachige Klassenzug *Filière Bilingue* (FiBi) in Biel / Bienne, der grössten zweisprachigen Stadt der Schweiz. In den FiBi-Klassen werden je zu einem Drittel deutsch-, französisch- und mehrsprachige Kinder immersiv unterrichtet, das heisst zur Hälfte auf Deutsch und zur Hälfte auf Französisch.<sup>9</sup> Die reziproke Immersion, die dieser öffentlichen

Schule zugrunde liegt, wird in der Spracherwerbtheorie als wirkungsvolle Methode diskutiert (Cummins 2000, Reich und Roth 2002). Selbst wenn die Herkunftssprachen, die nicht den beiden Schulsprachen entsprechen, im Unterricht nicht explizit gefördert werden und damit der idealtypischen «Mehrsprachigkeit» noch nicht entsprechen, herrscht in den Immersivklassen jene offene und anerkennende Haltung gegenüber den weiteren Sprachen der Schüler\_innen, wie sie Armand als Grundlage beschreibt (Armand 2016: 178f). Zudem «schwimmen» Migrantenkinder immer in der Mehrheitsgruppe der Lernenden mit, da das Vermitteln von Sachinhalten konsequent mittels sprachsensiblen Unterricht geschieht.

Im Sprachengesetz (SpG 2007) und in der Sprachenverordnung (SpV 2010) sieht der Bund mit Bezug auf die Sprachenstrategie vor, kantonale Projekte zur Förderung der Herkunftssprachen zu unterstützen (EDK 2012: 5).<sup>10</sup> Die damit einhergehende Aufwertung und bessere Integration dieses noch immer von den Regelstrukturen separierten Ergänzungsunterrichts könnte die Hegemonie der Lokal- und Schulsprache zugunsten der Migrationsprachen aufweichen.

Für einen gemeinsamen Sprachunterricht, wie er auf europäischer Ebene propagiert wird, bedarf es struktureller Änderungen. Ein gutes Beispiel einer integrierten (Sprach-) Didaktik ist der Referenzrahmen für plurale Ansätze (REPA) (Candelier et al. 2012).<sup>11</sup> Trotz der monolingualen Ideologie entwickeln sich die einzelsprachlich orientierten Didaktiken in Richtung eines integrierten Curriculums, in dem Sprachen als Querschnittsthema in allen Fächern explizit behandelt werden. Jean-François de Pietro verlangt:

*On aurait besoin d'une décolonisation épistémologique du statut des langues européennes proche de celle tentée avec l'espéranto dans «Éducation et ouverture aux langues à l'école» (EOLE). Bien que je ne sois pas convaincu par l'espéranto, il s'agit tout même d'une langue européenne*

<sup>9</sup> Form zweisprachiger Bildung, in welcher der Unterricht ganz oder teilweise in einer Zweit- oder Fremdsprache durchgeführt wird. In diesem Zusammenhang wird oft der Begriff des «Sprachbads» verwendet, da die Lernenden über das Vermitteln von Sachinhalten in die Zielsprache «eintauchen».

<sup>10</sup> Die Autorin leitet seit dem Schuljahr 2018/19 das vom Bundesamt für Kultur (BAK) unterstützte Pilotprojekt «Mehr Sprache(n) für alle – Pädagogische Kooperation von Lehrpersonen in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) und Klassenlehrpersonen». In der vom Schweizer Bundesrat am

4.6.2010 erlassenen «Verordnung über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften» werden im Artikel 16 des SpG der «Förderung der Kenntnisse Anderssprachiger zu ihrer Erstsprache» Finanzhilfen gewährt.

<sup>11</sup> Dieser unter der Leitung von Michel Candelier entworfene «Referenzrahmen für plurale Ansätze (REPA)» oder «Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP)» steht als Beispiel eines neueren Ansatzes, in dem Sprachen als Querschnittsthema in allen Fächern explizit thematisiert werden.

*et latine.* (Experteninterview, Neuenburg, 16.4.2018)

Die europaweit einsetzenden Renationalisierungstendenzen im Zuge der Globalisierung stellen die dekolonialen Postulate der «Mehrsprachigkeit» als zukunftsweisendes Modell vor neue gesellschaftspolitische Herausforderungen.

## Der dekoloniale Blick als Türöffner für eine multilinguale Schule

Wie wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, hat die Schweiz auch ohne klassische Kolonien eine koloniale Vergangenheit (Holenstein et al. 2018: 200-203). Diese zeigt sich etwa in einem kulturellen Kolonialismus, in dem koloniale Bilder und Diskurse verbreitet sind. So stehen die «Negerprinzessin» in der Fastnacht, diskriminierende Kindergeschichten wie «Globi in Afrika» oder das Kasperltheater «De Schorsch Gaggo reist uf Afrika» (Purtschert et al. 2012) für eine kolonialistische Haltung und münden in einen oft unerkannten und banalisierten Alltagsrassismus: Das Exotische fasziniert und wird gleichzeitig abgewertet. Diese Ambivalenz kennzeichnet den Umgang mit dem Fremden bis heute und wirkt in Denkstrukturen weiter, in denen die eigene Hegemonie und die damit verbundenen Privilegien nicht hinterfragt werden. Für Purtschert et al. eröffnet die Dekolonisation den Blick auf Verflechtungsgeschichten und die damit verbundenen Wissens- und Machtstrukturen, die es zu hinterfragen und aufzubrechen gilt (*op. cit.*). Die – meist monolinguale (Bundesamt für Statistik 2018a) – Lehrer\_innenschaft steht den mehrsprachigen Schüler\_innen nicht neutral gegenüber: Bestimmte sprachliche Differenzen sind willkommen, andere werden marginalisiert oder diskriminiert. Machtasymmetrien zwischen den Gesellschaften des globalen Nordens und Südens widerspiegeln die aktuellen Wirtschafts- und Herrschaftsstrukturen, auch in der Bildungslandschaft.

Wie die beiden Vignetten zeigen, sind viele Lehrpersonen unzureichend qualifiziert im Hinblick auf Differenzsensibilität und Diskriminierungskritik. Schulen laufen damit Gefahr, die sprachgesellschaftliche Ungleichheit fortzuschreiben oder gar zu verstärken, denn noch immer werden Migration und migrationsbedingte Vielsprachigkeit als Bürde wahrgenommen: Mehrsprachige Schüler\_innen werden auf die sprachlichen Defizite in der Unterrichtssprache

reduziert. Es gilt, wie der Bildungsdirektor des offiziell zweisprachigen Kantons Bern auf die Frage nach dem Überwinden des «monolingualen Habitus der multilingualen Schule» sagte, diesen Reichtum besser anzuerkennen: «Das Potenzial unserer fremdsprachigen Kinder wird in dem Sinne noch zu wenig genutzt».<sup>12</sup> Die ungenaue und unreflektierte Verwendung des Begriff «fremdsprachig» illustriert, dass das Einweben einer «*épistémologie plurielle*» in bestehende Alltagspraktiken ein Prozess ist, der sich nur sehr langsam vollzieht. Die Folge dieses Denkmusters ist, dass die Hegemonie prestigeträchtiger Fremdsprachen wie Englisch und Französisch weitgehend unangetastet bleibt, was wiederum dazu führt, dass die multilinguale Realität der Schule ignoriert und deren Potenzial nicht ausgeschöpft wird. Der Paradigmenwechsel vom alten Defizit- hin zum Potenzialansatz steht erst am Anfang.

## LITERATURVERZEICHNIS

**Achermann Alberto.** 2018. *Sprachenvielfalt im Einwanderungsland Schweiz.* Vortrag an der Ringvorlesung Migration. Disziplinäre und interdisziplinäre Perspektiven, 28. Februar 2018, Universität Bern.

**Armand Françoise.** 2016. «Enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec: idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe», in: Potvin Maryse, Magnan Marie-Odile, Larochelle-Audet Julie (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique*, p. 172-182. Montréal: Fides Éducation.

**Bourdieu Pierre.** 1982. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques.* Paris: Fayard.

**Bundesamt für Statistik (BFS).** 2018a. Schulpersonal 2016/17. Obligatorische Schule, Sekundarstufe II und Tertiärstufe (höhere Fachschule). Juni 2018. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissensschaft/personal-bildungsinstitutionen/obligatorische-schule-sekundarstufe-ii-tertiarstufehoeherefachschulen.assetdetail.5146144.html>, Zugriff am 24. November 2018.

2018b. Die zehn häufigsten Hauptsprachen der ständigen Wohnbevölkerung, 2016. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-relationen/sprachen.assetdetail.4542311.html>, Zugriff am 24. November 2018.

2017. Gemischt-nationale Heiraten nach Geburtsort und Staatsangehörigkeit der Ehepartner, 2016. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/integrationindikatoren/alle-indikatoren/familie-demografie/gemischt-nationale-ehen.assetdetail.4104602.html>, Zugriff am 24. November 2018.

**Candelier Michel** (dir.) 2012. *Le CARAP. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures, rapport.* Strasbourg / Graz: Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes. <http://carap.ecml.at/Resourcen/tabid/425/language/fr-FR/Default.aspx>, consulté le 24 November 2018.

<sup>12</sup> Online-Austausch Erziehungsdirektion Kanton Bern, Forum für Unterrichtsentwicklung. Auszug aus dem Live-Dialog mit dem Erziehungsdirektor Bernhard Pulver vom 16.5.2018

**Cummins Jim.** 2000. *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

**Dirim Inci.** 2010. «Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so». Zur Frage des (Neo-) Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft», in: Mecheril Paul, Dirim Inci, Gomolla Mechthild, Hornberg Sabine, Stojanov Krassimir (Hg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturellpädagogische Forschung*, S. 91-112. Münster u.a.: Waxmann.

**Dirim Inci, Mecheril Paul.** 2010. «Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft», in: Mecheril Paul, Do Mar Castro Varela Maria, Dirim Inci, Kalpaka Annita, Melter Claus, *Migrationspädagogik*, S. 99-120. Weinheim: Beltz.

**Dronke Ulrich, Kniffka Gabriele, Montefiori Nadia, Bühlmann Regina, Decker-Ernst Yvonne, Drewitz von Nora, Kehlenbeck Helmut, Schweiger Hannes, Zingg Irène.** 2017.

Deutsch als Zweitsprache in der Erstintegration im schulischen Bereich im deutschsprachigen Raum. Bericht der SIG Arbeitsgruppe 1.1., IDT Fribourg 2017. <http://www.idt-2017.ch/index.php/ag-1-1>, Zugriff am 24. November 2018.

**Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (EKR), Verein Humanrights** (Hg.). 2018. *Rassismuvorfälle aus der Beratungspraxis. Januar bis Dezember 2017. Auswertungsbericht auf der Grundlage des Dokumentations-Systems Rassismus DoSyRa*. Bern.

**Erziehungsdirektion des Kantons Bern.** 2016. *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern. Fachlehrplan Sprachen*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

**Europarat.** 2010. *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Europarat. [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide\\_curricula\\_fr.asp](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_curricula_fr.asp), consulté le 24 November 2018.

2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer – Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Paris: Didier.

1992. *European Charter for Regional or Minority Languages. European Treaty Series No. 148.*, Strasbourg: Europarat. <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/148>, accessed November 24, 2018.

**Gogolin Ingrid.** 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

**Hänni Tobias.** 2016. «Limmattaler Schulen gegen Deutsch-Zwang auf dem Pausenplatz». *Aargauer Zeitung*, 17.2.2016. <https://www.limmattalerzeitung.ch/limmattal/region-limmattal/limmattalerschulen-gegen-deutsch-zwang-auf-pausenplatz-130070019>, Zugriff am 24. November 2018.

**Holenstein André, Kury Patrick, Schulz Kristina.** 2018. *Schweizer Migrationsgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Baden: Hier und Jetzt.

## Fragen zum Verstehen der Texte:

1. Erläutern Sie die Begriffe «Linguizismus», «dekoloniale Sichtweise» und «Hegemonie der Monolingualität».
2. «Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit / Sprachenvielfalt in der Schule»:
  - a. Welche Aspekte werden im Text mit Blick auf die aktuelle Situation in der Schweiz als problematisch erachtet?
  - b. Und welche positiven Entwicklungen werden diesbezüglich im Text angesprochen?
3. Welche Argumente finden Sie im Text, die für eine konsequente Berücksichtigung aller Sprachen in der Schule sprechen?
4. Wie haben Sie selber den Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der Schule erlebt, als Schüler\*in? Inwiefern haben Sie «Hegemonie der Monolingualität» und «Linguizismus», oder aber eine «dekoloniale Sichtweise» erlebt?

### 3. Umgang mit migrationsbedingter Sprachenvielfalt im Klassenzimmer

(Ingelore Oomen-Welke 2016: **Sprachliches Lernen im mehrsprachigen Klassenzimmer**. In: Hans-Werner Huneke (Hrsg.). *Sprach- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 422–440)

#### 1. Zur Situation von Schule und Sprachunterricht in der Migrationsgesellschaft

Im deutschen Sprachgebiet hat mehr als jeder zehnte Einwohner eine adere Muttersprache als Deutsch. In den Großstädten Westdeutschlands z.B. wird der Anteil der Wohnbevölkerung mit ausländischem Pass für 1995 so angegeben (Daten und Fakten 2000 S. 32): Frankfurt a.M. 30,1 %, Stuttgart und München um 24%, Köln, Ludwigshafen und Düsseldorf um 20 %.

Seit Ende der 60er Jahre gab es infolge der Arbeitsmigration zunehmend Kinder nichtdeutscher Muttersprache in deutschsprachigen Klassenzimmern, von denen manche nicht oder kaum Deutsch verstanden und sprachen.<sup>13</sup> Diese heute mehr als 25 % der Schülerinnen und Schüler verteilen sich nicht gleichmässig: In bestimmten Regionen und in ländlichen Klassen wird dieser Anteil unterschritten, in den Städten weit überschritten. In Hamburger Grundschulen sprachen 2003 35 % der Kinder eine oder mehrere nichtdeutsche Familiensprachen, in Essen waren es 2003 28 %, in Freiburg 2011 39,5%.<sup>14</sup> - Ausserdem denke man an die zweisprachigen Schüler und Schülerinnen in den zweisprachigen Grenzgebieten des deutschen Sprachgebiets z.B. in den Alpenregionen oder in Schleswig-Holstein u.a. *Muttersprachenunterricht* oder *Muttersprachlicher Unterricht* ist fortan nicht mehr selbstverständlich Deutschunterricht, vielmehr wird auch der Unterricht in den jeweiligen Herkunftssprachen so bezeichnet.

Bis in die 80er Jahre gingen Schulverwaltung und Bildungspolitik in Deutschland und teils in den anderen deutschsprachigen Ländern davon aus, dass sich diese Kinder schnell assimilieren würden und dass das Sprachproblem und andere Probleme damit verschwinden. Allerdings traf das ganz so nicht ein.<sup>15</sup> Nur ein Teil der Immigranten assimiliert sich, Integrationsgrad und Sprachenpraxis der Migranten und ihrer Nachkommen weisen große Varianz auf. Heute finden wir Schüler nichtdeutscher Erstsprache mit teils geringen Deutschkenntnissen in den Klassenzimmern, daneben auch Zweisprachige und auf Deutsch Einsprachige mit Migrationshintergrund, die die ursprüngliche Familiensprache verloren haben. Die Schulleistungsstudie DESI 2006 teilt die Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund ein nach den Kriterien ausländische Staatsangehörigkeit, nichtdeutsche Muttersprache, nichtdeutsche Familiensprache, kann jedoch Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, aber deutscher Staatsangehörigkeit und nur deutscher Sprache nicht als weitere Gruppe identifizieren (Kap. 5.4, S. 146ff.). Offenbar konnte das auch PISA 2000 (2001, S. 1 1 7f.; 2002, S. 1 89) mit dem Kriterium Geburtsland von Eltern und Kindern nicht. Das Sprachenproblem besteht für einen großen Teil der Kinder fort und steht im Kontext weiterer Probleme, da bestimmte Sprachvarianten und Sprachakzente „als Symbole von Zusammengehörigkeit oder auch Fremdheit wirken und zu Abgrenzungen oder Diskriminierungen führen“ (Esser 2006, S. 1) und dem Berufs- und Lebenserfolg, dem *gelingenden Leben*, in einem deutschsprachigen Land abträglich sind.

Für unseren Zusammenhang erhebt sich die Frage, welche gesellschaftliche Partizipation der Migranten wie erreicht werden soll und welche Aufgaben sich daraus für die schulische Bildung ergeben. Unbestritten für Kinder und Jugendliche im Schulalter sind die Schulpflicht und eine wie immer geartete Unterweisung in Deutsch als Zweitsprache, die in allen deutschsprachigen Ländern angeboten wird. Seit einigen Jahren werden Sprach- und Integrationskurse auch für Erwachsene mit bis zu 600 Lerneinheiten offeriert, die vom jeweiligen Aufnahmeland finanziert werden (Krumm 2004; Oomen-Welke 2006; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2006; Decker demn. 2012).

Deutsch als Zweitsprache wird seit kurzem vom Kindergarten an gefördert, um die Verspätungen im Deutschen der Kinder nichtdeutscher Muttersprache zu mindern. Fallbeispiele für diese Verspätungen

<sup>13</sup> Nach DESI (2006, s. 22) sind 81% der von DESI getesteten mehrsprachig mit Sekundarstufenschüler Deutsch monolingual auf Deutsch sozialisiert, 13% ohne Deutsch und 6% mehrsprachig mit Deutsch und einer weiteren Sprache.

<sup>14</sup> Vgl.: Fürstenau u.a. 2003, S. 48; Chlosta u.a. 2003, S. 46; Decker/Schnitzer 2011/2012.

<sup>15</sup> Man vergleiche die früher jährlichen Berichte der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen bzw. für Integration, Flüchtlinge und Migration zum Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund «Daten und Fakten» (seit 1980, zuletzt 2000), ihren Länderüberblick (Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen 2001) und den Anhang des Berichts (2002).

und Sprachstandsanalysen liegen vor (u. a. von Jeuk 2003 und in Ahrenholz 2006, 2007, 2008, vgl. die bildungspolitische und methodologische Aufarbeitung in Ehlich 2005). Für Schule und Deutschunterricht gibt es eine Reihe von sich ablösenden oder überlappenden Konzepten, die im 3. Abschnitt vorgestellt werden.

Muss mehr getan werden? Offensichtlich ja. Die großen Schulleistungsstudien der letzten Jahre (PISA 2000 (2001 und 2002), IGLU 2003, LAU 1 996ff., DESI 2006) weisen trotz mancher Maßnahmen für Schüler mit Migrationshintergrund im Durchschnitt schlechtere Schul- und vor allem Deutschleistungen auf und erläutern ihre Ergebnisse durch differenzierende Ausführungen. Nach LAU 9 (2001, 2002) schneiden Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – trotz einer relativen Schulzufriedenheit – im Bereich „Sprachverständnis“ am schwächsten ab, mit fortlaufender Schulkarriere sogar immer schwächer (LAU 9/2002, S. 146ff., bes. S. 157). Als Erfolg hemmende Einflussgröße werden die geringe Schulbildung der Eltern und ihr geringerer sozioökonomischer Status ausgemacht.<sup>16</sup> PISA 2000 (2001 S. 117ff. im internationalen Überblick auch Esser 2006, bes. S. 23ff.) lokalisiert einen Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der unteren Leistungsgruppe oder noch darunter. Unterhalb von Leistungsgruppe I ist ihr Anteil vielmal so hoch wie der der Jugendlichen ohne feststellbaren Migrationshintergrund.

Die Schulleistungsstudie DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International 2006, S. 22ff.) belegt noch einmal die geringere Bildungsbeteiligung der fünfzehnjährigen Schüler und Schülerinnen nichtdeutscher Erstsprache, aber auch der Mehrsprachigen, gegenüber den monolingual Deutschsprachigen u.a. am Indiz des Bildungsgangs bzw. der Schulart. Die Testleistungen Ersterer liegen in Deutsch in der DESI-Skala um fast 100 Punkte niedriger, die der Mehrsprachigen um 27 Punkte. In Englisch sind die Unterschiede für die nicht Deutschsprachigen fast halb so groß (41 Punkte) und die Mehrsprachigen schneiden sogar leicht besser ab als die monolingual Deutschsprachigen (2 Punkte). Aus der Kontrolle der Einflussfaktoren ergibt sich, dass schlechte Leistungen in Englisch eher auf sozioökonomische Faktoren zurückgehen als auf die Erstsprache. Dazu DESI 2006, S. 25ff.:

Bei Berücksichtigung dieser Hintergrundvariablen scheint das Aufwachsen mit Deutsch als Fremdsprache für das Erlernen der Fremdsprache Englisch sogar von Vorteil zu sein. Auch innerhalb der Hauptschule lässt sich ein solcher Effekt nachweisen. [...] Der Rückstand der nicht-deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler bleibt in allen Tests in Deutsch bestehen. Besonderer Förderbedarf besteht (noch am Ende der neunten Jahrgangsstufe!) beim Wortschatz. Entgegen dem Gesamttrend fallen die Rechtschreibleistungen der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler und der Schüler und Schülerinnen mit nicht-deutscher Erstsprache vergleichsweise positiv aus. [...] Es lässt sich aber schon hier festhalten, dass die mehrsprachigen Schüler (sic!) und Schüler nicht-deutscher Erstsprache offenbar über ein Potenzial im Fremdsprachenlernen verfügen, das sie von den Schülern deutscher Erstsprache deutlich unterscheidet.

Die Deutschdidaktik hat sich mit den PISA-Ergebnissen in einer Vielzahl von Reaktionen auseinandergesetzt (z.B. Abraham u. a. 2003; Bohl u. a. 2003; Bayrhuber u.a. 2004). Reaktionen auf die DESI-Ergebnisse sind zahlreich. In die Argumentation dieses Artikels, der sich u.a. mit den identifizierten Risikogruppen und deren sprachlichem Lernen beschäftigt, gehen die Ergebnisse ein. Es wird gefragt, warum das Sprachlernpotenzial Mehrsprachiger und auch das zu unterstellende Sprachpotenzial Deutsch-als-Zweit-sprache-Lernender im Deutschunterricht nicht genutzt wird, wie das besser geschehen könnte und was die deutsch-monolingualen Schüler und Schülerinnen davon haben. Dazu werden Konzepte des Deutschunterrichts kritisch gesichtet.

## **2. Konzepte für den Deutschunterricht mehrsprachigen Kontext**

### **2.1. Grundlagen**

Als Erstes sei die Rolle des Staates betrachtet. Brumlik/Leggewie (1992, bes. S. 433 ff.) haben im größeren gesellschaftlichen Zusammenhang erörtert, dass der Staat in multiethnischen/multikulturellen Gesellschaften auf zweierlei Weise intervenieren kann:

- Er kann symmetrische Leistungen an seine Mitglieder vergeben, unabhängig von der Herkunft und anderen Zugehörigkeiten, um Gruppendifferenzen und Chancenungleichheiten zu vermindern, was faktisch oft einer Benachteiligung von Minoritäten gleichkommen kann.
- Er Minoritäten schützen, sie besonders mit Mitteln ausstatten und ethnische Kulturpraxen (sowie Sprachen) unterstützen, was einer positiven Diskriminierung und evtl. einer die Separierung fördernden Politik gleichkommen kann.

<sup>16</sup> LAU (9/2000) PISA 2000 (2002, S. 189ff., bes. Tab. 6.6 bis 6.8); DESI (2006, S. 22f)

Da jedoch der Staat beide Aufgaben, sowohl Gleichstellung als auch Minderheitenschutz, gewährleisten soll, entsteht ein Dilemma. Eine Möglichkeit ist es, nur kompensatorisch für Minderheiten tätig zu werden und ansonsten auf die soziale Kohärenz und das Prinzip der Subsidiarität zu setzen. Dieser Aspekt wird in verschiedenen Theorien der sozialen Arbeit weiter behandelt (vgl. Hommel/Scherr 2004)

Eine zweite Grundlage ist die Analyse des (Selbst-) Verständnisses von Gesellschaft, Schule und Bildung. Für die Gesellschaft galt bis in die 1990er Jahre, dass sie sich nicht als Einwanderungsgesellschaft betrachtete. Entsprechend diagnostizierte Gogolin (1994; vgl. auch 2000, nach Bourdieu) einen „monolingualen Habitus“, der faktisch „multilingualen Grundschule“, das gilt nicht nur für die Sprachen. Das Zusammentreffen mit anderen, sich jeweils ebenfalls als monolingual und monokulturell verstehenden Gruppen, den Arbeitsmigranten, muss unweigerlich zu Irritationen und auch zu gegenseitigen Gesichtsbetrohungen führen, wobei Lösungen in Richtung der Homogenisierung und Assimilation der Immigranten oder der Separierung in eigenen Klassen oder Lerngruppen oder dazwischen gesucht werden (Vgl. Siebert-Ott 2000). Berücksichtigt werden müssen außerdem die orale und literale Orientierung der Familien- oder Gruppenkultur sowie das Niveau der Erstsprache und das Alter beim Zweitspracherwerb.

## 2.2. Unterricht in den Herkunftssprachen

In diesem Zusammenhang steht die Intervention des Staates bezüglich der Sprachenfrage. Seit den 70er Jahren werden, mehr oder weniger intensiv, Bedeutung und Wert der Herkunftssprachen für die Kinder und die Gesellschaft in Deutschland (damals Westdeutschland, heute Gesamtdeutschland) und die Rolle der Herkunftssprachen (der nichtdeutschen Muttersprachen) in der Schule diskutiert.

Zwei Positionen standen und stehen sich gegenüber: Die eine Hypothese wäre, dass die Ausbildung der Muttersprache für das Erlernen der Zweitsprache Deutsch ohne Bedeutung ist, die Gegenthese, dass die Ausbildung der Muttersprache eine begünstigende Voraussetzung für das Erlernen der Zweitsprache Deutsch darstellt. Je nachdem, welcher Hypothese man anhängt, ergibt sich für die Stellung des muttersprachlichen Unterrichts ein geringeres oder größeres Gewicht. (Bauer /Meder 1992, S. 111)

In den 70er Jahren übernahmen die Konsula e der Hauptherkunftsländer der Arbeitsmigranten den jeweiligen sog. *Muttersprachlichen Unterricht* in eigener Regie und separiert. Es gab aber auch vereinzelt eine Integration des muttersprachlichen Unterrichts bzw. Herkunftssprachenunterrichts in den Stundenplan der Regelschule (z.B. „Krefelder Modell“ bis 1991) und weitere integrative Verfahren z.B. in NRW. Untersuchungen von Baur /Meder (1992) auf der Basis der Interdependenzhypothese (Skutnabb-Kangas/Toukomaa 1976 und Cummins z.B. 1997) belegen Zusammenhänge zwischen dem Niveau der Erst- und der Zweitsprache. Insbesondere scheint sich die Förderung der Muttersprache positiv auf das Deutschlernen auszuwirken, wenn der muttersprachliche Unterricht in den Stundenplan der Schule integriert ist; vgl. zu den Argumentationen Reich (2000). 1998 spricht sich z.B. das *Schweizerische Gesamtsprachenkonzept* für die schulische Förderung der nichtdeutschen Erstsprachen von Kindern mit Migrationshintergrund aus.

Mittlerer Schulabschluss der deutschen KMK-Bilungsstandards 2003/04: Im Kompetenzbereich 4 „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ wird – nicht an letzter Stelle – der Beitrag der Mehrsprachigkeit („Schüler und Schülerinnen anderer Muttersprache und Fremdsprachen“) zu Sprachbewusstsein und Sprachvergleich hervorgehoben.

Die Kritik an der weitgehend fehlenden Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit in den Kompetenzbereichen bezieht sich auf die expliziten Formulierungen. Selbstverständlich ist es möglich, unter den neutralen Kompetenzformulierungen auch Kompetenzen zu verstehen, die fremdkulturelle, fremdsprachliche und interkulturelle Perspektiven oder Textmuster oder Schriftsysteme oder nonverbale Ausdrucksweisen und Rituale oder Redensarten usw. umfassen. Leider gibt sich aber das Problem, dass das zwar nicht Gesagte, aber im besten Falle Mitgemeint dem Vergessen anheim fällt. Es sollte den nationalen Bildungsstandards nicht passieren, für die Schule so wichtige Aspekte wie Interkulturalität und Mehrsprachigkeit nicht gründlich genug durchgearbeitet zu haben, so dass sie zwar im Allgemeinen vorhanden sind, im Konkreten hingegen fehlen. So würde sich der Eindruck der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund verfestigen, sie seien nicht wirklich mitgemeint.

### **3. Probleme und Möglichkeiten eines Deutschunterrichts, der die Sprachen in der Klasse und die Sprachen der Welt einbezieht**

„Woher bekommen junge Menschen, die nicht mithalten können, Ihre Anerkennung?“, fragt der Bielefelder Sozialwissenschaftler Wilhelm Heitmeyer auf Seite 4 der Zeit Nr. 19 vom 2. Mai 2002 am Ende einer klugen Analyse. Das müsse die Frage der Zukunft sein. Anerkennung werde verschafft durch schulische Leistung, äußerliche Attraktivität oder Demonstration von Stärke. Als Instanzen der Anerkennung von Jugendlichen nennt er Familie und Schule. Eine Folge davon, in der Schule nicht richtig aufgenommen zu sein und keine Anerkennung des Wissens und der schulischen Leistungen zu erfahren, kann die Suche nach Anerkennung in den beiden anderen Bereichen sein, mit den bekannten Folgen.

Aus der Sicht der Deutschdidaktik stellt sich die Frage so: Wie kann der Deutschunterricht zum Lernen und damit zum Gelingen des Lebens beitragen? Wie erreichen wir, dass junge Menschen in Schule und Deutschunterricht lernen und ihre Kompetenzen entfalten, dass sie Lernerfolg erleben und persönlich sowie in der Gesellschaft handlungsfähig werden? Wie kann sich sprachliche Bildung im mehrsprachigen Kontext entwickeln? Die demokratische Schule hat die Aufgabe, *alle* Kinder und Jugendlichen so gut wie möglich zu fördern und Nachteile der sozialen, sprachlichen und (ethno-) kulturellen Herkunft auszugleichen. Im dargestellten Kontext geht es dabei um das sprachliche, kulturelle, soziale und fachliche Lernen in mehrsprachigen Klassen.

Die Antwort darauf muss zunächst heißen: *Adressierung*. Der Terminus soll besagen, dass sich der Unterricht an alle Schüler und Schülerinnen richtet und alle sich gleich gemeint fühlen können. Dies nicht im formalen Sinne, dass der Lehrplan gilt, (vgl. oben Bildungsstandards), sondern im Sinne des individuellen Spürbarwerdens, wirklich gemeint und nicht nur mitgemeint zu sein. Das ist möglich, wenn Sprachen und Kulturen aller im differenziellen Deutschunterricht eine Rolle spielen.

Lehrpersonen für Deutsch neigen allerdings nicht dazu, andere Sprachen in den Deutschunterricht einzubeziehen und sie mitzureflektieren. Als Grund geben sie in Fortbildungsveranstaltungen und Befragungen am häufigsten an, dass sie die nichtdeutschen Familiensprachen nicht beherrschen und daher die eventuell auftretenden Fehler nicht kontrollieren könnten. Auch würden sie das Gleichbehandlungsprinzip verletzen, wenn sie eine der Sprachen in der Klasse sprechen und die anderen nicht, da sie ja nicht alle sprechen könnten. Man wird diese Einstellung besser nicht als bequem verwerfen, sondern darin erkennen, dass Lehrpersonen ihre fachlichen und pädagogischen Aufgaben ernst nehmen. Dennoch geht die Argumentation des vorliegenden Beitrags in die Gegenrichtung: die nicht deutschen Schulsprachen und Sprachen zu Wort kommen zu lassen, und zwar aus folgenden Gründen:

- Kinder nehmen Sprache schon vorgeburtlich wahr, sobald das Gehör ausgebildet ist, unterscheiden die Muttersprache schon wenige Tage nach der Geburt von anderen Sprachen und werden schon sehr früh auf Sprachliches aufmerksam. Das ist vielfach gesichert. Die allgemeine Aufmerksamkeit (*Vigilanz*, *Spitzer* 2002 S. 141ff.) eines Kindes nimmt Sprache allgemein wahr und entwickelt schon im ersten Lebensjahr begriffliches Denken und Sprachverstehen, und mit der Zeit richtet sich eine *selektive* auf bestimmte sprachliche Phänomene ('Heuschnecke - Warum heißt die denn mit «Schreck»?'), die später auch produktiv bearbeitet werden, sichtbar z.B. durch Vertauschen etc. (Der Papa ist 'ne Frau und die Mama ist 'n Mann!). Alle Kinder teilen ihre sprachlichen Überlegungen mit, wenn ihnen jemand zuhört und diese nicht als wertlos abtut.
- Mit dem Schrifterwerb steht den Kindern ein zweites Sprachsystem zur Verfügung. Der koordinierte Umgang mit den beiden Systemen im Wechsel führt zu selektiver Sprachaufmerksamkeit (Andresen 1985; Andresen /Funke 2003).
- Kinder in zwei- oder mehrsprachiger Umgebung entwickeln durch ihre zwei Sprachsysteme viel früher eine kontinuierliche selektive Sprachaufmerksamkeit und vergleichen Beispiele der Papiersprache und Mamasprache. Schon hier werden metasprachliche Überlegungen in Gang gesetzt als Sprechen über Sprache die die Grundlage allen späteren Sprachlernens sind (Oomen-Welke 2003). Metakognition gilt auch als Intelligenzmarker und wird im schulischen Lernen angestrebt.
- Vorwissen und Kultur sind Grundlagen der Lernentwicklung, sie müssen in Lernarrangements berücksichtigt werden. Deswegen schließt Lernen am besten an das vorhandene Wissen und die mitgebrachte Kultur an, in Elternhaus und Schule.

- Um die daraus resultierenden konstruktiven Sprachreflexionen der Kinder für den Deutschunterricht nutzbar zu machen, muss ihnen Raum gegeben werden. Kinder teilen zunächst kleine Beobachtungen über ihre Sprache mit oder vergleichen Sprachen ( Bär. das heißt kasachisch *gib mir.*!). Sie verstummen jedoch, wenn ihre Überlegungen von Eltern Lehrpersonen oder anderen nicht geschätzt oder zurückgewiesen werden.
- Kinder und Jugendliche (und Erwachsene) konstruieren subjektive Theorien über Sprachen und Sprachlernen (Kallenbach 1996; Oomen-Welke 2002; Oomen-Welke /Peña 2005; Oomen-Welke 2010 a) die strategisch angelegt sind und die hilfreich oder hinderlich sein können (für junge Erwachsene; Wildenauer 2005). Es wäre didaktisch fahrlässig, solche subjektiven Theorien und Strategien zu vernachlässigen.
- Schüler und Schülerinnen besonders der unteren Bildungsgänge lernen und lösen Probleme meist kooperativ. Durch die Sprachenvielfalt in mehrsprachigen Klassen haben sie Möglichkeiten und Sprachmaterial, Vergleichsstrategien zu entwickeln und produktiv zu werden (Beispiele bei Oomen-Welke seit 1997). Gemeinsam finden sie Lösungen für Probleme und dabei das Akzeptieren unterschiedlicher Zugänge.
- Der Ausbau der selektiven Sprachaufmerksamkeit führt im Kreislauf zum mehr Sprachwissen, größerer Sprachbewusstheit und dadurch wiederum erhöhter Sprachaufmerksamkeit usw., braucht dafür jedoch ein günstiges Milieu.
- Die Unterrichtsbeteiligung der Schülerinnen und Schüler (gerade auch die derjenigen, die sonst weniger beitragen) steigt durch den Sprachen integrierenden Unterricht, weil alle etwas beitragen können und ihre Beiträge ernst genommen werden, auch die der Schüler und Schülerinnen andere Muttersprache. Alle können aktiv sein. So erleben sie je einzeln und teils gemeinsam Selbstwirksamkeit und lernen neben den Inhalten auch, über Methoden zu reflektieren und darüber mit zu entscheiden – eine Schlüsselqualifikation.
- Die Methodenentscheidungen haben Auswirkungen auf die Lernstile. Kooperative Methodenentscheidungen werden variierende Methoden begünstigen, so dass jeder Beteiligte seinen oder ihren Lernstil wiederfindet und andere Lernstile kennen lernt, sein Lernstilspektrum erweitert. (Holstein/Oomen-Welke 2006).
- Inhaltlich setzen sich die Schüler und Schülerinnen mit ihren und anderen Sprachen auseinander entwickeln Interesse und Verantwortung für den Bereich, den sie überblicken. Interesse am Unvertrauten und Wissen über Sprachen ersetzen mit der Zeit die vorschnelle Ablehnung des anderen.
- Diese Spracharbeit führt zu neuen Sichten auf Eigenes und Fremdes und zur Orientierung im Feld und Schulsprachen, den Erstsprachen und – wenn man sie einbezieht – der Sprachen der Welt.
- Nicht zuletzt sei auf das Prestige der Sprachen und, damit verbunden, der Sprecher verwiesen. Für das Prestige der Sprecher und Sprecherinnen ist es – nicht nur in der konstruktivistischen Theorie – von großer Bedeutung, dass ihre Sprache es wert ist, im Deutschunterricht eine Rolle zu spielen. Dies ist ein Identität bildender Faktor beim sozialen und kognitiven Lernen.
- Selbstwirksamkeit und Prestige werden neben expliziter Anerkennung der Beiträge als Rückmeldesignale, erfahren und steigern im Allgemeinen die Beteiligungsbereitschaft sowie das Interesse am und die Verantwortung für das eigene Lernen. Das gilt für alle Schülerinnen, Schüler und Fächer.

Man findet hier Argumente, die kontextrelevant, lernrelevant und bildungsrelevant sind. So gelangt man wieder zur Ausgangsüberlegung dieses Abschnitts zurück, doch mit einer neuen didaktischen Position, falls man der Argumentation folgt. Die neue Position lässt sich umreißen als eine *allgemeine Sprachdidaktik*, die deutsche Didaktik erweitert, indem sie über das Deutsche hinausgeht und dadurch mit der Zeit Orientierung im Feld der Sprachen – der eigenen Sprache(n), der Schulfremdsprachen, der Migrantsprachen und den Sprachen der Welt – schafft. Schülerinnen Schüler und Lehrpersonen verstehen konstruktiv nach und nach besser, wie Sprachen zusammenhängen und wie sie sich unterscheiden, zumal sie selbst tätig werden, Sprachen und Sprechen quasi erforschen. Diese Wirkung ist nicht nur Spekulation, sie wird vielfach beobachtet (für den Fremdsprachenunterricht z.B. Morkötter 2005) und psychologisch breit belegt. Beispiele dafür bieten Tandem-Erfahrungen, bei denen zwei Sprecher verschiedener Sprachen sich u.a. gegenseitig aktiv ihre Sprache erklären, ggf. mit Hilfsmitteln, dabei aufmerksamer und sprachbewusster werden und ihr Sprachwissen und ihre Sprachlernbewusstheit vermehren; im schlimmsten Falle allerdings auch ihre Irrtümer, wenn sie sich keine fachliche Hilfe holen (Wildenauer 2005; Holstein/Oomen-Welke 2006).

Zu den o. g. Befürchtungen der Lehrerinnen und Lehrer: Sie können sich schrittweise und mit nur kleinen Anstrengungen die Fähigkeit aneignen, die anderen Sprachen der Klasse zuzulassen statt zu verbieten, die Sprachaufmerksamkeit der Kinder zu erkennen, implizite Vorschläge der Kinder aufzugreifen und zu nutzen, so dass deren Beteiligung gestärkt wird. Im systematischer geplanten Deutschunterricht ist es möglich, die zwei- und mehrsprachigen Kinder und auch die Dialektsprecherinnen und -Sprecher nach ihren anderen Sprachen bzw. nach der Dialektform zu fragen und das (standard-)deutsche Beispiel damit zu vergleichen. Die Vergleichsgröße kann variieren, mal ist sie ein Wort, mal ein Satz, mal ein Gedicht, mal das Schriftsystem verschiedener Sprachen usw. Andere kulturelle Muster werden dadurch selbstverständlich, man lernt im Deutschunterricht voneinander und miteinander. Nach einer Phase der Sensibilisierung für andere Sprachen wird es möglich, gemeinsam die Sprachen der Welt zu erkunden und daran viel über die Sprachlichkeit der Menschen und die Vielfalt der Möglichkeiten sprachlicher Zeichen und ihres Gebrauchs zu lernen. Sprachliche Systeme, Routinen Rituale und Textformen sind Teil der Kultur. Andere Sichtweisen zu berücksichtigen und sich auf sie einzulassen macht das Lernen interkulturell, für Schüler und Schülerinnen, Lehrer und Lehrerinnen. Letztere gewinnen eine neue Rolle im Unterricht dazu, die der Mitlernenden. Lernberater, Lernbegleiter, während die Schülerinnen und Schüler im Wechsel die Rolle von Experten einnehmen. Das ist das Konzept des differenziellen, interkulturellen, vielsprachigen Deutschunterrichts (Oomen-Welke 1998; 1999; 2000; <sup>2</sup>2010b mit zahlreichen Beispielen), der ein für andere Sprachen und Erfahrungen offener Deutschunterricht ist. Freilich brauchen die Lehrpersonen dazu gute sprachwissenschaftliche Kenntnisse, um die sprachtheoretischen Konstruktionen der Kinder zu verstehen und aufgreifen zu können. Der Gewinn liegt für Lehrpersonen Unterricht in geringerer Unterrichtsanstrengung, für alle Unterrichtsbeteiligten in mehr Interesse, in Lernzuwachs und Klassenklima. Es sei jedoch konzediert, dass auch ein fruchtbares Unterrichtskonzept kein Allheilmittel gegen jedweden störenden Einfluss auf das Lernen sein kann, und dass nicht alle Fragen oder Konflikte lösbar sein werden.

Alles richtig erkannte Konzepte brauchen passende Umsetzungen. Zwar werden die metasprachlichen Beobachtungen der Kinder, sofern zugelassen und aufgegriffen, gelegentlich den Sprachunterricht um ein Thema bereichern, zwar findet man in Büchern und Zeitschriften einzelne produktive Vorschläge. Um kontinuierlich unterrichten zu können, bedarf es jedoch geeigneter Materialien, die nicht nur punktuell intervenieren, sondern entweder mehrfach im Schuljahr blockweise oder im regelmäßigen Rhythmus eingesetzt werden können. Dazu im nächsten Abschnitt.

## **4. Materialien für den Sprachen übergreifenden Unterricht**

Neue Vorstellungen von Unterricht erfordern das Überdenken von Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien, denn Konzepte, die nicht durch Arbeitsmaterialien gestützt werden, haben kaum Chancen, sich in der Praxis zu etablieren. Lehrperson können nämlich nicht täglich selbst neue Szenarien des Lebens, Lernstoffe und Lernreize (er)finden und gut gestalten. Was sie sehr wohl können, ist, eine Auswahl aus insgesamt geeigneten Materialien zu treffen und diese in Einzelheiten an die Gegebenheiten und Erfordernisse ihre Klassen zu adaptieren.

### **4.1. Eigenschaften zeitgemäßer Materialien**

Materialien müssen so angelegt sein, dass sie den im Abschnitt 3 genannten allgemeinen sprachlichen Konstruktionsprozessen sowie den jeweiligen Unterrichtszielen entsprechen bzw. passende Schritte auf dem Wege zum Kompetenzerwerb anstoßen, die differente Schülerschaft auf je eigene Weise ansprechen, darüber hinaus von Lehrpersonen und Lernenden verstanden werden sowie Lernergebnisse (neuerdings „Kompetenzzuwachs“) hervorbringen. Eine empirische Überprüfung der Arbeitsmaterialien nach entsprechenden Kriterien sollte vorliegen und Aussagen darüber machen, was deren Stärke ist.

Materialentwicklungen gingen mit der frühen Language-Awareness-Phase in England einher. In mehreren anderen europäischen Projekten wurden inzwischen Schülermaterialien entwickelt. Einige sind für eine Klassenstufe, einige für mehrere Klassenstufen gedacht. Zur Überprüfung der Angemessenheit von Materialien gibt es Instrumente wie Fragebögen für Lehrpersonen und Schüler, Tests und Raster für Unterrichtsbeobachtungen.

Bevor einige dieser Materialien vorgestellt werden, sind Anforderungen an zeitgemäße differenzielle und offene Arbeitsmittel für den Sprachunterricht zu diskutieren.

Von vornherein besteht eine Spannung zwischen dem beschriebenen differenziellen und tendenziell offenen Sprachunterricht auf der einen und gedruckten oder geprägten Materialien auf der anderen Seite.

Durch Auswahl, Aufgabenstellung und Druck geht ein Stück Offenheit und Differenzierung unweigerlich verloren. Die notwendige Adressierung, die eine Lehrperson nonverbal durch Zuwendung, Blickkontakt sowie durch Prosodie ausdrücken kann, ist als individuelle Ansprache in Büchern und Heften nur schwer möglich. Die Adressierung kann auf die Themen und Inhalte und Illustrationen verlagert werden, Inhalte und Präsentationsformen lassen sich so gestalten, dass Schülerinnen und Schüler in ihrer Lebenswelt oder in ihrem Denken und ihren Interessen sich betroffen und gemeint fühlen. Die Anleitung entspricht dann den Interessen der Schülerinnen und Schüler, ihrem Sprachgebrauch, ihren Fragen, Vorstellungen und verschiedenartigen Erfahrungen und führt sie weiter. Zu den Interessen gehört die Sprachenvielfalt, die bekanntlich bei der Frage danach, was Kinder und Jugendliche selbst als Sprachforscher untersuchen würden, prominent genannt werden wird, sowohl von Schülern und Schülerinnen in Deutschland als auch in anderen Ländern Europas (Newland 1992; Oomen-Welke 2003/04)

Zeitgemäße Materialien sind problemorientiert und offen für die Beiträge der Lernenden und für ihre Sprachen: Deutsch, andere Erst- und Zweitsprachen, Fremdsprachen, Dialekte, Soziolekte usw. Sie sind auch offen in dem Sinne, dass sie alle Informationskanäle nutzen, dass sie andere Fächer und die Außenwelt einbeziehen und an verschiedenen Stellen in Projektvorschläge münden. Es wird mit vielen Sprachen gearbeitet, wobei die Schülerinnen und Schüler Beiträge aus den ihnen bekannten Sprachen leisten. Daran können alle kontrastiv-konstruktiv arbeiten und so ihre Methodologie finden im Sinne der Sprachdetektive, der Sprachenwerkstatt beziehungsweise des forschenden Lernens. Durch eigene Methodenentscheidungen erwerben sie Lernbewusstheit und Verantwortung für ihre Arbeit. Gleichzeitig wird Raum gelassen für das Besprechen und Weiterentwickeln von Schülervorstellungen von Sprache, so dass die Arbeit ein interkultureller und reflektorischer Prozess ist, in dem Sprachgebrauch, Sprachsystem und Sprachwandel präsent sind.

Zusammenfassend: Durch gute Materialien werden möglichst alle Schülerinnen und Schüler angesprochen und beteiligt; sie erwerben sprachliches Wissen und Sprachbewusstheit sowie methodische Kompetenzen im Bereich der Sprachen. In der Auseinandersetzung damit und untereinander erfahren sie Selbstwirksamkeit und bekommen im besten Falle mehr Selbstvertrauen in ihre Kompetenzen. Die Arbeit mit geeigneten Materialien sehen wir auch als indirekten Weg an, anderen Sprachen ihr Prestige zuzuerkennen und ihren Sprechern Wertschätzung zu erweisen, nicht nur in mehrsprachigen Klassen.

## 5.2 Markante Beispiele

Aus dem Umfeld von Eric Hawkins, der als Vater des Terminus *Language Awareness* angesehen wird, erschien seit 1985 bei Cambridge University Press eine Reihe mit Arbeitsmaterialien unter dem Titel „Awareness of Language“, die auf das Wesen, Funktionieren und Vergleichen von Sprachen, auf Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit im mehrsprachigen Kontext angelegt sind. Sie sind in thematische Kapitel untergliedert Arbeit mit Kommentaren, Beispielen und Aufgaben, die interessant erscheinen, jedoch voll geplant und nicht offen sind. Es liegt natürlich bei den Lehrpersonen und der Klasse, die Offenheit selbst herzustellen. Die Themen sind kommunikativ-pragmatisch orientiert sowie historisch-sprachvergleichend oder systematisch („Get the Message!“ „How Language Works“ „Spoken and Written Language“, „Using language“, „Language Variety and Change“, „Comparing Languages: English and its European Relatives“, „How do we Learn Language?“ „Our Greek and Latin Roots“).

Eine zweite Serie erschien 1993/94 unter dem Titel „Exploring Language“ (mit den Einzelheften „Exploring Words and Meanings“, „Exploring Language Change“, „Exploring Lists“, „Exploring Letters“, „Exploring Headlines“). Hier ist ein differenzieller oder interkultureller Anspruch nicht zu erkennen, dennoch können sie im Englischunterricht fruchtbar genutzt werden.

- In den *deutschsprachigen Ländern* gibt es von verschiedenen Personen, Gruppen und Organisationen Materialien zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit, entweder als Einzelvorschläge in Publikationen oder als größere Einheiten in Dissertationen (z.B. Budde 2000 für einen Schuljahrgang) oder als Einzelhefte in einer Publikationsreihe (z.B. „Sprachen öffnen Welten“ der Reihe „Miteinander leben in Europa“ von der Körber-Stiftung Hamburg). Das Material von Behr (2005) sei erwähnt; es dient in erster Linie dem gymnasialen Unterricht im Anschluss an die Fremdsprachen.
- Es verwundert nicht, dass Beiträge zur Sprachdidaktik in mehrsprachigen Klassen gerade aus der *Schweiz* kommen. Für das Fach Deutsch hat z. B. Basil Sehadier neben Einzelvorschlägen 2000 ein Werk „Sprachenvielfalt als Chance“ mit 95 Unterrichtsvorschlägen herausgebracht, das 2004 in angereicherter Form (mit 101 praktischen Vorschlägen) als Taschenbuch erschienen ist. Das Werk bietet eine Fülle von methodischen Anregungen für mehrsprachige

Klassen auf fachdidaktisch explizierter Grundlage. In der Deutschschweiz etablieren sich Projekte an Pädagogischen Hochschulen zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Artikels. Das Basler Projekt ELBE (aus „eveil aux langues“ und „Begegnung mit Sprachen“ komponiert) entwickelt sich z.B. seit 2006. In der französischsprachigen Schweiz gibt es mehrsprachige didaktische Projekte, teils in Kontakt mit französisch dominierten EU-Projekten wie z.B. evlang, die unter COROME und EOLE firmieren; vgl. auch die Zeitschrift *Babylonia*. An den Universitäten Genf und Neuchâtel wurden multimediale internationale Materialien entwickelt, die nicht nur die Schweizer Nationalsprachen umfassen. Diese Projekte liefern im Allgemeinen interessante multimediale Materialien mit rekonstruktiver, also nicht offener Methodologie.

- Im Rahmen des *Europarats* und der *Europäischen Union-Sokrates* konnten internationale Projekte zu Language Awareness Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit sowie zum Fremdsprachenlernen durchgeführt werden, die z. T. auch plurilinguale Arbeitsmaterialien entwickelt haben. Genannt seien zwei Projekte, in denen Deutsch die Trägersprache von Materialien ist:

**KIESEL** (Kinder entdecken Sprachen - Erprobung von Lehrmaterialien) in Österreich entwickelt im Projekt evlang (eveil aux langues Lingua-Projekt 1997-2000) mit einer Serie von Materialien einen Fundus von Möglichkeiten der interkulturellen und mehrsprachigen Arbeit im Sprachunterricht: «Von den Sprachen der Kinder zu den Sprachen der Welt». Die Themen sind sprachbezogen; vgl. zur Beschreibung der Arbeit Macaire (2001) und Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (2003). Die als SKE 2006 publizierten Hefte (mit Hörproben) enthalten fachdidaktische Begründungen, Unterrichtsvorschläge und Arbeitsblätter. Ergänzend wird eine Reihe von Sprachen kurz portraitiert. Eine (im Ganzen positive mit Verbesserungsvorschlägen versehene) Evaluation findet sich bei Feichtinger (1999/2000).

**JaLing** (Janua Linguarum - Das Tor zu Sprachen, Europarats- und Comenius-Projekt 2000-2004) hat u. a. auf Deutsch Materialien für den differenziellen und offenen Deutschunterricht entwickelt und in Klassen erprobt, die den oben genannten Anforderungen nach meiner Einschätzung als Herausgeberin Rechnung tragen<sup>17</sup> denn in diesem Sinne sind sie konzipiert. Sie sind als thematische Hefte in der Reihe „Der Sprachenfächer“<sup>2</sup> 2010ff. publiziert. Die Themen sind lebensweltlich („Höflichkeit“; „Körpersprache und Nonverbales“; „Um die Erde“ usw.) oder sprachlich („Internationale Wörter“; „Personennamen“.) Die Hefte enthalten jeweils eine fachliche Einführung ins Thema, didaktische Reflexionen mit einem Lehrerkommentar zu den einzelnen Einheiten sowie 40 bis 60 Kopiervorlagen für Schüler und Schülerinnen und eine Projektanleitung. Es ist Wert darauf gelegt Leerstellen zu lassen in die die Schüler und Schülerinnen ihre Sprachen (Schulfremdsprachen, nichtdeutsche Familiensprachen, Alltags- und Gruppensprachen, Dialekte u. a.) einbringen, so dass sie mit ihnen weiterarbeiten können. Diese Anlage vermeidet die vorherige Festlegung auf bestimmte Sprachen und den dadurch zu Stande kommenden Ausschluss von Sprachen, die in der Klasse vorkommen (z.B. Albanisch, Ewe). Die Erprobung in Klassen in Deutschland, Österreich und der Schweiz (teils im Rahmen des JaLing-Projekts 2003/04, teils in der Lehrerfortbildung mit Beobachtungsbögen) und die abschliessenden Befragungen ergaben durchwegs gute Werte, bei den Schülerinnen und Schülern sogar bessere als bei den Lehrpersonen. Eine wissenschaftliche Evaluation ist in Arbeit (Schnitzer demn. 2013).

#### Fragen zum Verstehen des Textes:

1. Wie beschreibt die Autorin die aktuelle Situation im (migrationsbedingt) mehrsprachigen Klassenzimmer?
2. Worin bestehen gemäss der Autorin die Aufgaben der Bildungspolitik und worin die des Deutschunterrichts betreffend migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer?
3. Und wie begründet sie diese Aufgaben von Bildungspolitik und Deutschunterricht? Wählen Sie für den Deutschunterricht aus den zahlreichen genannten einzelne aus Ihrer Sicht speziell wichtige Aspekte aus.
4. Wie können Sie den Deutschunterricht, den Oomen-Welke skizziert, mit dem verbinden, was Eco in den Z. 23-39 als „Problem der zukünftigen europäischen Kultur“ bezeichnet?

<sup>17</sup> Dafür spricht auch die Auszeichnung mit dem Europäischen Sprachensiegel 2008.

## Leseempfehlungen

Reich (2000) stellt die Argumente zum Deutschunterricht, zum Herkunftssprachenunterricht und zur Rechtfertigung des Herkunftssprachenunterrichts seit den 60er/70er Jahren unter drei verschiedenen Aspekten zusammen. Konzepte des vielsprachigen Deutschunterrichts zeigen Luchtenberg (2008, Geschichte des Language Awareness-Konzepts und seine Realisierungen für den Sprachunterricht), Oomen-Welke (1999, Themenheft von Praxis-Deutsch mit einer Einführung in den vielsprachigen Deutschunterricht und zahlreichen Unterrichtsbeispielen) und Schader (2000/2004, Einführung in die Arbeit mit den nicht-deutschen Sprachen im Deutschunterricht und 101 praktische Vorschläge). Materialien für die Arbeit im mehrsprachigen Klassenzimmer sind KIESEL (ab 2003, Hefte zu Sprachthemen mit Arbeitsvorschlägen wie „Von den Sprachen der Kinder zu den Sprachen der Welt“ und Kommentare) sowie Der Sprachenfächer (Oomen-Welke u. a. ab 2010, Hefte zu lebensweltlichen und sprachkundlichen Themen. Aufbau: Fachliche Einführung, 40–60 Arbeitsblätter zu 2–3 Teilthemen mit offener Methodologie sowie Projektvorschläge).

## Literatur

- Abraham, Ulf/Bremerich-Vos/Albert/Frederking, Volker/Wieler, Petra (Hrsg., 2003): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach.
- Ahrenholz, Bernt (Hrsg., 2006): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg: Fillibach.
- Ahrenholz, Bernt (Hrsg., 2007): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg: Fillibach.
- Ahrenholz, Bernt (Hrsg., 2008): Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Freiburg: Fillibach.
- Ahrenholz, Bernt/OomenWelke, Ingelore (Hrsg., 2010): Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Bd. 9. Baltmannsweiler: Schneider.
- Babylonia – Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen. 1/1994; 2/1999 ff. Comano/CH: Fondazione Lingue e Culture.
- BAGIV (Hrsg., 1985): Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Sprach- und bildungspolitische Argumente für eine zweisprachige Erziehung von Kindern sprachlicher Minderheiten (mit der Neubearbeitung des Memorandums zum muttersprachlichen Unterricht). Hamburg: ebv Rissen.
- BAMF = Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2009): Integrationskurse. Eine Erfolgsgeschichte und ein Modell für Europa. Bilanz 2008. Nürnberg.

- Baur, Rupprecht S./Meder, Gregor (1992): Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern. In: Baur, Rupprecht S./Meder, Gregor/Previsić, Vlatko (1992): *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie* Bd. 15. Baltmannsweiler: Schneider, S. 109–140.
- Bayrhuber, Horst/Ralle, Bernd/Reiss, Christina/Schön, Lutz-Helmut/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg., 2004): *Konsequenzen aus PISA – Perspektiven der Fachdidaktiken*. Innsbruck: Studienverlag.
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (2000): *Daten und Fakten zur Ausländersituation*. Berlin.
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (2001): *Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen – ein Länderüberblick*. Berlin.
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (2002): *Bericht der Beauftragten für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik*. Berlin.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2004): *Migrationsbericht der Integrationsbeauftragten im Auftrag der Bundesregierung*. Berlin.
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen/für Integration; <http://www.bundesauslaenderbeauftragte.de/bundesauslaenderbeauftragte.html> (am 25.3.2012)
- Behr, Ursula (2005): *Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen. Kopiervorlagen zum sprachübergreifenden Lernen Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein*. Berlin: Cornelsen.
- Bildungsstandards. Beschlüsse und Empfehlungen der deutschen Kultusministerkonferenz KMK. <http://www.bildungserver.de/Bildungsstandards-Beschluesse-und-Entwuerfe-der-KMK-2145.html> (25.3.2012)
- Bohl, Thorsten/Grunder, Hans-Ulrich/Kansteiner-Schänzlin, Katja/Kleinknecht, Marc/Pangh, Claudia/Wacker, Albrecht/Weingardt, Martin (Hrsg., 2003): *Lernende in der Hauptschule – ein Blick auf die Hauptschule nach PISA*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bourdieu, Pierre (1997): *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Brumlik, Micha/Leggewie, Claus (1992): Konturen der Einwanderungsgesellschaft. Nationale Identität, Multikulturalismus und „Civil Society“. In: Bade, Klaus (Hrsg.): *Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland*. München: Beck, S. 430–442.
- Budde, Monika (2000): *Sprachsensibilisierung: eine Übertragung des Language Awareness Konzepts auf den Deutschunterricht multikultureller Klassen der Sekundarstufe I. Entwicklung und Evaluation eines sprachsensibilisierenden Curriculums*. Diss. Univ. GH Kassel: Masch Ms. und CD.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BA) 2006: *Aktenplan*. [http://www.bamf.de/clin\\_042/SharedDocs/Anlagen/DE/DasBAMF/Downloads/Sonstige/aktenplan,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/aktenplan.pdf](http://www.bamf.de/clin_042/SharedDocs/Anlagen/DE/DasBAMF/Downloads/Sonstige/aktenplan,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/aktenplan.pdf) (5.1.2007).
- Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten/Schroeder, Christoph (2003): Die 'Durchschnittsschule' und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts Spracherhebung an Essener Grundschulen (SPREEG). In: *ELISE*, 3, 1 2003, S. 43–139  
[http://w.elise.uni-essen.de/elise/elise\\_03\\_01/el\\_03\\_01\\_spreeg.pdf](http://w.elise.uni-essen.de/elise/elise_03_01/el_03_01_spreeg.pdf) (21.03.2012).
- COROME Bibliographie [www.bibliotheque.iffp-suisse.ch/Reference.htm#numrec=191910480919220](http://www.bibliotheque.iffp-suisse.ch/Reference.htm#numrec=191910480919220) (5.5.2009).
- Cummins, Jim (Hrsg.) (1997): *Bilingual Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Decker, Yvonne (demn. 2012): *Integrationskurse in Deutschland*. In: Oomen-Welke/Ahrenholz DTP 10.
- Decker, Yvonne/Schnitzer, Katja (2011): *FreiSprachen – Eine Erhebung an Freiburger Grundschulen zur Sprachenvielfalt im April 2010*. [www.freidaz.de/Publikationen/FreiSprachen](http://www.freidaz.de/Publikationen/FreiSprachen) (am 25.3.2012)

- Decker, Yvonne/Katja Schnitzer (demn. 2012): Mehrsprachigkeit an Freiburger Grundschulen und deren Konsequenzen für die Professionalisierung von Lehrpersonen. Ergebnisse aus dem Projekt FreiSprachen. In: *ide* 2.
- DESI-Konsortium (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International DESI. Frankfurt a. M.: DIPF. Download [www.dipf.de/desi/DESI\\_Zentrale\\_Befunde.pdf](http://www.dipf.de/desi/DESI_Zentrale_Befunde.pdf) (5.1.2012).
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg., 2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg., 2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.
- EOLE. [www.babylonia-ti.ch/BABY104/zurbriggen\\_it.htm](http://www.babylonia-ti.ch/BABY104/zurbriggen_it.htm) (5.5.2009)
- Esser, Hartmut (2006): Migration, Sprache und Integration. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und Gesellschaftliche Integration. AKI Forschungsbilanz 4.
- Feichtinger, Angela (1999/2000): Projektevaluation KIESEL. Evaluationsebene – Materialerprobung. Download <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/evlang/evlang5.pdf> (5.5.2009).
- Frederking, Volker/Hu, Adelheid/Krejci, Michael/Legutke, Michael/Oomen-Welke, Ingelore/Vollmer, Helmut Johannes (2004): Sprachdidaktik in fachübergreifender Sicht. Ein Versuch zur sprachdidaktischen Orientierung nach PISA. In: Bayrhuber u. a. 2004. S. 83–128.
- Fürstenau, Sara/Gogolin, Ingrid/Yağmur, Kutlay (Hrsg. 2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen. Münster: Waxmann.
- Gauß, Rainer/Harasek, Anneliese/Lau, Gerd (Hrsg., 1994/5): Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen. 2 Bde. Schule und Erziehung. Wien: Jugend & Volk.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2000): Sprachliche Pluralität und das Lehren des Deutschen. Einige nicht fachdidaktische Anmerkungen. In: Griesmayer/Wintersteiner 2000. S. 13–22.
- Griesmayer, Norbert/Wintersteiner, Werner (Hrsg., 2000): Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. Innsbruck: Studienverlag.
- HarmoS – Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der kantonalen Schule. (5.5.2009)
- HarmoS (2009): Harmonisierung der obligatorischen Schule (Schweiz). [http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/Kurz\\_info\\_d.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/Kurz_info_d.pdf)
- Hawkins, Eric (1984, 21987): Awareness of Language: An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press. (zahlreiche Reprints)
- Holstein, Silke/Oomen-Welke, Ingelore (2006): Sprachen-Tandem für Paare, Kurse, Schulklassen. Ein Leitfaden für Kursleiter, Lehrpersonen, Migrantenbetreuer und autonome Tandem-Partner. Freiburg: Fillibach.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Villingen-Schwenningen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huber, Christina/Späni, Martina/Schmellentin, Claudia/Criblez, Lucien (2006): Bildungsstandards in Deutschland, Österreich, England, Australien, Neuseeland und Südostasien. Literaturbericht zu Entwicklung, Implementation und Gebrauch von Standards in nationalen Schulsystemen. Aarau: Fachhochschule Nordwestschweiz/Pädagogische Hochschule. Download [www.fhnw.ch/ph/ife/download/forschungsberichte-1](http://www.fhnw.ch/ph/ife/download/forschungsberichte-1) (5.5.2009).
- de Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (Hrsg.). Innsbruck: Studien Verlag.

- IGLU Internationale Grundschul-Leseuntersuchung 2003/4. Download <http://www.ifs.uni-dortmund.de/iglu2006/> → Kurzfassungen der Berichte (5.5.2009).
- IMIS Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien 1991 ff. Beiträge zum Download [www.imis.uni-osnabrueck.de/PUBLIKAT/imiszeitschrift.html](http://www.imis.uni-osnabrueck.de/PUBLIKAT/imiszeitschrift.html) → Publikationen → Beiträge (5.5.2009).
- IQB Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen 2007. [www.iqb.hu-berlin.de/bista](http://www.iqb.hu-berlin.de/bista) (5.5.2009).
- JaLing Janua Linguarum – The gateway to languages (2003)/(La porte des langues (2004). Von Candelier, Michel/Andrade, Ana Isabel/Bernaus, Mercè/Kervran, Martine/Martins, Filomena/Murkowska, Anna/Noguerol, Artur/Oomen-Welke, Ingelore/Perregaux, Christiane/Saudan, Victor/Zielinska, Janina. Graz: ECML/CELV.
- Kallenbach, Christiane 1996: Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- KIESEL Kinder entdecken Sprachen, Erprobung von Lehrmaterialien o. J. <http://www.oesz.at/> → SKE bzw. KIESEL (5.5.2009)
- Klieme Eckhard (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: eine Expertise („Klieme-Expertise“). Bonn: BMBF.
- Klieme, Eckard (2006): Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie. Frankfurt a. M.: DIPF. [http://www2.dipf.de//desi/DESI\\_Ausgewaehlte\\_Ergebnisse.pdf](http://www2.dipf.de//desi/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf) (5.1.2012).
- Körper-Stiftung (Hrsg., 2001): Sprachen öffnen Welten, von Hartung Regine/Krystina Kudlinka-Stankulova. Miteinander leben in Europa – Lese- und Arbeitshefte zur Landeskunde. Hamburg: edition Körper-Stiftung.
- Krefelder Modell. [www.raakr.krefeld.schulen.net/02-as-2.htm](http://www.raakr.krefeld.schulen.net/02-as-2.htm) (5.5.2009).
- Krumm, Hans-Jürgen (2004): Deutsch als Pflicht – Sprachkurse in den Zuwanderungsgesetzen. In: Alois Wierlacher u. a. (Hrsg., 2004): Sprachenpolitik. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Bd. 30. München, Iudicium. S. 255–271.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung/Bezirksregierung Düsseldorf (1998): Wie Kinder miteinander und voneinander Sprachen lernen. Öffnung des Muttersprachlichen Unterrichts zur Förderung und Weiterentwicklung der Mehrsprachigkeit in Europa. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- LAU 9 Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung 9 (2001, 2002), hg. v. Rainer H. Lehmann/Rainer Peek/Rüdiger Gänsfuß/Vera Husfeldt. Download [lbs.hh.schule.de/welcome.phtml?unten=/schulentwicklung/lau/lau9.pdf](http://lbs.hh.schule.de/welcome.phtml?unten=/schulentwicklung/lau/lau9.pdf) (5.5.2009).
- Lexikon Deutschdidaktik 2006. Kiewer, Hans-Jürgen/Pohl, Inge (Hrsg.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Linke, Angelika/Oomen-Welke, Ingelore (1995): Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Luchtenberg, Sigrid (2008): Language Awareness. In: Ahrenholz/Oomen-Welke (2010), S. 107–117.
- Maradan, Olivier/Mangold, Max (2005): Bildungsstandards in der Schweiz. Das Projekt Har-moS. In: *ph/akzente* 5, S. 3–7.
- Macaire, Dominique (2001): Konzepte der Sprachaufmerksamkeit in der Grundschule. In: Portmann-Tselikas, Paul/Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg., 2001): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Theorie und Praxis. Innsbruck: StudienVerlag, S. 200–215.
- Meißner, Franz-Josef/Reinfried, Marcus (Hrsg., 1998): Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. Tübingen: Narr.

- Morkötter, Steffi (2005): *Language Awareness und Mehrsprachigkeit: eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. *Kolloquium Fremdsprachenunterricht* Bd. 21. Frankfurt am Main: Lang.
- Neuland, Eva (1992): *Sprachbewusstsein und Sprachreflexion innerhalb und außerhalb der Schule. Zur Einführung in die Themenstellung*. In: *Der Deutschunterricht* 44, H. 2. S. 3–14.
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg., 2003 ff.): *Praxisreihe KIESEL – Kinder entdecken Sprachen. SKE Impulse*. Graz.
- Oomen-Welke, Ingelore (1997): *Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht*. In: *Ide – Informationen zur Deutschdidaktik* 1. S. 33–47.
- Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg., 1998): *„... ich kann da nix!“ Mehr zutrauen im Deutschunterricht*. Freiburg: Fillibach.
- Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg., 1999): *Sprachen in der Klasse*. *Praxis Deutsch* 157.
- Oomen-Welke, Ingelore (2000): *Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen*. In: *Deutsch lernen* 2, S. 143–163.
- Oomen-Welke, Ingelore (2002): *Geschlechterdifferenzen bei entstehender Sprachbewusstheit?* In: Cheauré, Elisabeth/Gutjahr, Ortrud/Schmidt, Claudia (Hrsg., 2002): *Geschlechterkonstruktionen in Sprache, Literatur und Gesellschaft. Gedenkschrift für Gisela Schoenthal*. *Cultura* 21. Freiburg: Rombach.
- Oomen-Welke (2003/04): *L'univers des langues: Ce que pensent les enfants et les adolescents en Europe/The world of languages: what children and adolescents in Europe think*. In: *Janua Linguarum* 2003/2004, S. 183–195.
- Oomen-Welke, Ingelore (2006): *DaZ im Spannungsfeld mehrerer Sprachen: Integration durch Deutschlernen oder Deutschlernen durch Integration?* In: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul (Hrsg., 2006): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 9/2005*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 165–177.
- Oomen-Welke, Ingelore (2010a): *Präkonzepte: Sprachvorstellungen ein- und mehrsprachiger Schülerinnen*. In: Ahrenholz/Oomen-Welke (2008), S. 373–384.
- Oomen-Welke, Ingelore (2010b): *Didaktik der Sprachenvielfalt*. In: Ahrenholz/Oomen-Welke (2010), S. 479–492.
- Oomen-Welke, Ingelore (2011): *Deutschunterricht in der multikulturellen Gesellschaft*. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg., 2008): *Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 72–85; völlig neu bearb.
- Oomen-Welke, Ingelore/Krumm, Hans-Jürgen (2004): *Sprachenvielfalt – eine Chance für den Deutschunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch* 31, S. 5–13.
- Oomen-Welke, Ingelore/Peña Schumacher, Tomas (2005): *Sprachenlernen – Biografische Rekonstruktionen zweisprachiger Schulkinder*. In: Hinnenkamp, Volker/Meng, Katharina (Hrsg., 2005): *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*. *Studien zur Deutschen Sprache* 32. Tübingen: Narr, S. 289–323.
- Oomen-Welke, Ingelore und Arbeitsgruppe (2010 ff.): *Der Sprachenfächer. Thematische Arbeitshefte*. Berlin: Cornelsen.
- Politikforen 2006: *Zuwanderer – Man spricht Deutsch*. Vom 27.1.2006.  
[www.politikforen.de/showthread.php?t=19109](http://www.politikforen.de/showthread.php?t=19109)  
[www.politikforen.de/showthread.php?t=19109](http://www.politikforen.de/showthread.php?t=19109) (5.5.2009).
- Portmann-Tselikas, Paul R. (1998): *Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli.
- Reich, Hans H. (2000): *Die Gegner des Herkunftssprachen-Unterrichts und ihre Argumente*. In: *Deutsch lernen* 2, S. 112–126.

- Schader, Basil (2000): Sprachenvielfalt als Chance. 95 praktische Vorschläge. Zürich: Orell Füssli.
- Schader, Basil (2004): Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge. Zürich: Orell Füssli.
- Schnitzer, Katja (demn. 2013): Vielsprachigkeit im Deutschunterricht der Hauptschule (Arbeitstitel). Dissertationsprojekt Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Siebert-Ott, Gesa (2000). Elitebilingualismus und Konfliktzweisprachigkeit. Über den Umgang mit Problemen und Chancen der Mehrsprachigkeit auch in der Lehrerbildung. In: Griesmayer, Norbert/Wintersteiner, Werner (Hrsg.). Jenseits von Babylon. Schritte zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. Innsbruck: Studien Verlag, S. 89–105.
- SKE Sprach- und Kulturerziehung. <http://www.oesz.at/> → SKE (5.5.2009).
- Skutnabb-Kangas, Tove/Toukooma, Pertti (1976): Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Languages of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family. Tampere: Research Report No. 15, Department of Sociology and Social Psychology.
- Spitzer, Manfred (2002): Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum.
- Steinmüller, Ulrich (2006): Deutsch als Zweitsprache – ein Politikum. In: Ahrenholz (2006), S. 322–331.
- Wildenauer-Józsa, Doris (2005): Sprachvergleich als Lernerstrategie. Eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernern. Freiburg: Fillibach.
- Wintersteiner, Werner (2001): „Hätten wir das Wort, brauchten wir die Waffen nicht“ Erziehung für eine Kultur des Friedens. Innsbruck. StudienVerlag.
- Wolff-Jontofsohn, Ulrike (2007): Diversity Education in den Mitgliedsstaaten der OSCE - Bestandsaufnahme, Ergebnisse und Empfehlungen. [www.osce.org/odihr/publications.html](http://www.osce.org/odihr/publications.html). (5.5.2009)