

Mehrsprachige Kompetenz: Welche Anforderungen an den DaZ-Unterricht?*

Gianluca Cosentino

Università di Pisa

Abstract

Mehrsprachigkeit wird heute in vielen Kontexten diskutiert und unter verschiedenen Aspekten erforscht. Vor allem im Zuge der gegenwärtigen Migrationsbewegungen und der steigenden privaten und professionellen Mobilität wird unsere Gesellschaft immer häufiger vor neue Aufgaben und Herausforderungen gestellt. Dem Fremdsprachenunterricht kommt in diesem Kontext eine große Bedeutung zu.

Nach einer kurzen Einführung in die grundlegenden bildungspolitischen Ziele zur Förderung individueller bzw. gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit auf europäischer Ebene wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen, inwieweit die neuen Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsforschung sich im Zweitsprachunterricht effizient einsetzen lassen und zur Förderung einer mehrsprachigen Kompetenz beitragen können.

1. Einleitung

Mehrsprachigkeit wird heute in vielen Kontexten diskutiert und unter verschiedenen Aspekten erforscht. Vor allem im Zuge der gegenwärtigen Migrationsbewegungen, der steigenden privaten und professionellen Mobilität sowie des allmählich bewusst werdenden demographischen Wandels wird unsere Gesellschaft immer häufiger vor neue Aufgaben und Herausforderungen gestellt. Dem Fremdsprachenunterricht kommt in diesem Kontext eine große Bedeutung zu.

* Diesen Beitrag widme ich Prof. Federica Ricci Garotti zu ihrem 60. Geburtstag. Ihr gebührt auch mein herzlichster Dank für konstruktive Seminare und Gespräche, die mich bei der Verfassung des vorliegenden Artikels unterstützt haben.

Nach einer kurzen Einführung in die grundlegenden bildungspolitischen Ziele zur Förderung individueller bzw. gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit auf europäischer Ebene soll in diesem Beitrag der Frage nachgegangen werden, inwiefern die neuen Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsforschung sich im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht (DaZ) effizient einsetzen lassen.

Zunächst werden einige ausgewählte Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsforschung skizziert und Fragen der individuellen und kollektiven Mehrsprachigkeit mit Blick auf die verschiedenen institutionellen sowie sprachenpolitischen Dimensionen diskutiert. Im Anschluss daran werden die Begriffe „Mehrsprachigkeit als Lernpotential“ und „aufgeklärte Mehrsprachigkeit“ erläutert, aber auch die Bedingungen diskutiert, unter denen mehrsprachige Kommunikationsräume im DaZ-Unterricht ausgestaltet und mehrsprachige Identitäten entwickelt werden können. Daran anknüpfend werden die Grundbegriffe der Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie ihre wichtigsten Bestandteile präsentiert und ein Überblick über mehrsprachige Lehr- und Lernkonzepte, Lehrmittel und Lernmaterialien geboten, die zur Förderung einer mehrsprachigen Kompetenz wesentlich beitragen können. Schließlich soll auf konkrete Vorschläge für die Lehrpraxis und für die Lehrerausbildung eingegangen werden, die in dieser Hinsicht besonders änderungsbedürftig scheinen.

2. Förderung der Mehrsprachigkeit¹ als bildungspolitisches Ziel

Der Begriff „Mehrsprachigkeit“ bezeichnet einen Zustand, in dem sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis hin zu den Sprachen anderer Völker. In Gegensatz zum Begriff der Vielsprachigkeit (*Multilinguismus*), die ein gesellschaftliches Konzept darstellt, ist Mehrsprachigkeit (*Plurilinguismus*) eine Eigenschaft des Individuums. Sie wird als anzustrebende Kompetenz definiert, die nicht einfach die einsprachigen Kompetenzen addiert, sondern diese kombiniert und vielfältig transversal vernetzt (vgl. Europarat, 2001: 17).

¹ Um Missverständnisse zu vermeiden, muss an dieser Stelle präzisiert werden, dass der Begriff „Mehrsprachigkeit“ in diesem Beitrag nicht im Sinne einer völligen und gleichen Beherrschung mehrerer Sprachen verwendet wird. Darunter wird vielmehr die anzustrebende Kompetenz verstanden, die dem Menschen ermöglichen soll, in für ihn relevanten Situationen und Lebensbereichen angemessen und erfolgreich handeln zu können.

Zu den fundamentalen Entwicklungen, die die Geschichte Europas seit dem späten Mittelalter prägten, gehört neben dem Ausgreifen europäischer Mächte nach Übersee und der Formulierung konkurrierender konfessioneller Bekenntnisse vor allem die Entstehung eines vielsprachigen Europas. Bis zum 18. Jahrhundert war Mehrsprachigkeit eine Normalität und die Aufwertung der Volkssprachen ein politisches und religiöses Engagement. Durch die Entstehung der ersten Nationalstaaten im 18. und 19. Jahrhundert wurde diese sprachliche und kulturelle Vielfalt allerdings in den Hintergrund gedrängt und eine nationalistische Einsprachigkeit als Zeichen der politischen Macht eingeführt (Glück *et al.*, 2013: 1f.). Erst am Ende des 20. Jahrhunderts wurde die Frage der Mehrsprachigkeit wieder aufgegriffen und die politische und bildungspolitische Aufmerksamkeit erneut auf die Notwendigkeit ihrer Förderung gelenkt (vgl. Feld-Knapp, 2014: 15).

Warum die Mehrsprachigkeit seitdem zu den zentralen Themen der fremdsprachendidaktischen Diskussion zählt, erklären vor allem politische Forderungen, die als Antwort auf wirtschaftliche und kulturelle Globalisierungsprozesse und den damit verbundenen Anstieg gesellschaftlicher Mobilität gestellt wurden. Für das Zusammenwachsen Europas und einer europäischen Identität war daher unabdingbar, die Mehrsprachigkeit der Bürgerinnen und Bürger zu fördern und die diesbezüglichen von der EU festgesetzten Ziele umzusetzen. Nicht zuletzt formulierte die Europäische Union bereits 1995 im Weißbuch, jeder EU-Bürger solle neben seiner Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen erlernen und beherrschen:

JEDER SOLLTE DREI GEMEINSCHAFTSSPRACHEN BEHERRSCHEN² – Das Beherrschen mehrerer Gemeinschaftssprachen ist zu einer unabdingbaren Voraussetzung dafür geworden, daß die Bürger der Union die beruflichen und persönlichen Möglichkeiten nutzen können, die sich ihnen mit der Vollendung des Binnenmarktes ohne Grenzen bieten. [...] Die Beherrschung von Fremdsprachen darf nicht mehr einer Elite oder Menschen, die geographisch mobil sind, vorbehalten bleiben. [...] [es] wird notwendig, daß jedem [...] die Möglichkeit gegeben wird, die Fähigkeit zur Kommunikation in mindestens zwei Gemeinschaftssprachen neben seiner Muttersprache zu erwerben und zu erhalten. [...] Will man nun die tatsächliche Beherrschung von drei Gemeinschaftssprachen erreichen, wäre

² Im Original hervorgehoben.

es wünschenswert, bereits im Kindergarten mit dem Erlernen einer Fremdsprache zu beginnen (Europäische Kommission, 1995: 59).

Außerdem versteht sich die Förderung von Mehrsprachigkeit auch als Gegenmaßnahme zur aktuellen Dominanz des Englischen als *lingua franca*, deren häufig ausschließliche Verwendung in allen wirtschaftlichen Kontexten als mehr oder weniger starke ‚Bedrohung‘ anderer Sprachen und Kulturen angesehen wird (vgl. Meißner 2007: 81). Obwohl die Rolle des Englischen als *lingua franca* nicht in Frage zu stellen ist, ist diese einzige Sprache allein für die zwischenmenschliche Verständigung nicht ausreichend, denn **„die Ermöglichung des Verstehens über eine Lingua Franca [ist] mit der Verständigung zwischen den Menschen nicht gleichzusetzen³“** (Feld-Knapp, 2014: 18).

3. Mehrsprachigkeit und Zweitspracherwerb

Mit Blick auf die gesellschaftliche Konstellation von Menschen, die in mehr als einer Sprache aufwachsen und leben, hat sich in Anlehnung an Gogolin (1994) der Begriff „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ etabliert. Darauf aufbauend wurde später der Begriff der Zweitsprache eingeführt.

In Bezug auf das Deutsche ist die Unterscheidung zwischen „Deutsch als Fremdsprache (DaF)“ und „Deutsch als Zweisprache (DaZ)“ insbesondere konzeptuell wichtig, weil sie die verschiedenen Rollen der deutschen Sprache deutlich macht. So haben Sprachlernende, die lebensweltlich wenigstens zu zwei Sprachen Zugang haben, im Vergleich zu Lernenden, die ihre Sprachen als Fremdsprachen außerhalb des zielsprachigen Sprachraums und meist unter institutionellen Bedingungen erlernen, den Vorteil und die Chance, in ihrem Alltag mehrsprachig zu agieren. Das stellt für den gesamten Sprachlernprozess zwar eine optimale Bedingung dar, näher betrachtet zeigen sich im DaZ-Unterricht viele Hürden und Schwierigkeiten, die sehr oft unberücksichtigt bleiben.

Im Zusammenhang mit den Gedanken der Entwicklung einer mehrsprachigen europäischen Identität ist die Unterrichtsrealität im DaZ-Bereich immer noch sehr deutlich von einem „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 1994: Titel) geprägt. Mehrsprachige Lernende (sowohl Kinder als auch Erwachsene) werden nicht auf

³ Im Original hervorgehoben.

Grund ihrer Mehrsprachigkeit in die Gesellschaft aufgenommen, vielmehr wird das Deutschniveau zur zentralen Voraussetzung und Programme zur Förderung der Herkunftssprachen bleiben von der Sprachenförderung streng getrennt (vgl. Krumm, 2003). Ganz im Gegensatz zu den europäischen Konzepten von Mehrsprachigkeit wird der Zusammenhang von Sprache und Identität vernachlässigt und nur auf die Förderung der Majoritätssprache Wert gelegt, was aus dem Unterricht ein Instrument der reinen Anpassung an eine monolingual strukturierte Gesellschaft macht. Vor diesem linearen, einsprachigen Spracherwerb scheint auch der Gemeinsame Europäischer Referenzrahmen (GER) zu warnen:

Das Konzept einer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz hingegen tendiert dazu, in Betracht zu stellen, dass ein Mensch nicht über eine Ansammlung von eigenständigen und voneinander getrennten Kommunikationskompetenzen verfügt, je nachdem, welche Sprachen man kennt, sondern vielmehr über die einzige mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz, die das ganze Spektrum der Sprachen umfasst, die einem Menschen zur Verfügung stehen (Europarat, 2001: 163).

Die interkulturelle Erziehungswissenschaft und die Fremdsprachendidaktik setzen sich mit diesen Problematiken auseinander und versuchen dabei, Lösungen zu erarbeiten und mit innovativen Lehr- und Lernmethoden zur Verbesserung dieser unglücklichen Situation beizutragen.

Nachfolgend soll der Frage nachgegangen werden, auf welche Ressourcen der DaZ-Unterricht bei der Förderung der Mehrsprachigkeit zurückgreifen kann bzw. muss.

3.1. Mehrsprachigkeit als Lernpotential

„Mehrsprachigkeit ist die Fähigkeit eines Individuums, zwei oder mehrere Sprachen als Kommunikationsmittel zu verwenden und ohne Weiteres von der einen Sprache in die andere umschalten zu können“ (Oksaar 1980: 43). Das ist ein Begriff, der im europäischen Kontext und vor dem Hintergrund fortschreitender Globalisierung, mehrfacher und mehrdirektionaler Migration sowie der damit verbundenen Notwendigkeit der transnationalen Kommunikation auch für den allgemeinen Fremdsprachenunterricht eine zunehmende Bedeutung erlangt hat. Eine mehrsprachige Erziehung ist für die Entwicklung von Menschen mit einer anderen

Erstsprache im Hinblick auf eine stabile und erfolgreiche Persönlichkeits- bzw. Sprachentwicklung wichtig und besonders positiv. Sprachunterdrückung und Sprachverlust hingegen führen in vielen Fällen zu „sprachlicher Heimatlosigkeit“ (Oksaar 2003, 163 zit. nach Krumm, 2008: 7).

Psycholinguistische Untersuchungen zum Spracherwerbsprozess machen überdies deutlich, dass sich das Erlernen mehrerer Fremdsprachen nicht in separaten ‚Schubladen‘ unseres Kopfes vollzieht, sondern in der Ausbildung eines Netzwerks aller im Gedächtnis vorhandenen sprachlichen Elemente besteht, das sich beim Fremdsprachenlernen beständig erweitert, engmaschiger verknüpft und immer stärker ausdifferenziert wird (vgl. Neuner, 2009a: 14f). Hinzu kommt, dass Bilinguale im Vergleich zu Monolingualen bessere Kontrollfunktionen, z.B. bei Problemlösungen, Planungseffizienz, schöpferischen Fähigkeiten und Selbst-Monitoring haben. Bekannt ist auch, dass das Gehirn Mehrsprachiger eine dichtere graue Hirnsubstanz in Bereichen, die für das flüssige Sprechen zuständig sind, aufweist. Besonders aufschlussreich sind schließlich auch Sprachexperimente (vgl. Franceschini, 2002: 54f.), durch die festgestellt wurde, dass bei früh mit zwei Sprachen Aufgewachsenen sich die beiden Sprachen im Broca-Areal weitgehend überlappen und auch kompakter repräsentiert sind.

Darüber hinaus gilt als oberstes Ziel des Fremdsprachenunterrichts in Übereinstimmung mit den Zielen des Europarates die Erziehung zur „funktionalen Mehrsprachigkeit“, d.h. zur Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen. Diese Sprachen und Kulturen bilden gemeinsam „eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren“ (Europarat, 2001: 17).

3.2. Die Rolle der Erstsprache

Ein wichtiger Schritt zur Integration Anderssprachiger in unsere Gesellschaft besteht darin, ihnen die gleichen Sprachenrechte einzuräumen, die für uns selbst gelten: das Recht auf die Herkunftssprache – wie auch Krumm (2003) betont. In der Gesetzgebung und Bildungspraxis wird allerdings ausschließlich der Erwerb der

Zweitsprache diskutiert und verordnet, sodass die Herkunfts- und Familiensprachen der MigrantInnen weitgehend ausgeschlossen bleiben.

Diese zweideutige Haltung, einerseits Lernziele zur Verbesserung der Mehrsprachigkeit der Mehrheitsbevölkerung mit großem Aufwand zu fördern, andererseits die Mehrsprachigkeit der Zweitsprachlernenden zu ignorieren, wird gemeinhin als „Mehrsprachigkeitsparadox“ (Hornberger, 2002. zit. nach Krumm 2008: 3) bezeichnet. Das hat fatale Konsequenzen auch für die Mehrsprachigkeitsentwicklung der Mehrheitsbevölkerung: Es wird dadurch der Eindruck von einer existierenden Sprachenoligarchie verstärkt, der zufolge es lernenswerte Sprachen gibt und solche, die zu schätzen oder zu lernen für unwichtig gehalten werden, eben die Herkunftssprachen der MigrantInnen (vgl. Krumm, 2008: 3). Nicht zuletzt steht das in deutlichem Widerspruch zu den Formulierungen der *European Social Charter* (1961/1996) „to promote and facilitate, as far as practicable, the teaching of the migrant worker’s mother tongue to the children of the migrant worker“. Von einer Bildungspraxis, die sowohl die mitgebrachten Sprachen fördert als auch die Sprache der neuen Lebenswelt entwickelt, sind wir im DaZ-Bereich noch weit entfernt.

Zweitsprachlernende verfügen längst über eine eigene sprachliche Identität, sie beherrschen eine Erstsprache, oft schon weitere Sprachen, d.h. sie sind in der Regel bereits zum Zeitpunkt der Zuwanderung mehrsprachig. Zudem stellt Sprachunterricht für DaZ-Lernende, zu denen vor allem Migranten und Flüchtlingen zählen, in besonderem Maße einen identitätsverändernden Prozess dar (vgl. Krumm, 2003), von dem die Erst- und Herkunftssprache zentraler Bestandteil ist. Diese einseitige Perspektive in nur einer Sprache macht die Zuwanderer sprachärmer als sie eigentlich sind, nimmt ihren Sprachenreichtum nicht zur Kenntnis und isoliert die Sprachen voneinander. Ein einseitiger Spracherwerb wird außerdem als Bedrohung für die Herkunftssprachen empfunden, produziert Abwehr und ist unvermeidbar zum Scheitern verurteilt (vgl. Krumm, 2002: 2).

Wenn Sprachunterricht also einen Beitrag dazu leisten soll, dass sprachliche Verschiedenheit eben nicht zum Kriterium der Ausgrenzung wird, dann setzt dies eine Unterrichtsgestaltung voraus, die auf dem vorhandenen Sprachbesitz aufbaut und das multikulturelle Flair in DaZ-Kursen zu schätzen weiß. Dabei geht es hauptsächlich um

den Kampf gegen die Diskriminierung von Mehrsprachigkeit durch die kulturelle und strukturelle Gewalt der Einsprachigkeit. Auch wenn bei erstsprachig heterogenen Gruppen nicht zweisprachig gearbeitet werden kann, so macht es trotzdem Sinn, den Lernenden immer wieder Gelegenheit zum Wiederholen, Nachdenken und Reflektieren über Lerninhalte und Lernprozess in der Muttersprache zu geben. Hierzu konnten beispielsweise zahlreiche linguistische und neurolinguistische Forschungen (vgl. z.B. Joller-Voss, 2010: 12) belegen, dass eine Festigung der Erstsprachen und der erstsprachlichen Kognition zu einer rascheren und problemloseren Entwicklung der Zweitsprache beiträgt und dass Erst- und Zweitsprache im menschlichen Gehirn nicht getrennt und unabhängig voneinander, sondern in einem einander stützenden System existieren⁴.

Nach einer lange Zeit währenden Dominanz des Prinzips der absoluten Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht mehrten sich gegenwärtig die Stimmen, die sich für einen möglichst vielfältigen Einsatz der Erstsprache aussprechen und diese als Vorleistung für die Fremdsprache ansehen (vgl. Neuner, 2009a: 17). Denn Erstsprache und bereits erlernte Fremdsprachen bilden sogenannte „Brückensprachen“ und liefern die zur Dekodierung einer Zielsprache notwendigen *Transferbasen* (vgl. Oomen-Welke, 2010b: 1106ff.). Diese These wurde lange Zeit unterschätzt, und die Erstsprache der Lernenden wegen der Gefahr von Interferenzen als mögliche Fehlerquelle angesehen und zu Unrecht aus dem Sprachenunterricht verbannt.

Erst nach der Kognitiven Wende wurde davon ausgegangen, dass der Lerner aufgrund des Inputs Hypothesen über Regelmäßigkeiten im Sprachsystem bildet. Seitdem wird Transfer als ein positives Zusammenspiel von objektiven, sprachkontrastiven Faktoren mit subjektiven, lernersprachlichen und lernerstrategischen Faktoren gesehen. Auch die Existenz „falscher Freunde“ stelle hierbei kein allzu großes Hindernis für das sprachenübergreifende Lernen dar. Untersuchungen (vgl. Hutterli *et al.* 2008: 39) haben außerdem gezeigt, dass der Nutzen von Transferbasen um das Fünffache größer ist als die negativen Effekte, welche sie generieren könnten, und dass die Fehlerquelle nur bis zu einem bestimmten Grad im negativen Transfer von der Erstsprache in die Zweitsprache begründet ist.

⁴ Vgl. die Schwellen- und Interdependenzhypothese von Cummins (1991).

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, eine die gesamte Spracherfahrung des Menschen einbeziehende sprachübergreifende Forschungsrichtung für die Mehrsprachigkeitsdidaktik zu entwickeln. Hier wird das Ziel verfolgt, die Frage zu vertiefen, wie Ansprüche sprachlicher Bildung im Kontext sprachlicher Heterogenität realisiert werden können. Dieses Ziel soll in den darauffolgenden Ausführungen thematisiert und näher erörtert werden.

4. Mehrsprachigkeitsdidaktik und mehrsprachige Kompetenz

Als Plädoyer für den Einsatz eines an Mehrsprachigkeit orientierten Sprachunterrichts gelten einfache (sprachwissenschaftliche) Evidenzen:

- Sprache dient der Persönlichkeitsentwicklung und erlaubt es, sich selbst zu begreifen und Alltagsprobleme wahrzunehmen;
- Sprache dient als Mittel zur kognitiven Entwicklung, sie ist notwendig, um Gedanken zu klären, zu ordnen, zu strukturieren und neues Wissen zu gewinnen;
- Sprache ist der hauptsächliche Träger des sozialen Handelns, mit ihr werden komplexe Handlungen gesteuert, die Verständigung und Kooperation ermöglichen;
- die Nutzung und Wertschätzung aller im Unterricht vertretenen Sprachen trägt zur Schaffung eines sprachenfreundlichen Klimas bei, bereitet die Monolingualen auf ein Leben in mehrsprachigen Kontexten vor und erhöht damit auch die Bereitschaft der Inländischen, sich selbst auf Mehrsprachigkeit einzulassen (vgl. Krumm, 2008: 7).

Von dieser Perspektive ausgehend ändert sich das Ziel des Sprachunterrichts ganz grundsätzlich. Wie der GER bereits 2001 formulierte, geht es nicht mehr um die Beherrschung einer, zweier oder vielleicht dreier Sprachen, „wobei jede isoliert gelernt und dabei der ‚ideale Muttersprachler‘ als höchstes Vorbild betrachtet wird“ (Europarat, 2001: 17). Vielmehr liegt das Ziel darin, eine Didaktik der Mehrsprachigkeit und Lerncurricula zu schaffen, in denen alle Sprachen und sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz bekommen.

Welche Implikationen dieser Paradigmenwechsel letztlich hat, wie schulische und lebensweltliche Mehrsprachigkeit in einen sprachenübergreifenden Sprachenunterricht und in die Fremdsprachenlehrausbildung integriert werden können, muss noch wesentlich deutlicher als bisher herausgearbeitet und in praktisches Handeln übertragen werden.

4.1. Welche Anforderungen?

Für den Zweitsprachenunterricht lassen sich aus den oben bereits erläuterten Ausführungen einige Schlussfolgerungen ziehen, die für den Einsatz mehrsprachiger didaktischer Modelle plädieren. Solche Modelle beruhen auf der Annahme, dass beim Sprachenlernen Synergien genutzt und Kompetenzen miteinander verbunden werden, die in eine Mehrsprachigkeitskompetenz münden sollten.

Der Didaktik der Mehrsprachigkeit liegt ein komplexes Konzept von Sprache zugrunde, das ihr eine wichtige soziokulturelle und identitätstragende Funktion zuschreibt. Darin wird sie prinzipiell als heterogen betrachtet, d.h. als ein komplexes Konstrukt mit mehreren Ebenen. Um eine Mehrsprachigkeitsdidaktik erfolgreich zu implementieren, müsste zunächst einmal ein Curriculum entwickelt werden. Wie könnte sich diese Zusammenarbeit der Sprachen gestalten? Wo kann man beim Fremdsprachenlernen an schon vorhandenem Sprachwissen und grundlegenden Sprach(lern)erfahrungen anknüpfen und diese erweitern?

Primäres Ziel der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist die Förderung der funktionalen Mehrsprachigkeit durch Erarbeitung sprachenübergreifender Konzepte zur Optimierung und Effektivierung des Lernens von Fremdsprachen sowie durch die Erfahrung des Reichtums von Sprachen und Kulturen. Dies bedingt, dass „die Sprachkompetenzen in der einen Sprache nicht zugunsten der anderen verkümmern“ (Gogolin, 2007: 37) und dass die bestehenden Sprachlehr- und -lernmethoden erweitert und neu gewichtet, sowie Materialien und Instrumente entsprechend entwickelt und angepasst werden.

Bei der Ausgestaltung einer gezielten Mehrsprachigkeitsdidaktik stellt sich die Herausforderung, die Verbindung zwischen unterschiedlichen Prozessen stufenweise herzustellen und dabei verschiedene Bereiche zu berücksichtigen:

- (i) den Bereich der Sprachsysteme
- (ii) den lerntheoretischen Bereich und
- (iii) den landeskundlich-interkulturellen Bereich

Alle Bereiche – die nicht nur linguistische, sondern auch fremdsprachenspezifische, kognitive, emotionale, lernexterne und neurophysiologische Faktoren umfassen⁵ – sind wichtige „Räumlichkeiten“ für ein „mehrsprachiges Haus“ (Hahn/Schöler, 2013: 42f.). Ist der plurilinguale Mensch durch all diese „Räume“ gegangen, so erreicht er die „mehrsprachigen Kompetenz“, d.h. er gelangt zur Lernerautonomie, kann eigenaktiv und eigenverantwortlich am Sprachlernprozess teilhaben und selbstständig seine Kompetenzen voranbringen.

4.1.1. Bereich der Sprachsysteme

Grundlegend ist der Bereich der Wahrnehmung und die Bewältigung vielsprachiger Situationen, d.h. die Kompetenz, sprachliche Elemente, Strukturen und Regeln in mehreren Sprachen zu beschreiben und in Beziehung zueinander zu setzen (vgl. Reich/Krumm, 2013: 10). In der Konzeption der Mehrsprachigkeitsdidaktik wird davon ausgegangen, dass wir eine allen Sprachen gemeinsame Repräsentation unserer sprachlichen Wissensbestände haben. Diese Repräsentation bildet eine Grundvoraussetzung für die Möglichkeit eines Transfers.

Transferprozesse sind weitgehend multidirektional: Sie beziehen sich nicht nur auf die inhaltliche und sprachimmanente Übertragung (*deklaratives Wissen*), sondern auch auf die generelle Äquivalenz von Sprachlernprozessen, das beinhaltet Prinzipien, Techniken, Lernstrategien (*prozedurales Wissen*), aber auch Haltungen, Einstellungen, Lernerfahrungen und Selbstmotivation (*metakognitives Wissen*).

⁵ Vgl. vor allem das „Faktorenmodell“ von Hufeisen (2010: 200ff.).

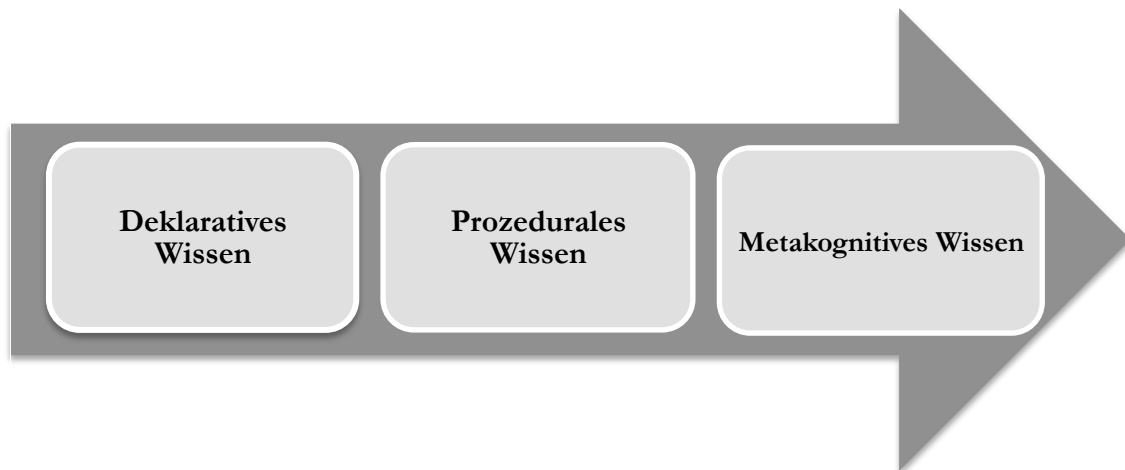


Abb. 1: Transferprozesse beim Sprachenlernen

Durch die Möglichkeit des Sprachvergleichs, des Auffindens gleicher oder ähnlicher Sprachformen, erhalten die Lernenden die Gelegenheit, sich mit Hilfe ihrer Sprachkenntnisse der neuen Sprache zu nähern. Dadurch entsteht allmählich ein Verstehensraum, den man immer weiter ausbauen kann, indem man Erkennbares und Bekanntes, aber auch Unterschiedliches und Gegensätzliches integriert (vgl. Hahn/Schöler, 2013: 37). Wie bereits gesagt, wird hierbei die Präsenz der Muttersprache keineswegs als „notwendiges Übel“ (Schmidt, 2010: 864) angesehen, sondern als Möglichkeit, die neu zu lernende Sprache als gleichwertig zu betrachten.

In diesem Sinne kann durch Mehrsprachigkeitsdidaktik auch eine Ökonomisierung des Lernprozesses erreicht werden, die sich graphisch in einer „Pyramide der Mehrsprachigkeit“ (Abb. 2) zusammenfassen lässt.

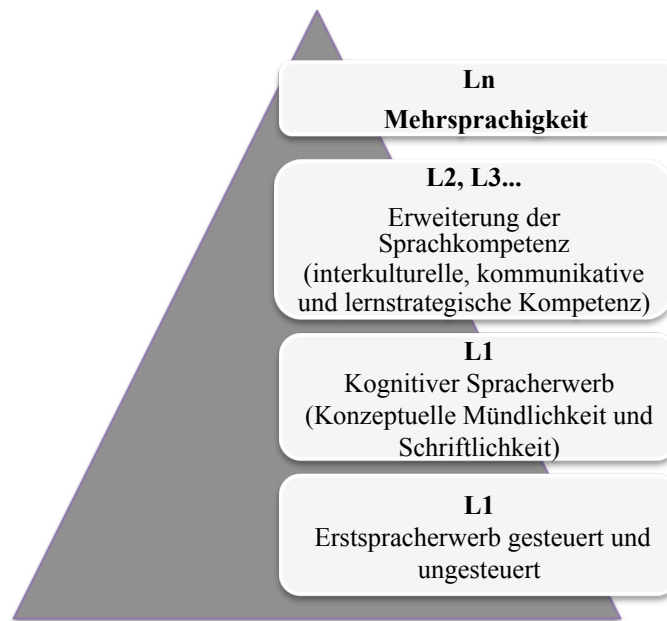


Abb. 2: Pyramide der Mehrsprachigkeit (in Anlehnung an Hahn/Schöler, 2013: 33)

Im Verlauf des Erlernens der Erstsprache(n) im Unterricht erweitert sich die muttersprachliche Kompetenz hinsichtlich des Sprach(lern)bewusstseins sowie der grammatischen und orthographischen Korrektheit. Mit dem ersten Fremdspracherwerb verändert sich die Einstellung zur eigenen Sprache durch den kontrastiven Vergleich; zugleich vergrößern sich Sprachaufmerksamkeit, Wissen um Lerntechniken und Sprachstrategien. Außerdem erweitert sich auch die Sprachkompetenz um Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es beim Lernen der vorhergehenden Sprache, bzw. Fremdsprache, noch nicht gab (vgl. Hahn/Schöler, 2013: 36). Daraus ergibt sich, dass der Lerner durch die Vernetzung verschiedener Sprachen und Sprachfertigkeiten nicht am Nullpunkt startet (vgl. Hahn/Schöler, 2013: 33f.), denn es ist schon ein Sprachschatz vorhanden, der aktiviert werden kann. Das bedeutet, der Erwerb mehrerer Sprachen verläuft entlang eines Kontinuums, von der L1 zur L2 zur L3 zur Ln: Sprach- und Kompetenzerwerb steigen linear an und die Schnelligkeit der Progression des Sprachlernens nimmt sukzessiv zu.

In diesem Prozess ist es notwendig, den Lernenden zu helfen, ihre „aufgeklärte Mehrsprachigkeit“ (Butzkamm, 1973) nutzbar zu machen und die Angst vor der Einwirkung anderer Sprachen zu bekämpfen, eine Angst, die in Lehr- und Lerntraditionen der Ideologie der Einsprachigkeit aus dem 19. Jahrhundert wurzelt.

4.1.2. Lerntheoretischer Bereich

Im Zuge der Mehrsprachigkeitsdidaktik spielt die Ausbildung metasprachlichen Wissens, d.h. die Auseinandersetzung mit den eigenen kognitiven Prozessen und dem eigenen Sprachwissen, eine wichtige Rolle. Postuliert wird ein positiver Zusammenhang zwischen der Förderung sprachlichen Bewusstseins und dem Entstehen einer besseren Sprachperformanz (vgl. Schmidt 2010: 859). In diesem Zusammenhang ist die Ausbildung von Sprachbewusstheit und von Sprachlernbewusstheit zentral.

Unter Sprachbewusstheit (*language awareness*) versteht man die Aufmerksamkeit, die durch auffällige Stimuli von selbst entsteht oder von Lernenden gelenkt werden kann und so die Wahrnehmung steuert (vgl. Schmidt, 2010: 862).

In der Forschungsliteratur (vgl. Schmidt, 2010: 858f.) wird allgemein eine Differenzierung aufgegriffen, die fünf Domänen von Sprachbewusstheit unterscheidet:

- (i) die *affektive* Domäne: Herausbildung von Haltungen zu sprachlichen Phänomenen, Aufmerksamkeit, Gefühlsäußerungen, emotionale Beteiligung der Lernenden am Sprachlernprozess;
- (ii) die *soziale* Domäne: Verständnis für andere Sprachen und Toleranz für Minderheiten;
- (iii) die *sprachkritische* Domäne: Auseinandersetzung mit Sprachgebrauchsphänomen, Entdeckung von sprachlichen Aspekten;
- (iv) die *kognitive* Domäne: bewusste Wahrnehmung von Sprachen und den ihnen impliziten Phänomenen, Regeln, Kategorien und Mustern;
- (v) die *performative* Domäne: Entwicklung von Sensibilität für Sprachverarbeitungs- und -lernprozesse.

Durch die Förderung von Sprachbewusstheit als allgemeines Erziehungsziel werden die Lernenden dazu angeleitet, sich kritisch mit der Umwelt auseinanderzusetzen, sowie über Sprache und Sprachgebrauch zu reflektieren. In dieser Hinsicht wird dem Sprachvergleich von Erst-, Ziel- und bereits erworbenen Fremdsprachen, aber auch dem bewussten Reflektieren über die neue Sprache durch die Kontrastierung mit der

Erstsprache ein besonderer Stellenwert zugeschrieben. Das hat große Konsequenzen für die lernersprachliche Entwicklung, und zwar speziell für den Aufbau der Grammatik und des Wortschatzes (vgl. Schmidt, 2010: 862). Auf diese Erkenntnisse gründen sich das Konzept der *Interkomprehensionsdidaktik* (vgl. Meißner, 2005) und dasjenige der *Tertiärsprachendidaktik*⁶, die durch die Bezugnahme auf andere bereits gelernte, miteinander nicht unbedingt verwandte Sprachen, die Unterschiede auf der individuellen Ebene der Sprecher zu überbrücken versuchen. Ein Beispiel stellt das Projekt *DaFnE* (Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch als erste Fremdsprache), die sich als Ziel setzt, Lehrmaterialien und Lehrstrategie für Zielgruppen zu entwickeln, die bereits Englisch gelernt haben und mit Deutsch beginnen.

Ein ebenso wichtiges Ziel mehrsprachig orientierten DaZ-Unterrichts liegt in der Stärkung der Sprachlernbewusstheit, d.h. in der Entwicklung der Fähigkeiten zum eigenständigen Lernen. Eines der wesentlichsten Probleme für viele DaZ-Lernende besteht genau in der fehlenden Kenntnis darüber, wie man ungesteuert und autonom lernen kann. Nur durch Reflexion über eigene Lerngewohnheiten und den Austausch über Lerntechniken kann eine Veränderung des Lernverhaltens angeregt werden. Während die Sprachbewusstheit im Kursgeschehen hervorgerufen und vertieft werden sollte, kann eine begleitende, individuelle Sprachlernberatung (vgl. Grein, 2010: 96) die Sprachlernbewusstheit in Gang setzen, welche auf die Sprachlernbiographie der jeweiligen Lernenden abgestimmt wird. So eröffnet sich dem Lernenden ein gewisser Freiraum für entdeckendes Lernen und die Möglichkeit, sich schrittweise zum autonomen Lerner zu entwickeln.

Metalinguistisches Bewusstsein liegt jedem Lernprozess zugrunde. Es zu besitzen, bedeutet zum einen, den Bau von Sprache zu kennen, darüber reflektieren und sprechen zu können und die eigene Sprache entsprechend dieser Überlegungen zu analysieren und kreativ zu verändern. Zum anderen bedeutet es, das verfügbare sprachliche, soziokulturelle und strategische Wissen in Mutter- und Fremdsprachen

⁶ Tertiärsprachendidaktik entwickelt sich parallel zur Mehrsprachigkeitsdidaktik. Obwohl beide Ansätze auf die Förderung der Mehrsprachigkeit abzielen, unterscheiden sie sich in einem wesentlichen Aspekt: Während die Mehrsprachigkeitsdidaktik alle vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen für eine Ökonomisierung des Erlernens der Zielsprache generell zu nutzen versucht, geht es bei der Tertiärsprachendidaktik vor allem um das Erlernen von Tertiärsprachen unter Berücksichtigung der L2 und der L1 (vgl. Feld-Knapp, 2014: 23).

unter Nutzung von Strategien sprachübergreifenden Lernens miteinander zu verknüpfen und einzusetzen.

4.1.3. Landeskundlich-interkultureller Bereich

Neben den rein sprachlichen und metasprachlichen Kompetenzen sind in der Didaktik der Mehrsprachigkeit auch übersprachliche Kompetenzen wichtig, wie z.B. die Förderung des Bewusstseins für andere Sprachen und fremde Kulturen.

Durch den kontrastiven Vergleich verschiedener Sprachen, die Entdeckung von sprachlichen und kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden und den Einsatz allgemeingültiger, sprachübergreifender Lösungsstrategien erwerben die Lernenden auch eine landeskundlich-interkulturelle Kompetenz. Dabei geht es vor allem um die Offenheit für andere Kulturen, für Interkulturalität und kulturelle Identität, aber auch um die Analyse von Anknüpfungsmöglichkeiten und Problemzonen im interkulturellen Bereich. Interkulturelles Lernen ist also eine Voraussetzung für die Integration, denn es hilft, Missverständnisse abzubauen und fördert Sensibilität, Verstehen anderer Kulturen und persönliche Weiterentwicklung.

„Fremdsprachen erschließen uns neue Welten jenseits unserer eigenen, eröffnen aber auch neue Perspektiven auf die eigene Welt“ (Neuner, 2009a: 14) und können dadurch einen wesentlichen Beitrag zur wechselseitigen Akzeptanz leisten. Erst in diesem Kontext kann Sprachunterricht die Lernenden dazu befähigen, sich besser zu verstehen und Sprachen als Ausdruck von Respekt und Toleranz sowie als Ausdruck einer europäischen Identität und Solidarität zu lernen und zu gebrauchen (vgl. Krumm, 2003: Vortragsmanuskript). Schließlich gehört zum Schulethos auch, ein Klima zu schaffen, in dem die Schülerinnen und Schüler ein Selbstverständnis als „erfolgreiche Lerner“ entwickeln können (Gogolin, 2007: 34f.). Durch den nötigen Kommunikationsbedarf sollten sie in der Lage sein, ein angstfreies Unterrichtsklima zu schaffen und mit dem Anderssein entsprechend konstruktiv umgehen zu können.

4.2. Welche Konsequenzen?

Die Erziehung zur Mehrsprachigkeit ist eine sehr komplexe Aufgabe. Ihre Realisierung stellt eine große Herausforderung dar und hängt von verschiedenen Faktoren ab, die über die Deklaration der bildungspolitischen Ziele weit hinausgehen. Wie bereits angesprochen, besteht die vorrangige Aufgabe des DaZ-Unterrichts darin, die Lernenden für Mehrsprachigkeit und das Leben in multikulturellen Gesellschaften zu sensibilisieren bzw. zu interkultureller Kommunikation zu befähigen. Obwohl einige Autoren (vgl. Reich/Krumm, 2013) sehr gelungene Beispiele für curriculare Mehrsprachigkeitsdidaktik liefern, scheint eine entsprechende curricular, pädagogisch und didaktisch untermauerte Fokussierung dieses Bereichs erstaunlicherweise immer noch zu fehlen.

Zur Überwindung dieser methodologischen Kluft werden im Folgenden konkrete Vorschläge für die Sprachlehrpraxis und für die universitäre DaZ-Lehrerbildung formuliert, die in dieser Hinsicht einer dringenden inhaltlichen Erneuerung bedürfen.

4.3. Sprachpraxis

Die Sprachenvielfalt im Klassenzimmer, die durch die Anwesenheit mehrsprachiger SchülerInnen zustande kommt, öffnet im Sprachenunterricht den Blick auf mehrere Sprachen und lässt im Vergleich damit auch die eigene Sprache neu und interessanter erscheinen (vgl. Oomen-Welke, 2010: 83).

Der Unterricht sollte die Schüler zunächst einmal dazu motivieren, ihr vorhandenes Sprach- und Kulturwissen beim Erlernen einer neuen Sprache einzubringen und über Transfermöglichkeiten nachzudenken. Obwohl sich im DaZ-Unterricht die Ausgangssprachen und -kulturen der Lernenden deutlich voneinander unterscheiden und viele Schüler nicht mehr nur „eine einzige“ Erstsprache haben, kann der Einbezug der Erstsprachen sowie anderer, zuvor erlernter Sprachen in die Unterrichtspraxis auf verschiedene Art und Weise erfolgen und begünstigt werden (vgl. Gogolin, 2007: 34f; Bukus, 2014: 197f.):

- ritualisiertes Aufgreifen der einzelnen Sprache – etwa bei der Begrüßung oder Verabschiedung;
- Verwendung von mehrsprachigen Materialangeboten wie Büchern, Videos, Tonkassetten, Erzählangeboten und Liedern aus verschiedenen Ländern, von

- Reimen und Spielen aus unterschiedlichen Kulturen, von parallelen und Mischtexten usw.;
- Verwendung von mehrsprachigen Wörterbüchern und Korpora, die mehrere Sprachen gleichzeitig kombinieren;
 - Einbeziehung von allmählich anspruchsvoller werdenden soziokulturellen Themen aus dem Erfahrungsfeld der Migrantenfamilien und Vergleich mit der lokalen und nationalen Realität.

Außerdem sollten die Schüler immer wieder dazu aufgefordert werden, ihren eigenen Lernprozess selbst zu organisieren, bzw. bewusst über die eingesetzten Lerntechniken und -strategien nachzudenken. Somit lässt sich auch das Gespräch über mehrere Sprachen problemgeleitet, methodenbewusst und eigenaktiv, mit großem Aufwand an Lernautonomie und Selbstreflexion und ohne besonders aufwändiges methodisches Vorgehen fördern. Hierzu bieten sich Lernportfolios (vgl. Europarat, 2001: 169) besonders gut an. Darin beschreiben die Schüler u.a. ihre Erfahrungen in mehrsprachigen Situationen und die Strategien, die sie erfolgreich angewendet haben.

Um all diese Aspekte in der Praxis produktiv und effizient umsetzen zu können, sollten schließlich auch die angehenden Lehrkräften entsprechend ausgebildet werden. Es wäre sinnvoll, wenn die Lehrperson Grundkenntnisse in zwei oder drei weiteren Sprachen hat, sodass sie den Mehrsprachigkeitserwerb der Lernenden besser verstehen und mit gezielten vergleichenden Aktivitäten unterstützen kann. Wenn man die Adressaten des DaZ-Unterrichts betrachtet, wird deutlich, dass dieser Bereich ein sehr breites Tätigkeitsfeld umfasst. Deshalb besteht die Notwendigkeit, verschiedene und adressatengerechte Lehrerausbildungen anzubieten.

5.2 DaZ-Lehrerausbildung

Mehrsprachigkeitskonzepte setzen von den Lehrenden die Bereitschaft voraus, Deutsch im Kontext anderer Fremdsprachen zu sehen und zu unterrichten. Das bedeutet einerseits, dass Fremdsprachenlehrende dazu motiviert werden müssen, sich selbst mehrsprachig zu definieren, mehrsprachig zu leben und mehrsprachig zu interagieren. Andererseits bedeutet es aber auch, dass kontrastive Aspekte und Fragen der curricularen Mehrsprachigkeitsdidaktik zum Kernbestand einer Aus- bzw.

Fortbildung gehören müssen. Um Lernende dafür zu sensibilisieren, ihre Sprachen nicht als getrennte Systeme zu betrachten, sondern miteinander zu verknüpfen, sollte eine auf Mehrsprachigkeit basierende Lehrerausbildung auch das Erlernen einer Kontrastsprache zur Unterrichtssprache vorsehen (vgl. Oomen-Welke, 2010a: 95ff.). Dies könnte zu Erkenntnissen über sprachstrukturelle Möglichkeiten führen und zu einem Verständnis für die Lernprozesse, die DaZ-Lernenden durchlaufen müssen, beitragen. Außerdem gehört zu den Pflichtaufgaben eines „mehrsprachigen Lehrers“ die Bereitstellung, bzw. die Entwicklung von angemessenen Unterrichtsmaterialien, die auf eine Reflexion über vorhandene Sprachkenntnisse, Lernerfahrungen und eigene sprachlich-kulturelle Prägung abzielen (vgl. hierzu Vincente/Pilypaitytė, 2014: 52ff.).

Schließlich setzt die Mehrsprachigkeitsdidaktik auch ein Umdenken der Rolle der Lehrkräfte voraus, deren oftmals skeptische Einstellung auf wenig Einsatz anderer Sprachen in ihrem Fach schließen lässt. Ursachen hierfür könnten in der fehlenden mehrsprachigen Kompetenz der Lehrkräfte oder in alten Denkmustern liegen, nach denen der Einsatz anderer Sprachen Interferenzen verursacht und daher möglichst vermieden werden sollte (Grein, 2010: 76f.). Hinzu kommt, dass heutige Sprachenlehrer immer häufiger die Rolle einer individuellen Lernbegleitung übernehmen, die neben sprachlichen, didaktischen und medientechnischen Fähigkeiten notwendigerweise auch eine kultursensitive Seite benötigen, wie auch Franceschini (2009: 66) betont: „Er/sie wird sensibler Ethnograph/in der kulturellen Situation des Lernverbands, des unmittelbaren sozialen Kontexts sowie des Kontexts der Globalisierung“.

Erst wenn Hypothesenbildung im Unterricht gefördert wird, wenn Lernende kreativ mit den Sprachen umgehen können und dürfen, wenn intra- und zwischensprachliche Entdeckungen ermöglicht werden, können die Lernerkompetenzen angemessen entwickelt werden. Somit lernen Schülerinnen und Schüler, sich schneller und effektiver in einer neuen Sprache zu orientieren und ihre sprachlichen Bedürfnisse zu decken. Die angesprochenen Defizite muss die Ausbildung zukünftig beheben.

5. Schlussfolgerung

Mehrsprachigkeit ist für DaZ-Lernende normal, für die Gesellschaft eine Bereicherung und für alle Bürger ein wesentliches Element ihrer kulturellen Vielfalt, die eine Chance – und kein Hindernis – für die zwischenmenschliche Kommunikation und die gegenseitige Verständigung darstellt. Darüber hinaus bildet die Förderung der Mehrsprachigkeit ein wichtiges bildungspolitisches Ziel im europäischen Raum.

Wie im vorliegenden Beitrag dargestellt, lassen sich mindestens zwei Funktionen aufzeigen, die der Mehrsprachigkeitsunterricht im Gegensatz zum einsprachigen Unterricht erfüllt (vgl. Reich/Krumm, 2013: 15f.):

- (i) eine Entlastungsfunktion, da er eine gemeinsame kognitive Basis für Sprachlernprozesse schafft und zugleich zu einem sprachfreundlichen Klima beitragen, sowie die motivationale Basis für das Lernen verstärken kann;
- (ii) eine koordinierende Funktion, da er explizit Fragen des Vergleichs behandelt, vor allem hinsichtlich des Umgangs mit vielsprachigen Situationen und der Zusammenhänge zwischen Sprachen, aber auch zwischen sozialen und kulturellen Gegebenheiten.

Obwohl in letzter Zeit einige Projekte zur Förderung der produktiven, aber auch rezeptiven Mehrsprachigkeit (wie das *EuroComRom* für die romanischen Sprachen und das *EuroComGer* für die germanischen Sprachen) entstanden sind und für die Umsetzung der neuen Forschungserkenntnisse in den Unterricht konkrete Wege⁷ bieten, ist Europa bedauerlicherweise noch weit davon entfernt, ein mehrsprachiges Konzept als selbstverständlich und legitim zu betrachten. Auch dort, wo auf ein differenzierteres Kurskonzept verwiesen wird, handelt es sich um einsprachige

⁷ So hat beispielsweise das Goethe-Institut als das wichtigste Elitenzentrum für die Vermittlung des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache im Rahmen der Initiative *Sprachen ohne Grenzen* weltweit zahlreiche Projekte zum Thema „sprachliche Integration und Mehrsprachigkeit“ gefördert und somit die deutsche Sprache in den Kontext der Mehrsprachigkeit gesetzt. Außerdem haben diese Initiativen bereits zu Überlegungen geführt, ein Gesamtsprachcurriculum für Schulen zu etablieren. Das österreichische *Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur* hat hierzu in Kooperation mit Hochschulen und Universitäten verschiedene Integrationsprojekte verabschiedet und ein „Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht“ gestaltet und eingeführt (vgl. Reich/Krumm, 2013). Diese Projekte fußen auf Interdisziplinarität und fächerübergreifende Lernkonzepte. Sie richten den Blick über die fachliche Dualität von Mutter- und Fremdsprache hinaus auf die wirkliche Vielsprachigkeit, die viele Schulen in der Praxis kennzeichnet.

Konzepte und um Abschlussprüfungen, die Lernende trotz ihrer Mehrsprachigkeit als sprachlich defizitär erscheinen lassen. Es ist insofern noch einige Aufbauarbeit zu leisten, um die bestimmenden Komponenten des Deutschlernens in Mehrsprachigkeitskontexten zu identifizieren, zu beschreiben und für weitere Forschungsfragen fruchtbar zu machen.

Letztendlich gehört zur „Integration“ auch der Versuch, die Herkunftssprachen zu bewahren und gleichzeitig die Aufnahmesprache zu erwerben. Eine andere Sprache zu lernen, impliziert einerseits sich in die Aufnahmegesellschaft einzufügen, ihre Sprache zu erwerben, ihre kulturellen Werte zu akzeptieren. Andererseits bedeutet es aber auch die Herkunftssprache und -kultur weiter zu pflegen. Nur durch ihre Berücksichtigung im Unterricht ist der von Gogolin (1994: Titel) beklagte „monolinguale Habitus der multilingualen Schule“ überwindbar und ein höheres Prestige derselben erreichbar.

Mehrsprachigkeit ist keine Option für Europa, sondern eine neue Perspektive, „die andere Wege eröffnet und andere Möglichkeiten in das Planen und Denken treten lässt als eine weltweite sprachliche Einfalt“ (Feld-Knapp, 2014: 18). Solange dies nicht der Fall ist und nur diejenigen, welche die eine „richtige Sprache“ beherrschen, dazu gehören dürfen; solange ihre Mehrsprachigkeit nicht als ausgleichendes oder sogar zusätzliches Kapital, sondern als diskriminierender Nachteil betrachtet wird, werden Migrantinnen und Migranten weitgehend ausgeschlossen und benachteiligt bleiben.

Bibliographie

- Bogner, Andrea/ Ehlich, Konrad/ Eichinger, Ludwig M./ Kelletat F., Andreas/ Krumm, Hans-Jürgen/ Michel, Willy/ Reuter, Ewald/ Wierlacher, Alois/ Dengel, Barbara (Hrsg.). 2010. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies*. München: IUDICIUM.
- Bukus, Beatrix. 2014. „Sprachlern- und Transferwissen zwischen Sprachen als Formen transnationalen Humankapitals“. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.), S. 186-203.
- Butzkamm, Wolfgang. 1973. *Aufgeklärte Mehrsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meier.
- Council of Europe. 1995. *The European Social Charter*. <http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/socialcharter/> (Stand: 11.2015).

- Cummins, Jim. 1991. „Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts”. *AILA-Review*, 8, S. 75-89.
- Europäische Kommission. 1995. *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. KOM (95) 590. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:51995DC0590&qid=1433420196688&from=DE> (Stand: 11.15).
- Europarat. 2001. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Feld-Knapp, Ilona. 2014. „Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht“. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.), S. 15-31.
- Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.). 2014. *Mehrsprachigkeit*. (= Cathedra Magistrorum, 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium.
- Franceschini, Rita. 2009. „Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven“. *ForumSprache*, 1, S. 62-67.
- Franceschini, Rita. 2002. „Das Gehirn als Kulturinskription“. In: Müller-Lancé, Johannes & Riehl, Claudia (Hrsg.): *Ein Kopf – viele Sprachen*. Aachen: Shaker, S. 45-62.
- Glück, Helmut/ Häberlein, Mark & Schröder, Konrad. 2013. *Mehrsprachigkeit in der Frühen Neuzeit. Die Reichsstädte Augsburg und Nürnberg*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Gogolin, Ingrid. 2007. *Institutionelle Übergänge als Schlüssel für mehrsprachige Kinder*. Deutsches Jugendinstitut e.V. http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/384_8312_Expertise_Gogolin_Ueber_gaenge.pdf (Stand: 11.15).
- Gogolin, Ingrid. 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schulen*. Münster et al: Waxmann.
- Grein, Marion. 2010. „Konzeption und Auswertung einer Selbsterfahrung im Fremdsprachenunterricht – erste Vorschläge für einen neuen Typus der Sprachlernberatung“. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 15(1), S. 70-96).
- Hahn, Natalia/ Schöler, Marianne. 2013. „Deutsch als Fremd-, Zweit- und Tertiärsprache: drei verschiedene Sprachen?“ In: Bilezkaja, Oxanna/ Hahn, Natalia (Hrsg.): *Quo vadis. Deutsch als Fremdsprache/ deutsch als Zweitsprache in Russland und Deutschland?* https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/studium/deutsch-als-fremdsprache/HAHN/2013_QuoVadis_N_Hahn_M_Sch%C3%B6ler.pdf (Stand: 11.15).

- Hufeisen, Britta. 2010. „Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0“. In: Bogner et al., S. 200-207.
- Hutterli, Sandra/ Stotz, Daniel/ Zappatore, Daniela. 2008. *Do you parlez andere lingue?* Zürich: Pestalozzianum.
- Krumm, Hans-Jürgen. 2008. „Die Förderung der Muttersprachen von MigrantInnen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik in Österreich“. *ÖDaF-Mitteilungen*, 24(2), S. 7-15.
- Krumm, Hans-Jürgen. 2003. *Integration durch Deutschlernen – ein falsches Versprechen?*. Vortragsmanuskript: <http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/aktivitaten/integration-durch-deutschlernen-ein-falsches-versprechen.html> (Stand: 11.15).
- Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin et al.: de Gruyter.
- Joller-Voss, Adelheid. 2010. „Mehrere Sprachen im Gehirn“. *AkDaF Rundbrief*, 61, S. 7-13.
- Meißner, Franz-Joseph. 2007. „Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik“. *Sprachenlernen Konkret*, 3, S. 81-102.
- Meißner, Franz-Joseph. 2005. „Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum“. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 34, S. 125-145.
- Neuner, Gerhard. 2009. „Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens“. *Babylonia*, 4, S. 14-17.
- Oksaar, Els. 1980. „Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt“. In: Nelde, Peter Hans (Hrsg.): *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*. Wiesbaden: Steiner, S. 43-52.
- Oomen-Welke, Ingelore. 2010a. „Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt: ein Segen fürs Deutschlernen“. In: Bogner et al., S. 83-101.
- Oomen-Welke, Ingelore. 2010b. „Sprachliche und kulturelle Vielfalt in Deutsch als Zweitsprache“. In: Krumm, Hans-Jürgen et al., S. 1106-1115.
- Reich, H. Hans/ Krumm, Hans-Jürgen. 2013. *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Berlin: Waxmann.

- Ricci Garotti, Federica. 2012. „Internationalisierung versus Globalisierung: Perspektiven für eine mehrsprachige Politik“. In Moraldo, M. Sandro (Hrsg.), *Sprachenpolitik und Rechtssprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 29-43.
- Schmidt, Claudia. 2010. „Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit“. In: Krumm, Hans-Jürgen et al., S. 858-866.
- Vincente, Sara & Pilypaitytė, Lina. 2014. „Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrmaterialien“. *Fremdsprache Deutsch*, 50, S. 52-57.