

## Mehrsprachigkeit fördern Die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld

Klaus Borge Boeckmann, Eija Aalto, Andrea Abel, Tatjana Atanasoska und Terry Lamb

## FÜR SPRACHENBILDUNG AUF HÖCHSTEM NIVEAU

Das Europäische Fremdsprachenzentrum (EFSZ) ist ein „Erweitertes Teilabkommen“ des Europarats mit vierunddreißig Mitgliedsstaaten<sup>1</sup>. Diese Einrichtung hat zum Ziel, die Kluft zwischen der Theorie der Sprachenpolitik und der Praxis des Sprachenunterrichts zu überbrücken. Das Zentrum bietet den multikulturellen Gesellschaften Europas in einer Zeit tiefgreifender Veränderungen und Mobilität konkrete Ansätze, um diesen Herausforderungen zu begegnen.

Das EFSZ soll positive Veränderungen für den Bereich Sprachenbildung durch folgende Maßnahmen erwirken:

- Förderung innovativer Ansätze;
- Verbesserung der Qualität des Lehrens und Lernens von Sprachen;
- Unterstützung in der Umsetzung von politischen Empfehlungen zur Sprachenbildung;
- Stärkung des Dialogs zwischen Fachleuten für Sprachenbildung in der Praxis und EntscheidungsträgerInnen.

Die Aktivitäten des EFSZ ergänzen die Arbeit der sprachenpolitischen Abteilung des Europarats, zuständig für die Entwicklung von politischen Maßnahmen im Bereich der Sprachenbildung, sowie des Sekretariats der Europäischen Charta für Regional- oder Minderheitssprachen.

\*\*\*

Die folgende Publikationsreihe ist das Ergebnis des Programms 2008-2011 des EFSZ – *Sprachlehrende in ihrer Rolle stärken: Kompetenzen, Netzwerke, Wirkung, Qualität*. Das Programm wurde vor dem Hintergrund entwickelt, dass der Bildungsbereich von weitreichenden politischen Entwicklungen auf internationaler Ebene betroffen ist und immer höhere Anforderungen an die beruflichen Kompetenzen der Lehrenden gestellt werden. Es wird von ihnen erwartet, sich an nationalen Reformprozessen zu beteiligen, und sich Herausforderungen zu stellen, u.a. der Umsetzung von Standards im Bildungswesen, ergebnisorientierte Prüfungen, größere Autonomie der Bildungsinstitutionen und zunehmende ethnische und kulturelle Vielfalt der Lernenden.

Die Publikationen spiegeln den Einsatz und das aktive Engagement all derjenigen wider, die an insgesamt 24 internationalen EFSZ-Projekten teilgenommen haben, insbesondere die Projektteams.

Alle Publikationen des EFSZ und begleitende Materialien sind auf folgender Webseite zu finden: <http://www.ecml.at/publications>.

<sup>1</sup> Die 34 Mitgliedstaaten des Erweiterten Teilabkommens des EFSZ sind: Albanien, Andorra, Armenien, Österreich, Bosnien und Herzegowina, Bulgarien, Kroatien, Zypern, Tschechische Republik, Estland, Finnland, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Ungarn, Island, Irland, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Luxemburg, Malta, Montenegro, Niederlande, Norwegen, Polen, Rumänien, Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, Schweden, Schweiz, "Ehemalige jugoslawische Republik von Mazedonien", Vereinigtes Königreich (Stand am 30. Juni 2011).

**Mehrsprachigkeit fördern  
Die Mehrheitsprache im  
vielsprachigen Umfeld**

Klaus-Börge Boeckmann, Eija Aalto, Andrea Abel,  
Tatjana Atanasoska und Terry Lamb

*Mit Beiträgen von:*

Anna Lasselsberger, Isabelle Limami, Magda Maver,  
Alexandra Melista, Franziska Plathner und Veronika Pólay

Europäisches Fremdsprachenzentrum – EFSZ

Council of Europe Publishing

Englische Ausgabe:

*Promoting plurilingualism – majority language in multilingual settings*

ISBN: 978-92-871-7170-2

Die in dieser Publikation zum Ausdruck gebrachten Ansichten spiegeln allein die Meinung der Autoren und nicht unbedingt die politische Haltung des Europarates wider.

Alle Rechte vorbehalten. Ohne die schriftliche Erlaubnis des Herausgebers – Adresse: Public Information Division, Directorate of Communication, F-67075 Strasbourg Cedex, oder E-mail: [publishing@coe.int](mailto:publishing@coe.int) – darf nichts von dieser Veröffentlichung übersetzt, verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden, weder in irgendeiner Form (z.B. Druck) noch durch bestimmte Mittel, darunter elektronische (CD-Rom, Internet, usw.), oder mechanische (einschließlich Fotokopien, Aufnahmen und Erfassung in Datenspeicherungs- oder Datenabfragesystemen).

Umschlag: Georg Gross

Layout: Stenner Medienproduktion

<http://book.coe.int>

Council of Europe Publishing

F-67075 Strasbourg Cedex

Europäisches Fremdsprachenzentrum / Europarat

Nikolaiplatz 4

A-8020 Graz

[www.ecml.at](http://www.ecml.at)

ISBN 978-92-871-7171-9

© Europarat, 2011

Gedruckt in Österreich

# Inhaltsverzeichnis

<b>Teil 1 – Was ist MARILLE?</b>	<b>5</b>
1 Einleitung	7
2 Das LE-Projekt und MARILLE	11
2.1 Sprache(n) als Unterrichtsfach	12
2.2 Sprache(n) in Sachfächern	13
2.3 Verbindungen zwischen beiden Bereichen	13
2.4 Implikationen für MARILLE	14
3 Die MARILLE-Umfrage	15
4 Eine Erfahrung aus Österreich: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht nutzen	19
Zur Reflexion	19
<b>Teil 2 – Plurilingualismus im Mehrheitssprachenunterricht fördern</b>	<b>21</b>
1 Hintergrund	23
2 Ziele und zugrunde liegende Werte zur Förderung von Plurilingualismus	25
3 Zentrale Lehr- und Lerninhalte: Kenntnisse und Fertigkeiten der Lernenden	27
3.1 Kenntnisse der Lernenden	27
3.2 Fertigkeiten der Lernenden	28
4 Kenntnisse und Fertigkeiten der Lehrenden zur Förderung von Plurilingualismus	33
4.1 Kenntnisse der Lehrenden	33
4.2 Fertigkeiten der Lehrenden	34
5 Den Wandel bewerkstelligen	41
Zur Reflexion	46

<b>Teil 3 – Praxisbeispiele für Plurilingualismus im Unterricht</b>	<b>47</b>
Erstes Beispiel: „Kinderrechte in mehreren Sprachen“	51
Zweites Beispiel: „Neuigkeiten aus der Zeitung“	55
Drittes Beispiel: „Die Welt der Volksmärchen“	57
Viertes Beispiel: „Grammatik reflektieren“	59
Fünftes Beispiel: „Wortarten in Printmedien und in der Werbung“	63
Zur Reflexion	65
<b>Teil 4 – „Checklisten“ – Reflexionsfragen zur Förderung von Plurilingualismus für Akteurinnen und Akteure mit verschiedenen Rollen im Bildungswesen</b>	<b>67</b>
1 Reflexionsfragen für Lehrkräfte in der Schule	69
2 Reflexionsfragen für Lehrende in der Aus- und -fortbildung	71
3 Reflexionsfragen für Angehörige der Schulleitung	73
<b>Glossar</b>	<b>75</b>
Erstsprache(n)	75
Herkunftssprache(n)	76
Mehrheitssprache(n)	78
Multilingual/ multilinguale Bildung	79
Nationalsprache(n), Amtssprache(n)	81
Plurilinguale Bildung	82
Sprachbewusstheit („language awareness“)	83
Sprache(n) der Bildung / Erziehung (auch: Sprachen IN der Schule)	85
Unterrichtssprache(n)	85
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>87</b>
<b>Weiterführende Lektüre</b>	<b>91</b>
<b>Beitragende</b>	<b>93</b>

Teil 1

Was ist MARILLE?



Diese Publikation ist das Ergebnis eines Projekts des Europäischen Fremdsprachenzentrums mit dem Titel: Mehrheitssprachenunterricht als Basis für plurilinguale Erziehung. Im Text wird an vielen Stellen auf das Projekt / die Publikation mit dem Akronym MARILLE verwiesen.

Weitere Informationen und Materialien zu dieser Publikation finden sich auf der Webseite <http://marille.ecml.at>.



# 1 Einleitung

Stärkere Migrationsbewegungen, Multikulturalismus und Mehrsprachigkeit in Europa wirken sich auf die Bedeutung von Schulsprachen aus, und dadurch konsequenterweise auch auf das Lehren aller Sprachen, seien es Muttersprachen, Zweit- oder Fremdsprachen. Das MARILLE-Projekt, dessen voller Titel „Mehrheitssprachenunterricht als Basis für plurilinguale Erziehung“ lautet, wurde im Rahmen des Programmes „Sprachlehrende in ihrer Rolle stärken“ des Europäischen Fremdsprachenzentrums (EFSZ) ausgeführt. Dabei legte das Projekt den Fokus auf einen ganz bestimmten Aspekt, den die offizielle Schulsprachenpolitik oftmals ignoriert, da er von den involvierten Personen als gegeben angenommen wird. Dieser Aspekt ist der Unterricht in der ► Unterrichtssprache<sup>1</sup>. Diese Sprache (in manchen Fällen auch Sprachen) ist (sind) meistens die ► Amtssprache(n) in dem betreffenden Land und in vielen Fällen auch die ► Erstsprache(n) der Mehrheit der SchülerInnen (jedoch nicht unbedingt auf lokaler Ebene oder in einer bestimmten Schule oder Klasse).

Das Schulfach, das in diesem Projekt näher betrachtet wird, hat im „Guide for the Development of Language Education Policies in Europe“ (Council of Europe 2007) verschiedene Namen wie „nationale“ oder ► „offizielle“ Sprache (Amtssprache), ► „Unterrichtssprache“ oder ► „Sprache der Bildung“. Vor kurzem wählte die Sprachenpolitische Abteilung (Language Policy Division) des Europarats in ihrem Projekt „Sprachen in der Bildung, Sprachen für die Bildung“ (siehe unten) den Ausdruck ► „Sprache(n) in der Schule“ für dieses Unterrichtsfach. MARILLE betrachtet demgemäß z.B. das Schulfach „Deutsch“ in Österreich, „Englisch“ in Großbritannien oder „Ungarisch“ in Ungarn. Es wäre möglich gewesen, dieses Unterrichtsfach „Unterrichtssprache“ zu nennen, wir haben uns jedoch für eine andere Bezeichnung entschieden: ► Mehrheitssprache.

Wir verwenden diesen Ausdruck nicht nur – wie meist üblich – in sprachlichen Situationen, die der klassischen Mehrheitssprachen-Minderheitensprachen-Konstellation entsprechen, wie z.B. Burgenland-Kroatisch als Minderheitensprache und Deutsch als Mehrheitssprache in Österreich, Bretonisch als Minderheitensprache und Französisch als Mehrheitssprache in Frankreich oder Russisch als Minderheitensprache und Estnisch als Mehrheitssprache in Estland. Mehrheitssprachenunterricht findet in unseren Augen immer dann statt, wenn nationale oder regionale Amtssprachen die Unterrichtssprachen in der Schule sind und auch als eigenes Schulfach unterrichtet werden. Darüber hinaus gibt es Länder und Regionen, in denen mehrere Sprachen als Unterrichtssprachen verwendet werden, wie z.B. in Luxemburg oder Malta. In diesen Fällen lässt sich annehmen, dass mehrere, in ihrem Status privilegierte Sprachen zusammen die Rolle der Mehrheitssprache einnehmen.

Mehrheitssprachenlehrkräfte bekamen (und bekommen auch heute) üblicherweise im Lehramtsstudium kaum Kenntnisse darüber vermittelt, worauf im Unterricht einer Zweitsprache zu achten ist oder wie das plurilinguale Repertoire von Lernenden entwickelt werden kann. Fremdsprachenlehrkräfte werden in dieser Hinsicht normalerweise in der

---

1      Begriffe, die mit einem orangefärbigen Dreieck gekennzeichnet sind, werden im Glossar, Teil 4 der Publikation, definiert.

Ausbildung besser vorbereitet. Lernende bringen jedoch heutzutage in den meisten europäischen Regionen viele verschiedene Sprachen mit in die Schule. Das bedeutet, dass der Mehrheitssprachenunterricht mehr leisten muss als ► Erstsprachenunterricht zu sein, er muss Bestandteile des Zweitsprachenunterrichts mit integrieren; dies jedoch nicht nur aus Rücksicht auf die Lernenden mit einer anderen Erstsprache als die Mehrheitssprache, sondern auch zum Nutzen der „monolingualen“ Lernenden, deren Erstsprache die Mehrheitssprache ist. Das bedeutet, dass Plurilinguismus<sup>2</sup> eine wichtige Komponente des Unterrichts für alle Lernenden darstellt. Um dies zu erreichen, muss der Mehrheitssprachenunterricht ein integraler Teil von ► plurilingualer Bildung und allen Teilbereichen davon sein, wie z.B. der Entwicklung eines Gesamtsprachencurriculums oder der Förderung von ► Sprachbewusstheit („language awareness“), was unter anderem bedeutet, dass alle Sprachlehrenden kooperative Strategien entwickeln müssen.

MARILLE hat sich das Ziel gesetzt, verschiedene Prinzipien, Praktiken und Strategien zu erforschen, zu sammeln und zu vergleichen, die gemeinsam zeigen, wie Plurilinguismus im Mehrheitssprachenunterricht in der Sekundarstufe gefördert werden kann. Die Ergebnisse sollen in erster Linie Lehrende in diesen Schulen dabei unterstützen, sich mit Plurilinguismus auseinanderzusetzen, aber auch Schulsystemen helfen, mit den Herausforderungen einer mehrsprachigen Gesellschaft und plurilingualen Lernenden im Bereich der Lehrplanentwicklung, Lehreraus- und fortbildung oder Schulorganisation effektiv umgehen zu können. Das übergeordnete Ziel ist es, eine „plurilinguale Wende“ im Sinne einer Neuorientierung des Mehrheitssprachenunterrichts herbeizuführen. Um dies zu ermöglichen, wollen wir – mit der Hilfe von professionellen Netzwerken – die Lehrenden selbst erreichen und ihnen helfen, ihre Expertise über ihre ursprüngliche Lehrerausbildung hinaus weiterzuentwickeln, damit sie sich für die Förderung von Plurilinguismus im Mehrheitssprachenunterricht einsetzen können.

MARILLE hat Verbindungen zu mehreren anderen EFSZ-Projekten, wie „Janua Linguarum“ (mit dem Hauptfokus auf der Primarstufe), „Tertiärsprachenlernen“ (Fokus auf Fremdsprachenunterricht), „Language Educator Awareness“ (zielt auf Lehreraus- und –fortbildung) und „VALEUR“ (dokumentiert europäische Mehrsprachigkeit mit spezieller Berücksichtigung von regionalen Minderheitensprachen). Die stärkste Beziehung besteht jedoch zum REPA/CARAP-Projekt („Ein Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen“<sup>3</sup>), da dieses Projekt in ähnlicher Weise Kompetenzen und Aktivitäten zur Förderung von Plurilinguismus systematisiert, um Lehrende in ihrer Rolle zu stärken, wie es auch der MARILLE-Bezugsrahmen (siehe das folgende Kapitel) tut. Wir denken, REPA/CARAP hat sehr viel zur Klärung der oft unklaren Begriffe in diesem Bereich beigetragen und einen wertvollen Referenzpunkt bei

---

2 Die deutsche Übersetzung des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen verwendet für den englischen Begriff „plurilinguism“ die deutsche Bezeichnung „Mehrsprachigkeit“. Da wir diese Bezeichnung für zu ungenau halten, benutzen wir auch im Deutschen den Ausdruck „Plurilinguismus“ für die persönliche, individuelle Mehrsprachigkeit im Sinne des Referenzrahmens.

3 „Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures“, <http://carap.ecml.at>

der Definition des MARILLE-Bezugsrahmens geboten. Um die Beziehungen zwischen den beiden Projekten aufzuzeigen, beziehen wir uns in unserer Ressourcensammlung und bei den Praxisbeispielen auf unserer Webseite auf einige der von REPA/CARAP vorgeschlagenen Aktivitäten. Einige unserer Praxisbeispiele wurden von den Lehrkräften, die sie erstellt haben, unter Verwendung von REPA/CARAP -Deskriptoren beschrieben. Die bei MARILLE und REPA/CARAP verwendeten Ansätze sind jedoch grundsätzlich verschieden. Ohne hier zu sehr ins Detail zu gehen, möchten wir im Folgenden einige dieser Unterschiede nennen:

- Zunächst einmal ist zu sagen, dass MARILLE explizit die Mehrheitssprache in der Sekundarstufe behandelt und dadurch einen Fokus auf einen engeren Bereich legt, in dem plurilinguale Ansätze bisher noch am wenigsten Anerkennung gefunden haben;
- Der Ausgangspunkt für MARILLE sind die traditionellen Lehrinhalte von Mehrheitssprachenlehrplänen, weswegen das Hauptaugenmerk darauf gelegt wurde, wie plurilinguale Ansätze in den „traditionellen“ Unterricht integriert und standardisierte Lehrplanziele erreicht werden können, und nicht wie bei REPA/CARAP, plurale Ansätze und Aktivitäten zu kategorisieren.
- Der MARILLE-Bezugsrahmen ist nicht das Hauptziel des Projektes, sondern dient zur Orientierung, um die weiteren Projektergebnisse (wie die Praxisbeispiele oder „Checklisten“) vertiefend zu erklären und zu strukturieren. Deswegen versucht der MARILLE-Bezugsrahmen nicht die Gesamtheit plurilingualler Kompetenzen voll und ganz zu beschreiben und entwickelt demzufolge nicht dieselbe Detailliertheit wie der Referenzrahmen von REPA/CARAP.



## 2 Das LE-Projekt und MARILLE

Das „Languages in Education, Languages for Education“ (LE)-Projekt des Europarats läuft seit 2005 und beschäftigt sich, wie MARILLE, mit den Unterrichtssprachen in Schulen, die in erster Linie die National- oder Amtssprachen und die Erstsprachen der Mehrheit der Lernenden sind, in manchen Kontexten jedoch auch die Zweitsprachen (oder weiteren Sprachen) darstellen, wenn Lernende eine andere Erstsprache haben. Im Rahmen des LE-Projektes werden die Bedürfnisse von Zweitsprachenlernenden in Bezug auf ihre Kompetenz in der National- oder Amtssprache als Teil des komplexen Bereiches Plurilingualismus und sprachlicher Diversität gesehen, während das Projekt gleichzeitig betont, dass die sprachlichen Fähigkeiten von Zweitsprachenlernenden nicht auf nur ihre Kompetenzen in ihrer Zweitsprache reduziert werden sollten.

Ursprüngliches Ziel des LE-Projektes war die Entwicklung eines „Gemeinsamen Referenzrahmens für Sprachen der Bildung“, analog zum „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (Europarat 2001). Inzwischen wird stattdessen eine interaktive Plattform angestrebt, die ein Instrument darstellen soll, um die Kohärenz und Transparenz in Diskussionen und Entscheidungsfindungen in Bezug auf (Sprachen-) Politik auf nationaler und europäischer Ebene zu verbessern. Diese interaktive Plattform konzentriert sich auf Methoden, Inhalte, Ziele, Ergebnisse und Evaluation von Sprache(n) der Bildung und Sprachen in der Schule. Es wird beabsichtigt, die Bedürfnisse aller Lernenden in den Pflichtschulen zu inkludieren, jedoch mit besonderer Berücksichtigung von so genannten „schutzbedürftigen“ Gruppen, d.h. von Lernenden, die in heutigen Systemen Benachteiligungen ausgesetzt sind wie z.B. auch Lernende, deren Erstsprache nicht die Sprache der Mehrheit ist (Council of Europe 2011).

Für unsere Arbeit sind die Ergebnisse des LE-Projektes von besonderem Interesse, da wir faktisch an einem Aspekt des größeren LE-Projektes arbeiten und von den entwickelten Ideen und Konzepten profitieren können. Abbildung 1 zeigt die Struktur des LE-Projektes. Das oberste Rechteck zeigt den Ausgangspunkt – alle Lernenden und alle Sprachen, die heutzutage in Schulen präsent sind, unabhängig davon, ob diese Sprachen von den Schüler/inne/n mit in die Schule gebracht werden oder ob sie als Unterrichtsfach angeboten werden, wie die Regional-, Minderheiten- und Migrationssprachen und die „traditionellen“ lebenden Fremdsprachen.

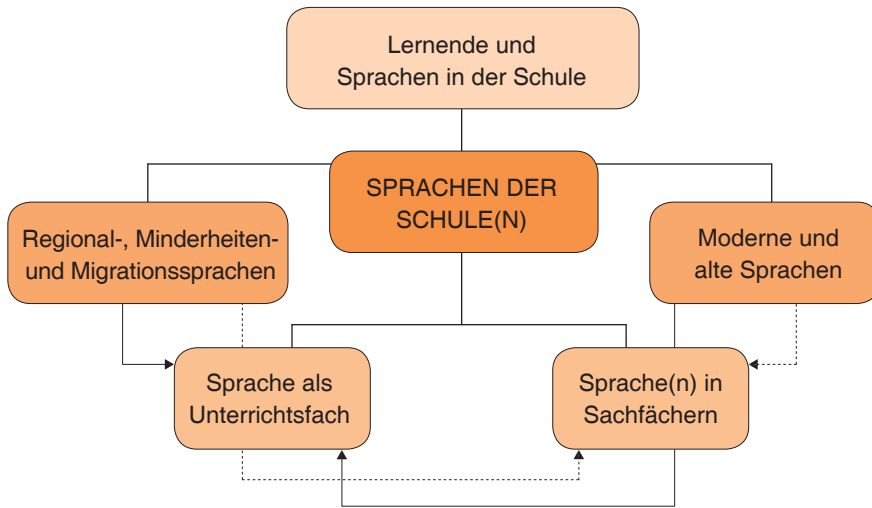


Abb. 1: Überblick aus dem Projekt „Languages in education, Languages for Education“ (Council of Europe 2011)

Die drei mittleren Rechtecke markieren den für MARILLE besonders interessanten Bereich der „Sprache(n) in der Schule“, die einerseits als Schulfach unterrichtet werden, aber auch die spezielle Rolle innehaben, als Medium bei der Vermittlung der anderen Schulfächer („Unterrichtssprache(n) in Sachfächern“) zu dienen. Die Pfeile zwischen den Feldern zeigen, dass Fremdsprachen nicht nur als Schulfach unterrichtet werden, sondern auch in anderen Unterrichtsfächern eine Rolle spielen können – wie etwa beim CLIL-Ansatz. Auch Regional, Minderheiten- und Migrationssprachen werden teilweise als Schulfächer angeboten und sind in manchen Fällen auch Unterrichtssprache(n).

Diese zwei Aspekte von Unterricht, Sprache(n) als Unterrichtsfach und Sprache(n) in anderen Sachfächern, sollten nicht getrennt voneinander betrachtet werden, denn gerade die Verbindungen zwischen den beiden sind von besonderer Bedeutung bei der Untersuchung von pädagogischen und schulischen Funktionen, die Sprache(n) erfüllen. Die Hauptfunktionen beider Aspekte und die Art und Weise, wie sie miteinander verknüpft sind, werden im Folgenden kurz erläutert.

## 2.1 Sprache(n) als Unterrichtsfach

Die folgende Liste enthält Beispiele von möglichen Funktionen des Mehrheitssprachenunterrichts, wie z.B. „Deutsch“ in Österreich. Eine detaillierte Auflistung der Kerninhalte vom Mehrheitssprachenunterricht bietet Kapitel 3 in dieser Publikation mit den dazugehörigen Tabellen, die die Kenntnisse und die Fertigkeiten von Lernenden und Lehrenden im Mehrheitssprachenunterricht aus einer plurilingualen Perspektive veranschaulichen.

- Die Hauptaufgabe des Mehrheitssprachenunterrichts ist in den meisten Ländern die Vermittlung von generellen Lese- und Schreibkompetenzen sowie der mündlichen kommunikativen Kompetenzen in verschiedenen Textgenres und Textarten;
- Eine weitere wichtige, manchmal vernachlässigte, Funktion des Mehrheitssprachenunterrichts ist die, dass durch den Mehrheitssprachenunterricht Lernende in die (dominante) Kultur eingeführt werden, dass ihre Identität gestärkt wird und dass kulturelle Informationen vermittelt werden (z.B. durch die Arbeit mit literarischen Texten);
- Eine dritte wichtige Funktion, die in mehrsprachigen Kontexten von besonderer Bedeutung ist, stellt die Entwicklung von prozeduralen Kompetenzen bei der Arbeit mit Texten und anderen Informationsquellen dar. Diese Kompetenzen sind von zentraler Wichtigkeit bei der sachorientierten Kommunikation in den Sachfächern (Fleming 2008).

Da die Mehrheitssprache im Fokus von MARILLE steht, liegt es auf der Hand, dass MARILLE sich speziell mit dem Aspekt von Sprache(n) als Unterrichtsfach beschäftigt. Um trotzdem ein Gesamtbild der Funktionen von Mehrheitssprache zu geben, ist es wichtig, auch den Aspekt von Sprache(n) in Sachfächern (siehe Kapitel 2.2) und die Verbindungen zwischen den zwei Aspekten (siehe Kapitel 2.3) zu betrachten.

## 2.2 Sprache(n) in Sachfächern

Die Bedeutung von Unterrichtssprache(n) in den nicht-sprachlichen Schulfächern wurde oftmals unterschätzt. Doch heute wird deren Wichtigkeit immer stärker wahrgenommen. Öfter als früher ist z.B. bei Diskussionen über das Lernen und Lehren zu hören, dass „alle Lehrenden Sprachlehrende sind“. Auch das LE-Projekt des Europarats betont, dass Sprachenlernen in allen Unterrichtsfächern stattfindet: „Sachlernen ist immer auch gleichzeitig Lernen von Sprache(n)“ (Vollmer 2007a, 1; siehe auch Vollmer 2007b). Nichtsdestotrotz sind sich noch nicht alle Sachfachlehrenden dieses Umstandes bewusst.

Die Bedeutung von Sprache(n) in den Sachfächern anzuerkennen ist von allerhöchster Relevanz. Die Sprache des Faches repräsentiert die Wissensstruktur dieses Unterrichtsfaches und ist ein zentrales Mittel, um dieses Fach zu lernen. Sprachkompetenz ist somit ein zentraler Teil von Sachfachkompetenz, wobei diese beiden kaum voneinander getrennt werden können. Natürlich hat diese Verbindung besonders weitreichende Konsequenzen gerade für die Lernenden, deren Erstsprache nicht die Unterrichtssprache ist.

## 2.3 Verbindungen zwischen beiden Bereichen

Drei Aspekte der Verbindungen zwischen Sprache(n) als Unterrichtsfach und Sprache(n) in Sachfächern sollen hier kurz erläutert werden. Diese Aspekte unterstreichen die herausragende Rolle von Sprache(n) und insbesondere von Unterrichtssprache(n) für den Erfolg in der Schule. Andere Kapitel dieser Projektpublikation werden weitere Aspekte behandeln.

- Den Informationen aus Punkt 2.2 zufolge lässt sich schließen, dass das Lernen eines neuen Sachfaches in erster Linie darin besteht, die betreffende Fachsprache zu erlernen. Deswegen können Lernende beim Lernen von Sprache(n) in Sachfächern aus ihren Erfahrungen und Kompetenzen vom Lernen der Unterrichtssprache(n) als Unterrichtsfach Vorteile ziehen, wenn sie diese davor oder gleichzeitig erwerben. Zu diesen übertragbaren Erfahrungen und Kompetenzen gehören z.B. Lernstrategien oder Kenntnisse über Systeme und Strukturen.
- Die Eigenschaften von Bildungssprache sind sowohl für Sprache(n) als Unterrichtsfach als auch für Sprache(n) in Sachfächern relevant. Bildungssprache ist „konzeptuell geschriebene Sprache“ und spezifischer, expliziter, abstrakter, formeller und kohärenter als gesprochene Alltagssprache. Konkrete linguistische Merkmale der deutschen Bildungssprache sind z.B. die häufigere Verwendung des Passivs und des Konjunktivs, Nominalisierungen und Komposita (Gogolin, Neumann und Roth 2007, 59).
- Auch der Unterricht von Sprache(n) als Unterrichtsfach ist nicht „reiner“ Sprachunterricht, denn auch hier gibt es fachspezifische Gespräche, wie z.B. bei der Interpretation von literarischen Texten oder der Analyse von Sprache. Deswegen können Fertigkeiten und Strukturen des sprachspezifischen Diskurses aus Sprache(n) als Unterrichtsfach in andere Sachfächer transferiert und dort weiterentwickelt werden.

## 2.4 Implikationen für MARILLE

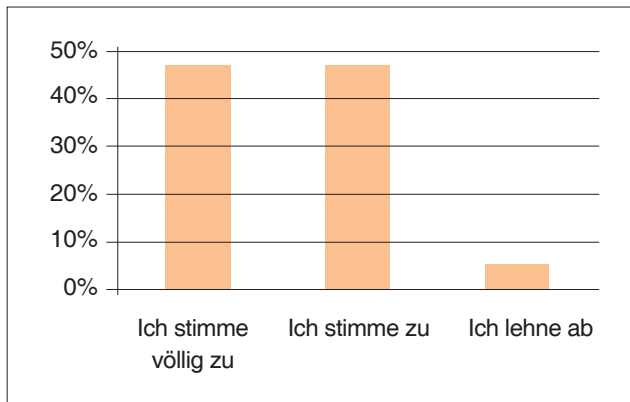
Aus diesen grundlegenden Überlegungen zum LE-Projekt lassen sich die folgenden Punkte herausstreichen, die für MARILLE besonders relevant sind:

- Lernende bringen verschiedene ► (Herkunfts)Sprachen mit in den Unterricht. Dadurch gibt es nicht immer eine gemeinsame sprachliche Basis für alle Lernenden. Diese muss langsam entwickelt werden (v.a. im Mehrheitssprachenunterricht).
- Deswegen muss sich der Mehrheitssprachenunterricht von seiner traditionellen Erstsprachen-Orientierung lösen und sich in Richtung Zweitsprachenunterricht und der Anerkennung von Plurilingualismus und Multilingualismus (vgl. Glossar) weiterentwickeln.
- Die sprachliche Basis für die gesamte Schulbildung – zumindest für alle Fächer, die in der Unterrichtssprache unterrichtet werden – müssen im Mehrheitssprachenunterricht entwickelt werden.

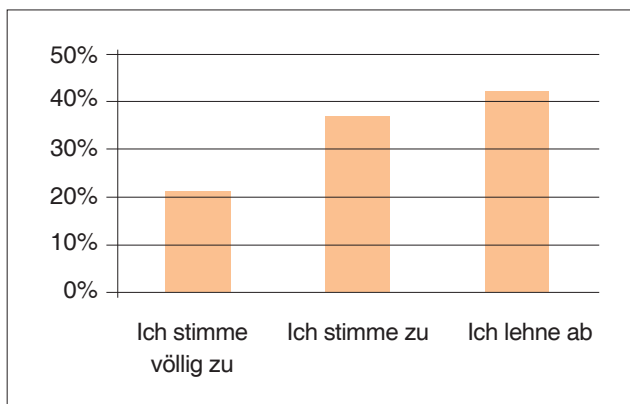


### 3 Die MARILLE-Umfrage

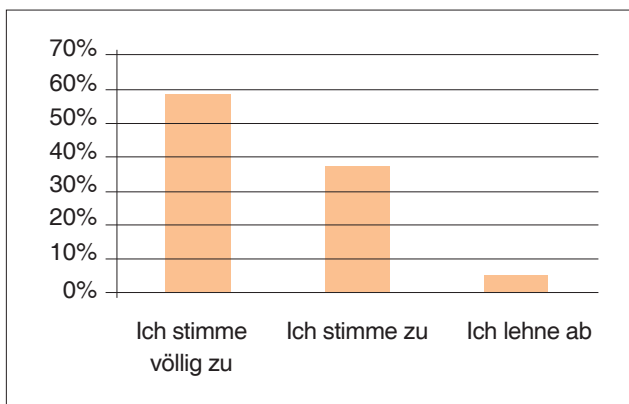
Die Teilnehmenden am MARILLE-Projekt aus verschiedenen europäischen Ländern füllten im November 2009 einen Online-Fragebogen aus, der zeigte, wie wichtig die Entwicklung eines plurilingualen Ansatzes für den Mehrheitssprachenunterricht ist. Die Ergebnisse spiegeln die Erfahrungen der TeilnehmerInnen in ihren Heimatländern wider.



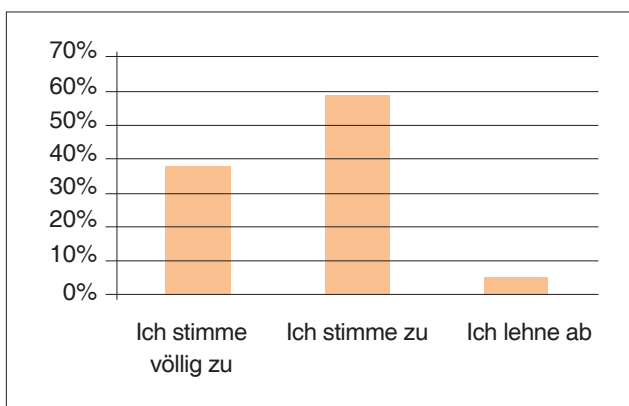
*Frage 2: Das Mehrheitssprachen-Curriculum (der Lehrplan) sollte Plurilingualismus (Mehrsprachigkeit) berücksichtigen.*



*Frage 3: Plurilingualismus (Mehrsprachigkeit) im Klassenzimmer wird allgemein als Problem gesehen.*



*Frage 4: Viele Lehrkräfte sind sich nicht sicher, wie sie mit sprachlicher und kultureller Diversität im Klassenzimmer umgehen sollen.*



*Frage 5: Die Unterrichtspraxis im Mehrheitsprachenunterricht sollte Plurilingualismus (Mehrsprachigkeit) fördern.*

Eine Mehrheit denkt, dass es sowohl für Lehrpläne (Frage 2) als auch für die Unterrichtspraxis (Frage 5) von großer Wichtigkeit ist, plurilingualen Leitlinien zu folgen. In der Realität jedoch scheint Plurilingualismus noch immer vorrangig als Problem gesehen zu werden (Frage 3)<sup>4</sup>. Lehrende sind teilweise mit der Heterogenität im Klassenzimmer überfordert. Die Antworten auf die Fragen legen nahe, dass es einen Reformwillen gibt, um in allen Bereichen der Schulbildung (d.h. bei Lehrplänen und Lehrmaterialienentwicklung, bei Lehreraus- und -fortbildung sowie der Schulorganisation und schlussendlich auch der Unterrichtspraxis im Klassenzimmer)

4 Die anderen Fragen der Umfrage werden hier nicht behandelt.

Plurilingualismus fördern zu können.

Unter Berücksichtigung dieser Systemänderungen wünschen sich die TeilnehmerInnen, dass die Grenzen zwischen dem Mehrheits-, Fremd- und Minderheitensprachunterricht – d.h. zwischen allen Sprachfächern – aufgelöst werden.

Die unterschiedlichen in der Schule unterrichteten Sprachen sollten ihre Zusammenarbeit stärken. Die unsichtbaren Grenzen zwischen Muttersprache (Mehrheitssprache), Mehrheitssprache als Zweitsprache, verschiedenen Fremdsprachen und Muttersprachen (Minderheitensprachen) sollten aufgelöst werden, und alle diese unterschiedlichen Sprachen sollten als Einheit fungieren.<sup>5</sup>

Es ist interessant zu beobachten, dass Plurilingualismus an sich als positive Ressource gesehen wird, aber oft nur in Verbindung mit den „richtigen“ Sprachen wie z.B. Englisch oder anderen prestigeträchtigen Sprachen.

Eine große Mehrheit assoziiert eine positive Beurteilung von Plurilingualismus mit dem Prestige einer gegebenen Sprache.

Plurilingualismus wird bei Kindern nur dann als erfolgreich betrachtet, wenn sie in allen ihren Sprachen ein monolinguales Niveau erreichen. Trotzdem denken viele Menschen, dass plurilinguale Kinder Defizite aufweisen, da oft einzig und allein Kompetenzen in der Mehrheitssprache beachtet werden. Diese Kompetenzen werden dann oft als defizitär wahrgenommen.

Da der Fokus darauf liegt, die Kompetenzen der Lerner in der Mehrheitssprache zu verbessern, wird ihr Plurilingualismus oft als Defizit verstanden und auch so behandelt. Je höher die Schulstufe ist, die ein Lernender erreicht, desto stärker nehmen Lehrende das Problem mit diesen Lernenden wahr.

Für viele europäische Länder ist die wachsende Anzahl von Lernenden mit einer anderen Erstsprache eine relativ neue Situation. Das erklärt, warum erst wenige Initiativen und Ansätze entwickelt wurden.

Plurilingualismus wird nicht als Problem gesehen, denn zumeist wird er einfach ignoriert.

Sogar in Ländern, die eine langjährige Erfahrung mit sprachlich diversen Klassenzimmern haben, ändern sich Einstellungen nur langsam. Politiker brauchen lange um anzuerkennen, dass der Lehrplan angepasst und dass mehr getan werden muss, wenn diese „neuen“ Minderheiten ein integraler Teil der Gesellschaft sein sollen. Die Verantwortung für die Entwicklung und die Verbreitung einer positiven Einstellung gegenüber Multikulturalität und Plurilingualismus, die der neuen europäischen Situation angepasst ist, wird somit den Menschen zugeschrieben, die tagtägliche Erfahrung im Umgang mit Diversität haben.

Plurilingualismus wird in meinem Land nur unter gebildeten Menschen und Personen, die sich mit Migration beschäftigen, als nützliche Ressource gesehen.

---

5 Alle nachfolgenden Zitate sind Zitate von TeilnehmerInnen am Online-Fragebogen im November 2009.

Viele Mehrheitssprachenlehrende fühlen sich noch nicht bereit, mit einem sprachlich diversen Klassenzimmer konfrontiert zu werden, da die gesellschaftlichen Veränderungen, die zu dieser Mehrsprachigkeit geführt haben, relativ schnell eingetreten sind. Die Mehrheitssprache wird normalerweise so unterrichtet, als wäre sie die Erstsprache aller Lernenden in einem Klassenraum. Die Lehrenden scheinen noch nicht genügend Hintergrundinformation zu haben und erhalten auch nur selten die Möglichkeit, eine Lehrerfortbildung zum Thema Mehrsprachigkeit zu absolvieren. Diese Situation wurde von einem der Teilnehmer kurz und bündig ausgedrückt:

Vor zehn bis fünfzehn Jahren hatten 99% unserer Lernenden dieselbe Muttersprache (Erstsprache). Das hat sich sehr schnell geändert, aber die Lehrenden fühlen sich noch nicht bereit, sich dieser herausfordernden Realität zu stellen.

Die Situation ist gerade für solche Personen besonders herausfordernd, die der Meinung sind, dass der Zustrom von neuen Minderheiten die eigene (Mehrheits-)Sprache gefährdet. Diese Menschen finden es schwierig, den möglichen Wert von Migrationssprachen anzuerkennen.

## 4 Eine Erfahrung aus Österreich: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht nutzen

Multilingualismus ist definitiv Teil des Alltagslebens in vielen österreichischen Klassenzimmern. Ungefähr 16% der Lernenden sprechen über Deutsch hinaus (eine) andere Sprache(n) in ihrem Alltag. In städtischen Gegenden kann der Prozentsatz von Lernenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch um einiges höher sein. Oftmals sind es 50%, 70%, ja auch bis zu 90% aller Lernenden in einer bestimmten Klasse.

Wenn MARILLE bei Lehrerfortbildungen präsentiert wird, reagieren manche Lehrende überrascht oder auch leicht irritiert. In den meisten Fällen wird jedoch die Idee, den in Schulen vorhandenen Multilingualismus positiv zu nutzen und auch zu fördern, sehr positiv aufgenommen. Besonders die Lehrenden, die in Migrationskontexten unterrichten, können auf ihre eigene Erfahrung verweisen. Diese Lehrenden müssen nicht mehr für den Ansatz in MARILLE gewonnen werden, sondern finden selber Argumente für mehr Plurilingualität in den Schulen. Sie wissen auch, wie sie Kollegen und Kolleginnen, Vorgesetzte, Eltern und natürlich ihre Lernenden davon überzeugen können, dass der Deutschunterricht neben Deutsch auch für andere Sprachen Platz hat.

### Zur Reflexion

1. Auf welche Art und Weise kann der Mehrheitssprachenunterricht von einem inklusiven Ansatz profitieren, der alle Sprachen der Lernenden berücksichtigt und das Beste aus der mehrsprachigen Situation der Lernenden macht?
2. Warum sind andere Sprachen, die im Mehrheitssprachenunterricht verwendet werden, keine Hürde für die Entwicklung der Mehrheitssprache?
3. Können Sie sich mögliche positive Effekte durch die Förderung der Plurilingualität der Lernenden vorstellen?
4. Wenn Sie unzweifelhaft in einer Situation sind, in der alle Lernenden dieselbe Erstsprache haben und diese die Mehrheitssprache ist, welche Effekte kann dann ein plurilingualer Ansatz beim Mehrheitssprachenunterricht auf sie haben? Ist dieser Ansatz wichtig für diese Lernendengruppe?

*(Fragen zusammengestellt von Alexandra Melista)*



Teil 2

Plurilingualismus im  
Mehrheitssprachenunterricht fördern





# 1 Hintergrund

Der MARILLE-Bezugsrahmen ist als Werkzeug zur Entwicklung eines inklusiven Mehrheits-sprachenunterrichts gedacht. Dabei zielt er auf die Anerkennung, Unterstützung und Förderung von Plurilingualismus in diesem Bereich ab. Der Bezugsrahmen verweist auf eine Anzahl von fundamentalen Ideen, die zusammen zur Umwandlung des Lehrplanes, aber auch des Lehren und Lernens beitragen. Abb. 1 zeigt einen grafischen Überblick über den Bezugsrahmen, welcher in diesem Kapitel näher beschrieben wird.

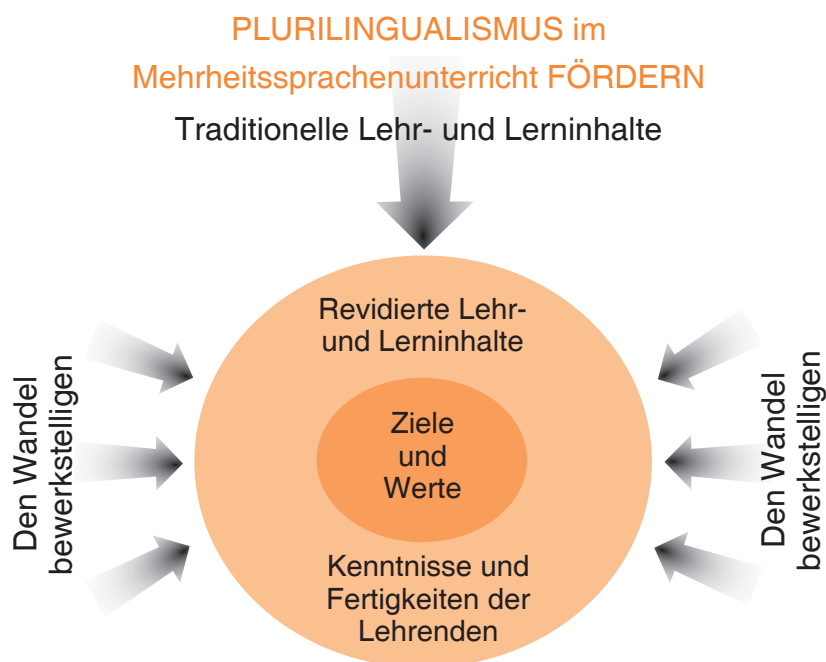


Abb. 2: Förderung von Plurilingualismus

Die nähere Beschreibung des Bezugsrahmens beginnt mit der Identifikation der Ziele und zugrunde liegenden Werte eines möglichen Lehrplans, der zur Förderung von Plurilingualismus dient. Danach werden die zentralen Lehr- und Lerninhalte eines solchen Lehrplans ausgeführt, die traditionelle Lehr- und Lerninhalte im Mehrheits-sprachenunterricht anerkennen, diese aber im Einklang mit den Zielen und zugrunde liegenden Werten weiterentwickeln. Daraufhin werden verschiedene Bereiche der Kenntnisse und der Fertigkeiten der Lehrenden betrachtet, die notwendig sind, wenn Lernende von diesem neuen Lehrplan profitieren sollen. Schlussendlich werden Strategien skizziert, die die Entwicklung von einem traditionellen Mehrheits-sprachencurriculum hin zu einem inklusiven Lehrplan ermöglichen.



## 2 Ziele und zugrunde liegende Werte zur Förderung von Plurilingualismus

Um Plurilingualismus in dem Sinne zu fördern, dass alle Lernenden ihr volles Sprachenpotential entwickeln können, ist es entscheidend, auch wirklich alle Lernenden für eine mehrsprachige Gesellschaft auszubilden. Lernende sollten sich in ihrer Plurilingualität sicher fühlen können, was nur dann geschehen kann, wenn die Gesellschaft als Ganzes ein positives Bild von Plurilingualität entwickelt. Wenn alle Lernenden lernen können, die Diversität von Sprachen in ihren Gemeinschaften positiv zu erleben, diese Sprachen neugierig zu betrachten und dadurch Respekt und Wertschätzung für Sprachen und plurilinguale Sprecher/ Sprecherinnen zu entwickeln, wird dies eine Lernumgebung schaffen, in der Lernende stolz auf ihren eigenen Plurilingualismus sein können. Plurilingualismus zu erreichen sollte für alle ein Ziel darstellen, wobei dies eine gesteigerte Motivation in Bezug auf zwei Punkte bedeutet: sowohl mehr über Sprachen im Allgemeinen als auch mehrere Sprachen an sich zu lernen. Sowohl eine Anregung als auch ein Ergebnis dieses Ziels ist die Anerkennung und Freude an verschiedenen Kulturen, Literaturen und Textsorten, Diskursen, Textstilen und Textgenres. Alle Lernenden brauchen eine kritische Perspektive gegenüber Sprache und Sprachgebrauch, wodurch sie Sprache, die rassistisch gebraucht wird, in Frage stellen und ablehnen können und sie Rassismus per se in Frage stellen. Der plurilinguale Ansatz beinhaltet auch, dass Eltern informiert und teilweise elterliche Annahmen hinterfragt werden müssen, wenn Erziehungsberechtigte selbst nicht die Vorteile einer Förderung der Plurilingualität ihrer Kinder erkennen können.

Es sollte betont werden, dass Unterricht zur Förderung von Plurilingualismus alle Lernenden und alle Schulfächer gleichermaßen betrifft. Dieser Unterricht sollte also alle Lernenden inkludieren, ihre Sprachkenntnisse – unabhängig vom Niveau – würdigen, weiter auf diesen aufbauen und ein breites Spektrum an Sprachfertigkeiten und kulturellen Hintergründen anerkennen. Plurilingualismus ist in jedem Fall eine Investition in die Gesellschaft. Der Lehrplan als Ganzes genommen und die Lernenden, die Plurilingualismus im Unterricht erfahren, können von ihren eigenen und den Sprachkenntnissen ihrer Kollegen profitieren. Eine Umgebung, die Plurilingualismus wertschätzt, kann Vertrauen, Freude und Aufmerksamkeit in und an verschiedenen Sprachen erhöhen, während sie Lernende auch dabei unterstützt, ein sicheres und positives Gefühl bezüglich ihrer eigenen Identität zu entwickeln. Den Lernenden gegenüber Respekt zu zeigen bedeutet überdies, ihre eigenen Stimmen im Lehr- und Lernprozess miteinzubeziehen, indem pädagogische Ideen angewendet werden, die einerseits Lernendenautonomie, andererseits aber auch eine Sicherheit in Bezug auf den eigenen Lernprozess und dessen Ergebnisse entwickeln.

### **Ziele und zugrunde liegende Werte zur Förderung von Plurilingualismus**

- Alle Lernenden für eine mehrsprachige und multikulturelle Gesellschaft auszubilden, indem Freude, Neugier, Respekt und Wertschätzung von Sprachen entwickelt werden;
- die Motivation für das Lernen und/oder Kennenlernen von Sprache(n) zu erhöhen.
- Verschiedene Kulturen, Literaturen, Textsorten, Diskursarten, Textstile und Textgenres anzuerkennen und Freude daran zu entwickeln;
- (Sprach-)Rassismus in Frage zu stellen und zurückzuweisen;
- Eltern über die Vorteile zu informieren, die eine Förderung von Plurilingualismus mit sich bringt;
- anzuerkennen, dass Plurilingualismus alle Lernenden und alle Schulfächer betrifft.
- Lernende mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen, Sprachniveaus und kulturellen Hintergründen zu inkludieren;
- von allen sprachlichen Kompetenzen der Lernenden zu profitieren;
- Vertrauen in, Freude an und Aufmerksamkeit für die Verwendung verschiedener Sprachen zu erhöhen;
- die Identitätsentwicklung zu unterstützen;
- den Lernenden eine Stimme zu geben: Lernendenautonomie zuzulassen und den Lernprozess und dessen Ergebnisse in die Hände der Lernenden zu legen.

### 3 Zentrale Lehr- und Lerninhalte: Kenntnisse und Fertigkeiten der Lernenden

Wie viele Curricula beinhaltet auch dieses Curriculum zwei Ebenen: Kenntnisse und Fertigkeiten. Der durch die Kenntnisse skizzierte Hintergrund ist die Basis für die Analyse von und die Freude an verschiedenen Aspekten von Mehrsprachigkeit, wie z.B. dem Zugang zu verschiedenen Texten oder der Interaktion mit anderen Menschen. Die Entwicklung der Fertigkeiten erlaubt es Lernenden ihre Kenntnisse anzuwenden, um sich mit ihrer (ihren) eigenen als auch anderen Sprache(n) auseinanderzusetzen und eine Beziehung zwischen diesen Sprachen und deren Sprechern und Sprecherinnen herzustellen. Genauere Informationen dazu finden sich in Tabelle 1 (siehe S. 29 ff.).

#### 3.1 Kenntnisse der Lernenden

Um Plurilingualismus wertschätzen zu können, brauchen Lernende Kenntnisse in den folgenden Bereichen: verschiedene Sprachen und ihre Sprachsysteme; verschiedene Literaturen, Texte, Diskurse und Textgenres; wie Sprachenlernen funktioniert und Sprachniveaus aussehen; Funktionen und Verwendung von Sprache und dem sozialen und interkulturellen Miteinander.

Die Entwicklung von Neugier und Respekt für Sprachen und Sprache an sich, also auch für die Personen, die verschiedene Sprachen in ihrem Leben verwenden, sowie für die unterschiedlichen Sprachsysteme, ist die Grundlage für die Entwicklung von Wertschätzung gegenüber dem eigenen sprachlichen Repertoire. Der Lehrplan sollte Möglichkeiten bieten mehr über andere Sprachen und Sprachsysteme zu lernen und auch Freude an Sprachen zu entwickeln, damit eine Lernumgebung geschaffen werden kann, in der Plurilingualismus positiv bewertet wird. Außerdem wird dadurch auch eine Sensibilität für die eigene Sprache entwickelt. Dies kann z.B. dadurch geschehen, dass Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen und Sprachsystemen untersucht werden.

Der Mehrheitssprachenunterricht beinhaltet normalerweise die Auseinandersetzung mit Literatur als Teil des Lehrplanes. Dabei wird der Fokus sowohl auf den thematischen Inhalt als auch auf sprachliche Eigenschaften gelenkt, die Leser von Literatur beeinflussen. Um eine Wertschätzung von Diversität zu befördern, sollten verschiedene Literaturen, Texte, Diskurse und Textgenres inkludiert werden. Diese können ein breites Spektrum von kulturellen und sprachlichen Kontexten abdecken und auch Texte umfassen, die Empathie mit plurilingualen und multikulturellen Erfahrungen beschreiben und weiterentwickeln.

Lernende sollten dabei unterstützt werden, Selbstvertrauen zu entwickeln, das es ihnen ermöglicht, ihr sprachliches Repertoire an viele verschiedene neue Situationen in ihrem Leben anzupassen. Kenntnisse über das Lernen von Sprache(n) und über die verschiedenen Sprachniveaus bieten dafür eine Basis. Metalinguistische Kenntnisse erleichtern die Analyse und den Transfer von Strukturen und Mustern aus einer Sprache

in eine andere und unterstützen überdies Lernende dabei, in ihrem Lernen von Sprache(n) autonomer zu werden. Metakognitive Kenntnisse sind für Lernende eine Stütze bei der Organisation ihres eigenen Lernprozesses, indem die Aufmerksamkeit der Lernenden für effektives Lernen, für ihre eigenen Bedürfnisse beim Lernen, ihre Stärken und Schwächen, verfügbare Aufgaben zur Unterstützung des Lernens, für mögliche Lernstrategien und für ihren persönlichen Lernerfolg vertieft wird. Alle diese Bereiche zusammen erlauben es Lernenden, Sprachen im Hinblick auf spezifische Lebensumstände effektiver zu lernen.

Kenntnisse über Funktionen und die Verwendung von Sprache bringen eine größere Sensibilität in der Verwendung der eigenen Sprache(n) und von weiteren Sprachen hervor, die gelernt werden. Die Lernenden werden in die Lage versetzt, in unterschiedlichen sozialen Kontexten effektiver zu kommunizieren. Außerdem erfahren sie dadurch bewusst, welchen Einfluss Sprachverwendung haben kann und welche Verbindung zur Identitätsbildung besteht. Sie können dadurch auch lernen, warum Menschen in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten unterschiedliche Sprachen verwenden und dadurch die Vorteile von Plurilingualismus verstehen und anerkennen.

Durch eine größere Sensibilität für die Möglichkeiten, individuelle Stärken – sprachlich oder nicht-sprachlich – auszubauen und durch verschiedene Arten, kollaborativ in einer Gruppe zu arbeiten, können die Lernenden ein tieferes soziales und interkulturelles Verständnis entwickeln. Dies ermöglicht es ihnen, die Beiträge anderer wertzuschätzen, Vorurteile und soziale Fragmentierung/Ausgrenzung zu überwinden und ihr eigenes Identitätsgefühl zu stärken.

### 3.2 Fertigkeiten der Lernenden

Um die Entwicklung der oben genannten Kenntnisse zu unterstützen und um es den Lernenden zu ermöglichen, diese Kenntnisse zu erweitern, sollten sie folgende Fertigkeiten entwickeln: Fertigkeiten zur Sprachbetrachtung und zur Sprachverwendung; Fertigkeiten zum selbstorganisierten Lernen (von Sprachen) und Fertigkeiten zum Interagieren, sich Vernetzen und Diskutieren.

Die Fertigkeiten, Sprache zu untersuchen und Sprache zu verwenden helfen Lernenden dabei, ihre Kenntnisse praktisch anzuwenden und autonome Sprachlernende und Sprachanwender zu werden. Diese Fertigkeiten beinhalten verschiedene Unterfertigkeiten wie zu beobachten, Unterschiede wahrzunehmen, Sprache anzuwenden, Sprache zu erforschen, kritisch zu analysieren und zu reflektieren. Diese Fertigkeiten sind entscheidend dafür, dass Lernende in verschiedenen kulturellen und sprachlichen Referenzsituationen einen Zugang sowohl zu Sprache als auch zu Bedeutung erhalten. Gleich wichtig und deswegen auch zu nicht zu vernachlässigen sind die kommunikativen Fertigkeiten Sprachen, Hören, Lesen und Schreiben, und zwar sowohl einzeln als auch in Kombination miteinander.

Wenn Lernende die Möglichkeit erhalten ihre Fertigkeiten durch die Auseinandersetzung mit selbstbestimmten (Sprach-)Lernsituationen weiterzuentwickeln, wächst auch ihr

Selbstvertrauen und ihre Motivation zum Lernen neuer Sprachen. Die dabei entwickelten Fertigkeiten sind u.a. Fertigkeiten im Planen, Überprüfen und Evaluieren des eigenen Lernens. Weiters werden Fertigkeiten im Bereich der Nutzung von Ressourcen und anderen Lernmöglichkeiten sowie der Verwendung von Sprache in unvorhergesehenen Kontexten ausgebildet.

Lernende brauchen viele Möglichkeiten, mit den verschiedensten Gruppen und Individuen zusammenzuarbeiten, damit sie ihre Fertigkeiten in den Bereichen Interaktion, Vernetzung und Diskussion entwickeln können. Dadurch werden sie auf ein Leben in unterschiedlichen komplexen Gemeinschaften vorbereitet. Außerdem implizieren diese Fertigkeiten die Fähigkeit, Beziehungen zu anderen Menschen unterschiedlicher Herkunft eingehen zu können. Zu diesen impliziten Fähigkeiten gehört auch, vernünftig und situationsadäquat zu kommunizieren, sich empathisch gegenüber unterschiedlichen Arten der Kommunikation zu verhalten, mit Sprache experimentieren zu können und dadurch flexibel in der Sprachanwendung zu werden, seine eigene „Stimme“ zu finden und zwischen Sprechern verschiedener Sprachen vermitteln zu können.

Hauptpunkte	Detaillierte Punkte (in Auszügen)
<b>Kenntnisse</b>	
Verschiedene Sprachen und Sprachsysteme	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Linguistische Kenntnisse und die Terminologie zu entwickeln, die für das Verständnis für und die Auseinandersetzung mit Sprache(n) notwendig sind;</li> <li>▪ Sprachen zu analysieren;</li> <li>▪ ein Bewusstsein für die Sprachen zu entwickeln, die in der Schule und in der Gesellschaft gesprochen werden;</li> <li>▪ Wege kennenzulernen, mittels derer Sprachen/ Varietäten, gesprochene und geschriebene Sprache, dem Standard entsprechende und vom Standard abweichende Sprache verglichen werden kann (strukturelle Eigenschaften, kommunikative Konventionen etc.);</li> <li>▪ zu verstehen, wie und warum sich Sprachen im Laufe der Zeit ändern und weiterentwickeln.</li> </ul>
Verschiedene Literaturen, Texte, Diskurse und Textgenres	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Texte aus und über verschiedene kulturelle und sprachliche Gebiete zu bearbeiten;</li> <li>▪ Texte über plurlinguale und interkulturelle Erfahrungen zu bearbeiten;</li> <li>▪ die verschiedenen Möglichkeiten, wie Sprache in unterschiedlichen Literaturen verwendet wird, zu analysieren.</li> </ul>

<p>Sprache(n)lernen und verschiedene Sprachniveaus</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ metalinguistische Kenntnisse: Strukturen und Muster zu erkennen, sprachliche Regeln zu entdecken;</li> <li>▪ metakognitive Kenntnisse: das eigene Lernen zu organisieren;</li> <li>▪ zu verstehen, dass in unterschiedlichen Situationen unterschiedliche sprachliche Fertigkeiten notwendig sind.</li> </ul>
<p>Sprachfunktionen und Sprachanwendung</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sprachliche Register zu kennen, die zu unterschiedlichen Textgenres und verschiedenen sozialen Kontexten gehören;</li> <li>▪ den Einfluss von verschiedenen Möglichkeiten der Sprachanwendung in unterschiedlichen sozialen Kontexten und Texten kennenzulernen;</li> <li>▪ die Beziehung zwischen Sprache und Identität und Sprache und Kultur zu erfahren.</li> </ul>
<p>soziales und interkulturelles Verständnis</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zu verstehen, wie Teamwork dabei helfen kann, bessere Resultate zu erzielen;</li> <li>▪ zu verstehen, wie man durch zwischenmenschliche Interaktionen lernt.</li> </ul>
<p><b>Fertigkeiten</b></p>	
<p>Fertigkeiten zur Sprachbetrachtung und Sprachverwendung</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Linguistische Elemente und Phänomene wahrzunehmen, zu identifizieren und zu vergleichen;</li> <li>▪ kulturelle Elemente und Phänomene wahrzunehmen, zu identifizieren und zu vergleichen;</li> <li>▪ Fertigkeiten und Kenntnisse aus einer Sprache in eine andere Sprache zu transferieren und dadurch alle Sprachen des eigenen Sprachenrepertoires optimal zu nutzen;</li> <li>▪ strategische Fertigkeiten zu entwickeln: lesend Neues zu lernen, sprachliche Anhaltspunkte für das Inferieren von Bedeutung auf verschiedenen Textniveaus zu erkennen, die mündliche Kommunikation effektiv an unterschiedliche Zielsetzungen anzupassen;</li> <li>▪ mündliche und schriftliche Informationen, die diverse kulturelle Konventionen beinhalten, aufzunehmen, zu verstehen und zu interpretieren;</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Referenzmaterialien mit unterschiedlicher kultureller Gewichtung zu verwenden und Informationen umzuarbeiten;</li> <li>▪ Interpretationsfertigkeiten zu entwickeln: kritisch zu analysieren und zu reflektieren, (kulturelle) Bedeutung, die Texten in diversen kulturellen Kontexten (z.B. Roman, Kurzgeschichte, Gedicht) zugeschrieben wird, zu (er)klären.</li> </ul>
Selbstgesteuertes (Sprachen-)Lernen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Verantwortung für das eigene Lernen zu erhöhen und die Fähigkeit zu entwickeln, eigene Ansätze bezüglich des (Sprachen-)Lernens zu entwickeln;</li> <li>▪ alternative Möglichkeiten und Ressourcen für das eigene Lernen zu finden;</li> <li>▪ Kompetenzen im Planen, Überprüfen und Evaluieren des eigenen Sprachlernens und die Fähigkeit, neue Ziele auf der Basis des eigenen Fortschritts zu definieren, zu entwickeln;</li> <li>▪ eine gewisse Bereitschaft zu zeigen mit dem eigenen Lernen zu experimentieren;</li> <li>▪ metakognitive Strategien und Analogien anzuwenden; Abstraktions- und Generalisierungsprinzipien anzuwenden;</li> <li>▪ schon erworbene Kenntnisse über Sprachen und Lernen effektiv anzuwenden.</li> </ul>
Interagieren, sich vernetzen und diskutieren	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Fähigkeit zu entwickeln, mit Menschen unterschiedlicher kultureller, sprachlicher und religiöser Herkunft und mit unterschiedlichen Lernerfahrungen zu interagieren, Beziehungen aufzubauen und kollaborativ zusammenzuarbeiten;</li> <li>▪ sprachliche/soziale Kompetenz im Organisieren von Teamarbeit zu entwickeln;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ die Fähigkeit zu entwickeln, zum Erreichen von bestimmten Zielen das passende sprachliche Register auszuwählen;</li> </ul>

- |  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ die Fähigkeit zu entwickeln, mit Sprache zu spielen;</li><li>▪ Vermittlungsfertigkeiten zu entwickeln: von einer in eine andere Sprache zu übersetzen, einen mündlichen/schriftlichen Text in einer Sprache in einer anderen Sprache zusammenfassen.</li></ul> |
|--|--|

*Tabelle 1: Zentrale Lehr- und Lerninhalte: Kenntnisse und Fertigkeiten der Lernenden*

## 4 Kenntnisse und Fertigkeiten der Lehrenden zur Förderung von Plurilingualismus

Mehrsprachige Schülergruppen sind sowohl eine Herausforderung als auch eine Bereicherung für den Mehrheitssprachenunterricht. Lehrende sehen sich dadurch neuen Erwartungen an ihre Kenntnisse und Fertigkeiten gegenüber gestellt. Um diese Erwartungen zu erfüllen, sind Aspekte im Bereich des Sprachunterrichts zu berücksichtigen, die traditioneller Weise nicht zum Mehrheitssprachenunterricht gehören, wie Lernprozesse, sprachwissenschaftliche Kenntnisse und didaktisches Verständnis in Bezug auf Erst- und Zweitsprache. Die Entfaltung ihrer Fertigkeiten erlaubt es Lehrenden diese Kenntnisse dazu zu nutzen, ihre eigene Unterrichtspraxis weiterzuentwickeln und mit Lehrerkollegen und -kolleginnen über Fächergrenzen hinweg zusammenzuarbeiten. Genauere Informationen dazu finden sich in Tabelle 2 (siehe S. 36 ff.).

### 4.1 Kenntnisse der Lehrenden

Um Plurilingualismus fördern zu können, brauchen Lehrende Kenntnisse in folgenden Bereichen: Erwerbsprozesse in der Erst- und Zweitsprache und im interkulturellen Lernen, Sprachwissenschaft und didaktische Kenntnisse über den Erst- und Zweitsprachenunterricht.

Damit Lehrende die Möglichkeit haben, Lernende mit unterschiedlichen sprachlichen Fertigkeiten und auf verschiedenen Sprachniveaus auf ihren individuellen Lernwegen unterstützen zu können, sollten sie verstanden haben, wie Erwerbsprozesse in der Erst- und Zweitsprache die Lernenden beeinflussen können. Außerdem müssen sie erkennen lernen, welche Entwicklungsstufen und Fehler typisch für diese unterschiedlichen Erwerbsprozesse sind und wie man Lernende in diesem Prozess effektiv und zeitgerecht fördern kann. Kenntnisse über plurilinguale Kompetenzen und die Möglichkeiten, wie unterschiedliche Sprachen miteinander verbunden sind und im menschlichen Gehirn repräsentiert werden, können für den Unterricht auch sehr nützlich sein. Die Fähigkeit, sich einerseits in die Situation der Lernenden hineinzusetzen, aber auch über die eigenen Hintergründe reflektierend nachzudenken, erlaubt es Lehrenden, Einsicht in die kulturellen Erfahrungen und Gefühle zu gewinnen, die Lernende erleben.

Zusätzlich zu den Kenntnissen über den Lehr- und Lernprozess brauchen Lehrende auch sprachwissenschaftliche Basiskenntnisse, um Sprachtypologien und Eigenschaften von ihnen unbekannt Sprachen analysieren zu können. Lehrende sollten auch Werkzeuge kennen lernen, die es ihnen erlauben, Eigenschaften des Sprachgebrauchs für verschiedene Ziele zu entdecken und Unterschiede zwischen verschiedenen Textgenres zu erkennen.

Didaktische Kenntnisse über den Erst- und Zweitsprachenunterricht gründen sich auf das Wissen über verschiedene Lernprozesse und die Fähigkeit, diese zu evaluieren. Gerade mit Hilfe ihrer didaktischen Kenntnisse können Lehrende ihre generelle Sprachexpertise anwenden, um ihre Lehrmethoden an die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen.

## 4.2 Fertigkeiten der Lehrenden

Es sind die folgenden pädagogischen Fertigkeiten notwendig, wenn man Lernende in ihren Sichtweisen ernst nehmen möchte, wenn man sie auf der einen Seite dabei motivieren will, Sprachen wertzuschätzen und Sprachen lernen zu wollen, und sie auf der anderen Seite auch für eine mehrsprachige und multikulturelle Gesellschaft ausbilden will: eine inkludierende und differenzierte Unterrichtspraxis um die Sprachenvielfalt im Klassenzimmer zu organisieren; die sprachlichen Erfahrungen und Fertigkeiten der Lernenden als Basis für den Unterricht anzuerkennen; Lehrmethoden des Erst- und Zweitsprachenunterrichts flexibel anzuwenden; die Fähigkeit, autonomes Lernen zu fördern und Lernende in der Selbstverantwortung für ihre Lernprozesse zu unterstützen; die Fähigkeit der Lehrenden miteinander mittels eines interdisziplinären Ansatzes zu arbeiten; mit anderen Lehrenden zusammenzuarbeiten, um die übergreifende Rolle von Sprache als Unterrichts- und Lernmedium in Sachfächern zu stärken.

Plurilingualismus zu fördern verlangt eine inkludierende, differenzierte Unterrichtspraxis und eine Organisation der sprachlichen Vielfalt im Klassenzimmer. Ein besonderes Augenmerk sollte darauf gerichtet werden, dass die Sprachen der Lernenden einen Platz erhalten, um bei den Lernenden gegenseitigen Respekt für alle Sprachen und die Verwendung dieser Sprachen in der Schule zu fördern. Der direkte Kontakt zu vielen verschiedenen Sprachen lässt diese Sprachen zu einem natürlichen Teil der Schulgemeinschaft werden und hilft dabei, eine Atmosphäre entstehen zu lassen, in der alle Sprachfertigkeiten als Aspekt der menschlichen Identität und als flexible Werkzeuge für die Lösung von schulischen Aufgaben und für den Aufbau sozialer Beziehungen gesehen werden.

Um zur Entstehung eines mehrsprachigen Klassenzimmers beizutragen, sind besondere Anstrengungen notwendig, um das plurilinguale Repertoire der einzelnen Lernenden zu fördern und stärken. Um dies zu erreichen, ist es wichtig, dass Unterrichtsaktivitäten auf den sprachlichen Erfahrungen und Fertigkeiten der Lernenden aufbauen. In einer mehrsprachigen Gesellschaft ist es notwendig, alle Lernenden dabei zu unterstützen, sich ihrer eigenen Plurilingualität bewusst zu werden, und ihnen Möglichkeiten zu bieten, ihr Sprachenrepertoire (sowohl in Bezug auf verschiedene Sprachen als auch Dialekte) einfühlsam zu verwenden. Wenn Lernende die Möglichkeiten erhalten, ihr sprachliches Repertoire produktiv nutzen zu können, führt das dazu, dass sie den Wert auch von weniger bekannten Sprachen sowie den Nutzen aller sprachlichen Fertigkeiten (auch sehr geringer) erkennen und merken, dass diese Sprachen und Fertigkeiten wertvolle Ressourcen sind.

Lehrende in einem sprachlich und kulturell diversen Klassenzimmer brauchen Fertigkeiten, Methoden des Erst- und Zweitsprachenunterrichts flexibel anzuwenden um dadurch allen Lernenden sinnvolle und lernendenzentrierte Aufgaben bieten zu können. Eine enge Kooperation mit Kollegen/Kolleginnen und gemeinsame, interdisziplinäre Projekte sind eine große Hilfe dabei, die eigene pädagogische Sichtweise zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Sprachen werden zumeist dann besonders optimal gelernt, wenn sie mit einem sinnvollen Inhalt integriert werden und dadurch im Lernenden ein authentisches Bedürfnis nach Sprachanwendung auslösen. Fordert und fördert der Unterricht die Interaktion und Partizipation der Lernenden, hat dies positive Auswirkungen auf den

Lernprozess. Lernende werden sich ihres eigenen Fertigkeitenprofils bewusster, wenn im Unterricht und in der Bewertung der Lernenden ausgewogen auf alle Sprachfertigkeiten geachtet wird. Dies hilft ihnen dabei, sich realistische Ziele für ihr eigenes Lernen zu setzen.

Die Idee des lebenslangen Lernens auf den Unterricht zu übertragen bedeutet, von Lernenden die Fähigkeit zu verlangen, ihre Lernprozesse, Lernstile und Lernstrategien zu reflektieren. Die Fähigkeit der Lehrenden, autonomes Lernen zu fördern und die Lernenden dabei zu unterstützen, die Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen, hat eine positive Auswirkung auf die weiteren Lernwege der Lernenden – auch nachdem die Schule oder ein bestimmter Kurs geendet haben. Lernziele sollten deswegen Lernende motivieren, über das Klassenzimmer hinaus zu denken, und sie zusätzlich mit den für ein autonomes und selbstgesteuertes Lernen notwendigen Fertigkeiten und Einstellungen ausstatten.

In der mehrsprachigen Schule ist es wichtig, dass Sprachlehrende in den verschiedenen Sprachfächern zusammenarbeiten, um die unterschiedlichen sprachlichen Bedürfnisse ihrer Lernenden erfüllen zu können. Dies bedeutet, dass Lehrende der Unterrichtssprache als Unterrichtsfach (das bedeutet, der Mehrheitssprache oder der im Unterricht am stärksten verwendete Sprache) mit Fremdsprachenlehrenden und Lehrenden der Herkunftssprachen der Schüler/innen miteinander kooperieren müssen, um gemeinsame Lehrstrategien zu entwickeln und um in allen Sprachfächern auf dem gesamten plurilingualen Repertoire der Lernenden aufzubauen. Insbesondere der interdisziplinäre Ansatz liefert Sprachlehrenden diese Möglichkeit der Zusammenarbeit. Es existieren schon einige sehr gute Beispiele der praktischen Umsetzung dieses Ansatzes. Die beste Vorgehensweise für den jeweiligen Kontext verlangt jedoch Offenheit für neue Ideen, langfristige Zusammenarbeit, das Aushandeln von Bedeutungen („negotiation of meaning“) und die Entwicklung von gemeinsamen Aktivitäten, die sich speziell auf die Phänomene konzentrieren, die gelehrt und gelernt werden müssen. Dabei ist auch eine erhöhte mehrsprachige Sprachaufmerksamkeit von Vorteil, da Lehrende dadurch erkennen können, in welchen Bereichen die Lernenden von linguistischen Aktivitäten (wie z.B. dem Vergleich verschiedener Sprachen) profitieren können.

Alle Sprachexperten/-expertinnen in Schulen stehen vor einer gemeinsamen Aufgabe, weswegen deren Kooperation eine besondere Bedeutung bei der Förderung von Plurilingualismus hat. Nichtsdestoweniger ist auch die Zusammenarbeit mit den Lehrenden der anderen Sachfächer wichtig, um die die übergreifende Rolle von Sprache als Unterrichts- und Lernmedium in anderen Schulfächern zu stärken. Mittels dieser Kooperation können alle Lehrenden beginnen, die eigene Rolle als Sprachlehrende zu bejahen und ihre Lernenden dabei zu unterstützen, Sprachfertigkeiten von einem Fach in andere Fächer zu transferieren. Sowohl Lernende als auch Lehrende sollten die zentrale Rolle, die Sprache im Lehren und Lernen alle Schulfächer spielt, anerkennen. Aktionsforschung kann ein mögliches Werkzeug im Prozess der kontinuierlichen Professionalisierung innerhalb der Schulgemeinschaft sein. Auch Lernende können an diesen Forschungsprojekten teilhaben.

Hauptpunkte	Detaillierte Punkte (in Auszügen)
<b>Kenntnisse</b>	
Kenntnisse über Erst- und Zweitspracherwerbsprozesse	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kenntnisse der verschiedenen Spracherwerbsprozesse und/oder der Prozesse beim Erlernen von Erst-, Zweit- und Fremdsprachen (z.B. Erwerbsphasen/-sequenzen, Strategien des Zweitspracherwerbs, die Rolle der Erstsprache, Interlanguage-Hypothese);</li> <li>▪ Kenntnisse darüber, was Plurilingualismus und was plurilinguale Kompetenzen sind (Definitionen, Charakteristik, Arten, etc.);</li> <li>▪ Kenntnisse über verschiedene Hypothesen bezüglich Bi- und Plurilingualismus;</li> <li>▪ Kenntnisse über Spracherwerbsmythen (z.B. den unbedingten Verzicht auf Transfer aus der Erstsprache, auf Codeswitching und Sprachmischung);</li> <li>▪ Entwicklung einer eigenen subjektiven Theorie über Spracherwerb und Sprachanwendung;</li> <li>▪ Bewusstsein für Kulturen; Reflexionsfähigkeit über die eigenen (inter)kulturellen Erlebnisse und Gefühle.</li> </ul>
Linguistische Basiskenntnisse	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kenntnisse über verschiedene Sprachtheorien (z.B. Sprachtypologien, Sprachstrukturen, Eigenschaften von Sprache im Allgemeinen und im Speziellen etc.);</li> <li>▪ soziolinguistische Kenntnisse;</li> <li>▪ generelle Fachkenntnisse über Sprache(n): Fähigkeit, Eigenschaften von den Lehrenden unbekanntem Sprachen zu analysieren.</li> </ul>
Didaktische Kenntnisse im Bereich des Erst- und Zweitsprachenunterrichts	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kenntnisse über die effektive Vermittlung aller sprachlichen Fertigkeiten in einer Zweit- und/oder Fremdsprache;</li> <li>▪ Kenntnisse über die unterschiedlichen Methoden des Erst-, Zweit- und Fremdsprachenunterrichts;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kenntnisse über (alternative) Lehrmethoden und die Fähigkeit, diese Methoden zu bewerten und den Bedürfnissen der Lernenden entsprechend anzuwenden.</li> </ul>

Fertigkeiten	
<p>Inkludierende und differenzierte Unterrichtspraxis: die sprachliche Diversität (Mehrsprachigkeit) in der Klasse organisieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sich zu bemühen, allen Sprachen in der Klasse eine sinnvolle Rolle zu geben;</li> <li>▪ alle Sprachen zu respektieren;</li> <li>▪ einen Ort zu schaffen, an dem die Sprachen, Kulturen und Traditionen der Lernenden sichtbar werden; Sprachen als solches sichtbar werden zu lassen;</li> <li>▪ direkten Kontakt zu unterschiedlichen Sprachen (auch Minderheitensprachen) anzubieten.</li> </ul>
<p>Auf den sprachlichen Erfahrungen und Fertigkeiten der Lernenden aufbauen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Bedeutung aller Sprachen der Welt aufzuzeigen (inklusive des Englischen und der anderen traditionellen Schulsprachen, aber nicht nur dieser);</li> <li>▪ das Bewusstsein der Lernenden für alle ihre individuellen Sprachkenntnisse zu erhöhen (z.B. strategische Kompetenzen, unterschiedliche Sprachkompetenzen, verschiedene Sprachenrepertoires – Sprachen, Varietäten, Dialekte); den Lernenden eine Möglichkeit zu eröffnen, ihr sprachliches Repertoire anzuwenden;</li> <li>▪ Lernenden zu zeigen, dass auch weniger bekannte Sprachen/Dialekte eine Ressource darstellen;</li> <li>▪ die Fähigkeit zu entwickeln, den Transfer zwischen verschiedenen Sprachen für den Unterricht zu nutzen;</li> <li>▪ die Fähigkeit zu entwickeln, Aktivitäten zu planen, bei denen Lernende ihr gesamtes sprachliches Repertoire anwenden können;</li> <li>▪ das Beste aus den schon erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten der Lernenden zu machen.</li> </ul>

<p>Methoden des Erst- und Zweitsprachenunterrichts flexibel anwenden</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Fähigkeit zu entwickeln, den eigenen Unterricht zu reflektieren und weiterzuentwickeln;</li> <li>▪ offen zu sein für Hospitationen und für konstruktive Ideen anderer;</li> <li>▪ verschiedene/individuelle Lernrhythmen/-tempi bei den Lernenden zu akzeptieren;</li> <li>▪ Fähigkeit, fachliches Lernen und Sprachenlernen miteinander zu integrieren;</li> <li>▪ alle Sprachfertigkeiten anzusprechen (Hören, Sprechen + Interagieren, Lesen, Schreiben);</li> <li>▪ sinnvolle Lernaufgaben anzubieten;</li> <li>▪ Lernaktivitäten so zu gestalten, dass sie den Bedürfnissen der Lernenden im täglichen Leben entsprechen und die Lernenden in ihrer Interaktion miteinander unterstützen.</li> </ul>
<p>Autonomes Lernen zu fördern und Lernende in der Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu unterstützen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lernende zu unterstützen, ihre persönlichen Lernstrategien zu erkennen;</li> <li>▪ Lernende zu unterstützen, effektive Arten des Sprachenlernens zu erlernen;</li> <li>▪ Lernenden zu zeigen, dass es nie zu spät ist, eine Sprache zu lernen, die Möglichkeit des lebenslangen Lernens in Bezug auf Sprachen aufzuzeigen;</li> <li>▪ Strategien zu entwickeln, dass Lernende autonom lernen können;</li> <li>▪ eine Art von Unterricht zu ermöglichen, der die Lernenden in den Mittelpunkt stellt.</li> </ul>
<p>Zusammenarbeit zwischen Lehrenden mittels des interdisziplinären Ansatzes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mögliche Wege der Zusammenarbeit zwischen Lehrenden der unterschiedlichen Sprachfächer aufzuzeigen;</li> <li>▪ ein offenes Ohr für die Unterrichtsstile anderer Lehrenden zu haben;</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ gemeinsame Aktivitäten zu entwickeln, die sich mit einem bestimmten zu vermittelnden Phänomen beschäftigen.</li> </ul>
Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden, um die übergreifende Rolle von Sprache als Medium des Lehrens und Lernens in den Sachfächern zu stärken	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Es den Lernenden zu ermöglichen, ihre Kenntnisse und Fertigkeiten aus der Mehrheitsprache in andere Sprach- und Sachfächer zu transferieren;</li> <li>▪ die fundamentale Rolle des Mehrheitsprachenunterrichts als Basis jeglichen Lehrens und Lernens in allen Fächern anzuerkennen;</li> <li>▪ die Professionalisierung der Lehrenden und des Schulpersonals voranzutreiben (z.B. mittels Aktionsforschung).</li> </ul>

*Tabelle 2: Kenntnisse und Fertigkeiten der Lehrenden, um Plurilingualismus zu fördern*



## 5 Den Wandel bewerkstelligen

Eine Lernumgebung zu schaffen, die der Förderung von Plurilingualismus dienlich ist, bedeutet sich engagiert mit den Zielen und zugrunde liegenden Werten zu beschäftigen und diese zu beachten. Notwendig ist auch ein strategisches Vorgehen bei der Bewerkstelligung der Änderungen, für deren Umsetzung eine breit gefächerte Unterstützung notwendig ist. Diese Unterstützung muss nicht nur von der Schulorganisation, sondern auch von der Lehrplanentwicklung, Lehreraus- und -fortbildung, professionelle Netzwerke, Lehrmittelverlage und Forschung kommen (siehe Tabelle 3 für detaillierte Informationen).

Damit Änderungen zustande kommen können, muss die gesamte Schulorganisation einen progressiven anstelle eines konservativen Ansatzes bezüglich Bildung ermöglichen. Schulen brauchen ein gewisses Maß an Autonomie, um flexible Schulstrukturen und Schulorganisation ausbilden zu können. Sie müssen auf ihre gegebenen Kontexte eingehen können, da diese Schulkontexte sehr verschieden sind. Dadurch wird Schulen abverlangt, in den regionalen Gemeinschaften integriert zu sein und den Charakter und die Bedürfnisse dieser Gemeinschaft zu verstehen. Um darüber, was angemessen ist, nicht nur zu spekulieren, ist es wichtig, dass Schulen sich in den verschiedenen sprachlichen (und kulturellen) Gemeinschaften engagieren. Das beinhaltet auch es den Eltern zu ermöglichen, an Entscheidungsprozessen zu partizipieren und das schulische Vorgehen mit ihnen abzusprechen – z.B. durch eine Kooperation mit den Elternvereinen. Weiters ist es für Schulen wichtig, die lokalen Bedürfnisse zu befriedigen. Schulische Netzwerke können dabei die Zusammenarbeit zwischen Schulen stärken und eine Plattform bieten, um Ressourcen zu gemeinsam zu nutzen und gemeinsam neue Lehrmaterialien zu entwickeln. Es ist auch notwendig, den Lehrplan zu bereichern und Lernunterstützung anzubieten, auch dadurch, dass z.B. externe Partner involviert werden, um eine an die Umstände angepasste Kooperation mit Sozialarbeiter/inne/n und anderen involvierten Organisationen aufzubauen. Der Zusammenhalt wird weiterhin durch Projekte gestärkt, die alle Bereiche der Schulorganisation auf lokaler und regionaler Ebene miteinander vernetzen. Der Lehrplan sollte dahingehend angepasst werden, dass gemeinsame Aktivitäten der Mehrheits-, Fremd- und Minderheitensprachen unterstützt werden. Natürlich setzen alle diese Änderungen eine andere Art von Schulorganisation voraus, mit neuen Anforderungen an Schulleiter/ Schulleiterinnen und das gesamte Schulpersonal. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass in Fortbildungen für das Führungspersonal das Bewusstsein für plurilinguale Themen gehoben wird. Ein solches erhöhtes Bewusstsein wird zu erhöhter Aktivität im Bereich der Weiterbildung und professionellen Entwicklung des gesamten Schulpersonals (auch des nicht-lehrenden) führen. Damit Änderungen bewerkstelligt werden können, müssen alle, die in die Arbeit an der Schule involviert sind, an der Entwicklung einer gesamtschulischen Strategie teilhaben. Diese Strategie sollte die Schulorganisation in allen Aspekten durchdringen und klare Ziele bei der Veränderung von gemeinsam bestimmten Themen verfolgen. Eine erfahrene Person in der Schule mit Verantwortung für diese Themen sollte zusammen mit mehreren Spezialist/inn/en die Entwicklung einer positiven Einstellung evaluieren und diese Einstellung kontinuierlich stärken.

Auch Personen, die auf nationaler, regionaler oder lokaler Ebene in die Lehrplanentwicklung eingebunden sind, müssen gewonnen werden, damit Änderungen stattfinden können. Sie müssen Lehrpläne entwickeln, die entsprechende Ziele, Prinzipien, Inhalte und Lehr- und Lernstrategien beinhalten. Ein solcher Lehrplan braucht einen integrativen Ansatz, der die Grenzen der unterschiedlichen Schulfächer überschreitet und Bewertungsstrategien enthält, die Plurilingualismus fördern anstatt ihn zu negieren. Der Fokus sollte unbedingt auf dem Lernprozess liegen und nicht nur auf den Lernergebnissen. Natürlich darf der „heimliche“ Lehrplan nicht vergessen werden, d.h. vorhandene „versteckte“ Inhalte, die aus dem „monolingualen Habitus“ resultieren, müssen sichtbar gemacht, analysiert und rekonstruiert werden, sodass Inhalte entstehen, die den Plurilingualismus fördern.

Um die oben genannten Ziele zu erreichen, muss man auf die Unterstützung durch die Lehrerfort- und -ausbildung zählen können. Es kann allein schon dadurch viel gewonnen werden, dass Lehramtsstudierende und aktive Lehrende in diesem Bereich gemeinsam aus- und fortgebildet werden, da auch für viele erfahrene Lehrende Plurilingualismus ein unbekanntes Thema darstellt. Alle Sprachen und alle Möglichkeiten des Sprachunterrichts müssen gleichermaßen wertgeschätzt werden. Das bedeutet, dass sich Sprachlehrende nicht als Lehrende einer bestimmten Sprache, sondern als generelle Sprachexpertinnen/-experten sehen sollten, die dafür eintreten, dass jegliches Lernen von Sprache(n) gefördert wird, auch wenn es nicht in einer „ihrer“ Sprache stattfindet. Eine solche Einstellung verlangt nach Aus- und Fortbildungssituationen, die die Aufmerksamkeit der Lehrenden für die Konsequenzen von sprachlicher und kultureller Diversität in Unterrichtssituationen schärft. Genauso müssen die Lehrenden auch darauf aufmerksam gemacht werden, wie plurilinguale Lernende von ihrem plurilingualen Repertoire profitieren können, und wie Lehrende im Unterricht Situationen vermeiden können, die die plurilinguale Entwicklung beeinträchtigen. Am besten erreicht man diese Ziele, indem Lehrerteams über Schulfachgrenzen hinweg plurilinguale Ansätze entwickeln und in der Aus- und Fortbildung die Möglichkeit erhalten, diese Ansätze zu verknüpfen. Dabei können Lehrende ihre Zusammenarbeit so organisieren, dass sie auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten, um die für einen mehrsprachigen Kontext notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu entwickeln und zusammenarbeiten, um passende Lehr- und Lernmaterialien vorzubereiten. Es gibt unterschiedliche Methoden, die in der Aus- und Fortbildung eingesetzt werden können, wie z.B. Videoaufnahmen von effektiven Praxisbeispielen zu zeigen oder die Theorie mit der Praxis zu verbinden, sodass Lernprozesse tiefergehend verstanden und danach auch angewendet werden können. Innovative Ansätze zur Professionalisierung von Lehrenden können auch beinhalten, Lehrende dazu aufzufordern, Lebens- und Arbeitserfahrung in anderen Ländern zu sammeln.

Professionelle Netzwerke sind eine zusätzliche unterstützende Ressource. Diese Netzwerke können Teil sein von Lehrerverbänden, nationalen oder internationalen Organisationen (wie z.B. des EFSZ) oder aus anderen virtuellen und nicht-virtuellen Kontakten entspringen. Sie ermöglichen es Lehrenden in Kontakt zu kommen und zu bleiben und disseminieren effektive Praxisbeispiele plurilingualen Unterrichts. Wenn institutionelle Netzwerke auf verschiedenen Ebenen des Bildungswesens, also vom Kindergarten- bis zum Universitätsniveau, aufgebaut werden, steigt automatisch die Möglichkeit, einerseits

wirklich alle Lehrenden zu erreichen (und fortzubilden) und andererseits gegenseitig grundlegende Unterrichtserfahrungen erfolgreich austauschen.

Lehrmittelverlage müssen ihren Teil der Verantwortung gegenüber einer mehrsprachigen Gesellschaft übernehmen und plurilinguale Materialien anbieten, die Lehrende dabei unterstützen, plurilinguale Unterrichtsziele zu erreichen. Diese Materialien sollten idealerweise die mehrsprachige Realität in allen Schulfächern – also nicht nur in den Sprachenfächern – reflektieren. Im 21. Jahrhundert ist auch die Entwicklung von virtuellen Lehr- und Lernumgebungen auf Schulwebseiten ein wichtiges Werkzeug, um die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden untereinander, aber auch miteinander bezüglich Themen zu unterstützen, die für die Erreichung von plurilingualen Lehrplanziele von Bedeutung sind.

### **Unterstützung durch die Schulorganisation**

- Flexibilität im Bereich der Schulstrukturen und der Schulorganisation/ Schulautonomie zu entwickeln;
- das Engagement in den sprachlichen (und kulturellen) Gemeinschaften zu fördern;
- das Engagement von Eltern zu unterstützen; mit Elternorganisationen/-vereinen partnerschaftlich zusammenzuarbeiten;
- schulische Netzwerke aufzubauen: eine bessere Zusammenarbeit zwischen Schulen zu fördern (Ressourcen zu teilen, gemeinschaftlich Lehrmaterialien zu entwickeln);
- mit Sozialarbeiter/inne/n und anderen externen Organisationen zu kooperieren;
- Projekte auf allen Ebenen der Schulorganisation (lokal und regional) zu initiieren;
- Aktivitäten zu organisieren, die Mehrheits-, Fremd- und Minderheitensprachen verbinden;
- Fortbildungen für Führungspersonal anzubieten, die deren Aufmerksamkeit für plurilinguale Themen stärken;
- berufliche Fortbildungen für alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Schule anzubieten: eine gesamtschulische Strategie mit gemeinsamen Zielen und gemeinschaftlich bestimmten Themen entwickeln;
- verantwortungsbewusste Schulmitarbeiter/-mitarbeiterinnen finden (auch im sonderpädagogischen Bereich), die eine positive Einstellung haben und bereit sind diese weiterzuentwickeln.

### **Unterstützung von Lehrplanentwicklern und –entwicklerinnen**

- Lehrpläne anzubieten, die Ziele, Prinzipien, Inhalte und Lern- und Lehrstrategien beinhalten;
- einen integrativen Ansatz zu verfolgen, indem der Lehrplan über Schulfachgrenzen hinweg funktioniert und die Bewertungskriterien an Plurilingualismus angepasst sind;
- den Blick auf den Lernprozess zu lenken und nicht nur das Lernergebnis zu betrachten;
- den “heimlichen” Lehrplan sichtbar machen (den „monolingualen Habitus“ dekonstruieren und an dessen Stelle einen dem Plurilingualismus förderlichen Habitus konstruieren)

### **Unterstützung durch die Lehreraus- und -fortbildung**

- Lehramtsstudierende und aktive Lehrende gemeinsam fortzubilden;
- Sprachlehrende als generelle Sprachexpert/innen wahrnehmen und nicht als Lehrende einer einzigen, spezifischen Sprache;
- auch solche Sprachen fördern, die Lehrende selbst nicht können;
- Lehrende für die möglichen Implikationen des Vorhandenseins verschiedener Sprachen (und Kulturen) in Unterrichtssituationen zu sensibilisieren;
- Teams bilden, die über Schulfachgrenzen hinweg zusammenarbeiten und dabei einen plurilingualen Ansatz entwickeln;
- Sorge dafür zu tragen, dass alle Sprachlehrende ein gemeinsames Ziel vor Augen haben, auf das sie als Team hinarbeiten, um die für mehrsprachigen Kontexte notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu entwickeln;
- Lehrmaterialien gemeinsam zu erarbeiten;
- Theorie und Praxis miteinander zu verbinden, z.B. durch Videofilme über effektive Praxisbeispiele;
- Lehrende zu motivieren, Lebens- und Arbeitserfahrung in anderen Ländern zu sammeln.

### **Unterstützung durch professionelle Netzwerke**

- Die Idee plurilingualer Bildung zu disseminieren;
- Entwicklung von Netzwerken zwischen Institutionen auf verschiedenen Bildungsniveaus zu fördern;

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ alle Lehrenden zu erreichen (und fortzubilden).</li> </ul>
<p><b>Unterstützung durch Lehrmaterialien</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Plurilinguale Materialien anzubieten;</li> <li>▪ interdisziplinäre Lehrmaterialien anzubieten,</li> <li>▪ interaktive Schulwebseiten für die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden untereinander, aber auch miteinander, zu erstellen.</li> </ul>
<p><b>Unterstützung durch die Forschung</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Projektkollaboration mit Universitäten zu fördern;</li> <li>▪ Unterstützung für Aktionsforschung anzubieten und die Ergebnisse plurilingual anzuwenden.</li> </ul>

*Tabelle 3: Strategien um den Wandel zu bewerkstelligen*

### **Zur Reflexion**

1. Habe ich eine plurilinguale Klasse? Welche Sprachen werden in meiner Klasse gesprochen? Welche Sprachen sind Erstsprachen (Muttersprachen), Minderheitensprachen, Familiensprachen, zusätzliche Sprachen oder Varietäten/Dialekte?
2. Wie unterstütze ich als Lehrkraft und wie meine Schule im Allgemeinen das sprachliche Repertoire der Lernenden?
3. Wie sieht mein eigenes sprachliches Repertoire aus? Gibt es Hindernisse, die mich daran hindern, größtmöglichen Nutzen aus meinem Repertoire zu ziehen?
4. Welche Fertigkeiten brauche ich als Lehrende/-r um das sprachliche Repertoire der Lernenden in den Unterricht integrieren zu können? Wie kann ich diese Fertigkeiten erwerben?
5. Was weiß ich über das Lehren von Sprachen, über Bilingualismus, Plurilingualismus oder interkulturelle Erziehung? Wie kann ich meine Kenntnisse verbessern?
6. Wie kann ich Beispiele finden, wo plurilinguale Bildung erfolgreich in den Mehrheitssprachenunterricht integriert wurde?
7. Wer ist in meiner Schule noch daran interessiert, plurilinguale Bildung in den Mehrheitssprachenunterricht zu integrieren? Gibt es Möglichkeiten der Kooperation, der Teamarbeit und/oder der Durchführung von interdisziplinären Projekten?
8. Ist es mir möglich, kooperative Netzwerke mit Schulen, Fortbildungsinstitutionen, professionellen Netzwerken oder dem administrativen Schulpersonal aufzubauen, die mir in meiner Arbeit helfen können?

*(Fragen zusammengestellt von Eija Aalto und Alexandra Melista)*



Teil 3

Praxisbeispiele für  
Plurilingualismus im Unterricht



Das MARILLE-Projekt war von Anfang an darauf ausgelegt, einen Bottom-Up-Ansatz anzuwenden, wie schon bei der Präsentation des konzeptionellen Bezugsrahmens mit vielen praktischen Anwendungen zu erkennen war. Er bietet Lehrenden einerseits einen Überblick darüber, was Plurilingualismus im Mehrheitssprachenunterricht bedeuten kann, und ist andererseits auch eine Ressource, die Hilfestellungen und Werkzeuge bietet, um das Ziel Plurilingualität zu erreichen.

Um einige konkrete Beispiele dafür zu finden, wie Schulen Plurilingualismus fördern, baten wir Lehrende in mehreren europäischen Ländern effektive Beispiele aus ihrer Unterrichtspraxis darzustellen. In diesem Kapitel werden wir fünf dieser Beispiele näher beschreiben. Diese Beispiele richten ihr Augenmerk auf Textgenres und Grammatikthemen des Mehrheitssprachenunterrichts. Weitere, sehr konkrete Ideen und Vorschläge in Bezug auf effektive Praxisbeispiele lassen sich auf der Projekthomepage <http://marille.ecml.at> finden.

Die fünf Beispiele, die hier präsentiert werden, bestehen jeweils aus einer Beschreibung der konkreten Unterrichtsaktivitäten (dem Unterrichtsplan) und einer Beschreibung der Verbindungen zum Bezugsrahmen, der in Teil 2 dargestellt wurde. Diese Verbindungen zeigen, wie die oben erwähnten Ziele, Werte, Kenntnisse und Fertigkeiten in die Praxis umgesetzt werden können. Oftmals entsprechen Aktivitäten mit dem Ziel, Plurilingualismus zu fördern, mehr als einem Ziel und stärken die Kompetenzen der Lernenden in Bezug auf verschiedene Kenntnisse und Fertigkeiten.

Das erste hier dargestellte Beispiel hat das Thema „Kinderrechte“ und erarbeitet es in verschiedenen Sprachen. Außerdem bietet es eine gute Gelegenheit für Lernende, ihr gesamtes sprachliches Repertoire in den Unterricht miteinzubringen. Dieses Beispiel zeigt auch, wie eine effektive Verbindung zwischen dem (Mehrheits-) Sprachenunterricht und anderen Schulfächern aussehen kann und ist dadurch ein gutes Modell, wie ein interdisziplinärer Ansatz angewendet werden kann. Sprache ist in diesem Fall nicht nur ein Unterrichtsfach, sondern erfüllt auch die inhärente Funktion als Medium für den Sachfachunterricht. Außerdem erweitert es diese Funktion auf plurilinguale Weise, indem im Beispiel neben der Mehrheitssprache auch andere Sprachen verwendet werden. Dadurch illustriert diese Unterrichtsidee anschaulich den Ansatz, den das LE-Projekt des Europarats fördern will (siehe Teil 1).



## Erstes Beispiel: „Kinderrechte in mehreren Sprachen“

*Anna Lasselsberger, Paula Bosch, Alexandra Melista  
(Kontextualisierung: A. Lasselsberger)*

### Unterrichtsplan

In diesem Beispiel sollen während mehrerer Unterrichtsstunden die Kinderrechte in verschiedenen Sprachen bearbeitet werden, was die Lernenden dabei unterstützt zu erkennen, wie die Kinderrechte in verschiedenen Ländern der Erde umgesetzt werden. Die Unterrichtsidee kann sowohl im Mehrheitssprachenunterricht als auch im Fremd- und Zweitsprachenunterricht, oder in Fächern wie Geschichte und Sozialkunde/Politik für Lernende ab 12 Jahren eingesetzt werden.

Das grundlegende Lehrmaterial für diese Stunde ist die gekürzte und vereinfachte Fassung der „UNO-Konvention über die Rechte des Kindes“ (herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur in Österreich). Dieses Material bietet jungen Lernenden einen leichteren Zugang zu den Kinderrechten. Es ist in 24 Sprachen erhältlich – auch in vielen Minderheitensprachen.

Die Lernenden erhalten je eine Kopie der vereinfachten Konvention in einer Sprache, die sie nicht sprechen, und arbeiten danach in Kleingruppen, um die jeweilige Sprache zu erraten. Im nächsten Schritt werden sie gebeten, einige Besonderheiten dieses Textgenres zu nennen, auch wenn sie die Sprache nicht verstehen, und die Bedeutung des Textes mit Hilfe verschiedener Anhaltspunkte zu inferieren (z.B. Zahlen, verwandte Wörter, Funktionswörter wie z.B. Präpositionen), indem sie die Sprache des Texts mit anderen Sprachen, die sie kennen und können, vergleichen. Lernende, die die betreffende Sprache sprechen, können hierbei als Sprachexperten/ -expertinnen fungieren und den Gruppen Feedback geben.

Während diese ersten Schritte bei der Durchführung des Beispiels besonderes Augenmerk auf Sprachbewusstheit („language awareness“) legen und dadurch leicht in den Mehrheits- und Zweitsprachenunterricht integriert werden können, unterstützen die nun folgenden Schritte die Förderung von Plurilingualismus in Fächern wie Geschichte oder Sozialkunde.

Lernende werden in Einzel- oder Gruppenarbeit beauftragt zu untersuchen, wie die UNO-Konvention und die darin festgelegten Standards in verschiedenen Ländern der Welt umgesetzt werden. Eine Online-Recherche kann in jeder von den Lernenden gewählten Sprache durchgeführt werden (wobei jüngere Lernende dabei eine gewisse Hilfestellung benötigen).

Die zusammengetragenen Informationen müssen danach genau ausgewählt, strukturiert und so zusammengefasst werden, dass neue Texte (Essays, Poster, Collagen, etc.) entstehen, und zwar entweder in der Mehrheitsprache und/oder in der Sprache, die die Gruppe gemeinsam spricht. Zum Schluss werden die Ergebnisse der Lernenden in der Mehrheitsprache vor der ganzen Klasse präsentiert.

**Dieser Unterrichtsentwurf korrespondiert mit folgenden Punkten/Zielen aus dem Bezugsrahmen:**

- Alle Lernenden für eine mehrsprachige und multikulturelle Gesellschaft auszubilden, indem Freude, Neugier, Respekt und Wertschätzung von Sprachen entwickelt werden;
- die Motivation für das Lernen und/oder Kennenlernen von Sprache(n) zu erhöhen;
- verschiedene Kulturen, Literaturen, Textsorten, Diskursarten, Textstile und Textgenres anzuerkennen und Freude daran zu entwickeln;
- anzuerkennen, dass Plurilingualismus alle Lernenden und alle Schulfächer betrifft;
- Lernende mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen, Sprachniveaus und kulturellen Hintergründen zu inkludieren;
- von allen sprachlichen Kompetenzen der Lernenden zu profitieren;
- die Stimmen der Lernenden ernst zu nehmen: Lernendenautonomie zuzulassen und den Lernprozess und dessen Ergebnisse in die Hände der Lernenden zu legen.

In diesem Beispiel werden die traditionellen Lehrinhalte der Unterrichtsfächer Mehrheitssprache/ Unterrichtssprache und Geschichte/ Sozialkunde/ Politik durch das Einbeziehen von verschiedenen Sprachen erweitert. Die „language awareness“-Aktivitäten am Anfang der Stunden können, falls erwünscht, den Schwerpunkt auch auf die im Rahmen des Lehrplans unterrichteten Fremdsprachen legen. In einem mehrsprachigen Kontext stellt die Verwendung der in der Klasse vorhandenen Sprachen jedoch eine wertvolle Möglichkeit dar, die Sprachbewusstheit für die in der Schule und in der Gesellschaft gesprochenen Sprachen zu stärken. Lernende sollen lernen, sprachliche Phänomene zu identifizieren und wahrzunehmen und Fertigkeiten und Kenntnisse, die sie in einer Sprache erworben haben, in eine andere Sprache zu transferieren. Dadurch verwenden sie ihr sprachliches Repertoire auf eine optimale Art und Weise.

Wenn die Lernenden untersuchen, welche Stellung die Kinderrechte in verschiedenen Ländern der Welt haben, verwenden sie Referenzmaterialien mit unterschiedlicher kultureller Gewichtung und überarbeiten die Informationen, die sie gesammelt haben. In mehrsprachigen Kleingruppen zu arbeiten hilft den Lernenden dabei, ihre sprachlichen Kompetenzen dafür zu verwenden, die Teamarbeit zu organisieren, was wiederum dazu führt, dass ihre Fähigkeiten verbessert werden, mit anderen Lernenden unterschiedlicher kultureller und sprachlicher Herkunft zu interagieren, Beziehungen herzustellen und mit ihnen zusammenzuarbeiten. Schlussendlich entwickeln die Lernenden bei der Vorbereitung ihrer Endprodukte und der Präsentationen Fertigkeiten im Vermitteln, Übersetzen und Zusammenfassen von Texten in einer Sprache in die zu benutzende (Mehrheits-)Sprache.

Diese hier skizzierte mehrsprachige Betrachtung der Kinderrechte will die im Klassenverband vorhandene Mehrsprachigkeit positiv herausstreichen und die Aufmerksamkeit aller Lernenden für diese Sprachen erhöhen. Außerdem bietet dieses

Beispiel die Möglichkeit für die Lernenden, die im Klassenverband vorhandenen Fertigkeiten in verschiedenen Erstsprachen zu nutzen. Wenn Sie als Lehrende dieses Unterrichtsbeispiel in Ihrer Klasse ausprobieren wollen, sollten Sie sich zunächst Antworten zu den folgenden selbstreflexiven Fragen geben:

- Wie viele und welche Sprachen werden in meiner Klasse gesprochen? Wo kann ich grundlegende Informationen zu diesen Sprachen finden?
- Wie ist das sprachliche Niveau der plurilingualen Lernenden in ihrer Erstsprache und in den anderen Sprachen, die sie sprechen?
- Welche Lernenden würden sich sicher genug fühlen, in ihrer Erstsprache als Sprachexpertin/-experte zu fungieren?

Abschließend ist zu betonen, dass Lernende während des Unterrichts die Freiheit haben sollten, jede Sprache zu verwenden, die sie wollen, und nicht dazu verpflichtet werden, eine bestimmte Sprache zu gebrauchen. Lernende, die vielleicht schüchtern sind oder sich unwohl dabei fühlen, ihre Erstsprache zu verwenden, sollten sehr vorsichtig zu einer Verwendung der Sprache ermuntert, aber niemals dazu gezwungen werden.

Dieses Beispiel kann natürlich auch in monolingualen Klassen benutzt werden, da der Text der Kinderrechte in so ziemlich allen an Schulen unterrichteten Fremdsprachen zur Verfügung steht. Lernende können dadurch in der Unterrichtssprache an diesem Text arbeiten und darüber hinaus ihre Kenntnisse in verschiedenen Fremdsprachen verbessern.

Während dieses Beispiel denselben Text in verschiedenen Sprachen verwendet, kann es für Lernende auch sehr anregend sein, mit demselben Textgenre zu arbeiten, aber dabei Texte unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Herkunft zu verwenden. Literarische Texte aus verschiedenen kulturellen Kontexten anzuwenden, kann Lernenden dabei helfen, der Frage nachzugehen, ob und in welchem Ausmaß Texte zum gleichen Thema auf ähnliche oder unterschiedliche Weise geschrieben werden.

Im folgenden Beispiel werden dazu journalistische Texte verwendet. Dieses Beispiel spricht ein breites Sprachenrepertoire der Lernenden an, und zwar die Mehrheitsprache, Fremdsprachen, die in der Schule gelernt werden, und die Erstsprachen der Lernenden (soweit im Klassenverband vorhanden). Dadurch bietet es ein ausgezeichnetes Beispiel dafür, wie alle diese Sprachen sinnvoll dafür genutzt werden können, ein gemeinsames Ziel zu erreichen.





## Zweites Beispiel: „Neuigkeiten aus der Zeitung“

*Alexandra Melista*

### **Unterrichtsplan**

Lernende einer Oberstufenklasse bringen verschiedene journalistische Artikel zum Thema „Unfälle unter Teenagern“ mit in die Klasse. In diesem Fall handelt es sich um Artikel auf Griechisch, Albanisch und Englisch, da die 24 Lernenden in diesem Unterrichtsbeispiel Albanisch oder Griechisch als Erstsprache hatten. Alle Lernenden sprechen dabei Griechisch als Schul-/Amts-/Mehrheitssprache und lernen Englisch als erste Fremdsprache, eine kleine Gruppe der Lernenden spricht dabei Griechisch als Zweitsprache.

Die Lernenden arbeiten in Kleingruppen. Die Gruppe mit Albanisch als Erstsprache behandelt die journalistischen Texte auf Albanisch, die anderen Gruppen arbeiten einerseits mit den Artikeln auf Englisch oder auf Griechisch. Die Lernenden lesen sich den jeweiligen Artikel durch und arbeiten mit einem Arbeitsblatt, das Fragen zum Inhalt und zur Form des Textes enthält (siehe die Projektwebseite <http://marille.ecml.at>). Außerdem sollen die Lernenden erkennen, welche Absicht der Text verfolgt und die verwendete Sprache und weitere Charakteristika des Textes identifizieren und beschreiben. Sobald die Gruppen mit dem Arbeitsblatt fertig sind, tauschen sie die ausgefüllten Arbeitsblätter und dazugehörigen Artikel miteinander. Danach besprechen die Gruppen im Plenum einerseits die Antworten, andererseits beim Lösen der Aufgabe aufgetretene Probleme, indem sie mit einem weiteren Arbeitsblatt arbeiten, das ihnen dabei hilft, Ähnlichkeiten und Unterschiede im Sprachstil und bei weiteren textuellen Eigenschaften zu erkennen. Daraufhin verfassen sie zu ihrem Zeitungsartikel einen neuen Text in einer anderen Sprache als die Originalsprache des Artikels, ohne dabei Wort für Wort zu übersetzen. Abschließend diskutieren die Lernenden im Plenum die Themen der Zeitungsartikel und evaluieren danach die von ihnen selbst verfassten Texte.

### **Dieser Unterrichtsentwurf korrespondiert mit folgenden Punkten/Zielen aus dem Bezugsrahmen:**

- Alle Lernenden für eine mehrsprachige und multikulturelle Gesellschaft auszubilden, indem Freude, Neugier, Respekt und Wertschätzung von Sprachen entwickelt werden;
- Lernende mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen, Sprachniveaus und kulturellen Hintergründen zu inkludieren;
- von allen sprachlichen Kompetenzen der Lernenden zu profitieren;
- Vertrauen in, Freude an und Aufmerksamkeit für die Verwendung verschiedener Sprachen zu erhöhen;
- die Stimmen der Lernenden ernst zu nehmen: Lernendenautonomie zuzulassen und den Lernprozess und dessen Ergebnisse in die Hände der Lernenden zu legen.

In diesem Beispiel können Lernende ihr sprachliches Repertoire anwenden und von den Sprachkompetenzen ihrer Mitlernenden profitieren. Sie entwickeln Neugier auf und Wertschätzung für die Sprachen und Kulturen in der Schulgemeinschaft. Die Lernenden untersuchen die Ähnlichkeiten und Unterschiede in den sprachlichen Strukturen und im Sprachstil der drei Sprachen und lernen Konventionen bezüglich des Textgenres Zeitungsartikel in diesen drei Kulturen kennen. Außerdem können die Lernenden die Beziehung von Form und Inhalt und zwischen dem kulturellen Bezugsrahmen und der Sprachverwendung in Zeitungsartikeln analysieren. Sie werden sich ihrer eigenen Sprachen bewusster, indem sie sprachliche und kommunikative Strategien vergleichen und identifizieren. Überdies werden sie in die Lage versetzt, verschiedene Möglichkeiten zu erkennen, wie Informationen in verschiedenen Sprachen enkodiert werden. Die Lernenden sammeln Erfahrung im effektiven Code-Switching, im Transferieren von Fertigkeiten und Kenntnissen aus einer Sprache in eine andere (im Rahmen des besonderen, hier angewandte Textgenres) und im Überarbeiten von Informationen aus verschiedenen Kulturen. Überdies sehen sie, wie Zeitungen aus verschiedenen Kulturkreisen mit dem Themenkomplex „Unfälle unter Teenagern“ umgehen. Die Lernenden werden sich mit den in der Gemeinschaft vorhandenen Sprachen und Kulturen sicherer fühlen. Eltern haben die Möglichkeit, ihre Kinder beim Verstehen der Zeitungsartikel zu unterstützen.

Alles in allem zeigt dieses Praxisbeispiel, wie kleine Änderungen im Mehrheitssprachenunterricht vorgenommen werden können, die die „traditionellen“ Inhalte revidieren und einen inklusiven Ansatz beim Unterrichten aller Sprachen der Lernenden in dieser Klasse bieten.

Dieser Unterrichtsentwurf hat spezifische Sprachen und ein spezifisches Textgenre zum Inhalt. Teamwork, Lesestrategien und der Umgang mit dem Feedback der Mitlernenden stehen thematisch im Zentrum. Lernende werden dabei unterstützt, die Sprachverwendung und das Textgenre in den in der Klasse vorhandenen Sprachen zu analysieren. Die Arbeitsblätter wurden dem Unterrichtsentwurf entsprechend ausgearbeitet und sollen die Lernenden in ihrem Lernen anleiten und unterstützen. Sie spielen eine wichtige Rolle in diesem Unterrichtsbeispiel. Der/die Lehrende übernimmt zudem die Funktion, Sprachstrukturen in den verschiedenen Sprachen zu erkennen und diese zu interpretieren.

Zeitungen haben schon immer eine wichtige Rolle im Lehrplan des Mehrheitssprachenunterrichts gespielt – so wie es auch Märchen tun. Im nächsten Beispiel werden Lernende angeleitet, das Textgenre Märchen in verschiedenen Sprachen zu vergleichen. Wie auch im obigen Unterrichtsbeispiel können Lernende dabei ihre gesamten Sprachkompetenzen zur Anwendung bringen, Bedeutung inferieren und Hinweise aus dem Text dafür verwenden, den globalen Inhalt zu verstehen. Fertigkeiten in der Sprachvermittlung („mediation skills“) werden dadurch gefördert, dass Lernende dazu aufgefordert werden, ein Märchen in einer anderen Sprache nachzuerzählen.

## Drittes Beispiel: „Die Welt der Volksmärchen“

*Alexandra Melista*

### **Unterrichtsplan**

Lernende einer mehrsprachigen Klasse in der Sekundarstufe (ungefähr 13 bis 14 Jahre alt) arbeiten in Gruppen, die ihrem sprachlichen Hintergrund gemäß gebildet werden. Jede Gruppe wählt ein Märchen über Magie aus, das in einer ihnen bekannten Sprache geschrieben ist. Die Aufgabe besteht darin, ein kleines Video oder eine kleine Präsentation zu gestalten, in welchem das Märchen für die ganze Klasse aufgearbeitet wird. Die Lernenden können dabei auf zusätzliche Ressourcen wie Bücher, CDs, Eltern usw. zurückgreifen. Die Präsentation erstellen sie in einer ihrer Erstsprachen und illustrieren die Geschichte mit Bildern o.Ä. Nach der Erstellung der Präsentation oder des Videos tauschen die Gruppen ihre Arbeiten miteinander. Jede Gruppe beschäftigt sich jetzt mit einer Präsentation/einem Video in einer Sprache, die sie nicht beherrscht. In der zweiten Aufgabe sollen die Lernenden herausfinden, was in dem Märchen geschieht und wie die Verbindung zum kulturellen Hintergrund des Märchens ist. Danach fassen sie die Handlung des Märchens in der Mehrheitssprache zusammen. Die Gruppe, die das Märchen ursprünglich bearbeitet hat, kann der zweiten Gruppe Feedback und weitere Informationen geben. Zum Abschluss vergleichen die Lernenden im Plenum die unterschiedlichen Arten, wie Märchen erzählt werden, welche kulturellen Elemente und welche märchenspezifische sprachliche Strukturen und Vokabeln vorkommen.

Dieser Unterrichtsentwurf unterstützt mehrere positive Lernprozesse: Interaktion, Gruppenarbeit und das Anwenden von neuen Technologien. Auch die Familien und Eltern können mit eingebunden werden. Je nach Klassenzusammensetzung wird mit vielen verschiedenen Sprachen gearbeitet. Da kulturelle Hintergrundinformationen notwendig sind, müssen diese von den Lernenden gesucht und auch „visualisiert“ werden. Strategien zum Enkodieren und Dekodieren von Inhalt werden angewendet und weiterentwickelt. Ein möglicher Nachteil bei der Umsetzung dieses Beispiels kann in manchen Fällen die intensive Nutzung der neuen Technologien sein, da die Lernenden sowohl die nötige Hard- als auch Software brauchen. Wenn die Technik gemeinsam genutzt wird, liefert dies jedoch auch eine zusätzliche wertvolle Lernsituation. Als Zeitrahmen für diesen Unterrichtsentwurf sollten vier bis fünf Stunden veranschlagt werden.

### **Dieser Unterrichtsentwurf korrespondiert mit folgenden Punkten/Zielen aus dem Bezugsrahmen:**

- Alle Lernenden für eine mehrsprachige und multikulturelle Gesellschaft auszubilden, indem Freude, Neugier, Respekt und Wertschätzung von Sprachen entwickelt werden;
- die Motivation für das Lernen und/oder Kennenlernen von Sprache(n) zu erhöhen;
- verschiedene Kulturen, Literaturen, Textsorten, Diskursarten, Textstile und Textgenres anzuerkennen und Freude daran zu entwickeln;

- Lernende mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen, Sprachniveaus und kulturellen Hintergründen zu inkludieren;
- von allen sprachlichen Kompetenzen der Lernenden zu profitieren;
- die Stimmen der Lernenden ernst zu nehmen: Lernendenautonomie zuzulassen und den Lernprozess und dessen Ergebnisse in die Hände der Lernenden zu legen.

In diesem Praxisbeispiel kann die Schule die gesamten sprachlichen Kompetenzen der Lernenden und ihre kulturellen Hintergründe miteinbeziehen, obwohl diese im Mehrheitssprachenunterricht oft ignoriert werden. Lernende, die in bestimmten Sprachen nur geringe Fertigkeiten besitzen, können von den Fertigkeiten ihrer Mitlernenden im sprachlichen und auch im technischen Bereich profitieren. Die Lernenden können sich auch gegenseitig dabei unterstützen, das Lernpotenzial der neuen Technologien zu erkunden und die effektive Informationssuche und die Bearbeitung dieser Informationen zu verbessern. Dieses Unterrichtsbeispiel unterstützt die Lernenden dabei, Neugier für die Sprachen in und außerhalb der Schule, aber auch für fremde Literaturen, Künste, Traditionen und Lebensweisen zu entwickeln. Lernende werden sich der sprachlichen und kulturellen Vielfalt innerhalb ihrer Gemeinschaft bewusster.

Weiters können Lernende Fertigkeiten und Strategien darin entwickeln, ihnen unbekannte Texte zu dekodieren. Metakognitive Kenntnisse werden erworben, da Lernende zusammenarbeiten und ihr Lernen selber organisieren. Sie werden ermuntert, mündliche und schriftliche Texte mit Musik, Bildern, Online-Informationen und ihren schon vorhandenen Kenntnissen und Erfahrungen in Beziehung zu setzen. Dabei analysieren sie Laute, Buchstaben und Wörter in verschiedenen Sprachsystemen, erkennen und vergleichen unterschiedliche Erzählstrukturen und kulturelle Elemente um aus einem komplexen, von ihren Klassenkameraden erstellten Erzählmuster Sinn zu gewinnen. Dazu müssen sie Fertigkeiten und Kenntnisse aus ihrem sprachlichen Repertoire aktivieren, Sinn aus den verschiedenen sprachlichen Hinweisen ziehen und sprachliche Vermittlungsstrategien anwenden, wenn sie die Märchen von einer in die andere Sprache transferieren. Sie müssen die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Märchen aus verschiedenen Ländern herausfinden und daraus Schlüsse über dieses besondere Textgenre und über dessen universelle Eigenschaften und Besonderheiten ziehen.

Eltern können in diesen Lernprozess eingebunden werden, indem sie dazu angeregt werden, sprachliche Materialien bereit zu stellen und ihre Kinder in ihrer Erstsprache zu unterstützen. Lehrende werden in mancher Hinsicht auch Lernende sein, da ihnen nicht alle Sprachen bekannt sein werden. Er/Sie wird die Gruppenarbeit organisieren, den Transfer von Kenntnissen und Fertigkeiten von einer Sprache in die andere unterstützen und Lernende dazu motivieren, ihre schon erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten effektiv einzusetzen.

Das nächste Beispiel unterscheidet sich von den oben erwähnten, da es sich nicht einfach nur um einen Unterrichtsentwurf für einige Stunden handelt, sondern um ein Unterrichtsprogramm, das innerhalb eines ganzen Jahres den Fokus auf plurilinguale Grammatikaktivitäten legt. Dazu gehört auch eine Analyse aller in der Klasse gesprochenen Sprachen sowie der an der Schule unterrichteten Fremdsprachen in Bezug auf die Mehrheitssprache.

## Viertes Beispiel: „Grammatik reflektieren“

*Isabelle Limami*

### **Unterrichtsprogramm**

Dieses Beispiel zeigt nicht nur einen Unterrichtsplan, sondern ist als mögliche Erweiterung des Lehrplans für ein ganzes Jahr gedacht. Der hier vorgestellte Ansatz wurde mit einer 3. Klasse in Frankreich getestet. Die Grammatikaufgaben des Mehrheitssprachenunterrichts wurden in die gesamtsprachlichen Aktivitäten integriert, die immer einen Vergleich zwischen mehreren Sprachen beinhalteten. Manche der verglichenen Sprachen wurden von Lernenden in der Klasse gesprochen, andere waren für alle Lernenden unbekannte Sprachen. Keiner der Sprachen wurde bezüglich den anderen Sprachen ein größeres oder kleineres Prestige zugeschrieben.

Am Anfang dieses Jahresprogrammes ist ein „Icebreaker“ zu empfehlen, der den Lernenden zeigen kann, wie reich ihr sprachliches Repertoire schon ist. In diesem Beispiel ist es folgende Aktivität: „Präsentationen aus aller Welt“. Sie unterstützt die Lernenden dabei, die Vielfalt der Sprachen als Kommunikationsmittel zu erkennen. Die Materialien sollen auch zeigen, welche Rolle gesprochene und geschriebene Kommunikation dabei spielen, ein phonetisches Bewusstsein für die Verbindung zwischen Lauten und Buchstaben und für die Fähigkeit zur Diskriminierung von Lauten zu entwickeln. Dies wird als einer der ersten Schritte zum Fremdsprachenlernen in der Schule gesehen.

Daraufhin werden Aktivitäten aus dem Sprachbewusstseitsansatz („language awareness“) angewendet. Nützliche Ressourcen für Ideen in diesem Bereich sind „Evlang,“ das „Janua Linguarum“ Projekt und EOLE (Education et ouverture aux langues à l'école). Diese Aktivitäten werden in den Lehrplan der Mehrheitssprache integriert. Alle diese Übungen zielen darauf ab, die Kenntnisse der Lernenden in folgenden Bereichen zu stärken:

- Eine kognitive Verbindung zwischen Rechtschreibung und Aussprache zu entwickeln (die französische Rechtschreibung mit der Rechtschreibung anderer romanischer Sprachen zu vergleichen, Französisch als konjugierende und deklinierende Sprache kennenzulernen, die Wichtigkeit von nicht-ausgesprochenen Graphemen im Französischen zu erkennen);
- Analysefertigkeiten für Wortformen zu entwickeln (morphosyntaktische Kompetenzen: wie Wörter abgeleitet werden, wie Wörter gebildet werden, wie Wörter gebeugt werden, wie Nominalisierung funktioniert);
- syntaktische Eigenschaften von verschiedenen Sprachen vergleichend zu identifizieren und zu verstehen (Verbsyntax, affirmative und negative Sätze, die Satzstellung von Adjektiven);
- Kenntnisse über die verschiedenen Wortklassen mit Ausgangspunkt der jeweiligen L1 zu entwickeln (Nomen, Determinanten, Adjektive, Verben);
- den Ursprung (d.h. die Etymologie) von Worten zu verstehen und zu erkennen,

dass es zwischen den verschiedenen Sprachfamilien starke Verbindungen gibt (dieser Aspekt des Sprachunterrichts kann sehr erfolgreich mit Geschichte oder Geographie verbunden werden und dadurch einen interdisziplinären Unterricht ermöglichen).

Der hier skizzierte Ansatz beinhaltet viele Vorteile, wie z.B. die Anerkennung und Wertschätzung aller in der Klasse, der Gesellschaft und auf der Welt gesprochenen Sprachen. Die Lernenden können diese Sprachen kennen lernen und Verbindungen zwischen ihnen herstellen. Für Schulen ist es wichtig, dass alle Sprachen in den Lehrplan inkludiert werden: die Sprachen der Lernenden, den Lernenden unbekannte Sprachen und auch die schulischen Fremdsprachen. Die Mehrheitssprache ist dabei das Grundmedium zur Kommunikation. Der hier beschriebene Ansatz kann die Lernenden in ihren Sprach(en)leistungen unterstützen, indem er für einen motivierenden und leichteren Transfer zwischen den Sprachen sorgt. Die metalinguistischen Kenntnisse der Lernenden können durch kognitiv-konstruktivistische Methoden noch weiter bereichert werden.

Es sind Schwierigkeiten dann denkbar, wenn Lehrende interdisziplinär arbeiten müssen. Ein anderes Problem kann darin liegen, dass einige Lehrende nicht die positive Chance darin erkennen, mehrere Sprachen in den Mehrheitssprachenunterricht zu integrieren, da Grammatik oft sehr traditionell und normativ unterrichtet wird.

### **Dieser Unterrichtsentwurf korrespondiert mit folgenden Punkten/Zielen aus dem Bezugsrahmen:**

- Die Motivation für das Lernen und/oder Kennenlernen von Sprache(n) zu erhöhen;
- anzuerkennen, dass Plurilingualismus alle Lernenden und alle Schulfächer betrifft;
- Lernende mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen, Sprachniveaus und kulturellen Hintergründen zu inkludieren;
- von allen sprachlichen Kompetenzen der Lernenden zu profitieren.

Lernende können ermuntert werden, viele ihrer Fertigkeiten weiterzuentwickeln, insbesondere ihre Fertigkeiten der (Sprach-) Recherche und des Spracherwerbs. Als Klasse oder auch in Kleingruppen können sie miteinander interagieren und Grammatik aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten und besprechen.

Anstatt die Mehrheitssprache als Ausgangspunkt zu nehmen, legt dieser Unterrichtsplan das Augenmerk auf die Lernenden in der Klasse selbst und nimmt ihre Sprachbiographien und ihr sprachliches Wissen zum Ausgangspunkt. Dadurch werden ihre Kenntnisse und Fertigkeiten über Sprachen – die Mehrheitssprache inklusive – vergrößert. Die Klasse lernt dabei miteinander zu interagieren, über verschiedene (auch divergierende) Sichtweisen zu reden, sich gegenseitig zu helfen, Unterschiede untereinander zu respektieren und Selbstbewusstsein aufzubauen. Die Lernenden erfahren auch, dass Sprache zunächst eine soziale Funktion erfüllt und erst danach ein Schulfach darstellt.

Dieser Lehrplan verlangt von den Lehrenden viele Kenntnisse und Fertigkeiten. Sie sollten über Spracherwerbsprozesse in der Erst- und Zweitsprache und über interkulturelles Lernen Bescheid wissen. Es ist wichtig, dass sie verschiedene Unterrichtsmethoden kennen und verschiedene Methoden aus dem Erst- und Zweitsprachenunterricht flexibel anwenden. Die Lehrenden sollten den Lernenden auf positive Art und Weise zeigen können, welche Sprachkompetenzen sie als Lernende schon besitzen. Außerdem sollten Lehrende mit dem notwendigen Wissen ausgestattet sein, um autonomes und selbstverantwortliches Lernen unterstützen zu können.

Alle diese Ziele können besonders von Lehrenden in den ersten Schuljahren verwirklicht werden, da sie als Klassenlehrende meistens (fast) alle Fächer unterrichten. Sie können das Lernen mit und durch Sprachen nicht nur im Sprachunterricht, sondern auch in anderen Fächern wie Mathematik oder Geschichte einbauen. Dabei können jederzeit Verbindungen zwischen den Sachfächern und Sprache(n) hergestellt werden.

Wie man in dem obigen Unterrichtsplan gut erkennen kann, ist es von essentieller Bedeutung, dass Lehrende nicht nur „ihre“ Mehrheitssprache kennen und können, sondern auch verstehen, wie das Lernen und Lehren von Fremd-/Zweitsprachen funktioniert. Dabei brauchen Lehrende nicht alles über alle Sprachen in ihrer Klasse zu wissen, sollten aber die Lernenden motivieren können, selber Verbindungen zwischen den Sprachen zu erkennen. Desweiteren brauchen Lehrende Basiskennnisse über Sprachtypologien und Sprachfamilien.

Das nächste und letzte Beispiel in diesem Kapitel zeigt, wie Lehrende eine (oder mehrere) Stunde(n) zu einem spezifischen grammatischen Phänomen unterrichten und dennoch alle in der Klasse vorhandenen Sprachen berücksichtigen können. Teamwork ist dabei eine der Möglichkeiten, die Lernenden dabei zu unterstützen, Verbindungen zwischen den Sprachen herzustellen.





## Fünftes Beispiel: „Wortarten in Printmedien und in der Werbung“

*Eija Aalto*

### Unterrichtsplan

Lernende im Alter von ungefähr 13 Jahren (Sekundarstufe) wiederholen die Wortarten, die sie schon in der Grundschule gelernt haben. Zunächst arbeiten sie in Gruppen gemäß ihres sprachlichen Hintergrunds. In dieser Aktivität sollten die Muttersprachen der Lernenden, aber auch andere Sprachen, die die Lernenden kennen, mit einbezogen werden. Jede Gruppe wählt einen kurzen Zeitungsartikel und einige Werbetexte mit einer spezifischen Zielgruppe zu einem gemeinsam ausgewählten Thema. Die Lernenden suchen aus den Texten alle Verben, Nomen, Adjektive, Zahlwörter und Pronomen und zählen, wie viele sie in jeder Gruppe gefunden haben. Danach vergleichen sie ihre Texte miteinander und versuchen folgende Fragen zu beantworten:

- Welche Wortarten kommen in den jeweiligen Textsorten am häufigsten und am seltensten vor?
- Wie unterscheiden sich die Wörter in den einzelnen Wortklassen zwischen den beiden Textsorten? Einige Beispiele: Welche Adjektive werden verwendet? Welche Verbformen (Imperativ, Passiv, finite Formen) sind typisch? Gibt es Pronomen und welche Personen bezeichnen sie?
- Wieso treten Unterschiede auf?

Die Lernenden können auch darauf achten, welche Form die einzelnen Wortarten haben: Wie sieht ein Nomen typischerweise aus? Woran kann man Adjektive erkennen? Welche Wörter sind am längsten/kürzesten? Um die Besonderheiten einer bestimmten Sprache bewusster wahrzunehmen, können sie die Wörter auch in eine andere Sprache übersetzen und untersuchen, wie sich die Wortform ändert.

In einer zweiten Phase arbeiten die Lernenden in sprachlich gemischten Gruppen, wobei sie ihre Ergebnisse einer anderen sprachlich gemischten Gruppe präsentieren und dabei die verschiedenen Sprachen miteinander vergleichen. Sie diskutieren die Eigenschaften der einzelnen Wortarten in den verschiedenen Sprachen, wobei die Lernenden, die neben der Mehrheitsprache keine andere Sprache sprechen, versuchen, aus den gelisteten Wörtern einen Satz zu bauen. Die Sätze können einer simplen Struktur folgen, wie z.B. Adjektiv-Nomen-Verb-Nomen/Adjektiv. Die Lernenden, die die jeweilige Sprache sprechen, können diese Sätze kommentieren und die besonderen Eigenschaften der Sprache (z.B. Wortstellung), die für einen verständlichen Satzbau notwendig sind, erklären.

Am Schluss diskutieren die Lernenden, warum es sinnvoll ist, Wortarten voneinander unterscheiden zu können, und wie sie dieses Wissen in verschiedenen Situationen anwenden können.

### **Dieser Unterrichtsentwurf korrespondiert mit folgenden Punkten/Zielen aus dem Bezugsrahmen:**

- Alle Lernenden für eine mehrsprachige und multikulturelle Gesellschaft auszubilden indem Freude, Neugier, Respekt und Wertschätzung von Sprachen entwickelt werden;
- die Motivation für das Lernen und/oder Kennenlernen von Sprache(n) zu erhöhen;
- verschiedene Kulturen, Literaturen, Textsorten, Diskursarten, Textstile und Textgenres anzuerkennen und Freude daran zu entwickeln;
- Lernende mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen, Sprachniveaus und kulturellen Hintergründen zu inkludieren;
- von allen sprachlichen Kompetenzen der Lernenden zu profitieren;
- die Stimmen der Lernenden ernst zu nehmen: Lernendenautonomie zuzulassen und den Lernprozess und dessen Ergebnisse in die Hände der Lernenden zu legen.

Diese Aktivität entwickelt und verlangt von den Lernenden vielseitige Kenntnisse und Fertigkeiten. Der Fokus liegt sowohl auf der Struktur von Sprache als auch auf der Form und Bedeutung von Wortarten. Die Lernenden brauchen eine linguistische Terminologie und metalinguistische Fertigkeiten, um Strukturen und Muster erkennen zu können, sprachliche Gesetzmäßigkeiten zu formulieren und Sprache analytisch diskutieren zu können. Auch die Fertigkeit des Zählens wird in der Aufgabe angesprochen, was eher untypisch für den Sprachunterricht ist.

Es ist besonders wichtig, dass alle Sprachen als gleichermaßen wertvoll und interessant erachtet werden. Im optimalsten Fall kann diese Unterrichtsaktivität die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Textgenres aufzeigen und veranschaulichen, wie dieselben Funktionen und Bedeutungen in verschiedenen Sprachen unterschiedlich ausgedrückt werden. Da die Schulfremdsprachen auch untersucht werden, ist dies ein erster Schritt, um die Grenzen zwischen Mehrheits- und Fremdsprachenunterricht zu überschreiten. Die Lernenden werden sich nicht nur der Sprachen ihrer Mitlernenden bewusster, sondern sehen auch die traditionellen Schulfremdsprachen in Relation zu ihren Muttersprachen.

Die Aktivität entwickelt ein Verständnis für Texte aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten und die Art und Weise, wie Sprache unterschiedlich verwendet wird. Die Fertigkeit, kulturelle Elemente und Phänomene zu betrachten, zu identifizieren und zu vergleichen, wird gestärkt.

Diese Übung baut sehr stark auf den sprachlichen Fertigkeiten und Erfahrungen der Lernenden auf. Um die Ziele dieser Aktivität erreichen zu können, müssen die Lernenden zusammenarbeiten und offen dafür sein, im Team Neues zu lernen. Jeder kann als Experte oder Expertin in der jeweiligen Erstsprache fungieren. In diesem Sinn unterstützt diese Aufgabe sehr stark das autonome und selbstverantwortliche Lernen.

In allen fünf Praxisbeispielen, die in diesem Kapitel dargestellt wurden, wurde betont, dass ein solcher Unterrichtsansatz Lehrende braucht, die bereit sind, ihren eigenen Unterricht weiterzuentwickeln und zu reflektieren und die sowohl die Kenntnisse und Fertigkeiten

ihrer Lernenden als auch ihren derzeitigen Lernprozess im Auge haben. Es ist wichtig zu wissen, welche Sprachen in der Klasse vertreten sind und welche Lernenden genügend Selbstbewusstsein besitzen, um ihre Muttersprachen oder Sprachen, die sie weniger gut beherrschen, in der Öffentlichkeit des Klassenraums zu verwenden. Damit Lehrende ihre Lernenden mit ganz unterschiedlichem sprachlichen und kulturellen Hintergrund dabei unterstützen können, ihre individuellen Lernwege zu verfolgen, brauchen die Lehrenden eine positive Einstellung gegenüber Vielfalt und darüber hinaus Kenntnisse und Fertigkeiten, die vielleicht nicht Teil ihrer Universitätsausbildung waren.

### **Zur Reflexion**

1. Können Sie sich ein Praxisbeispiel vorstellen, dass das autonome Lernen in Ihrem Klassenzimmer unterstützen könnte?
2. Warum brauchen (Mehrheitssprachen-) Lehrende Kenntnisse über Zweit- und Fremdspracherwerbsprozesse und unterschiedliche Lehrmethoden? Wieso sind Kenntnisse über die sprachlichen Hintergründe der Lernenden besonders wichtig?
3. Wie können interdisziplinäre Projekte und Aktivitäten Plurilingualismus fördern? Fällt Ihnen ein mögliches Beispiel ein?
4. Welche Schwierigkeiten könnten dabei auftreten, wenn Sie eines der in diesem Kapitel vorgestellten kontextualisierten Praxisbeispiele mit Ihrer Klasse umsetzen wollen? Mit welchen Reaktionen wäre zu rechnen? Welche spezifischen Schwierigkeiten könnten auftreten?
5. Welche Ressourcen sind notwendig, um einen plurilingualen Ansatz mit Ihrer Klasse einzusetzen? Wo können Sie mehr Informationen und Hilfe bei der Umsetzung bekommen?

*(Fragen zusammengestellt von Alexandra Melista)*



Teil 4

„Checklisten“ – Reflexionsfragen zur Förderung von  
Plurilingualismus für Akteurinnen und Akteure  
mit verschiedenen Rollen im Bildungswesen



## 1 Reflexionsfragen für Lehrkräfte in der Schule

- Habe ich eine plurilinguale Klasse? Welche Sprachen werden in meiner Klasse gesprochen? Welche Sprachen sind die Erstsprachen (Muttersprachen), Herkunftssprachen, Familiensprachen, Minderheitensprachen, zusätzliche Sprachen oder Varietäten/Dialekte?
- Wenn in meiner Klasse nur die Mehrheitssprache gesprochen wird, wie kann ich meine Lernenden motivieren, mehr über die Sprachen oder Sprachformen in ihrem sozialen Umfeld herauszufinden?
- Was weiß ich über die verschiedenen Sprachen und Kulturen? Wie kann ich mehr über sie erfahren? Besitze ich (sprachliche) Ressourcen, wie z.B. ein reiches persönliches Sprachenrepertoire, das ich für die Förderung von Plurilingualismus nutzen kann?
- Kenne ich die emotionalen und sozialen Hintergründe meiner Lernenden? Kann ich kooperative Netzwerke mit Sozialarbeit, Sonderpädagogik und psychologischer Beratung aufbauen?
- Habe ich die Möglichkeit, neue Einsichten in Mehrsprachigkeit und Plurilingualismus dadurch zu gewinnen, dass ich Auslandserfahrungen mit Hilfe eines Stipendiums oder Austauschprogramms sammle?
- Welche Fertigkeiten brauche ich, um das Sprach(en)repertoire meiner Lernenden in den Unterricht mit einzubeziehen. Wie kann ich diese Fertigkeiten erwerben?
- Was weiß ich über den Sprachunterricht, über Bilingualismus, Plurilingualismus oder interkulturelle Erziehung? Wie kann ich meine Kenntnisse verbessern? (für Sprachlehrende)
- Welche Unterrichtsmethoden und –strategien gibt es in meinem Fach, um das Sprachenrepertoire der Lernenden in den Unterricht mit einzubeziehen? Wie kann ich mich darüber informieren? (für Sachfachlehrende)
- Wo kann ich mehr Informationen und Fortbildung in Hinsicht auf plurilingualen Unterricht in der Mehrheitssprache bekommen?
- Welche Lehrenden in meiner Schule wären an der Umsetzung plurilingualen Unterrichts in der Mehrheitssprache interessiert? Gibt es Möglichkeiten für Kooperation/Teamwork/interdisziplinäre Projekte?
- Wer kann mich/uns inner- und außerhalb der Schule unterstützen – Schulleitung, Kollegium, Eltern, Partnerschulen, professionelle Netzwerke, Schuladministration, Lehreraus- und -fortbildung, das soziale Umfeld, etc.?
- Gibt es passende Lehrmaterialien? Wie finde ich diese? Ist es notwendig eigene Materialien zu erstellen? Gibt es Personen, die mir bei der Erstellung behilflich sein können?

- Wie kann ich die Ergebnisse meiner Bemühungen evaluieren? Kann ich mehr Augenmerk auf die Lernprozesse anstelle der Endprodukte meiner Lernenden legen? Reflektiere ich meine Unterrichtspraxis? Kann ich mit Universitäten oder anderen Aus- und Fortbildungsinstitutionen/Forschungsinstitutionen zusammenarbeiten und Aktionsforschungsprojekte durchführen?
- Wie und wo kann ich mehr über die anderen Sprachen in meiner Klasse herausfinden? Wo finde ich grundlegende Informationen (wie z.B. über Aussprache, Schriftsysteme, ein paar wichtige Wörter, etc.).



## 2 Reflexionsfragen für Lehrende in der Aus- und -fortbildung

- Mit welchen Sprachen sind/werden Lehramtsstudierende und Lehrkräfte in Schulen konfrontiert?
- Welche Erwartungen haben Schulen an Lehramtsstudierende und Lehrkräfte?
- Wie ist die administrative/rechtliche Situation für Mehrsprachigkeit in den Primar- und Sekundarschulen in meinem Land?
- Gibt es in Schulen besondere Unterstützungsmaßnahmen für die Mehrheitssprache als Zweitsprache?
- Wie sollten Lehrkräfte (und Lehramtsstudierende) mit mehrsprachigen Situationen umgehen?
- Welche Kenntnisse und Fertigkeiten brauchen Lehrkräfte (und Lehramtsstudierende), um für die Umsetzung des plurilingualen Ansatzes vorbereitet zu sein? Wie können sie diese Kenntnisse und Fertigkeiten am besten entwickeln?
- Wie kann ich Lehramtsstudierende darauf vorbereiten, mehrsprachige Situationen aus einer psychologischen und pädagogischen Perspektive erfolgreich zu meistern?
- Ist es empfehlenswert/notwendig spezielle Kurse für Lehrkräfte (und Lehramtsstudierende) anzubieten, in denen sie lernen, wie man sprachliche und kulturelle Vielfalt in den Unterricht einführen/integrieren kann?
- Wie kann ich Lehrkräfte (und Lehramtsstudierende) auf die Vorteile von plurilingualer Erziehung im Mehrheitssprachenunterricht aufmerksam machen? Wie kann ich sie motivieren, plurilinguale Ansätze im Unterricht auszuprobieren?
- Welche erfolgreichen Beispiele der Implementierung plurilingualer Erziehung im Mehrheitssprachenunterricht kann ich Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zeigen? Welches Präsentationsformat/welche Ausbildungsform wäre dafür empfehlenswert?
- Wie kann ich die Einstellung der Lehrkräfte (und Lehramtsstudierenden) gegenüber kultureller und sprachlicher Vielfalt erkennen, und wie kann ich ihnen diese Einstellungen bewusst machen?
- Wie kann ich meinen Studierenden den Wert von anderen sprachlichen und kulturellen Gruppen und deren Gruppenmitgliedern aufzeigen?
- Wie kann ich Lehrkräfte (und Lehramtsstudierende) so (weiter)bilden, dass sie Plurilingualismus/Mehrsprachigkeit nicht nur akzeptieren, sondern aktiv fördern?
- Wie kann ich Lehrkräfte (und Lehramtsstudierende) dazu motivieren, ihre eigenen Ressourcen (wie z.B. ein reiches persönliches Sprachenrepertoire) zu entdecken?

- Wie reagiere ich auf Kritikpunkte der Lehrkräfte (und Lehramtsstudierenden) wie z.B.: „Warum der Mehrheitssprachenunterricht – warum nicht der Fremdsprachenunterricht?“ Wo kann ich Hilfe bezüglich meiner Argumentation finden?
- Welche (Lehr-)Materialien brauche ich, um Lehrkräften (und Lehramtsstudierenden) den plurilingualen Ansatz zeigen zu können? Wie kann ich/können die Lehrkräfte (und Lehramtsstudierenden) selber Zugang zu diesen Materialien bekommen? Ist es notwendig, eigene Materialien zu erstellen? Gibt es Personen, die mir bei der Erstellung behilflich sein können?
- Welche Aktivitäten kann ich anbieten, damit die Lehrkräfte (und Lehramtsstudierenden) den plurilingualen Ansatz selbst erleben? Gibt es Möglichkeiten, die Herkunftsländer oder Minderheitengruppen/-gemeinschaften im eigenen Land mit einzubeziehen, wie z.B. durch Ausflüge, Stipendien oder Austauschprogramme?
- Kann ich kooperative Netzwerke mit Schulen, Aus- und Fortbildungsinstitutionen, professionellen Institutionen und der Schulorganisation aufbauen, die mir in meiner Arbeit helfen können?
- Wie kann ich die Ergebnisse meiner Bemühungen evaluieren? Wie oft und auf welche Art und Weise kann ich Feedback von den Lehrkräften (und Lehramtsstudierenden) und von anderen Betroffenen erhalten? Reflektiere ich meine eigene Unterrichtspraxis? Kann ich mit Universitäten oder anderen Aus- und Fortbildungsinstitutionen/Forschungsinstitutionen zusammenarbeiten und Aktionsforschungsprojekte durchführen?

### 3 Reflexionsfragen für Angehörige der Schulleitung

- Wie mehrsprachig ist meine Schule? Welche Sprachen werden von Lernenden, aber auch von Lehrkräften gesprochen? Was kann ich tun, um die Mehrsprachigkeit meiner Schule sichtbar zu machen und sicherzustellen, dass allen Sprachen in der Schule dieselbe Wertschätzung entgegengebracht wird?
- Wie ist in der Schule die Atmosphäre/Stimmung bezüglich Mehrsprachigkeit/Plurilingualismus? Gibt es Hierarchien bezüglich der verschiedenen Sprachen und ihrer Lehrkräfte? Sind die Lernenden stolz auf ihre Sprachen oder „verstecken“ sie diese lieber?
- Was wissen Lehrkräfte in meiner Schule über das sprachliche Repertoire der Lernenden? Was weiß ich selber über den sprachlichen Hintergrund meines Lehrpersonals?
- Wenn meine Lernenden plurilingual sind, aber die meisten Lehrkräfte monolingual, wie kann ich die Plurilingualität meines Lehrpersonals erhöhen? Habe ich schon versucht, meine Lehrkräfte zu ermutigen, mehrsprachiger zu werden?
- Welche rechtliche/administrative Basis (z.B. Lehrpläne etc.) gibt es, um Plurilingualismus im Mehrheitssprachenunterricht zu fördern? Für wie offen/aktiv/kompetent halte ich mein Lehrpersonal in diesem Bereich?
- Wie kann ich die Lehrkräfte in meiner Schule (speziell die Mehrheitssprachenlehrkräfte) von der Nützlichkeit überzeugen, Plurilingualismus zum Thema im Unterricht zu machen – zu einem Thema für Lehrkräfte und Lernende?
- Haben die Lernenden die Möglichkeit, alle ihre Sprachen in den (Mehrheitssprachen-)Unterricht mitzubringen? Werden die Sprach(lern)erfahrungen der Lernenden anerkannt? Werden die Erfahrungen als Stärken gesehen und im Unterricht gefördert, sodass sie zu bewussten Sprachkompetenzen werden können?
- Brauchen wir schulinterne Fortbildungen, die Plurilingualismus im Mehrheitssprachenunterricht fördern? Welche Experten/ Expertinnen gibt es, die eine solche Fortbildung an meiner Schule abhalten könnten?
- Hat meine Schule genügend Materialien und Ressourcen, um Plurilingualismus im Mehrheitssprachenunterricht fördern zu können? Hat z.B. die Bibliothek mehrsprachige Literatur für Kinder und Jugendliche? Von wo könnte ich finanzielle Unterstützung für den Erwerb solcher Materialien erhalten?
- Bezogen auf den Sprachunterricht allgemein: Wie unterstütze ich die interdisziplinäre Kooperation zwischen den Lehrkräften aller Sprachfächer (Mehrheitssprache(n), Fremdsprachen, alte Sprachen und – wo zutreffend – Minderheiten-/Herkunftssprachen)? Ist es möglich, eine „gesamtschulische Strategie“ (bzw. ein Gesamtsprachencurriculum) zu entwickeln, die alle unterrichteten Sprachen und alle weiteren Sprachen meiner Schule integriert?

- Ist es möglich, dass sich meine Lehrkräfte, die Schulorganisation, Eltern oder Lernende gegen einen plurilingualen Ansatz sträuben? Wenn ja, wie kann ich diesen Widerstand überwinden? Wer kann mich in meinen Argumenten für die Notwendigkeit von Änderungen unterstützen? Wie motiviere ich mein Lehrpersonal, etwas Neues auszuprobieren, das sie so noch nie angewendet haben? Wie gehe ich mit zögerlichen Lehrkräften um? Was ist notwendig, um die Eltern zu überzeugen?
- Gibt es lokale, regionale oder nationale Institutionen, die mich unterstützen könnten, das Thema Plurilingualismus an meiner Schule zu fördern? Ist es möglich, finanzielle Hilfe zu bekommen (und wenn ja, von wem?), um zusätzliche Maßnahmen zur Implementierung eines plurilingualen Ansatzes an meiner Schule durchführen zu können?

Diese Listen wurden zusammengestellt aus den Ergebnissen der Gruppenarbeit beim Netzwerktreffen unter Zuhilfenahme von weiteren Ideen von Anna Lasselsberger, Alexandra Melista, Magda Maver and Veronika Pólay.

# Glossar

## Erstsprache(n)

Erstsprache und Muttersprache bezeichnen dieselbe Sprache, nämlich die erste Sprache, die eine Person lernt. Der Begriff „Muttersprache“ ist zwar eine alltägliche Bezeichnung, aber auch irreführend, da ein Kind seine Erstsprache (=Muttersprache) auch von jemandem anderen als der Mutter erwerben kann. Überdies kann auch mehr als eine Sprache simultan erworben werden.

Erstsprache ist der Terminus akademischen Ursprungs, der benutzt wird, um das zu benennen, was man gemeinhin unter dem Begriff Muttersprache versteht. [...] Muttersprache lautet der entsprechende umgangssprachliche Terminus, welcher allerdings affektive Konnotationen, wie zum Beispiel Familie oder Herkunft, aufweist, die bei dem Terminus Erstsprache nicht vorhanden sind. Darüber hinaus ist er nicht immer korrekt, da Kinder ihre Erstsprache nicht nur von ihren Müttern erwerben und sie in einem mehrsprachigen familiären Umfeld auch mehrere Erstsprachen (zwei oder mehr) simultan erwerben können. ‚Native language‘ oder ‚heritage language‘ sind andere Termini, welche in diesem Sinne gebraucht werden und sie erwecken ähnliche Assoziationen von der Zugehörigkeit oder Identifizierung mit einer Gruppe. Es wurde festgestellt, dass diejenige Sprachvarietät, über die jemand seine Zugehörigkeit zu einer Gruppe definiert, nicht unbedingt die Erstsprache ist, sondern auch eine später erworbene Varietät sein kann.

(Council of Europe 2007: 51)

Aus der linguistischen Sicht wird die Erstsprache immer in der frühesten Kindheit erworben, noch bevor die Kleinkindjahre enden.

Erstsprache: Sprachvarietät(en), welche in der frühen Kindheit (bis zu einem Alter von zwei bis drei Jahren) erworben worden ist/sind, in der sich das menschliche Sprachvermögen erstmalig in einer natürlichen Sprache fest begründet. Dieser Begriff wird gegenüber dem Begriff Muttersprache bevorzugt, der häufig insofern ungenau ist, als dass die Erstsprache nicht unbedingt nur die der Mutter ist.

(Council of Europe 2007: 114)

Die Primärsozialisation von Kleinkindern findet in ihrer Erstsprache statt, was die im Zitat erwähnte Alterskonvention rechtfertigt, dass die Erstsprache in den ersten drei Lebensjahren erworben wird. Diese Erstsprache muss nicht notwendigerweise die Sprache sein, die eine Person als ihre Muttersprache identifiziert. Das Wort „Muttersprache“ beinhaltet ja auch meist die Konnotation des Verbundenseins mit einer bestimmten sprachlichen (und kulturellen) Gruppe.

Es kann auch diejenige Sprache sein, durch die das Kind beginnt, die Regeln von Sprache und gleichzeitig auch die Regeln von Sprachverhalten (z.B. Wer grüßt wann auf welche Art?) zu entdecken und sich anzueignen.

(Council of Europe 2007: 51)

Obwohl auch der Erwerb mehrerer Erstsprachen möglich ist, haben die meisten Menschen nur eine bestimmte Sprache als erstes gelernt, die oftmals eine spezielle Bedeutung in ihrem Leben besitzt.

[Erstsprache ist] (d)ie erste Sprache, die ein Kind erwirbt. Dieser Begriff setzt potentielle Mehrsprachigkeit voraus, d.h. die Spezifizierung einer aus mehreren (möglicherweise später zu erwerbenden) Sprachen als die zuerst gelernte oder in der ‚Sprachbiographie‘ eines Menschen bedeutsame Sprache.

(Glück 2000: 192)

Die Erstsprache(n) von Menschen, die in anderen Ländern als ihrem Herkunftsland leben, bilden in diesen Ländern neue Minderheiten, die in erster Linie das Resultat von Migrationsbewegungen sind.

Die Erstsprachen von Gemeinschaftsmitgliedern, die dazu gezwungen sind, sich in anderen Ländern niederzulassen, stellen eine andere Art von Minderheitensprachen dar.

(Council of Europe 2007: 56)

Manche dieser neuen Minderheiten bringen sehr unterschiedliche Sprachen nach Europa. Einige dieser Sprachen sind Sprachen europäischen Ursprungs, aber viele dieser Sprachen sind linguistisch nur entfernt mit der Mehrheitsprache verwandt. Es sollte nicht übersehen werden, dass neue Minderheitensprachen auch Sprachen sein können, die von großen Gruppen in anderen Ländern gesprochen werden. Diese neuen Sprachen sind nicht gezwungenermaßen „kleine“ Sprachen.

Die Erstsprachen von Migranten haben viele Ursprünge: einige sind ebenfalls europäische Sprachen, die bis zu einem gewissen Grad beiderseitiges Verständnis mit den offiziellen Sprachen bestimmter Länder zulassen und sind selbst offizielle oder regionale Varietäten. Andere sind außereuropäische Sprachen, die entweder Ähnlichkeiten aufweisen durch die koloniale Vergangenheit, die zu sprachlichem Kontakt führte, oder die im Gegenteil als sehr andersartig wahrgenommen werden. Diese sind wiederum Sprachen von Ländern bzw. großen Kulturgemeinschaften oder es sind Minderheitensprachen in den Herkunftsländern.

(Council of Europe 2007: 57)

## Herkunftssprache(n)

Herkunftssprache(n) sind Sprachen oder Sprachvarietäten, die oftmals auch Erstsprache(n) genannt werden. Durch Migrationsbewegungen ziehen viele Menschen in andere Länder, wo sie die Mehrheitsprache dieses Landes lernen müssen.

Herkunftssprache: Sprachvarietät, vielfach die Erstsprache, von Personen oder Gruppen, die migrieren, um in einem anderen Staat zu leben. Sie müssen sich sprachlich an ihre neue Umgebung anpassen und sie müssen, zumindest teilweise, die Sprache oder die Sprachen des Aufnahmelandes erlernen.

(Council of Europe 2007: 115)

Herkunftssprache(n) werden normalerweise als Erstsprache(n) während der Primärsozialisation gelernt. Bis zur Migration in ein anderes Land, erfüllen diese Sprache(n) viele verschiedene Funktionen für ihre Sprecher, die nur teilweise von der neuen (Mehrheits-) Sprache in der neuen Lebensumgebung übernommen werden.

[...] Sprachvarietäten des Herkunftslandes werden oft als Erstsprache (L1) im Prozess der primären Sozialisation erlernt und sie werden als Gruppensprache benutzt.

(Extra und Verhoeven 1999: 14)

Für die erste Generation hat die Herkunftssprache meist einen großen Wert. Bezüglich der zweiten und dritten Generation ist immer die Gefahr gegeben, dass sie ihre Beziehung zur/ zu ihren Herkunftssprache(n) verlieren, sodass diese Funktionen an die Mehrheitssprache abtritt und eine reine Traditions- bzw. ererbte Sprache („heritage language“) wird.

Dies wirft ebenfalls die Frage nach der Anerkennung der Muttersprachen von Migrantenkindern auf, die auf eine Art vergleichbar ist mit der Anerkennung von etablierten nationalen Minderheiten. Diese Sprachen gehen vielleicht verloren und sind in der dritten oder vierten Generation lediglich noch ererbte Sprachen. ‚Ethnische Mobilisierung‘ rund um das Thema kulturelle Identitäten muss nicht zwangsläufig auf die Vermittlung von Herkunftssprachen ausgerichtet sein.

(Council of Europe 2007: 23)

In vielen Fällen wird jedoch die Herkunftssprache immer noch für die Primärsozialisation der Kinder verwendet, wodurch diese Sprache die Basis ihrer Sprachentwicklung bildet. Ihr Sprachenrepertoire wird später durch die Mehrheitssprache und andere Fremd- und Zweitsprachen erweitert.

Typisch sind eher Familien, in denen die Herkunftssprache den größten Anteil an der Kommunikation hat, die deutsche Sprache aber daneben in einem gewissen Umfang verwendet wird, wobei die Kinder in der Regel zu einem etwas umfangreicheren Deutschgebrauch tendieren [Anm: Bsp. aus Deutschland]. [...] Für kleine Kinder, die in der Familie aufwachsen, bedeutet dies, dass die Herkunftssprache vielfach als Grundlage ihrer sprachlichen Entwicklung anzusehen ist.

(Ehlich 2005: 131)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Herkunftssprache die Erst- (oder Mutter-) Sprache von Menschen ist, die in einem Gastland leben, wo eine andere Sprache oder Sprachvarietät gesprochen wird als in ihrem Herkunftsland. Der Ausdruck wird größtenteils in Bezug auf Migrant/inn/en verwendet, da er die räumliche, kulturelle und sprachliche Entfernung zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland verdeutlicht. Die Herkunftssprache trägt wesentlich zur Signalisierung von Gruppenidentität bei (Extra und Verhoeven, 1999, 9). In den nachfolgenden Generationen wird die Herkunftssprache im Immigrationsland innerhalb der Familie an die Kinder weitergegeben (sog. „intergenerationale Transmission“ nach Brizić, 2007, 197). Sie hat daher häufig die Domäne einer Familiensprache oder Gruppensprache inne, im Gegensatz zur Sprache des Immigrationslandes als Bildungs- und Umgebungssprache. Besonders ab der

zweiten Generation ist eher von einer Familien- oder Elternsprache zu sprechen, da diese Herkunftssprache für diese SprecherInnen zwar die Sprache des Herkunftslandes von immigrierten Familienmitgliedern ist, sie aber über die eigentliche Herkunft oder den Geburtsort der Folgegeneration nichts mehr aussagt.

Weitere Termini, die im Deutschen in einer ähnlichen, z.T. synonymen Bedeutung zu Herkunftssprache verwendet werden, sind: Familiensprache, Elternsprache, Migrantensprache, Erstsprache oder Muttersprache. Ebenso wie die englischen Begriffe „heritage language“ (im Sinne der Sprache als familiärem und kulturellem Erbe) und „home language“ (im Sinne der Sprache der Heimat oder auch des familiären Zuhauses) haben all diese Begriffe allerdings nicht exakt dieselbe Bedeutung wie der Terminus „Herkunftssprache“, sondern transportieren jeweils unterschiedliche Konnotationen bzw. unterstreichen unterschiedliche inhaltliche Aspekte.

## Mehrheitssprache(n)

Mehrheits- und Minderheitensprachen werden als Gegensätze angesehen. Die Position einer Minderheitensprache hängt von mehreren Faktoren ab, darunter auch, wie die geografische Verteilung der Minderheit ist und welchen Status die Minderheitensprache im Vergleich mit der Mehrheitssprache und möglichen weiteren Minderheitensprachen hat.

Die Schwere der Anerkennungsprobleme (...), die Minderheiten aufwerfen, hängt von Charakteristika ab wie:

- ihrem demografischen Gewicht im Verhältnis zur nationalen Entität, in der sie sich aufhalten und ihr Grad der geografischen Konzentration (verstreut zwischen der Mehrheitsgruppe oder konzentriert, so dass ihre Mitglieder an bestimmten Plätzen die Mehrheit bilden) (...)
- der Status ihrer linguistischen Varietät und der ‚Grad‘ ihrer Akzeptanz durch Sprecher/innen der Mehrheitssprache: wenn sie als sehr ‚exotisch‘ (...) oder sehr ‚klein‘ angesehen wird, wird die Fremdheitsempfindung intensiver sein

(Council of Europe 2007: 18)

Die Erstsprache(n) der Mehrheit der Bevölkerung (einer definierten Region) in einem Land wird/werden vielfach auch die National-/Amtssprache(n) des Staats und die Unterrichtssprache(n) in den Schulen sein. Entscheidend für die besondere Rolle der Mehrheitssprache ist die Kopplung verschiedener Merkmale, die die gesellschaftliche Bedeutung dieser Sprache so vergrößern, dass niemand, der in dieser Gesellschaft lebt, ohne diese Sprache auskommt, auch wenn sie nicht ihre/seine Erstsprache ist.

Es sollte beachtet werden, dass Minderheiten in vielen Fällen lokale Mehrheiten bilden: Entweder können diese aus verschiedenen Minderheiten gemeinsam oder aus einer einzelnen sehr konzentrierten Minderheit gebildet sein. Viele Minderheitensprachen sind National-/Amtssprachen in anderen Gebieten, weswegen der Status einer Sprache immer



eine Frage der geografischen Lage ist. Darüber hinaus gibt es auf der Welt Minderheiten, die lokale Mehrheiten bilden, und deren Sprachen die Unterrichtssprache(n) in diesen lokalen Regionen darstellen.

## Multilingual / multilinguale Bildung

Viele Gesellschaften diskutieren heutzutage, welche Stellung verschiedene Sprachen in ihrem gesellschaftlichen System haben sollten. Ein multilinguales System möchte für jede Sprache einen Platz in der Gesellschaft finden, unabhängig davon, ob das regionale, nationale, Familien- oder Fremdsprachen sind.

In einem echten multilingualen System haben alle Sprachen ihren legitimen Platz: Muttersprachen, Regionalsprachen, Nationalsprachen und Sprachen weiterer Verbreitung. Englisch und alle anderen Weltsprachen können ihre Rolle spielen, sie können heilsame Sprachen statt ‚Killersprachen‘ sein.

(Skutnabb-Kangas u.a. 2009: 5-6).

Sprachlich diverse Kontexte decken ein weites Feld von Szenarien ab. Grob gesagt korrespondieren diese Kontexte jedoch entweder mit traditionell mehrsprachigen Situationen, in denen mehrere (oder auch bis zu hunderte) verschiedene Sprachen seit langem in einer bestimmten Region gesprochen werden, oder mit neueren Entwicklungen (besonders in urbanen Zentren), die das Resultat von Migrationsphänomenen sind. In manchen städtischen Schulen besuchen Kinder von bis zu 30 oder 40 verschiedenen Muttersprachen eine Klasse. In allen Fällen muss man die speziellen Lernbedürfnisse der Kinder in Bezug auf die Sprache (oder Sprachen) der häuslichen Umgebung und denen der Schule in Betracht ziehen (UNESCO 2003, 13).

Die Resolution unterstützt die Sicht, dass die Erfordernisse von globaler und nationaler Partizipation und die speziellen Bedürfnisse von spezifischen, kulturell und sprachlich unterschiedlichen Gemeinschaften nur durch multilinguale Bildung angesprochen werden können. In Regionen, wo die Sprache der Lernenden nicht die offizielle oder Nationalsprache des Landes ist, kann bilinguale und multilinguale Erziehung Muttersprachenunterricht ermöglichen, während gleichzeitig der Erwerb von Sprachen, die in großen Bereichen des Landes oder der Welt gesprochen werden, unterstützt wird. Der additive bilinguale Ansatz unterscheidet sich vom so genannten subtraktiven Bilingualismus, der darauf abzielt, Kinder zu einer anderen Sprache als Unterrichtssprache zu führen.

(UNESCO 2003: 17-18)

Die Multilingualität von Gesellschaften zu akzeptieren ist ein erster Schritt, um verschiedene Sprachen zu verbinden, anstatt auf die Gegensätze zwischen diesen Sprachen zu pochen. Ideen für multilinguale Bildung, die diese Perspektive stützen, wurden schon entwickelt.

Die mehrsprachige Realität und die Formulierung von Entscheidung zur Aufteilung von Sprachen auf dieser Basis impliziert eine Perspektive, die eher Verbindungen als Gegensätze zwischen verschiedenen Sprachen sucht. Diese [multilinguale] Perspektive

kann durch bereichernde Modelle multilingualer Bildung realisiert werden, die für die Entwicklung von sprachlichen Ressourcen als auch von interkulturellem Verständnis maßgeblich sind.

(Pattanayak 1990: 90)

Für Europa spielt der spezifische Nationalismusgedanke von „ein Staat – eine Sprache“ noch immer eine große Rolle. Diese Vorstellung, dass eine Nation monolingual ist und nur eine Nationalsprache hat, stammt vom Anfang des 19. Jahrhunderts. Wenn man jedoch über die Grenzen Europas hinausblickt, erkennt man, dass der normale Zustand eines Staats Multilingualität ist.

Die politische Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts und die Ideologie von „ein Staat – eine Nation – eine Sprache“ haben die Idee entstehen lassen, dass Monolingualismus immer schon der Normalfall in Europa war und in gewisser Weise eine Voraussetzung für politische Loyalität darstellt. In dieser Situation wurde übersehen, dass die Mehrheit der Weltbevölkerung – auf verschiedenste Art und Weise – mehrsprachig ist.

(Braunmüller und Ferraresi (Hg.) 2003: 1)

Definitionen über Multilingualismus und Plurilingualismus sind nicht klar voneinander abgegrenzt, die Diskussionen über die genauen Definitionen sind noch im vollen Gange. Deswegen werden Leser/innen verschiedenste Ideen über den Begriff Multilingualismus finden. Der Europarat und das Europäische Fremdsprachenzentrum haben sich aus diesem Grund entschieden, die folgende Unterscheidung zwischen „Plurilingualismus“ und „Multilingualismus“ zu treffen. Während Plurilingualismus ein Konzept ist, dass die individuelle menschliche Kompetenz zu Verwendung verschiedener Sprachen bezeichnet, betont Multilingualismus den Aspekt, dass Mitglieder von Gesellschaften verschiedene Sprachen sprechen.

Das führt uns zur Unterscheidung zwischen Plurilingualismus („Mehrsprachigkeit“) als eine Kompetenz des Sprachanwenders (der in der Lage ist, mehr als eine Sprache zu verwenden) und Multilingualismus („Vielsprachigkeit“) als die Präsenz von mehreren Sprachen in einem bestimmten geographischen Gebiet: Es gibt also eine Verschiebung des Fokus von Sprachen (ein Staat kann als mono- oder multilingual bezeichnet werden) zu Sprachanwendern.

(Beacco und Byram 2003: 8)

Plurilingualismus als eine Kompetenz einzelner Sprecher hat einen anderen Schwerpunkt als Multilingualismus. Es ist möglich, in einer multilingualen Gesellschaft zu leben, ohne dass die einzelnen Mitglieder dieser Gesellschaft plurilingual sind, da eine Gesellschaft die Koexistenz verschiedener Sprachen erlaubt. Der Europarat und in der Folge auch das Europäische Fremdsprachenzentrum haben es sich zum Ziel gesetzt, die Plurilingualität der einzelnen Bürger in Ländern mit unterschiedlichen Graden an Multilingualität zu fördern.

In den letzten Jahren hat das Konzept der Mehrsprachigkeit im Ansatz des Europarats zum Sprachenlernen an Bedeutung gewonnen. ‚Mehrsprachigkeit‘ unterscheidet sich von ‚Vielsprachigkeit‘, also der Kenntnis einer Anzahl von Sprachen, oder der Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft. Vielsprachigkeit kann man

erreichen, indem man einfach das Sprachenangebot in einer Schule oder in einem Bildungssystem vielfältig gestaltet, oder indem man Schüler dazu anhält, mehr als eine Sprache zu lernen, oder indem man die dominante Stellung des Englischen in internationaler Kommunikation beschränkt.

(Europarat 2001: 4)

## Nationalsprache(n), Amtssprache(n)

Zum Empfang neu eingereister Zuwanderer gehört es, Strukturen für ihre und die Sprachen-(aus)bildung ihrer Kinder zu schaffen. Wenn es solche Strukturen nicht gibt, wird der Erwerb der National- oder Amtssprache von selbst nur im Bereich des mündlichen Gebrauchs erfolgen. Das wird als Folge der fehlenden Schreibfertigkeit später Beeinträchtigungen hervorrufen. (...) Der Bedarf, der Amtssprache Stabilität zu verleihen, führt dazu, dass dominante soziale Gruppen und der Staatsapparat Normen festsetzen, die durch die Bildungssysteme verbreitet werden, vor allem durch den Unterricht der so genannten Muttersprache und den Unterricht anderer Fächer in dieser Sprache.

(Council of Europe 2007, 21)

Wie die Bezeichnung schon sagt, haben die National- (oder Amts-)Sprachen viel mit dem Bildungssystem eines Staats zu tun. Der Staat hat ein aktives Interesse daran, die nationale(n) (oder Amts-)Sprache(n) zu fördern, da rezeptive und produktive Fertigkeiten in dieser Sprache (oder diesen Sprachen) als sehr wichtig für die Staatsbürger erachtet werden.

[Die nationale Sprache ist] (e)ine linguistische Varietät die, durch die Verfassung oder andere gesetzliche Instrumentarien legitimiert, die Rolle spielt, als Kommunikationssprache zwischen Staat und Bürgern (in Regierungsstellen, im Rechtssystem, in Schulen etc.) zu dienen. In Nationalstaaten (...) kann die Amtssprache ein Faktor der Identität, d.h. des Zugehörigkeitsgefühls zu einer nationalen Gemeinschaft, werden. (...) Der Terminus Nationalsprache ist daher wesentlich stärker emotional geladen als Amtssprache.

(Beacco und Byram 2003, 52)

Der Begriff „Nationalsprachen“ ruft das Bild von Nationalität hervor, das in der Geschichte des jeweiligen Landes begründet liegt. Wenn dieser nationale Hintergrund weniger hervorgehoben werden soll, kann die Bezeichnung „Amtssprachen“ gewählt werden.

Das impliziert, dass die Bürger in privater Kommunikation jede linguistische Varietät benutzen dürfen.

(ebda.)

Normalerweise hindert die Existenz einer oder mehrerer National-/Amtssprachen die Bürger/innen nicht, andere Sprachen in privaten Kontexten zu verwenden, auch wenn manche Staaten die Verwendung der Nationalsprache forcieren wollen.

Nationalsprache geht nicht mit Staatsbürgerschaft einher (...), auch wenn bei der Bewerbung für die Staatsangehörigkeit eine gewisse Kenntnis der amtlichen Varietät erwartet oder obligatorisch verlangt wird.

(Beacco und Byram 2003, 52)

Die Verbindung zwischen Staatsbürgerschaft und Nationalsprache wird in vielen europäischen Ländern intensiv diskutiert. Manche Staaten verlangen von Staatsbürgerschaftsanwärtern ein bestimmtes Sprachniveau in der Nationalsprache.

## Plurilinguale Bildung

Nicht nur Migrationsbewegungen führen in vielen Ländern zu einer sprachlichen Diversifizierung. Oft leben in Staaten auch mehrere sprachliche Minderheiten, die schon lange in bestimmten Regionen wohnen und dadurch regionale Mehrheiten darstellen. Plurilinguale Bildung will eine Möglichkeit bieten, verschiedene Sprachen und Sprachvarietäten zu organisieren und ihnen einen Platz für ihre Weiterentwicklung zu bieten.

Die plurilinguale Perspektive kann einige Antworten auf manche Probleme bieten: sie versteht und akzeptiert die Vielfalt aller Sprecher; ein Grundsatz plurilingualer Bildung ist es, dass die Handhabungen von mehrsprachigen Repertoires und deren Entwicklung differenziert werden sollten. Es sind Techniken zur Vermittlung sprachlicher Varietäten verfügbar, bei denen es sich nicht um exklusive Angebote handelt, sondern die (beispielsweise zeitlich) angepasst werden können und daher übertragbar sind. Von diesem Standpunkt aus kann es plurilinguale Bildung beider, Mehrheiten und Minderheiten, ermöglichen ein besseres Verständnis für die Beschaffenheit ihrer Beziehungen und ihrer eigenen Ziele zu haben.

(Council of Europe 2007: 71)

Wie schon im obigen Zitat angesprochen sollten alle sprachlichen Fertigkeiten der verschiedenen Sprecher und Sprecherinnen gefördert werden, unabhängig davon, ob sie eine Minderheiten- oder eine Mehrheitssprache sprechen.

Es wird der Anspruch gestellt, dass es der Zweck plurilingualer Bildung ist, die Sprachfähigkeiten und sprachlichen Repertoires von Sprechern auszubilden.

(Council of Europe 2007: 12)

Das Ziel plurilingualer Bildung ist es, Sprachfertigkeiten in verschiedenen Sprachen zu unterrichten, was im Gegensatz zu Sprachbewusstseitsprogrammen steht, die das Bewusstsein für sprachliche Vielfalt erhöhen wollen, aber keinen Sprachunterricht anbieten, um die sprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten von Lernenden zu vertiefen.

Plurilinguale Bildung bezieht sich auf alle Tätigkeiten, curriculare oder außercurriculare jeglicher Art, die es anstreben die Sprachkompetenz und das individuelle Sprachenrepertoire eines Sprechers zu fördern und weiterzuentwickeln, von den ersten Schultagen an über das ganze Leben hinweg. Bildung für Plurilingualismus bezieht sich auf plurilinguale Bildung (z.B. Unterricht von National-, Fremd- und Regionalsprachen),

welche beabsichtigen Mehrsprachigkeitskompetenz zu entwickeln. Es wurde festgestellt, dass plurilinguale Bildung auch durch Aktivitäten erreicht werden kann, die prinzipiell für die Steigerung des Bewusstseins für Sprachenvielfalt entwickelt wurden, die aber nicht auf das Unterrichten dieser Sprachen abzielen, und die daher keinen Sprachunterricht im eigentlichen Sinne darstellen.

(Council of Europe 2007: 18)

Plurilinguale Bildung braucht nicht auf den Sprachunterricht alleine reduziert werden; dieser Ansatz kann auf viele verschiedene Arten verwirklicht werden. Keine Sprache soll ausgeschlossen werden, auch kleinere oder weniger oft gelernte Sprachen bekommen in plurilingualer Bildung einen Platz. Natürlich ist ein möglicher positiver Effekt die Vertiefung von interkultureller Kompetenz und Respekt gegenüber Sprachen, auch wenn dies nicht das einzige Ziel plurilingualer Bildung ist.

Plurilinguale Bildung: Art des Unterrichts, nicht unbedingt auf Sprachunterricht beschränkt, dessen Ziel es ist, das Bewusstsein für das jeweils individuelle Sprachenrepertoire zu steigern, dessen Wert zu unterstreichen und dieses Repertoire zu erweitern durch das Unterrichten in weniger verbreiteten oder nicht vertrauten Sprachen. Plurilinguale Bildung zielt außerdem auf das wachsende Verständnis für den sozialen und kulturellen Wert von Sprachenvielfalt ab, um sprachliches ‚goodwill‘ zu garantieren und interkulturelle Kompetenzen aufzubauen.

(Council of Europe 2007: 116)

Im eigentlichen Sinne meint plurilinguale Bildung die Verwendung zweier oder mehrerer Sprachen im Unterricht (Freeman, 1998, 2). Nach Hornberger (1991) ist ein Modell plurilingualer Bildung das Bereicherungsmodell, bei dem eine allgemeine Förderung von Minderheitensprachen, Sprachbewusstheit und additivem Plurilingualismus nicht nur bei Sprecher/inne/n der Minderheitensprache, sondern auch bei Sprecher/inne/n der Mehrheitssprache angestrebt wird. Die von der/den offiziellen Landessprache(n) abweichenden Sprachen werden bei diesem Modelltyp als Ressourcen gesehen, die zum Pluralismus in der Schule und Gesellschaft beitragen. Dieses Modell plurilingualer Bildung verfolgt den pädagogischen Ansatz der Inklusion (oder inklusiven Pädagogik), deren Ziel die Wertschätzung von Diversität und die Akzeptanz von Heterogenität in der Bildung und Erziehung ist und bei der sich der Unterricht an den Bedürfnissen und besonderen Eigenschaften der SchülerInnen orientiert (Couillaud/Kahn 1989). Damit einher geht die volle Akzeptanz der Sprachenvielfalt in der Schule.

## Sprachbewusstheit („language awareness“)

In europäischen Schulen werden verschiedene Sprachen als Schulfächer unterrichtet: die Mehrheitssprache (als Erstsprache), Fremdsprachen, die Mehrheitssprache als Fremd- oder Zweitsprache, Minderheitensprachen und die alten Sprachen. Die Sprachlehrenden dieser unterschiedlichen Sprachfächer haben zumeist nur wenig Kontakt zueinander. Auch die Terminologie, um in den jeweiligen Fächern über Sprache und Unterricht

zu sprechen, ist nicht einheitlich. Es gibt nur vereinzelte Versuche, die Unterschiede zwischen den Sprachlehrenden zu überbrücken, obwohl gerade diese Verbindung besonders wichtig wäre.

Vor 25 Jahren waren in Großbritannien die unterschiedlichen Sprachlehrkräfte (für Fremdsprachen, Englisch als Erst- und Zweitsprache, ethnische Minderheitensprachen und klassische Sprachen) gänzlich getrennt voneinander, in Schulen, Universitäten und Hochschulen. Lehrkräfte dieser Gegenstände besuchten einander nie im Unterricht um zu hören, was ihre Kollegen über Sprache zu sagen hatten. Sie hatten nicht einmal versucht, sich auf ein gemeinsames Vokabular zu einigen, um über Sprache zu sprechen. In den Jahren seither hat sich wenig verändert, obwohl es einzelne Fortschritte gegeben hat. Pomprey und Moger (in dieser Ausgabe) berichten über ein Pionier-Projekt, in dem Lehrende für Fremdsprachen und für Englisch (als Erst- und Zweitsprache, Anm. des Übersetzers) parallel ausgebildet werden. Unsere ALA-Zeitschrift ‚Language Awareness‘ hat Einfluss auf die Förderung dieser Themen genommen. Aber die Abwesenheit von Kooperation blockiert immer noch die Entwicklung einer kohärenten Sprachlernerfahrung in den Schulen.

(Hawkins 1999: 124)

Ein Versuch, diese Brücke zu schlagen, ist der Sprachbewusstheitsansatz, dessen Ziel es ist, (nicht nur) bei Lernenden Kenntnisse und die Sensibilität für Sprachen zu erhöhen. Der Fokus wird von der Frage nach „richtig“ und „falsch“ auf die prinzipielle Angepasstheit von Sprachverwendungen in bestimmten Situationen gelegt.

[Sprachbewusstheit ist] bemüht darum, Kommunikationsfähigkeit zu fördern, das Wissen und die Sensibilität von Menschen darüber zu erhöhen, wie Sprache in verschiedenen Kontexten und Lebenswelten gebraucht wird, und schließlich, das Niveau positiver, einsichtsvoller Toleranz zu heben. (...) Sie will durch Bildung nicht nur die Fähigkeit fördern, Sprache effektiv zu verwenden, sondern auch den Gebrauch und Missbrauch der Sprache im Kontext des Alltagslebens zu erkennen; sie betont eher, was angemessen ist und weniger, was als korrekt oder inkorrekt angesehen wird.

(Harvey 1988)

Sprachbewusstheit ist ein Wort mit einer breit gefächerten Bedeutung und es kann angemessen sein, in verschiedenen Kontexten unterschiedliche Elemente in den Mittelpunkt zu stellen. Hawkins (1999) sieht Sprachbewusstheit als ein ‚Pentagon‘ von fünf Elementen: die Beherrschung der Muttersprache; eine Sprachbewusstheit im Lehrplan; eine Erziehung des Ohrs; eine Öffnung für Sprachen und Lernen, die Art und Weise, wie eine Fremdsprache gelernt wird.

In der Publikation ‚Language and cultural awareness: practical ideas for classroom use‘ (Evans u.a. 2005), nennt Lamb drei Hauptziele von Sprachbewusstheitsprogrammen:

- Sprache untersuchen: Sprachbewusstheit entwickeln
- Lernen lernen: Bewusstheit für Sprachenlernen entwickeln
- Heterogenität genießen: interkulturelle Bewusstheit und Multilingualismus

## Sprache(n) der Bildung/Erziehung (auch: Sprachen IN der Schule)

Sprache(n) der Bildung sind alle Sprachen oder Sprachvarietäten, die in den Schulen präsent sind. Dies können die Erst-, Herkunftssprachen, Regional-, Migrant/inn/en-, Minderheitssprachen, aber auch Zweit-, Mehrheitssprachen und natürlich Fremdsprachen sein. Der Begriff „Sprache(n) der Bildung“ bezieht sich dabei nicht nur auf die Sprachvarietäten, die in der Schule unterrichtet werden oder „Bildungssprachen“ darstellen, sondern auf alle Sprachen, die die Lernenden in die Schule mitbringen, auch wenn diese nicht in den schulischen Lehrplan integriert sind.

Lehrende, die die verschiedenen Sprache(n) der Bildung unterrichten, werden in den meisten Fällen in unterschiedlichen Studiengängen mit unterschiedlichen Methoden ausgebildet. Dieser Umstand führt dazu, dass Fremdsprachenlehrende gute Kenntnisse über den Fremdsprachenunterricht haben, aber nur ein geringes Bewusstsein darüber, wie Mehrheitssprachen unterrichtet werden. Das gilt umgekehrt für Mehrheitssprachenlehrende, die wenig über Fremdsprachenunterricht wissen. Unsere moderne Schulwelt spürt die Effekte der Migration insbesondere dadurch, dass immer mehr Lernende mit einer anderen Muttersprache in den Schulklassen vertreten sind. Deswegen wäre es besonders wichtig, dass alle Sprachlehrenden mehr über die Verbindungen zwischen Mehrheitssprache(n), Zweitsprachen, Fremdsprachen etc. wissen.

## Unterrichtssprache(n)

In den meisten Fällen ist/sind die Unterrichtssprache(n) die National- oder Amtssprache(n). Diese Tatsache kann für Sprecher anderer Sprachen ein Problem darstellen, da andere Erstsprachen selten eine genauso bedeutende Position im Bildungssystem haben, was zu einem Verlust dieser Erstsprache bei ihren Sprecher/inne/n führen kann.

Es gibt (...) viele Programme, in denen die Amtssprache als Unterrichtssprache benützt wird: in Situationen, in denen Lernende, die eine Minderheitensprache sprechen, sozusagen in die amtliche Schulsprache eingetaucht werden, wird ihre Erstsprache, wenn sie in der Gemeinschaft nicht gebraucht wird, zum Aussterben tendieren (...) oder im gegenteiligen Fall führt der Erwerb der Sprachvarietät, die im Aufnahmeland gesprochen wird (...), nicht zum Verlust der Erstsprache.

(Council of Europe 2007: 56)

Einige Länder in Europa versuchen diesem möglichen Verlust der Erstsprache bei Lernenden mit unterschiedlichen Mitteln zu begegnen. In manchen Schulen werden die jeweiligen Erstsprachen als Schulfach angeboten. Trotzdem wollen nicht alle Familien, dass das Bildungssystem ihre Familiensprache fördert, da sie teilweise das Gefühl haben, dass ihre Integrationsmöglichkeiten geschmälert werden

Um andere Gegenstände als die Sprache selbst zu unterrichten, benützen Schulen eine linguistische Varietät, die in der Regel die (oder eine der) Amtssprachen(n) ist. Für Migrantenkinder (deren Erstsprache nicht die Sprache ist, die in der Schule verwendet wird,

wurden Angebote entwickelt, in denen die Muttersprache diese Rolle übernimmt, um ihnen die Dinge zu erleichtern, obwohl einige Familien dies als Hindernis für ihre Integration im Aufnahmeland ansehen können.

(Council of Europe 2007: 59)

Die Unterrichtssprache ist oft identisch mit der „sogenannten Muttersprache“ (Nationalsprache(n), Amtssprache(n)), die zwar oft die Muttersprache einer Mehrheit der Kinder im Land ist (Mehrheitssprache(n)), aber nicht unbedingt in der einzelnen Schule oder im jeweiligen Klassenzimmer. Das Angebot von Muttersprachunterricht (d.h. Muttersprache als Unterrichtsgegenstand) für diejenigen, die nicht zu dieser Mehrheit zählen, ist keinesfalls in allen Ländern garantiert. Normalerweise gibt es noch weniger Unterrichtsangebote mit der Erstsprache der Lernenden, die Minderheitensprachen sprechen, als Unterrichtssprache, d.h. Sachfachunterricht durch das Medium Erstsprache. Die Definition scheint also etwas optimistisch, vor allem in Hinblick auf „Migrant/inn/en“ im Gegensatz zu autochthonen Minderheiten.

Zusätzlich gibt es Schulen mit einem Fremdsprachenprofil, in denen die Unterrichtssprache eine andere ist als die Nationalsprache(n) (Amtssprache(n)) des Landes und die Methode der Immersion angewendet wird, um die Zweit-/ Fremdsprachkompetenzen der Lernenden zu fördern. Diese Immersionsprogramme unterrichten die regulären Unterrichtsfächer in einer Zweit-/ Fremdsprache als Unterrichtsmedium für eine (sprachliche) Mehrheit. Die Verwendung des englischen Wortes „immerse“ (dt. „eintauchen“) im Zusammenhang mit Lernenden aus sprachlichen Minderheiten (wie im englischen Originalzitat im obigen Beispiel) kann daher irreführend sein.



## Literaturverzeichnis

Barton, David und Hamilton, Mary (1998), *Local Literacies, Reading and Writing in One Community*, Routledge, London

Beacco, Jean-Claude und Byram, Michael (2003), *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Main Version*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg

Braunmüller, Kurt und Ferraresi, Gisella (Hg.) (2003), "Aspects of Multilingualism in European Language History", *Hamburg Studies on Multilingualism 2*, John Benjamins Publishing Company, Philadelphia

Brizić, Katharina (2007), *Das geheime Leben der Sprachen, Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*, Waxmann, Münster

CARAP(o.J.), „A Framework of Reference for Pluralistic Approaches (Project description)“, European Centre for Modern Languages - Europäisches Fremdsprachenzentrum, unter <http://carap.ecml.at/>, (Zugriff am 27. Mai 2009)

Couillaud, Xavier und Kahn, Verity Saifullah (1989), Das „Childrens’s Language Project“, In: Reich, Hans H. (Hg.), *Migration – Bildungspolitik – Pädagogik*, alfa, Essen/Landau

Council of Europe (2007), "From linguistic diversity to plurilingual education. Guide for the development of language education policies in Europe", Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg, available at [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide\\_Main\\_Beacco2007\\_EN.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_EN.doc) (Zugriff am 27. Aug. 2007)

Council of Europe (2009), "Languages of school education", Language Policy Division, Council of Europe, available at [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_EN.asp) (Zugriff am 9. Feb. 2011)

Council of Europe (2011), "Languages in education, languages for education. A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education", Language Policy Division, Council of Europe, available at [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le\\_platformintro\\_EN.asp?](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp?) (Zugriff am 9. Feb. 2011)

Department for Children, Schools and Families (o.J.), "The Key Stage 3 Framework for Languages, Glossary", unter <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/189379> (Zugriff am 2. Nov. 2009)

Ehlich, Konrad (2005), "Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstands-feststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund", Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn

Europarat (2001), "Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen", Langenscheidt, Berlin

Evans, J., Wicksteed, K. und Chambers, P. (2005), *“Language and cultural awareness, practical ideas for classroom use”*, Specialist Schools and Academies Trust, London

Extra, Guus und Verhoeven, Ludo (1999), *Bilingualism and migration*, Mouton de Gruyter, Berlin

Fleming, Michael (2008), Languages of schooling within a European framework for languages of education, Learning, teaching, assessment, Report on Intergovernmental Conference, Prague, 8-10 November 2007, Report, Council of Europe, unter [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague2007\\_ConferReport\\_EN.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague2007_ConferReport_EN.doc) (Zugriff am 27. Mai 2009)

Freeman, Rebecca (1998), *Bilingual education and social change*, Multilingual Matters, Clevedon

Glück, Helmut (Hg.) (2000), *Metzler Lexikon Sprache*, 2. erweiterte Auflage, Metzler, Stuttgart/Weimar

Gogolin, Ingrid, Neumann, Ursula und Roth, Hans-Joachim (2007), Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg – Wissenschaftliche Begleitung, Bericht 2007, Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen, Hamburg, Universität Hamburg, Universität zu Köln, unter [http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/institute/interkultur/Bericht\\_2007.pdf](http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/institute/interkultur/Bericht_2007.pdf), (Zugriff am 27. Mai 2009)

Harvey, Paul (1988), “Language awareness”, *English Today*, 4, 23-28

Hawkins, Eric W. (1999), “Foreign Language Study and Language Awareness”, *Language Awareness*, 8 (3&4), 124-142

Hornberger, Nancy (1991), Extending enrichment bilingual education, Revisiting typologies and redirecting policy, In García, Ofelia (Hg.), *Bilingual Education, Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman on the Occasion of his 65th Birthday*, Philadelphia, John Benjamins Publishing, 215-234

Luke, Carmen (1998), “Pedagogy and Authority, Lessons from Feminist and Cultural Studies, Postmodernism and Feminist Pedagogy”, in David Buckingham (Hg.), *Teaching Popular Culture, Beyond Radical Pedagogy*, UCL Press, London

Pattanayak, Debi Prasanna (1990), *Multilingualism in India*, Orient Longman, Hyderabad

Pomphrey, Cathy und Moger, Ros (1999), “Cross-subject Dialogue About Language: Attitudes and Perceptions of PGCE Students of English and Modern Languages”, *Language Awareness* 8, (3&4), 223-236

Skutnabb-Kangas, Tove, Phillipson, Robert, Mohanty, Ajit K. und Panda, Minati (Hg.) (2009), *Social Justice Through Multilingual Education*, Linguistic Diversity and Language Rights, Multilingual Matters, Clevedon

Street, Brian V. (Hg.) (2001), “Literacy and development”, *ethnographic perspectives*, Routledge, London

UNESCO (2003), "Education in a multilingual world", UNESCO Education Position Paper, United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, Paris

Vollmer, Helmut J. (2007a), "Introduction to Session on LAC and its Links to LS, Prag", Council of Europe, unter [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prag07\\_Prog\\_9Nov11h\\_Vollmer.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prag07_Prog_9Nov11h_Vollmer.doc), (Zugriff am 27. Mai 2009)

Vollmer, Helmut J. (2007b), "Language and Communication in the Sciences at the end of Secondary (Compulsory) Education: Summary and Conclusions", in Helmut J. Vollmer (Hg.) *Language and communication in the learning and teaching of science in secondary schools. Language across the curriculum within Languages of Education*, (Intergovernmental Conference, Languages of Schooling within a European Framework for Languages of Education: learning, teaching, assessment, Prague 8-10 November 2007), Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg, 7-16

Weiss, Hilde (2007): SchülerInnen mit Migrationshintergrund an österreichischen Schulen: Probleme aus der Sicht der Lehrkräfte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Wien [unveröffentlicht]



## Weiterführende Lektüre

Abel, Andrea, Stuflesser, Mathias und Putz, Magdalena (Hg.) (2006), *Mehrsprachigkeit in Europa, Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis/Plurilinguismo in Europa, esperienze, esigenze, buone pratiche Multilingualism across Europe, Findings, Needs, Best Practices*. Tagungsband/Atti del convegno/Proceedings, EURAC, 24–26 August 2006, EURAC, Bolzano/Bozen

Belke, Gerlind (2008), “Elementare Literatur als Grundlage interkultureller sprachlicher Bildung”, in Härle, Gerhard and Rank, Bernhard (eds), *Sich bilden, ist nicht anders, als frei werden, sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht*, Schneider-Verl. Hohengehren, Baltmannsweiler

Block, David (2007), “Bilingualism: four assumptions and four responses”, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 (1), 66-82

Boeckmann, Klaus-Börge (2008a), “Drei Halbwahrheiten über Zweitsprachen”, *Erziehung und Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 158, 1-2, 21-28

Boeckmann, Klaus-Börge (2008b), “Mehrsprachigkeit und Migration, Lässt sich sprachliche Assimilation wissenschaftlich rechtfertigen?” *Zielsprache Deutsch, Eine internationale Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache/ Deutsch als Zweitsprache*, 35, 1, 3-22

Coste, Daniel (2008), “Éducation plurilingue et langue de scolarisation”, *Les Cahiers de l’Acedle*, volume 5, numéro 1, 91-107

Cummins, Jim (1982), “Die Schwellenniveau und die Interdependenz-Hypothese, Erklärungen zum Erfolg Zweisprachiger Erziehung”, in Swift, James (ed.), *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*, Königshausen & Neumann, Würzburg

Cummins, Jim (1996), *Negotiating identities, Education for empowerment in a diverse society*, California Association for Bilingual Education, Ontario

Cummins, Jim (2004), *Language, power and pedagogy – bilingual children in the cross-fire*, Multilingual Matters, Clevedon

Cummins, Jim (2006), “Identity texts, The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy”, in Garcia, O., Skutnabb-Kangas, T. and Torres-Guzmán, M. (eds) *Imagining multilingual schools. Language in education and globalization*, Multilingual Matters, Clevedon, 51-68

Gogolin, Ingrid (2006), “Mehrsprachigkeit und plurikulturelle Kompetenz”, in Nicklas, Hans, Müller, Burkhard und Kordes, Hagen, *Interkulturell denken und handeln, theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*, Campus, Frankfurt/Main, 181-188

Lehtinen, K. (2006), “Maahanmuuttajataustainen oppilas äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla [An immigrant pupil in mothertongue and literature lessons]”, in Grünthal, S. and Pentikäinen, J. (eds) *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*, Otava, 84-103

Leung, Constant, Harris, Roxy und Rampton, Ben (1997), “The idealised native speaker, reified ethnicities and classroom realities”, in *TESOL Quarterly*, 31, 3, Language and Identity, 543-560

Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. und Keränen, A. (2008), “Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla. [The world changes – how does the school respond? Mother tongue and foreign language literacy practices in school and in free-time]”, University of Jyväskylä, Centre for Applied Language Studies

Safford, K. und Costley T. (2008). “‘I didn’t speak for the first year’, Silence, Self-Study and Student Stories of English Language Learning in Mainstream Education”, in *Innovation in Language Learning and Teaching*, 2, 2, 136-151

## Beitragende

**Eija Aalto** ist Universitätsdozentin in Finnisch als Lehramt, finnische Literatur und Finnisch als Zweitsprache und sie arbeitet am Department of Teacher Education der Universität in Jyväskylä, Finnland. Ihre Hauptinteressen sind der Unterricht und das Lernen von Finnisch als Zweitsprache und Mehrheitssprachenunterricht in multilingualen Kontexten. Sie arbeitete auch an einem Sprachbewusstseitsansatz für den Sachunterricht und entwickelte Lehr- und Lernmethoden für Finnisch als Zweitsprache.

**Andrea Abel** ist die Koordinatorin des Instituts für Fachkommunikation und Mehrsprachigkeit an der Europäischen Akademie Bozen, Italien. Sie unterrichtet an den Universitäten in Bozen und Trient. Sie arbeitet an mehreren europäischen Forschungsprojekten und betreut Studierende und Lehrende. Ihre Hauptinteressen sind Lexikographie (z.B. pädagogische Lexikographie), Forschung zum Sprachkontakt (z.B. Sprachvarietäten, Einstellungen zu Sprache), Sprachkompetenz (z.B. Kompetenz in der Zweitsprache, Sprache und Migration) und Korpuslinguistik (z.B. Lernendenkorpora).

**Tatjana Atanasoska** machte ihren Abschluss an der Universität Wien und arbeitete im Bereich Deutsch als Fremdsprachen die letzten Jahre in mehreren europäischen Ländern. Zurzeit forscht sie an der Europäischen Akademie Bozen, Italien. Ihre Hauptinteressen sind Spracherwerb und Migration und das Lehren und Lernen von Sprachen mit den neuen Medien.

**Klaus-Börge Boeckmann** ist a.o. Universitätsprofessor für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Wien, Österreich. Vor seiner Universitätskarriere war er mehrere Jahre im Erwachsenenbereich tätig und führte viele Jahre nationale und internationale Lehrerfortbildungen für Sprachlehrende an Schulen und in der Erwachsenenbildung durch. Zurzeit ist er der Präsident von verbal, dem Verband für angewandte Linguistik in Österreich. Seine Hauptinteressen sind (plurilingualer) Spracherwerb, Fremd- und Zweitsprachendidaktik und interkulturelle Kommunikation/interkulturelle Bildung.

**Terry Lamb** ist Universitätsdozent, Studiendekan und Direktor des Masterprogramms für „Applied Professional Studies in Education“ an der School of Education der Universität Sheffield, Vereinigtes Königreich. Er spielt eine wichtige Rolle in der Sprachenpolitik Großbritanniens, ist beratend für die Regierung tätig und leitet mehrere Verbände, darunter auch der FIPLV, des internationalen Verbands der Sprachlehrerverbände. Auch andere Regierungen nehmen seine Beratertätigkeiten in Anspruch und er arbeitet an mehreren europäischen Forschungs- und Entwicklungsprojekten mit. Seine Hauptinteressen sind autonomes Sprachlehren und -lernen und Mehrsprachigkeit/sprachliche Diversität.

**Anna Lasselsberger** arbeitet als Lehrerin für Deutsch und Englisch am Gymnasium und ist in der Lehrerfortbildung tätig (Schwerpunkte: Migration und Schule, Unterricht in mehrsprachigen Klassen, Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht). Sie arbeitet auch in der Schuladministration, in der Abteilung „Schule und Migration“ des österreichischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und organisiert Lehrerfortbildungen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

**Isabelle Limami** arbeitete zehn Jahre im Kindergarten, dann zehn Jahre in der Grundschule und kehrte kürzlich wieder zum Kindergarten zurück. Sie unterrichtet auch Englisch und betreut Studierende der Universität Le Mans, Frankreich, in Kursen zu kultureller und sprachlicher Heterogenität.

**Magda Maver** unterrichtet Englisch an einer technischen Oberschule in Split (Kroatien) und hält dort auch Kurse für TEFL und TESP ab. Sie ist für die Lehrerfortbildung verantwortlich und berät in ihrer Funktion als „Senior county teacher“ andere Lehrende.

**Alexandra Melista** unterrichtet Griechisch und die alten Sprachen an der Senior High School in Agioi Anargyroi bei Athen, Griechenland, die ein Schulversuch ist. Sie hat ihr Doktoratsstudium abgeschlossen und ist auch in der Lehrerfortbildung tätig.

**Franziska Plathner** schloss ihr Magisterstudium in Germanistik an der Universität Dresden ab und arbeitet als Junior Researcher am Institut für Fachkommunikation und Mehrsprachigkeit an der Europäischen Akademie Bozen, Italien. Ihre Hauptinteressen liegen in Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache, Sprachstandsfeststellungen und Sprachprozessen in der Migration.

**Veronika Pólay** studierte zunächst Germanistik und Translationswissenschaft in Pécs, Ungarn. Danach erwarb sie ihren Dokortitel in Angewandter Linguistik. Sie unterrichtet Linguistik und Fachsprache an der Lehrerbhochschule in Szombathely, die jetzt ein Teil der Universität von Westungarn ist, und ist seit 2009 Vizedekanin für Lehre an der philologischen Fakultät.



## Sales agents for publications of the Council of Europe Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

### BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -  
The European Bookshop  
Rue de l'Orme, 1  
BE-1040 BRUXELLES  
Tel.: +32 (0)2 231 04 35  
Fax: +32 (0)2 735 08 60  
E-mail: info@libeurop.eu  
http://www.libeurop.be

Jean De Lannoy/DL Services  
Avenue du Roi 202 Koningslaan  
BE-1190 BRUXELLES  
Tel.: +32 (0)2 538 43 08  
Fax: +32 (0)2 538 08 41  
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com  
http://www.jean-de-lannoy.be

### BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIE-HERZÉGOVINE

Robert's Plus d.o.o.  
Marka Manuĉa 2/V  
BA-71000, SARAJEVO  
Tel.: + 387 33 640 818  
Fax: + 387 33 640 818  
E-mail: robertsplus@bih.net.ba

### CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.  
1-5369 Canotek Road  
CA-OTTAWA, Ontario K1J 9J3  
Tel.: +1 613 745 2665  
Fax: +1 613 745 7660  
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766  
E-mail: order.dept@renoufbooks.com  
http://www.renoufbooks.com

### CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.  
Marasoviĉeva 67  
HR-21000, SPLIT  
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803  
Fax: + 385 21 315 804  
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

### CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.  
Klecakova 347  
CZ-180 21 PRAHA 9  
Tel.: +420 2 424 59 204  
Fax: +420 2 848 21 646  
E-mail: import@suweco.cz  
http://www.suweco.cz

### DENMARK/DANEMARK

GAD  
Vimmelskaffet 32  
DK-1161 KØBENHAVN K  
Tel.: +45 77 66 60 00  
Fax: +45 77 66 60 01  
E-mail: gad@gad.dk  
http://www.gad.dk

### FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa  
PO Box 128  
Keskuskatu 1  
FI-00100 HELSINKI  
Tel.: +358 (0)9 121 4430  
Fax: +358 (0)9 121 4242  
E-mail: akatilaus@akateeminen.com  
http://www.akateeminen.com

### FRANCE

La Documentation française  
(diffusion/distribution France entière)  
124, rue Henri Barbusse  
FR-93308 AUBERVILLIERS CEDEX  
Tél.: +33 (0)1 40 15 70 00  
Fax: +33 (0)1 40 15 68 00  
E-mail: commande@ladocumentationfrancaise.fr  
http://www.ladocumentationfrancaise.fr

Librairie Kléber  
1 rue des Fracs Bourgeois  
FR-67000 STRASBOURG  
Tel.: +33 (0)3 88 15 78 88  
Fax: +33 (0)3 88 15 78 80  
E-mail: librairie-kleber@coe.int  
http://www.librairie-kleber.com

### GERMANY/ALLEMAGNE

AUSTRIA/AUTRICHE  
UNO Verlag GmbH  
August-Bebel-Allee 6  
DE-53175 BONN  
Tel.: +49 (0)228 94 90 20  
Fax: +49 (0)228 94 90 222  
E-mail: bestellung@uno-verlag.de  
http://www.uno-verlag.de

### GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann s.a.  
Stadiou 28  
GR-105 64 ATHINAI  
Tel.: +30 210 32 55 321  
Fax: +30 210 32 30 320  
E-mail: ord@otenet.gr  
http://www.kauffmann.gr

### HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service  
Pannónia u. 58.  
PF. 1039  
HU-1136 BUDAPEST  
Tel.: +36 1 329 2170  
Fax: +36 1 349 2053  
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu  
http://www.euroinfo.hu

### ITALY/ITALIE

Licosa SpA  
Via Duca di Calabria, 1/1  
IT-50125 FIRENZE  
Tel.: +39 0556 483215  
Fax: +39 0556 41257  
E-mail: licosa@licosa.com  
http://www.licosa.com

### NORWAY/NORVÈGE

Akademika  
Postboks 84 Blindern  
NO-0314 OSLO  
Tel.: +47 2 218 8100  
Fax: +47 2 218 8103  
E-mail: support@akademika.no  
http://www.akademika.no

### POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC  
25 Obroncow Street  
PL-03-933 WARSZAWA  
Tel.: +48 (0)22 509 86 00  
Fax: +48 (0)22 509 86 10  
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl  
http://www.arspolona.com.pl

### PORTUGAL

Livraria Portugal  
(Dias & Andrade, Lda.)  
Rua do Carmo, 70  
PT-1200-094 LISBOA  
Tel.: +351 21 347 42 82 / 85  
Fax: +351 21 347 02 64  
E-mail: info@livrariaportugal.pt  
http://www.livrariaportugal.pt

### RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

Ves Mir  
17b, Butlerova ul.  
RU-101000 MOSCOW  
Tel.: +7 495 739 0971  
Fax: +7 495 739 0971  
E-mail: orders@vesmirbooks.ru  
http://www.vesmirbooks.ru

### SPAIN/ESPAGNE

Diaz de Santos Barcelona  
C/ Balmes, 417-419  
ES-08022 BARCELONA  
Tel.: +34 93 212 86 47  
Fax: +34 93 211 49 91  
E-mail: david@diazdesantos.es  
http://www.diazdesantos.es

Diaz de Santos Madrid

C/Albasanz, 2  
ES-28037 MADRID  
Tel.: +34 91 743 48 90  
Fax: +34 91 743 40 23  
E-mail: jpinilla@diazdesantos.es  
http://www.diazdesantos.es

### SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl  
16 chemin des Pins  
CH-1273 ARZIER  
Tel.: +41 22 366 51 77  
Fax: +41 22 366 51 78  
E-mail: info@planetis.ch

### UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd  
PO Box 29  
GB-NORWICH NR3 1GN  
Tel.: +44 (0)870 600 5522  
Fax: +44 (0)870 600 5533  
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk  
http://www.tsoshop.co.uk

### UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Co  
2036 Albany Post Road  
USA-10520 CROTON ON HUDSON, NY  
Tel.: +1 914 271 5194  
Fax: +1 914 271 5886  
E-mail: coe@manhattanpublishing.com  
http://www.manhattanpublishing.com

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe

FR-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: +33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: http://book.coe.int

## Mehrsprachigkeit fördern Die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld

Klaus Börge Boeckmann, Eija Aalto, Andrea Abel, Tatjana Atanasoska und Terry Lamb

### Diese Publikation richtet sich an folgende Zielgruppen:

- Lehrerinnen und Lehrer der Mehrheitssprache in der Sekundarstufe
- LehrerbildnerInnen, SchulleiterInnen, Curriculumsplanende und Bildungsverantwortliche

Lehrkräfte der Mehrheitssprache (z.B. Spanisch in Spanien oder Polnisch in Polen) haben üblicherweise geringere Kenntnisse als Fremdsprachenlehrkräfte über Unterricht in einer Zweitsprache oder über die Entwicklung des plurilingualen Repertoires von Lernenden. Diese bringen heutzutage jedoch oft viele verschiedene Sprachen mit. Das bedeutet, dass der Mehrheitssprachenunterricht mehr leisten muss als nur Erstsprachenunterricht. Er muss Aspekte des Zweitsprachenunterrichts mit integrieren.

Die Publikation möchte Lehrkräfte ermuntern, Wegbereiter zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Mehrheitssprachenunterricht zu werden. Die vorgeschlagenen Maßnahmen umfassen praktische Aufgabenvorschläge für den Unterricht, wie zum Beispiel die Vermittlung bestimmter Grammatikaspekte unter Einbezug aller Sprachen der anwesenden Schülerinnen und Schüler. Aber es werden auch großräumigere, strategische Ansätze zur Umsetzung von Mehrsprachigkeitsprofilen vorgeschlagen, die beispielsweise SchuldirektorInnen oder Eltern einbeziehen.

Weitere Informationen und Materialien zu dieser Publikation stehen auf folgender Webseite zur Verfügung: <http://marille.ecml.at>

Der Europarat hat heute 47 Mitgliedsstaaten und umfasst damit fast alle Staaten des europäischen Kontinents. Sein Ziel ist es, in ganz Europa gemeinsame, demokratische und rechtliche Grundsätze zu entwickeln. Grundlage dafür sind die Europäische Konvention für Menschenrechte und andere Referenztexte zum Schutz des Einzelnen. Seit seiner Gründung in der Nachkriegszeit, 1949, ist der Europarat ein Symbol für die Aussöhnung der Völker.



<http://book.coe.int>  
Council of Europe Publishing



<http://www.coe.int>

12 € / 24 US\$

ISBN 978-92-871-7171-9