

1. Kinder in einer mehrsprachigen Welt

Unsere Welt, auch die Welt unserer Kinder, ist unumkehrbar mehrsprachig. Und die Kinder selbst sind es längst auch. Das gilt für die Kinder mit einer anderen Familiensprache als Deutsch, die in mindestens zwei, oft aber auf Grund ihrer Migrationsgeschichte mit mehr Sprachen aufwachsen (siehe Vortrag von Katharina Brizic): Die Sprachen der Großeltern und Eltern, Urlaubsreisen und das Internet, ihre Mitschülerinnen und Mitschüler - Kinder wachsen inzwischen in der Regel in eine lebendige, lebensweltliche Mehrsprachigkeit hinein. Und das gilt auch für die in Österreich mit Deutsch aufwachsenden Kinder, die keineswegs so einsprachig sind, wie wir manchmal glauben. So sieht sich der 12jährige Samuel z.B. durchaus als mehrsprachig:

Meine Sprachen sind Italienisch, Hebräisch, Deutsch, Englisch, Japanisch, der steirische und der Wiener Dialekt.

Deutsch ist meine Muttersprache. Englisch lerne ich in der Schule. In Hebräisch kenne ich nur ein Wort: Shalom (Frieden), das haben wir im Religionsunterricht gelernt. Mein Vater spricht Steirisch. Den Wiener Dialekt höre ich oft. Ich treibe einen japanischen Sport: Jiu Jitsu (das heißt „sanfte Kunst“). Ich war in Italien und habe mit einem Eisverkäufer gesprochen.

(Krumm 2001: 52 f.²)

Er ist sich der Sprachenvielfalt in seiner Lebenswelt bewusst, auch wenn er in manchen Sprachen nur ein Wort versteht; immerhin scheint das Gespräch mit dem Eisverkäufer in Italien erfolgreich verlaufen zu sein. Mehrsprachige sind sprachaufmerksame Kinder.

Allerdings greift das Bildungswesen diese Mehrsprachigkeit der Kinder in der Schule viel zu wenig auf und nutzt sie schlecht. Was die Mehrsprachigkeit in der Schule betrifft, ist Österreich eines der europäischen Schlusslichter: Im Schnitt lernen in Europa bereits 61% aller Kinder auf der Sekundarstufe I zwei Fremdsprachen, bis 2020 sollen es 75% sein. Österreich liegt derzeit bei 9,4% und damit meilenweit von dem für 2020 gesetzten Ziel entfernt.

Dafür gibt es zwei Gründe: Zum einen die Fixierung auf Englisch bei gleichzeitiger Vernachlässigung der zweiten Fremdsprache, obwohl der Lehrplan eine viel größere Sprachenvielfalt zulassen würde, und zum andern die Vernachlässigung der Sprachen, die viele Kinder bereits als ihre Familiensprachen in die Schule mitbringen – der Muttersprachliche Unterricht fristet eine unattraktive Randexistenz als

¹ Vortrag bei der Tagung WIE VIEL SPRACHEN BRAUCHT DER MENSCH? Graz 3. April 2014

² Hans-Jürgen Krumm, (2001): Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Hrsg. Von H.-J. Krumm und E.-M.Jenkins. Eviva: Wien.

unverbindliche Übung, statt dieses Sprachenangebot allen Kindern zugänglich zu machen und damit die Mehrsprachigkeit über Englisch hinaus zu entwickeln, wie das dringend nötig wäre.

Englisch muss sein, ganz ohne Zweifel, reicht aber in einer globalisierten Welt und Wirtschaft bei Weitem nicht aus: Die österreichische Wirtschaft ist stark exportabhängig – mit einem sehr hohen Beschäftigungseffekt: Die 51% auslandsaktiven Betriebe in Österreich schaffen in Österreich 66% aller Arbeitsplätze, aber 38% dieser auslandsaktiven Unternehmen geben an, dass sie ihr Exportpotenzial vor allem auf Grund mangelnder sprachlicher und interkultureller Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nicht voll ausschöpfen können – ca. 7,7 Milliarden Euro Exporterlös, so hat es das Institut für Bildungsforschung in der Wirtschaft errechnet, entgehen österreichischen Firmen dadurch jährlich, womit zugleich im Inland eine große Zahl an Arbeitsplätzen nicht realisiert wird (Schmid 2013³).

Die Frage, wie viel Sprache und wie viele Sprachen der Mensch braucht, lässt sich nicht definitiv mit einer fixen Zahl beantworten, aber gerade deshalb ist es wichtig, dass wir Kindern und Jugendlichen früh die Angst vor Sprachen nehmen, ihnen vielmehr Lust auf Sprachen machen und ihnen Schule zumindest einen Zugang zu Mehrsprachigkeit eröffnet, indem sie zumindest drei Sprachen vermittelt, wie dies auch die Europäische Union in ihrem Bildungsprogramm formuliert: Deutsch und Englisch und eine „persönliche Adoptivsprache“, wie eine von der Europäischen Union eingesetzte Intellektuellengruppe die Sprache bezeichnet, die Menschen über die Familiensprache und Englisch hinaus ein persönliches Profil gibt.⁴

Seit 10 Jahren gibt es die niederösterreichische Sprachoffensive mit den Sprachen Tschechisch, Slowakisch und Ungarisch: mehr als 15.000 Kinder in über 100 niederösterreichischen Kindergärten nahmen und nehmen daran teil; bisher ca. 35.000 Schülerinnen und Schüler sind es an den beteiligten 133 Schulen – diese Karte zeigt die Schulstandorte mit den drei Sprachen⁵. Ich begreife nicht, weshalb dieses gut funktionierende Modell nicht längst in allen Bundesländern Schule gemacht hat – und zwar in der Fläche, nicht bloß im Schulversuch. Der Zugang zur Mehrsprachigkeit darf doch nicht vom Wohnort abhängen.

Es ist unsere, die Aufgabe von Kindergarten und Schule, ALLE Kinder, ich betone: alle, zu einem Leben in unserer mehrsprachigen Welt unter den Bedingungen der sprachlichen und kulturellen Vielfalt zu befähigen.

³ Kurt Schmid, Kurt: Mehrsprachigkeit und interkulturelle Handlungskompetenz: Globalisierung und Migration als Driver of Change der österreichischen Volkswirtschaft. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft: Präsentation Jänner 2013

⁴ Vgl. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-08-129_de.htm , insgesamt zum Mehrsprachigkeitsprogramm der EU siehe: http://www.eu-bildungspolitik.de/mehrsprachigkeit_31.html (7.04.2014)

⁵ Vgl. <http://sprachkompetenz.noelak.at/schule> (7.04.2014)

Das bedeutet erstens, dass die mehrsprachigen Kinder nicht einsprachig gemacht werden dürfen.

Das bedeutet aber zweitens: den einsprachigen Kindern diese Mehrsprachigkeit von Anfang an nicht vorzuenthalten und sie nicht auf Deutsch und Englisch zu beschränken. Damit unterfordern wir sie und tun ihrer kognitiven Entwicklung genau so wenig einen Gefallen wie ihren Berufschancen.

In unseren eigenen Köpfen und für das Bildungswesen insgesamt ist ein Umdenken erforderlich, ein Paradigmenwechsel: Nicht Einsprachigkeit, sondern Mehrsprachigkeit ist der Normalfall und der Normalzustand der Welt. Daraus folgt:

1. dass wir die Sprachen, die die Kinder mitbringen, in ganz anderer Weise als selbstverständlichen Bestandteil von Sprachbildung einbeziehen müssen, als wir das bisher tun;
2. dass unsere Bildungseinrichtungen eine Diversifizierung, eine Ausweitung des Sprachenangebots vornehmen, wobei auf die lokale und regionale Situation bedacht zu nehmen ist. Die Lehrpläne sind vorhanden, der Muttersprachliche Unterricht, der hier einbezogen werden kann, ebenso.

2. Bildungssprache Deutsch – kein Widerspruch zur Förderung von Mehrsprachigkeit

Mir ist dieser Hinweis auf die Mehrsprachigkeit und unser Mehrsprachigkeitsdefizit gerade im Zusammenhang mit Überlegungen zur Förderung der Bildungssprache Deutsch wichtig: Im öffentlichen Diskurs ist immer wieder zu hören, zuallererst müssten alle Kinder in der deutschen Sprache schulfähig gemacht werden, da störe die Mehrsprachigkeit sehr. Diese Auffassung reicht dann bis hin zu Verboten an die Adresse von Migrantenkindern, die Muttersprache in der Schule und in der Pause zu gebrauchen. Sprachförderung wird manchmal nur als Deutsch-Förderung verstanden. Das aber greift zu kurz.

Die Förderung der Mehrsprachigkeit und die Förderung der Bildungssprache Deutsch stehen nicht im Widerspruch zueinander und dürfen auch nicht gegeneinander ausgespielt werden, das wäre sprachpsychologisch, sprachdidaktisch und sprachenpolitisch falsch. Im Gegenteil: Mehrsprachigkeit erleichtert es, Sprachenbewusstheit zu entwickeln – und dieses ist eine entscheidende Grundlage für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenz

Werfen wir zunächst einen genaueren Blick auf das, was sich hinter dem Terminus „Bildungssprache“ verbirgt:

Ein Paar am Frühstückstisch (ER Zeitung lesend):

Sie: *Möchtest du Kaffee?*

Er: *Mmm, ja.*

Sie: *Milch?*

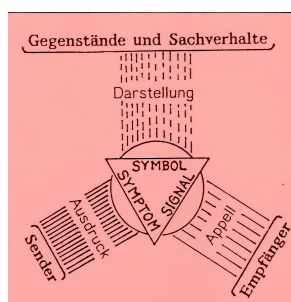
Er: *Mmm, wie immer.*

Sie: *Wie sieht denn dein Programm für heute aus?*

Er: *Mmm, wie immer.*

Sie: *Was ist los mit dir?*

Dieser Dialog illustriert, dass Sprache ein Werkzeug ist, ein ORGANUM, mit dessen Hilfe einer dem anderen etwas mitteilt über die Dinge. Der 1938 von den Nationalsozialisten aus Wien vertriebene deutsch-österreichische Psychologe Karl Bühler hat dieses Organon-Modell der Sprache in seiner Sprachtheorie von Platon übernommen und zu einem bis heute grundlegenden Kommunikationsmodell weiterentwickelt:



Karl Bühler: Organon-Modell (Sprachtheorie 1934 /1978:28⁶)

Sprachliche Äußerungen können demnach in der Regel drei Funktionen haben:

1. sie sind SYMBOL, d.h. sie sind bestimmten Gegenständen und Sachverhalten zugeordnet: dem Kaffee und der Milch zum Beispiel.
2. Sprachliche Äußerungen sind aber auch Ausdruck, SYMPTOM, der Befindlichkeit des Sprechers oder der Sprecherin: Im Fall unseres kleinen Frühstücksdialogs ließe sich vielleicht sagen, dass die Frau gern hätte, dass der Mann sich mit ihr unterhält – ihre Nachfragen sind Ausdruck der Enttäuschung über die mangelnde Gesprächsbereitschaft ihres Mannes.
3. Damit ist die sprachliche Äußerung zugleich ein Signal, ein APPELL, die Zeitung wegzulegen und ein Gespräch zu beginnen.

In der alltagssprachlichen Interaktion wie in diesem kleinen Dialog sind die Ausdrucksfunktion (was will diese Person uns sagen) und die Appellfunktion (was wird vom Hörer erwartet) zentrale Funktionen der Sprache, manchmal sogar wichtiger als die Gegenstände und Sachverhalte, die thematisiert werden.

Es geht gar nicht um den Kaffee, sondern um die Beziehung des Paares zueinander,.

Der Beziehungsaspekt, so haben das Watzlawick/ Beavin und Jackson als Kommunikationsaxiom formuliert, ist dem Inhaltsaspekt übergeordnet⁷.

Die Sprache, um die es hier geht, ist die Alltagssprache. Gekennzeichnet ist sie durch die Merkmale der gesprochenen Sprache; auch dann, wenn wir uns schriftlich ausdrücken, bleibt sie „konzeptuelle

⁶ Karl Bühler (1934): Sprachtheorie. Ullstein: Frankfurt/M. 1978.

⁷ P. Watzlawick/ J.H. Beavin/ D.D. Jackson: Menschliche Kommunikation. Huber: Bern/ Stuttgart/ Wien 1969 (zahlreiche Neuauflagen), 53 ff.

Mündlichkeit“⁸. Konzeptuell heißt, dass wir uns auch im schriftlichen Ausdruck, in kurzen Notizen „komme gleich wieder“, „bin einkaufen“, im Chat und in der Email der Merkmale des Mündlichen bedienen – Mimik und Gestik sind mündlich wichtig und werden im Mail durch Emoticons ersetzt, eventuell grammatisch unvollständige Sätze bleiben erhalten.

Von dieser Alltagssprache unterscheiden wir diejenigen Sprachformen, die wir brauchen, wenn es um komplexere Sachverhalte geht: Das gilt insbesondere bei schriftlichen Texten, aber auch im Mündlichen, z.B. bei einem Vortrag, deshalb „konzeptuelle Schriftlichkeit“.

Der amerikanische Sprachwissenschaftler Jim Cummins nennt die sprachlichen Fähigkeiten, um die es hier geht, „kognitiv akademische Sprachfähigkeit“ (cognitive academic language proficiency), wenn man so will, die Gehirnsprache, im Unterschied zur Alltagssprache, den „basic interpersonal communication skills“.⁹ In dieser fachbezogenen Sprache treten die Ausdrucks- und Appellfunktion zurück – es geht nicht darum, was ich jemandem sagen will, sondern darum, Sachverhalte zu erfragen und darzustellen, in einer begrifflichen Form: Die Sprache ist „dekontextualisiert“, abstrakter, Intonation, Gestik und Mimik sind weniger wichtig. Die Darstellungsfunktion der Sprache dominiert: Es geht um den Aufbau von Wissen, deshalb spielen Konnektoren und Nebensätze (*weil, denn, indem ...*) sowie präzise Begriffe eine Rolle.

Je weiter das Lernen fortschreitet, um so mehr kommen die kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten ins Spiel- im Deutschen haben sich dafür die Begriffe BILDUNGSSPRACHE (vgl. Gogolin ####) und TEXTKOMPETENZ (vgl. Schmolzer-Eibinger ####) eingebürgert. Diese sprachlichen Fähigkeiten sind die Mittel des Lernens – und sie differenzieren sich mit der zunehmenden Schriftlichkeit des Sprachunterrichts ebenso weiter aus wie mit dem fachlichen Lernen in anderen Unterrichtsgegenständen.

Bildungssprache ist für alle Kinder, nicht nur für die mit Migrationshintergrund, ein neues Sprachregister, das sich für alle Kinder von dem unterscheidet, was man mitbringt. Deshalb ist es falsch zu glauben, man könne Kindern im Kindergarten vorweg die Sprache beibringen, die sie zum Lernen brauchen und das reiche dann für die Schule. Die Bildungssprache kann sich erst im Laufe des schulischen Lernens entwickeln.

In den beiden Passagen aus österreichischen Lehrplänen (Sekundarstufe II, Mathematik und Physik) ist explizit formuliert, dass auch mathematisches und physikalisches Lernen sprachliche Lernaktivitäten sind, ja, dass die Mathematik dem Sprachvermögen der Kinder eine weitere Sprache hinzufügt. Die Signalwörter dafür habe ich ROT markiert:

⁸ Zu dieser Begrifflichkeit vgl. genauer: P. Koch/ W. Oesterreicher, W.: Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36 (1985), 15-43.

⁹ Jim Cummins (1991): Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In: AILA-Review 8 (Reading in two languages). Amsterdam, 75 – 89.

Mathematik:

*Mathematik ergänzt und erweitert die Umgangssprache vor allem durch ihre Symbole und Darstellungen, sie **präzisiert Aussagen und verdichtet sie**; **neben der Muttersprache und den Fremdsprachen wird Mathematik so zu einer weiteren Art von Sprache.***

*.. Aktivitäten, die mit **Argumentieren, Hinterfragen, Ausloten von Grenzen und Begründen** zu tun haben.*

Physik:

Zwischen Alltagssprache und Fachsprache differenzieren können: Einsicht in die Notwendigkeit und Möglichkeit **symbolischer Beschreibungen** gewinnen; physikalische Sachverhalte **beschreiben, protokollieren, argumentieren und präsentieren** können.¹⁰

In den Lehrplänen anderer Unterrichtsgegenstände ist das nicht immer so explizit formuliert, aber es gilt: Für Lernen braucht man Sprache, und zwar nicht irgendeine, sondern eine spezifische Sprachform, nämlich die Bildungssprache, also die Fähigkeit, Sprache bewusst wahrzunehmen, Strukturen und Muster zu erkennen und gezielt zu benutzen.

Die folgende Übersicht zeigt, wie komplex das Zusammenspiel von alltagssprachlichem und bildungssprachlichem Sprachgebrauch, von konzeptioneller Mündlichkeit im Unterrichtsgespräch und Schriftlichkeit im Zusammenhang mit Unterricht ist –ein sehr komplexes Wechselspiel, das man geradezu als einen permanenten Wechsel von der einen, der Alltagssprache, in die andere, die Bildungssprache mit ihren fachlich unterschiedlichen Varietäten und zurück bezeichnen kann.

Dabei geht es nicht nur um Fachbegriffe, sondern auch um Textsorten-Konventionen: Wie spricht oder schreibt man z.B. bei einem mündlichen Referat, in einem Protokoll; welche Konventionen sind bei Prüfungsaufgaben zu beachten?

SchülerInnen Untereinander (Gruppenarbeit)	konzeptionell mündlich	Alltagssprache, situationsgebunden, narrativ
Unterrichtsgespräch (lehrergesteuert)	Mischung konzeptionell mündlich und schriftlich	Informationsdichte, fachsprachlich
Schülerreferat mündlich	konzeptionell schriftlich	Fachbezug durch Begriffe, Verben, Konnektoren
Protokoll schriftlich	konzeptionell schriftlich	spezifisches Textmuster und sprachliche Konventionen
Textaufgaben im Lehrbuch	vorwiegend konzeptionell schriftlich	teilweise „schülergerechte“ Ansprache, überwiegend fachsprachlich
Prüfung, Test	konzeptionell schriftlich	dekontextualisiert, fachtypische Kollokationen

Tanja Tajmel (2013: 245)¹¹

¹⁰ Vgl. die Lehrplananalyse der österreichischen Lehrpläne in: H.H. Reich und H.-J.Krumm: Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Waxmann: Münster 2013, S. 159 ff.

¹¹ Tanja Tajmel (2013): „Bildungssprache im Fach Physik“, in: Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke/ Michel,

Diese Auflistung (links) zeigt, dass eine bildungssprachliche Kompetenz ein hohes Maß an Sprachenbewusstheit, an De-Kontextualisierung, an „Übersetzungsfähigkeit“ zwischen Alltags- und Bildungssprache erfordert., ganz ähnlich dem, was Kindern mit Migrationshintergrund oft aus den Laiendolmetsch-Situationen in ihrer Familie schon vertraut ist: Alltagssprachliches wird in Fachsprachliches übersetzt und umgekehrt. Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit sind für den Erwerb der Bildungssprache eine sehr gute Grundlage: Die Erkenntnis, dass ein „Tisch“ nicht ein Tisch ist, sondern dass ‚Tisch‘ lediglich die Benennung ist, dass der gleiche Gegenstand auch *asztal* (ungarisch), *cto* (Serbisch) oder *tavola* (Italienisch) heißen kann, ist ein wichtiger Schritt für die bewusste Fokussierung auf die Trennung und den Zusammenhang von Inhalt und sprachlicher Form, wie er für die Bildungssprache und das Erschließen von Bedeutungen unumgänglich ist.

3. Förderung der Bildungssprache: Nicht immer helfen separate Sprachförderkurse

Um meine Kapitelüberschrift sogleich zu relativieren, möchte ich vorwegschicken: Natürlich helfen in vielen Fällen Sprachförderkurse – aber sie helfen vor allem bei der Entwicklung der alltagssprachlichen Fähigkeiten: Kindern, die in ihrer vor- und außerschulischen Lebenswelt zu wenig Kontakt mit der deutschen Sprache haben, helfen Förderangebote, indem sie diesen Kontakt intensivieren und vor allem die basissprachlichen Fähigkeiten der sprachlichen Interaktion auf Deutsch vermitteln:

Auch Kinder mit nichtdeutschen Familiensprachen bringen diese alltagssprachlichen Fähigkeiten in der Regel in altersgemäßer Ausprägung in ihrer Familiensprache in die Schule mit; ihnen kann eine spezifische Sprachförderung helfen, diese sprachlichen Fähigkeiten nun auch für Deutsch zu entwickeln bzw. adäquat zu übertragen. Das beginnt mit genauem Hören, mit dem Zusammenhang von Laut und Schrift, dem Wortschatz und mit den sprachlichen Konventionen der dialogischen Alltagssprache einschließlich der Orthographie, Morphologie und Grammatik. Zweisprachig wäre diese Förderung sogar noch wirksamer und nachhaltiger¹². Ob wir das wollen oder nicht, Kinder, die mit mehr als einer Sprache aufwachsen, müssen sich früh Gedanken über die Logik der neuen Sprache im Vergleich mit der schon vorhandenen machen: „Wieso DIE Tür, DAS Fenster – beides ist Loch in Wand“ , so versucht dieser Schüle, dem Artikelgebrauch im Deutschen eine Sachlogik abzurufen. Wer sucht, findet immer wieder Signale für dieses kluge Hantieren mit Mehrsprachigkeit schon bei sieben- und achtjährigen Kindern. Mehrsprachigkeit produziert Sprachenbewusstheit – und diese ist die Grundlage für die Entwicklung der bildungssprachlichen Fähigkeiten in Deutsch.

Ute/ Reich, Hans H., (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. (FörMig-Edition Bd. 9). Waxmann: Münster, 239 – 256.

¹² Vgl. I. Gogolin/ U. Neumann, Hg. (2009): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. VS: Wiesbaden.

Diese bildungssprachlichen Fähigkeiten, die in der folgenden Übersicht rot markiert sind, lassen sich in separaten Sprachförderkursen nur begrenzt entwickeln: Denn hier geht es um fachliches Verstehen im Medium der Sprache, hier wird Sprache nicht um ihrer selbst willen gelernt, sondern hier funktioniert Sprache als Werkzeug zum differenzierten Verstehen und Verarbeiten konkreten fachlichen Wissens, als Werkzeug des Textverstehens wie dann auch der eigenen Textproduktion¹³.

Bereich	Familiensprache	Deutsch
Laute, Aussprache	+	X
Wortschatz	+	X
Pragmatische und diskursive Fähigkeiten	+	X
Grammatische Basis	X	X
Begegnung mit Schriftlichkeit und Texten	X	X
Sprachenbewusstheit	== X ==	

Qualifikationsfächer nach Ehlich, Bredel, Reich u.a. 2008

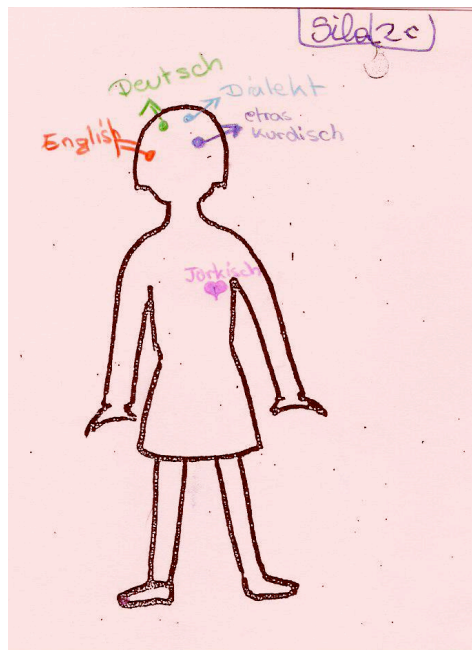
Je stärker die Texte, mit denen das erarbeitet wird, mit den fachlichen Lernprozessen zu tun haben, desto höher die Motivation und desto nachhaltiger das sprachliche Lernen. Mehrsprachigkeit bewirkt dabei in besonderem Maße Sprachaufmerksamkeit und Sprachenbewusstheit. Im Kindergarten, in der Vorschule, im separaten Förderkurs lassen sich die alltagssprachlichen Fähigkeiten von Kindern weiterentwickeln, dafür ist die persönliche Beziehung der Kinder zu den „Sprachvorbildern“ wichtig. Für die Darstellungsfunktion der Sprache gilt das nicht mehr in gleichem Maße, Mimik, Gestik und personale Interaktion sind hier nicht mehr zentral. Die Bildungssprache entwickelt sich vielmehr in enger Verbindung mit fachlichem Lernen, hier geht es um Sprachwissen und Sprachkönnen. Damit die Bildungssprache Deutsch gelernt und dann sogleich im schulischen Kontext genutzt werden kann, braucht es einen „Sprachgebrauchsunterricht“. Eine neue Sprache lernt man besonders gut, indem man sie in realen Kontexten, mit relevanten Inhalten gebraucht, um Aufgaben zu lösen. Diese Sprachproduktion

- „zwingt“ zur Mobilisierung des vorhandenen Sprachkönnens und Sprachwissens
- erlaubt es, Hypothesen über das Funktionieren der neuen Sprache im Unterschied zu den schon mitgebrachten Sprachen zu entwickeln und zu testen
- und führt zur kombinierten Aufmerksamkeit auf die Form („Präsentation“) **und** die Inhalte, was ein nachhaltigeres Lernen bewirkt.

¹³ K. Ehlich/ U. Bredel/ H.H. Reich u.a.: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (= Bildungsforschung Bd. 29/I). Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bonn/ Berlin 2008.

4. Mehrsprachigkeit leistet einen besonders wirksamen Beitrag zur Entwicklung der Bildungssprache Deutsch

Mehrsprachigkeit leistet einen besonders wirksamen Beitrag zur Entwicklung der Bildungssprache Deutsch - und das aus einem relativ einfachen Grund: Das menschliche Gehirn ist kein Kasten, in dem die verschiedenen Sprachen je separat abgelegt sind: Das Miteinander der verschiedenen Sprachen bei zwei- und mehrsprachigen Menschen führt dazu, dass diese von vornherein eine sehr hohe Sprachaufmerksamkeit, ein besonderes Sprachenbewusstsein entwickeln, schon Kinder tun das: Wir können unserem Gehirn nicht verbieten, Sprachen miteinander zu vergleichen, Gemeinsames und Unterschiedliches wahrzunehmen, so wie Silda das hier zwar noch nicht verbal formuliert, aber grafisch sehr gut deutlich macht (Krumm: unveröff. Sammlung von Sprachenporträts):



Alle ihre Sprachen hat sie in den Kopf eingezeichnet: Es ist eine sehr kognitive Aktivität, für jeden Anlass, für jede Gesprächssituation die richtige Sprache zu aktivieren.

Mehrsprachigkeit führt zwangsläufig zu erhöhter Sprachwahrnehmung; mit ihr kommt die kognitive Dimension von Sprache ins Spiel. Mehrsprachige Kinder stehen früher als einsprachige vor der Notwendigkeit, sich klar zu machen, welche Sprachen sie mit welchen Sprecherinnen und Sprechern aus ihrem Repertoire wählen (wollen oder müssen); und diese Erfahrungen des Neben- und Miteinander von Sprachen in der kommunikativen Praxis führt vielfach auch zu frühen Sprachvergleichen, die ihrerseits die Entwicklung von Sprachenbewusstheit verstärken.¹⁴

¹⁴ Vgl. H.-J.Krumm (2012): Sprachenbewusstheit in mehrsprachigen Kontexten und im Mehrsprachigkeitsunterricht. In: E.Burwitz-Melzer/ F.G. Königs/ H.-J.Krumm, Hg.: Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Narr: Tübingen, 84 – 90.

Kifayat (15 Jahre alt, geboren in Afghanistan) formuliert quasi sprachpsychologisch korrekt den Unterschied zwischen Bildungs- und Alltagssprache: „Deutsch und Englisch sind in meinem Kopf, weil die zwei habe ich bei Versuchen gelernt und für Lernen braucht man das Gehirn. Und das Gehirn ist in meinem Kopf. <Kognitiv-akademische Sprachfähigkeit – und jetzt die alltagssprachliche Ausprägung> Pashto und Dari sind in meinem Herzen, weil als ich Kind war, meine Mutter hat in diesen beiden Sprachen gesprochen.“ Während es in der Alltagssprache um den Beziehungsaspekt geht, kommt mit der Bildungssprache die Kognition, das abstrakte Denken, die dekontextualisierte Sprache ins Spiel:

D.h. die Vermittlung der Bildungssprache Deutsch gelingt nicht gegen die von den Kindern mitgebrachten Sprachen, nicht als Zwang zum Sprachwechsel, sondern nur als eine **Erweiterung** der vorhandenen Spracherfahrungen. Das bedeutet:

1. Die Förderung der Sprachwahrnehmung und reiche, **mehrsprachige** Sprachumgebungen sind bereits im Kindergarten wichtig; dazu ist es nie zu früh.
2. Mehrsprachige Kinder dürfen nicht aus der monolingualen Perspektive als ‚defizitär‘ betrachtet werden, sondern sie sind ‚Zweitsprachenlernende mit eigenem Zugang zur Zweitsprache‘, das gilt auch für die Diagnose und die Leistungsbeurteilung.
3. „Brückenbauer“ zwischen den Sprachen sind wichtig: Interkulturelle MitarbeiterInnen in Kindergarten und Schule, Buddy-Systeme mit älteren, mehrsprachigen SchülerInnen zum Beispiel.
4. Integrierende Sprachenangebote statt eines Nebeneinander der Sprachen helfen den Schülerinnen und Schüler, Ordnung in die Sprachenvielfalt zu bringen. Bisher überlassen wir das den Kindern selbst: Die Schule macht isolierte Sprachangebote, hier Muttersprache, da Zweitsprache, hier erste, da zweite Fremdsprache. Aber im Kopf der Kinder muss daraus ja ein Miteinander werden, nur dann ist Mehrsprachigkeit ein verfügbares Kapital

5. Das Curriculum Mehrsprachigkeit: Die Förderung von Sprachwissen und Sprachenbewusstheit

Mit dem Curriculum Mehrsprachigkeit¹⁵ haben mein deutscher Kollege Hans Reich und ich versucht, ein solches integriertes schulische Angebot für Mehrsprachigkeit möglich zu machen. Wir haben dieses Curriculum für die Schulstufen 1 – 12 im Auftrag des Unterrichtsministeriums entwickelt: Es zielt auf die schulische Unterstützung sprachlicher Bewusstwerdungsprozesse. Es expliziert und differenziert den Begriff der Sprachenbewusstheit als Fähigkeit der Schülerinnen

¹⁵ Hans-Jürgen Krumm und Hans H. Reich: Curriculum Mehrsprachigkeit (2011): <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> (7.04.2014); vgl. auch: H.H. Reich/ H.-J. Krumm (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Waxmann: Münster.

und Schüler, „sich in der heutigen Welt sprachlicher Vielfalt zu orientieren, sich selbstbestimmt und zielbewusst neue sprachliche Qualifikationen anzueignen und sich in vielsprachigen Situationen kompetent zu bewegen.“ (Krumm/ Reich 2011, 2). Mehrsprachige Lehr- und Lernkontexte sind besonders geeignet, um Sprachwahrnehmung zu schulen und Sprachenbewusstheit zu entwickeln und damit auch eine entscheidende Grundlage für die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten zu schaffen.

Gegliedert ist das Curriculum jeweils in drei bzw. ab der Sekundarstufe in vier Bildungsbereiche:

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1) Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen2) Wissen über Sprachen
ab Sekundarstufe:<ol style="list-style-type: none">2: Vergleichen von Sprachen3: Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge von Sprachen4) Sprachlernstrategien |
|---|

Die kognitiven, bildungssprachlichen Aspekte kommen in konzentrierter Weise im Bereich des Erwerbs von *Wissen über Sprachen* bzw. des *Vergleichens von Sprachen* zum Tragen. Es geht um die Kompetenz, sprachliche Elemente, Strukturen und Regeln in mehreren Sprachen und eben auch in den Fächern des schulischen Unterrichts zu beschreiben und in Beziehung zueinander zu setzen.

In den ersten beiden Schulstufen geht es darum, die Sprachwahrnehmung der Kinder zu unterstützen, die unterschiedlichen Zusammenhänge zwischen Laut und Buchstabe mit den jeweiligen Sprachen in Verbindung zu bringen und erste Begriffe dafür zu etablieren, d.h. es geht hier zunächst um die Bewusstmachung basissprachlicher Strukturen und Elemente im Deutschen im Vergleich mit den mitgebrachten Sprachen: Mehrsprachig, sprachenübergreifend ist es leichter, das Unterscheiden und Vergleichen zu lernen als einsprachig.

Ab Klassenstufe 3 nimmt der Mehrsprachigkeitsunterricht systematischeren Charakter an. Er vermittelt Strategien des Sprachenlernens, Begriffe und Fähigkeiten der vergleichenden Sprachanalyse und Kenntnisse zur Sprachenvielfalt auch außerhalb der unmittelbaren Erfahrungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler. Das Entdecken von sprachlichen Regularitäten, Einsicht in die Funktion von Sprache wird in längeren Unterrichtssequenzen erarbeitet. Die Aneignung des Registers Bildungssprache wird damit als eine eigene Sprachlernaufgabe anerkannt, und zwar nicht nur als Bildungsaufgabe für den Deutsch-, sondern auch für den Sachunterricht.

Zur Bewältigung dieser Aufgabe kann das Curriculum Mehrsprachigkeit grundlegende Lernfähigkeiten vermitteln. Dazu gehört auf dieser Schulstufe die Arbeit mit dem Sprachenportfolio, die Entwicklung zwei- oder dreisprachiger Wortkarteien und die Einführung in die Benutzung zweisprachiger Wörterbücher, lauter auf Sprachenbewusstheit zielende Verfahren. Dazu bietet das

Curriculum Themen und Materialien an und macht die Bezüge zu den vorhandenen Sprach- und Fachlehrplänen deutlich.

Für die dritte und vierte Schulstufe formuliert der Deutschlehrplan, „Kinder sollten Einsichten in Sprachstrukturen durch Entdecken, Ordnen und Vergleichen gewinnen“; der Lehrplan für den Muttersprachlichen Unterricht schlägt hierfür die Arbeit mit Paralleltexten vor. Mit dem Curriculum Mehrsprachigkeit wollen wir erreichen, dass diese wichtigen kognitiven, bildungssprachlichen Fähigkeiten bei allen Kindern genutzt werden, wobei die in der Klasse vorhandenen Sprachen ein hervorragendes Unterrichtsmaterial darstellen.

Das Curriculum Mehrsprachigkeit enthält auch Vorschläge für die berufliche Bildung (Handelsschule und Handesakademie) und rückt hier eine derjenigen bildungssprachlichen Kompetenzen in den Vordergrund, in denen die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler besonders gute Voraussetzungen mitbringen, weil sie das zum Teil schon von klein auf geübt haben: das Sprachmitteln, d.h. eine Art Laiendolmetschfunktion, die sie oft für Eltern oder Verwandte ausführen. Wenn die beruflichen Schulen diese Fähigkeiten weiterentwickeln, leisten sie damit einen entscheidenden Qualifizierungsbeitrag. In einer vielsprachigen Lebenswelt lässt sich durchaus damit werben, dass in einer Bank, in einem Geschäft Mitarbeiter in mehreren Sprachen ansprechbar sind. Das Foto¹⁶ stammt von einer Aktion in Wien-Favoriten, wo Wiener Geschäfte neben den Öffnungszeiten auch die Sprachen angeben, in denen das Personal die Kunden bedienen kann:



Zur Verwirklichung eines solchen auf Mehrsprachigkeit fokussierten Unterrichts enthält das Curriculum Mehrsprachigkeit Umsetzungsvorschläge, die ich hier nur andeuten kann:

- > Mehrsprachigkeit als fächerintegrativer Unterrichtsgegenstand insbesondere im Deutsch-, im Deutsch als Zweitsprache- und im Englischunterricht,
- > Mehrsprachigkeit in wechselnder Verantwortung einzelner Unterrichtsfächer je nach Qualifikation der Lehrenden; hier können dann auch Sachfächer eine Mitverantwortung übernehmen.

Voraussetzung, dass das funktioniert, ist, dass eine Schule den Fokus Mehrsprachigkeit als profilbildendes Element in ihr Leitbild oder Schulprofil aufnimmt.

¹⁶ Foto: H.-J.Krumm

6. Folgerungen zum Schluss

Ich will abschließend als Konsequenz aus dem Gesagten nur drei zentrale Baustellen benennen, an denen schon gearbeitet wird, an denen aber dringend und mit Energie weitergearbeitet werden muss:

1. Wir brauchen ein Konzept für eine integrierte Sprachbildung, in der die Sprachen nicht gegeneinander ausgespielt werden und die Sprachen der Kinder einen festen Platz haben; das Curriculum Mehrsprachigkeit bietet sich dafür als Grundlage an. Es bedarf dafür aber auch einer verstärkten Information und Kooperation von und mit Eltern, Kindergärten und Schulen. Es gibt ausgezeichnete Beispiele, z.B. die „Sprachenvolksschule“ in Wiener Neustadt¹⁷, die in Klasse 1 mit drei Sprachen beginnt: Deutsch, Englisch und – je nach Familiensprache eines Teils der Schüler – Ungarisch oder Türkisch; d.h. hier hat jedes der Kinder die Muttersprache als Sicherheitssprache, hier gibt es eine Sprache, nämlich Englisch, in der alle Kinder unabhängig von der Familiensprache gemeinsam als Nullanfänger beginnen, und es gibt jeweils eine peer-Sprache, auf die man neugierig werden kann, weil ein Teil der Kinder sie schon mitbringt, Deutsch im einen, Türkisch oder Ungarisch im anderen Fall. In Klasse 3 kommen dann Italienisch oder Französisch hinzu. Das hat natürlich Konsequenzen: Zusammenarbeit mit Eltern, Team Teaching, Zusammensetzung des LehrerInnenteams usw.
2. Für die Schule folgt aus dem Gesagten die Ausweitung und Öffnung des „Muttersprachlichen Unterrichts“ zu einem Unterrichtsangebot für alle und damit eine stärkere Diversifizierung des Sprachenangebots. Die Lehrpläne dafür liegen vor, dazu braucht es gar keine schulrechtlichen Änderungen; nötig ist die durchgängige Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit auch in der Leistungsbeurteilung und die Einbeziehung von interkulturellen Mitarbeitern und den bisher auf den muttersprachlichen Unterricht begrenzten Lehrkräften.
3. Mehrsprachigkeit in Kindergarten und Schule setzt eine entsprechende Aus- und Fortbildung der PädagogInnen voraus. Das bedeutet z.B., die Lehramtsstudien an den PH für andere Sprachen als Englisch einzurichten und das Potenzial von mehrsprachigen Studierenden zu nutzen. Auf der Grundlage des Curriculums Mehrsprachigkeit wurde am Österreichischen Sprachenkompetenzzentrum ein „Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden“ Lehrkompetenzen ausgearbeitet¹⁸ – man kann also sofort damit anfangen.

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu bezeichnet Sprache als ein symbolisches Kapital, das dazu beitragen kann, den Handlungsspielraum der Menschen zu vergrößern. Mir geht es darum, daran zu erinnern, dass Sprache im Bildungswesen heute weniger denn je als nur eine Sprache zu verstehen ist. In

¹⁷ <http://www.vs-josefstadt.schulweb.at/> (7.04.2014)

¹⁸ http://oesz.at/download/Rahmenmodell_Basiskompetenzen_21_1_2014.pdf (7.04.2014)

allen mit Sprache verbundenen Bildungsprozessen ist Mehrsprachigkeit im Spiel – nicht nur als Zielsetzung des Bildungssystems in einer globalisierten Welt, sondern auch als Rahmenbedingung für das Lernen. Pädagogisch bedeutet dies eine Herausforderung von Handlungsmöglichkeiten zur Bewältigung von Heterogenität, zugleich aber auch eine Chance zum Ergreifen neuer Bildungsmöglichkeiten mit Hilfe des sprachlichen Kapitals, welches Kinder bereits mitbringen und auf dem wir in der Schule aufbauen können. Was nicht passieren darf, ist die Missachtung der Mehrsprachigkeit unserer Kinder, das wäre eine „Kapitalvernichtung“, eine Verhinderung von Chancengerechtigkeit. Nicht ein Gegeneinander von Mehrsprachigkeit und Deutsch, sondern die Förderung der Bildungssprache Deutsch im Rahmen einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit ist nach meiner Überzeugung die richtige Antwort auf diese Herausforderung.

Ein Schüler hat das, noch nicht in perfektem Deutsch, aber doch klar gesehen und auf den Punkt gebracht¹⁹:

*... ja, wenn du mehr Sprachen kannst, hast du eine breite Palette um **dich** auszudrücken, um Bedeutungen von **Wörtern zu erschließen** – das erkennst du auch daran, dass **Wörter** in einer Sprache sind nicht dasselbe in anderen Sprachen.“*

¹⁹ In rot: sprachliche Glättung durch Verf.