

Kulturelles Kapital und Mehrsprachigkeit – Ein programmatischer Beitrag

Jörg Roche

1. Einleitung

Bildungssysteme reagieren auf die soziale und kommunikative Dynamik, die durch die demographischen Veränderungen aufgrund der Zunahme und Diversifizierung der Migration ausgelöst wird, langsam, konservativ und mit nicht-angemessenen Mitteln. In den hochgradig internationalisierten Gesellschaften und Bildungssystemen müssten Mehrsprachigkeit und eine aufgeklärte Mehrkulturalität (hier im Sinne von Transdifferenz verstanden) längst zu fixen Parametern moderner Lehrplanentwicklung, sprachdynamischer Referenzrahmen, und pragmatischer Kommunikationskonzepte gehören. Sie müssten darüber hinaus Konzepte von Sprachunterricht, die auf Lernprozesse und Kompetenzen ausgerichtet sind, relevantes Lehr- und Lernmaterial und philanthropische Bildungskonzepte einschließen. Der Erwerb brauchbarer kommunikativer, (lingua-)kultureller und transkultureller Kompetenzen und nicht die Vermittlung vorwiegend grammatikalischer oder landeskundlicher Systemmerkmale müssten also im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. Die Identitätskonstruktionen des lernenden (oft bereits mehrsprachigen und mehrkulturellen) Individuums dürften dabei nicht als nachgeordnetes Problem der sprachlichen Performanz, sondern müssten als konstitutives Potenzial für den Unterricht behandelt werden. Sieht man sich aber sprachpolitische Manifeste, die sprachpolitische Praxis, Lehrpläne, Lehrwerke und Programme von Fachtagungen an, so stellt sich Ernüchterung ein.

Wenn man der neueren (kognitions-)linguistischen Forschung, der am Konzepterwerb ausgerichteten Spracherwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung, der auf ihnen fußenden kognitiven Sprachdidaktik sowie der am Konzept der Transdifferenz ausgerichteten Kultur- und Verstehensforschung folgt, dann ergeben sich substantielle Folgen für eine andere Sprachenpolitik. Ziel dieses Beitrags ist es, die zehn wichtigsten programmatischen Aspekte einer solchen Sprachenpolitik zu skizzieren (Abschnitt 2).

2. Kulturelles Erbe versus kulturelles Kapital?

Die Frage, ob und welche Sprachen in öffentlichen Schulen gelehrt werden, wird weltweit in der Regel auf Grund historischer, bildungs-ideologischer und politischer Aspekte entschieden. In Deutschland spielten daher die klassischen Fremdsprachen Griechisch und Latein lange die herausragende, unumstrittene Rolle, weil mit ihnen der Bezug zum kulturellen Erbe hergestellt und vermittelt werden sollte. Dass diese historischen Sprachen gelegentlich auch einen praktischen Nutzen haben, wird heute eher rechtfertigend nachgeschoben, z.B. die Rolle des Lateinischen im Studium der Theologie oder der Medizin und die Hypothese, an der lateinischen Grammatik ließe sich die deutsche erklären und vermitteln – eine Hypothese, die durch die Arbeiten von Haag und Stern längst widerlegt ist¹. Mit der Einführung des Französischen als Schulsprache scheint eine gewisse Öffnung in Bezug auf Brauchbarkeitsaspekte vollzogen worden zu sein. Hier wurde argumentiert, Französisch sei schließlich die Sprache der Diplomatie und des Handels. Aber wie viele Schüler agieren später in diplomatischen Sphären und wo spielte Französisch im Handel eine solch vorherrschende Rolle, dass man Sprachen wie Spanisch, Portugiesisch, Italienisch, Arabisch, Japanisch oder Chinesisch hätte eindeutig nachordnen können? Für die Präferenz des Französischen sprachen dagegen historische Gründe: Es löste – teilweise – die anderen historischen Fremdsprachen wegen seiner Bedeutung als Kultur- und Literatursprache und als Sprache der Aufklärung ab. Insofern geschah mit der Einführung des Französischen kein wirklicher Paradigmenwechsel, sondern eher ein 'Update' des Vorherrschenden. Mit der Einführung des Englischen traten zwar vordergründig auch Gebrauchsaspekte in der Argumentation auf (Sprache des Handels, internationale *lingua franca*), aber es geht bei seiner Popularisierung vor allem auch um die Akzeptanz von politischer und die Einordnung in politische Dominanz und um Fortschrittsglauben. Englisch gilt – oder galt lange – als die Führungssprache der 'freien' und 'modernen' Welt, in Frage gestellt nur von dem expliziten Gegenkonstrukt des Russischen im Herrschaftsbereich der Sowjetunion (also auch in Teilen Deutschlands) während des Kalten Krieges. Mit dem politischen Scheitern der Sowjetunion ist spätestens auch die davon abgeleitete Fremdsprachenpolitik gescheitert. Es bleibt – weitgehend – unhinterfragt die politische und wirtschaftliche Dominanz

¹ Ludwig Haag – Elsbeth Stern, *Non scholae sed vitae discimus? Auf der Suche nach globalen und spezifischen Transfereffekten des Lateinunterrichts*, in «Zeitschrift für Pädagogische Psychologie», 14 (2000), 2-3, S. 146-157; Ludwig Haag – Elsbeth Stern, *In Search of the Benefits of Learning Latin*, in «Journal of Educational Psychology», 95 (2003), 1, S. 174-178.

des Englischen als Entscheidungskriterium für die weltweit verbreitete *English-only*-Ideologie. Immerhin: mit Brexit und Trump wird diese, wohlgermerkt aus politischen Gründen, inzwischen von führenden Politikern in Frage gestellt. Tatsache ist jedoch, dass weltweit pragmatische Aspekte, also Aspekte der unmittelbaren Brauchbarkeit einer Fremdsprache für deren Lerner, zwar gelegentlich aus strategischen Gründen angeführt werden (siehe etwa die Werbung des Goethe Instituts oder die Profilbeschreibungen von Sprachenzentren oder germanistischen Abteilungen ausländischer Hochschulen), aber in den öffentlichen Schulsystemen kaum eine Rolle spielen. Täten sie es, so würden die Schulcurricula weltweit eine wesentlich höhere Diversität aufweisen und versuchen, den vorhandenen und relevanten Nachbarsprachen, Familien- und Migrantensprachen sowie Wirtschaftssprachen gerecht zu werden.

Das tun sie aber nicht. In diesem programmatischen Beitrag geht es daher darum, anhand einer 10-Punkte-Liste darzustellen, warum ein Paradigmenwechsel in der Fremdsprachenpolitik nötig ist, wenn tatsächlich – wie weitestgehend vorgegeben wird – brauchbare Fremdsprachenkenntnisse in öffentlichen Schulen vermittelt werden sollen. Die Volksrepublik China scheint dies erkannt zu haben, da sie derzeit den Ausbau des Fremdsprachenunterrichts für Deutsch und andere Sprachen auf Kosten einer *English-only*-Politik massiv vorantreibt. Wie kann der Weg zu einer pragmatisch bestimmten Sprachenpolitik aussehen, wie können seine Ergebnisse optimiert werden?

3. Zehn Vorschläge zur Zukunft des Sprachenerwerbs und Sprachenunterrichts

3.1 Konzeptuelle Mehrsprachigkeit

Viele Schulsysteme in der ganzen Welt sind im Grunde auf Bildungsstandards ausgerichtet, die sich an monolingualen Schülerinnen und Schülern orientieren: es wird davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler eine, das heißt die Nationalsprache sprechen, die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler und deren kulturelles Kapital wird nicht systematisch thematisiert oder genutzt, die Lernzielerwartungen orientieren sich ebenfalls an den Erfordernissen der vermeintlich monolingualen Mehrheitsgesellschaft. In Soweto hat genau diese Einstellung zu den blutigen Unruhen geführt, die in der Folge zum Ende der Apartheid geführt haben. Viele Gesellschaften, wie etwa die deutsche, verzeichnen eine große Zuwanderung. In Deutschland leben derzeit über 10 Millionen Ausländer und bereits jedes 5. Schulkind hat einen Migrationshintergrund. Das heißt, Gesellschaften

werden durch Migrationsbewegungen mehrsprachig. Natürlichkeit und Selbstverständlichkeit dieser Mehrsprachigkeit könnten also – statt der Ausrichtung an konzeptueller Monolingualität – Grundlage curriculärer Entwicklungen und der Vermittlung von Sprachen und Kulturen werden. Konzeptuelle Mehrsprachigkeit erfordert daher ein pragmatisches Konzept von Sprache und Kommunikation, das sich unter anderem in einer Wertschätzung und Wertschöpfung mehrsprachiger Variation ausdrückt. Die Ausrichtung an Registern und Varietäten, wie sie im Kontinuum von innerer und äußerer Mehrsprachigkeit ausgedrückt wird, hätte weitreichende Folgen für den Deutschunterricht, den Fachunterricht und den Fremdsprachenunterricht. Die Segregation von Fach- und Sprachenvermittlung, die bis auf wenige Immersionsprogramme den Fremdsprachenunterricht immer noch dominiert, ist nicht mehr zeitgemäß. Sprachvermittlung ist eine grundlegende Komponente – und ein Erfolgsindikator – in jeder Fach-, Berufs- und Wissenschaftsausbildung². Der sprachensible Fachunterricht hat gerade in der beruflichen Ausbildung, zum Beispiel von Flüchtlingen, an Bedeutung gewonnen³.

3.2 Norm und Variation

Ziel des Fremdsprachenunterrichts kann nicht nur die Vermittlung der Standardsprache sein, weil diese eine Norm darstellt, die in dieser Form kaum Verwendung findet. Es gibt unterschiedliche schriftliche und mündliche Standards, die zudem regional variieren. Daher muss es auch im Sprachunterricht um die Behandlung verschiedener Normen gehen⁴. Dafür bedarf es eines variantenreichen authentischen Lernmate-

² Vgl. Elisabetta Terrasi-Haufe, *Handlungsorientierung in der Sprachvermittlung. Berufssprache Deutsch – Sprachliches Wissen und kommunikatives Handeln in der beruflichen Ausbildung. Arbeitstagung der Hanns-Seidel-Stiftung am 15./16. März 2016 im Bildungszentrum Kloster Banz*, in «www.hss.de» (2016), <https://www.hss.de/fileadmin/user_upload/HSS/Dokumente/160315_Vortrag_TerrasiHaufe.pdf> (letzter Zugriff: 17.7.2017); Jörg Roche – Elisabetta Terrasi-Haufe, *Lernziel sprachliche Handlungsfähigkeit*, in *Basiswissen Lehrerbildung: DaZ*, hrsg. v. Hartmut Günther – Gabriele Kniffka – Gabriele Knoop *et al.*, Klett Kallmeyer, Leipzig 2017, S. 72-89.

³ Vgl. Jörg Roche – Elisabetta Terrasi-Haufe, *Handlungsbasierter Unterricht an beruflichen Schulen in Bayern*, in *Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung. Wissen – Kompetenz – Text*, hrsg. v. Christian Efing – Karl-Hubert Kiefer, Peter Lang, Frankfurt a.M. 2017, S. 71-90.

⁴ Vgl. *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht. Sprache – Kommunikation – Kultur 4*, hrsg. v. Eva Neuland, Peter Lang, Frankfurt a.M. 2006; Jörg Roche, *Natürliche Mehrsprachigkeit als Mittel der Integration*, in *Variation im heutigen Deutsch*, a.a.O., S. 79-96; Dieter Wolff, *Mehrsprachigkeit, Spracherwerb und Sprachbewusstheit*, in *Variation im heutigen Deutsch*, a.a.O., S. 51-66; Werner Bleyhl, *Psycholinguistische Grunderkenntnisse*, in *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*, hrsg. v. Gerhard Bach – Johannes-Peter Timm, A. Francke UTB, Tübingen 2003, S. 38-55;

rials und aufgaben- und handlungsorientierter Zugänge dazu. Das Ziel der 'Muttersprachlichkeit' als 'Mutter aller Normen' in Rahmenrichtlinien und Lehrplänen (*native or near-native competence*) ist nicht mehr zeitgemäß, weil es deren Binnendifferenzierung, die Translingualität durch Sprachenkontakt und die sprachliche Entwicklungsdynamik zu wenig abbildet. Zielsprachliche Varietäten sind nicht statisch im Sinne einer genormten muttersprachlichen Varietät, sondern erfahren ständig perspektivische und linguistische Erweiterungen. Auch Lernervarietäten müssten demnach – als sich entwickelnde Sprachsysteme – stärker aus ihrer eigenen Dynamik und nicht nur aus der Perspektive der Normverletzung in Bezug auf die Standardsprache behandelt werden. Es geht damit um die Umsetzung einer lange geforderten neuen Fehlerkultur.

3.3 Plurizentrik

Im Bereich der Landeskunde sollte die DACHL-Initiative einen Anfang eines landeskundlichen Umdenkens im Fremdsprachenunterricht (Deutsch) markieren. Oft werden die österreichischen und Schweizer Varietäten auf nur wenige stereotype Ausdrücke begrenzt, die als territoriale Doubletten von den Lernern gelernt werden sollen. Das Thema sprachliche Variation wird damit nicht grundlegend oder systematisch behandelt. Die DACHL-Initiative kann also weder Selbstzweck noch einziges Ziel der Bemühungen um eine stärkere Berücksichtigung von sprachlicher und kultureller Variation bleiben. Sie kann allenfalls für die Thematik sensibilisieren. Plurizentrik bedeutet erstens nicht nur die Berücksichtigung unterschiedlicher (nationaler) Zielkulturen der gleichen oder ähnlichen Zielsprache. Zudem kann die Ausrichtung auf diese Zielkulturen nicht bei der Abbildung plakativ-stereotyper Redewendungen und kultureller Artefakte enden, sondern muss die Binnendifferenzierung und Dynamik dieser Kulturen berücksichtigen. Zweitens ist der multikulturellen Realität der Gesellschaften und ihrer reflektierenden Behandlung im Fremdsprachenunterricht Raum zu geben, zum Beispiel durch die Berücksichtigung literarischer Texte von Autorinnen und Autoren mit anderen Ausgangssprachen als der Zielsprache, etwa den Autorinnen und Autoren, die den Chamisso-Preis bekommen haben, darunter viele, die in Österreich, der Schweiz und anderen deutschsprachigen Gebieten außerhalb Deutschlands leben⁵.

Variationslinguistik. Linguistics of Variation = La linguistique variationnelle, hrsg. v. Ulrich Ammon, Niemeyer, Tübingen 1998; Franz-Joseph Meißner – Marcus Reinfried, *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*, Gunter Narr, Tübingen 1998.

⁵ Vgl. *Der Adelbert-von-Chamisso-Preis der Robert Bosch Stiftung*, <<http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/4595.asp>> (letzter Zugriff: 17.7.2017); s.

3.4 Von der Utopie der interkulturellen Kompetenz zur Normalität der Fremdheit

Interkulturelles Verstehen wird in Lehrplänen gerne als ein zentrales, aber abstraktes Bildungsziel genannt. Die oft utopischen Postulate von Lehrplänen in Bezug auf die Vermittlung interkultureller Kompetenzen durch den viel beschworenen, aber wenig konkretisierten Perspektivenwechsel lassen sich mit den begrenzten Ressourcen des Unterrichts meist nicht lösen. Das liegt auch daran, dass binäre Vorstellungen von der Vermittlung von (Fremd-)Kulturen eigentlich hermeneutische, kognitionspsychologische, linguistische und didaktische Probleme aufwerfen, deren Reichweite im Dunst wohlklingender Ziele verborgen bleibt. Diese Herausforderungen wären im Rahmen des Unterrichts nur dann bearbeitbar, wenn die Schülerinnen und Schüler und die Lehrkräfte bereits über ausreichende landeskundliche und kulturvermittelnde Kenntnisse verfügen würden. Statt Utopie oder Kompromissen empfiehlt sich daher ein affirmativer Umgang mit authentischer Fremdheit, also vor allem der im Umfeld des Unterrichts und Alltags vorhandenen und erfahrbaren, die sich in einem multiperspektivischen, dynamischen und organischen Verständnis von Kultur, einer dynamischen Organisation von Wissen und in einem organischen und dynamischen Konzept von (innerer und äußerer) Mehrsprachigkeit manifestiert. Der Bildungsalltag ist zunehmend durch kulturelle Diversität geprägt. Sie ist selbstverständlich und bedarf nicht der Auflösung. Vielmehr sollte es darum gehen, Fremdheit nutzbar und die von den Schülerinnen und Schülern erfahrbaren Prozesse des Umgangs damit reflektierbar zu machen. Das Management von Fremdheit und der Zugang zum Fremden haben dabei eine zentrale Bedeutung⁶.

Mehrsprachigkeit als Ausdruck sprachlicher und kultureller Diversität wird zu einem Instrument, das transdifferente Positionen darstellen, verstehbar machen und konstruieren helfen kann, und das regionale, soziolektale und andere pragmatische Varietäten genauso umfasst wie Fremdsprachen und Lernervarietäten und diese sicht- und hörbar – und damit kognitiv bearbeitbar – macht⁷.

auch: *Identitäten – Dialoge im Deutschunterricht. Schreiben – Lesen – Lernen – Lehren. In konzeptueller Zusammenarbeit mit und mit Originalbeiträgen von José F.A. Oliver/Zehra Çirak/Akos Doma/Michael Stavariçörg*, hrsg. v. Jörg Roche – Gesine Lenore Schiewer, Narr Francke Attempto, Tübingen 2017.

⁶ Vgl. Hans Hunfeld, *Fremdheit als Lernimpuls. Skeptische Hermeneutik, Normalität des Fremden, Fremdsprache Literatur*, Drava-Alpha beta, Meran-Klagenfurt 2004; Hans Hunfeld, *Die Normalität des Fremden. 24 Briefe an eine Fremdsprachenlehrerin*, Popp, Waldsteinberg 1998; Hans Hunfeld, *Zur Normalität des Fremden. Voraussetzungen eines Lehrplanes für Interkulturelles Lernen*, in *LIFE (Grundwerk). Ideen und Materialien für Interkulturelles Lernen*, hrsg. v. BMW AG, AOL, München 1997.

⁷ Vgl. Helmbrecht Breinig – Klaus Lösch, *Transdifferenz*, in «Journal for the

3.5 Kognitive Sprachdidaktik

Die Entwicklung von Lehr- und Lernmaterial und der Unterricht müssen sich stärker an den Lerngrundlagen und den kognitiven Bedingungen der Lerner ausrichten, wenn es wirklich um die effiziente und nachhaltige Vermittlung brauchbarer kommunikativer und transkultureller Kompetenzen geht. Gebraucht wird daher eine kognitive Didaktik auf Basis erwerbs- und kognitionslinguistischer Erkenntnisse, die die Funktionsprinzipien und Strukturen von Sprachen und Kommunikationssystemen verständlich macht, erwerbsgerecht vermittelt und sukzessive erweitert und mittels relevanter Kontexte und Aufgaben nachhaltig sichern hilft⁸. Zentrales Element einer solchen Didaktik ist die Identifikation konzeptueller Unterschiede und Gemeinsamkeiten der am Spracherwerb beteiligten Sprachkulturen. Nur so kann Sprache transparent, vermittelbar und nachhaltig lernbar gemacht werden.

Dabei ist davon auszugehen, dass die fortschreitende kognitive Entwicklung der Kinder und Jugendlichen im Prozess der Maturation nicht bei den sprachlichen Kompetenzen Halt macht. Entleertes und vereinfachtes Lehrmaterial und Lehrmaterialien und Curricula, die den Erwerb einer neuen Sprache auf der Basis einer kognitiven Stunde Null beginnen lassen (z.B. weil jede neue Fremdsprache mit den oft infantilen, gleichen Redemitteln und Situationen beginnt), können auch zu einer Unterforderung des kognitiven Apparates und zu Langeweile führen.

Sprachliche Einfachheit – das zeigen zum Beispiel SMS, Graffiti, Werbetexte und lyrische Texte – muss nicht zwangsläufig in kognitiver Unterforderung münden. Zu berücksichtigen ist auch, dass bei Mehrsprachigen ein Wissenstransfer unabhängig davon stattfindet, in welcher Sprache das Wissen verarbeitet und gespeichert wird. Sprachliche und nichtsprachliche kognitive Prozesse interagieren und lassen sich fachübergreifend (z.B. im (sprachsensiblen) Fachunterricht) mit Transfereffekten nutzen.

Study of British Cultures», 13 (2006), 2, S. 105-122; Lars Allolio-Näcke – Britta Kalscheuer, *Wege der Transdifferenz*, in *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*, hrsg. v. Lars Allolio-Näcke – Britta Kalscheuer, Campus, Frankfurt a.M.-New York 2005, S. 15-25; Klaus Lösch, *Begriff und Phänomen der Transdifferenz: Zur Infragestellung binärer Differenzkonstrukte*, in *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*, a.a.O., S. 26-49; Mathias Hildebrandt, *Von der Transkulturalität zur Transdifferenz*, in *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*, a.a.O., S. 342-354.

⁸ Vgl. Jörg Roche – Ferran Suñer, *Sprachenlernen und Kognition: Grundlagen einer kognitiven Sprachendidaktik (Kompendium DaF/DaZ)*, Narr Francke Attempto, Tübingen 2017; Jörg Roche – Ferran Suñer, *Kognition und Grammatik: Ein kognitionswissenschaftlicher Ansatz zur Grammatikvermittlung am Beispiel der Grammatikanimationen*, in «Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht», 19 (2014), 2, S. 119-145. <<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/36/33>> (letzter Zugriff: 14.7.2017).

3.6 Diagnosekompetenz und Kompetenzdiagnose

Studien zu Sprachstandsmessverfahren, besonders am Übergang vom Kindergarten zur Schule, zeigen, dass es einen erheblichen Bedarf an der Verbesserung von Diagnosekompetenzen der Lehrkräfte und Bildungsadministratoren gibt. Oft werden Lernerkompetenzen unter- oder fehlbewertet und Schulübergangsempfehlungen für weiterführende Schulen verweigert oder fehlgeleitet, weil die Beraterinnen und Berater das Potenzial mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler falsch einschätzen, und zwar aufgrund von längst widerlegten Vorannahmen oder sprachreduktionistischen Diagnoseinstrumenten (Tests, Korrektornormen). Die Kompetenzdiagnosen mithilfe von Diagnoseinstrumenten sind also erheblich zu verbessern.

Die Tatsache, dass Kinder mit mehrkulturellem Hintergrund in den Bildungsstudien oft schlechter abschneiden als Kinder der Mehrheitsgesellschaft hat wenig mit der Mehrsprachigkeit oder dem kognitiven Potenzial der Kinder zu tun. Bezeichnend sind vielmehr die damit oft zusammenhängenden Faktoren der Bildungsnähe und -ferne der Elternhäuser und verschiedene Umgebungsfaktoren. Deswegen ist es nur ein scheinbarer Widerspruch, dass mehrsprachige Kinder regelmäßig zu den Überfliegern in den Schulsystemen gehören.

Es geht also einerseits um die systemische Verbesserung der Umgebungsbedingungen in den Bildungssystemen, andererseits kann eine signifikante Verbesserung der Bildungschancen auch durch eine feinere Diagnose der Lernpotenziale und Schwächen der Schülerinnen und Schüler und durch darauf abgestimmte Förderkonzepte bewerkstelligt werden.

3.7 Inklusive und integrative Sprachförderung

Sprachenerwerb und Mehrsprachigkeit sind grundsätzlich keine Defizienz- sondern Potenzialdomänen⁹. Die segregierende Sprachförderung und erhöhte sprachtherapeutische Behandlung von mehrsprachigkeitsbedingten Erwerbserscheinungen bei Kindern und Jugendlichen (Faktor 4 gegenüber einsprachigen Kindern) ist zu Gunsten einer integrativen und inklusiven Ausrichtung der Sprachförderung auf den Erwerb fachlicher

⁹ Wassilios Baros, *Bildung und Überprüfung von Hypothesen in der Migrationsforschung. Zum Verwertungszusammenhang von wissenschaftlichen Erkenntnissen am Beispiel des Neo-Assimilationsansatzes in der Bilingualismusdebatte*, in «*conflict & communication online*», 7 (2008), 2, S. 1-10. <http://www.cco.regener-online.de/2008_2/pdf/baros_2008.pdf> (letzter Zugriff: 14.7.2017); Jörg Roche – Wassilios Baros, *Der Capability-Ansatz in der Praxis. Skizze eines Modellprojekts zur talentfördernden, rapiden und berufsqualifizierenden Integration von Unbegleiteten Minderjährigen Flüchtlingen (TRIUMF)*, in *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung*, hrsg. v. Elisabetta Terrasi-Haufe – Ulrike Börsel, Waxmann, Münster (in Druck).

Kompetenzen zu ändern. Dabei sollten Vorwissen und Vorkenntnisse stärker einbezogen und aufgaben- und handlungsorientierte Konzepte angewandt werden. In vielen Fällen brauchen Kinder keine (restriktive) Sprachförderung, sondern Sprache in sinnvollen Kontexten.

3.8 Wertschätzung und Wertschöpfung

Man kann es eine «kapitale Schizophrenie des Fremdsprachenunterrichts» nennen¹⁰, wenn einerseits mit viel Aufwand Fremdsprachen in Schulen unterrichtet werden, die wenig erkennbaren kommunikativen Nutzen für die Lerner haben oder leicht anderweitig lernbar wären, andererseits aber natürliche sprachliche Ressourcen der Lerner (z.B. Familiensprachen) ungenutzt und unentwickelt bleiben. Das scheint angesichts der hohen Kosten und des hohen Aufwands weder erwerbslinguistisch noch gesellschaftlich oder wirtschaftlich vertretbar. Es ist kaum erklärbar, dass Schulsysteme einerseits aufwändige Ressourcen in den Fremdsprachenunterricht und die Sprachförderung investieren (vor allem in den deutschsprachigen Ländern, in denen zumindest an Gymnasien zwei oder drei Fremdsprachen einen festen Bestandteil des Curriculums bilden), andererseits aber kaum Anstrengungen machen, die natürliche Mehrsprachigkeit der Bevölkerung produktiv in ihre Bildungskonzepte von Mehrsprachigkeit einzubeziehen und dieser dadurch einerseits Wertschätzung zu verleihen und andererseits daraus Wertschöpfung zu erzielen. Die Gesellschaften könnten in vielfacher Weise von einem inklusiven Ansatz der Mehrsprachigkeit profitieren:

- durch eine größere Spanne von mehrsprachigen Kompetenzen (Mehrsprachigkeitsspektrum);
- durch eine Optimierung oft nur rudimentär vorhandener mündlich-sprachiger Kompetenzen (Bildungssprachen);
- durch Erwerbssynergien zwischen den Sprachen (Mehrsprachigkeitsdidaktik);
- durch höhere Wertschätzung (und Wertschöpfung) fremder Kulturen und Sprachen;
- und eine daraus resultierende integrative Wirkung in der Gesellschaft (kulturelles Kapital);
- durch eine Rückführung des Spracherwerbs in die alltägliche Normalität (Kontinuum von innerer und äußerer Mehrsprachigkeit);
- durch kognitive Synergieeffekte mittels Mehrsprachigkeit (Interdependenzhypothese).

¹⁰ Jörg Roche, *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*, Narr Francke Attempto, Tübingen 2013, S. 266.

3.9 Mehr-Sprachendidaktik

Die Mehr-Sprachendidaktik und die Fachdidaktiken der Fremdsprachen wären gut beraten, ihre Aufmerksamkeit stärker auf die Grundlagenforschung zu verlagern, als sie auf unterrichtliche, oft aktionistische Methodiken und Modewellen zu lenken¹¹. Ohne hinreichende Verankerung in der Grundlagenforschung (etwa der Kognitionsforschung, der Linguistik oder der Pädagogik) bleiben Methodiken erfahrungsgemäß ohne nachhaltigen Erfolg, produzieren rückläufige Bewegungen und sind schlichtweg nicht erforschbar. Aus einer theoretisch fundierten Didaktik ergeben sich dagegen neue Forschungsimpulse. Statt einer kleinschrittigen Behandlung sprachlicher und landeskundlicher Fertigkeiten im Rahmen instruktionistischer Unterrichtsmethodiken müsste den kognitiven Aspekten der Sprachen- und Kulturenrepräsentation daher mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden. Demnach sollte die Mehrsprachigkeitsdidaktik den Blick von den (Gemeinsamkeiten der) Sprachstrukturen und ihrer Transferpotenziale stärker auf die Nutzung von zunehmend vorhandenen Inseln der Mehrsprachigkeit in den Klassen lenken und Mehrsprachigkeit als Normalfall und Kontinuum behandeln. Zudem bedarf die Lehreraus- und -fortbildung einer stärkeren Sensibilisierung für sprachliche Variabilität und den Umgang mit Fremdheit. Es erweist sich als Vorteil, wenn Lehrkräfte ihre eigenen sprachlichen und kulturellen Kompetenzen in Fremdsprachen und den schwierigen und manchmal stockenden Weg dorthin stärker reflektieren.

3.10 Mehr-Sprachenpolitik

Durch eine Reorganisation des Sprachenunterrichts an den Schulen könnte das (bisher abstrakte) europäische Mehrsprachigkeitsideal erreicht werden, nach dem jede EU-Bürgerin und jeder EU-Bürger über Kompetenzen in mindestens zwei Fremdsprachen (2 + 1) verfügen soll¹². Dieses Ziel ist in der Lebenspraxis der Bürger jedoch jeweils mit den individuellen Mobilitätsbedingungen und Sprachkontaktsituationen zu vereinbaren und verlangt nach einer entsprechenden Bedarfs- und

¹¹ Vgl. Sven Oleschko, *Interkomprehension am Beispiel der germanischen Sprachen*, in «proDaZ Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern» (2011), Mercator Stiftung, Universität Duisburg-Essen, <<https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/interkomprehension20110412.pdf>> (letzter Zugriff: 14.7.2017); Britta Hufeisen – Nicole Marx, *EuroComGerm – die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*, Shaker, Aachen 2007; *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*, hrsg. v. Horst G. Klein – Dorothea Rutke, Shaker, Aachen 2004; Horst G. Klein – Tilbert Didac Stegmann, *EuroComRom – die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*, Shaker, Aachen 2000.

¹² Vgl. Europäisches Parlament, *Sprachenpolitik*, in «Europäisches Parlament Service» (2017), <http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/de/displayFtu.html?ftuid=FTU_5.13.6.html> (letzter Zugriff: 14.7.2017).

Progressionsdynamik (viele Menschen bringen bereits 2, 3 oder 4 Sprachen mit in die Schule, aber auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus). Sprachenerwerb sollte nicht politischer Selbstzweck sein, weil er dann nur Widerstände, Ablehnung und Ängste produziert, wie das oft in „mehrsprachigen“ Ländern der Fall ist. Die Sprachenpolitik kann die lebensweltlichen Bedingungen besser ansprechen, wenn sie an der realen Nutzbarkeit von Sprachen auf der Grundlage realer Bedingungen vorhandener Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft ausgerichtet wird. Ein viables Gesamtkonzept müsste Familiensprachen sowie Nachbar- und Begegnungssprachen genauso berücksichtigen wie internationale Arbeits- und Verkehrssprachen und die Umgebungssprachen. Elemente des Konzeptes sind demnach:

1. Familien- und Umgebungssprachen (Ersstsprachen) und die Behandlung ihrer Binnendifferenzierung sowie deren Entwicklung im Bereich bildungssprachlicher Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern.
2. die Vermittlung der vorwiegend lexikalischen (Transfer-)Basis einer internationalen Basissprache wie dem Euro-Latein als Grundlage für den Erwerb weiterer Sprachen und die Erweiterung sprachlicher Kompetenzen in bereits erworbenen.
3. die Vermittlung einer internationalen Verkehrssprache wie dem internationalen und interkulturellen Englisch, in allen Kompetenzbereichen.
4. eine Erweiterung dieses Konzeptes ergibt sich für die weiterführende schulische Ausbildung durch die Vermittlung von Kompetenzen in mindestens einer weiteren Arbeitssprache (mit mindestens rezeptiven Fertigkeiten) und einer Begegnungs- oder Nachbarsprache (mindestens auf der Ebene alltäglicher kommunikativer Kompetenzen).

Je nach Bedarf sollten die meist mündlichen Familiensprachen schrift- und bildungssprachlich auch außerhalb der Familien weiterentwickelt werden können. Eine frühe, niedrigschwellige Begegnung mit fremden Sprachen und Kulturen, beginnend mit Sprachspielen, Dialekten, Soziolekten und narrativen Varietäten (etwa in *Early Literacy* Programmen) ist zu empfehlen. Grundsätzlich sollte die Sprachvermittlung in der Gesellschaft vorhandene Sprachkompetenzen nutzen und sich am realen Bedarf und den Interessen der Lerner ausrichten. Internationalen Varietäten einer *lingua franca* ist bei internationalen Funktionen Vorrang zu geben – etwa den vielfältigen, stets variablen internationalen, fach- und funktionsspezifischen Mischvarietäten des Englischen. Kulturspezifische Nationalsprachen wie etwa das britische Englisch (*lingua cultura*) haben in Bezug auf Wortschatz, Orthographie, Aussprache, Grammatik und Metaphorik – genauso wie Dialekte – dagegen eine geringere internationale Reichweite und eignen sich daher nur bedingt als internationale Verkehrssprache. In beruflichen

und wissenschaftlichen Kontexten ergibt sich aus den fach- und funktionsspezifischen Inhalten ohnehin oft eine spezifische Erweiterung und Differenzierung des Arbeitssprachenportfolios.

4. Zusammenfassung

Die Zukunft des Spracherwerbs und Sprachunterrichts basiert auf pragmatischen Konzepten der Mehrsprachigkeit und dem Zugang zu entsprechenden alltäglichen Kommunikationssituationen der Lerner. Im Fremdsprachenunterricht gilt es daher, nicht nur eine Standardsprache, sondern auch verschiedene sprachliche Varietäten inklusive fremdsprachiger sinnvoll zu nutzen. Unabdinglich für diesen Zweck ist auch das Verwenden authentischen, zweckgerichteten Kommunikationsmaterials. Nur wenn Aufgaben handlungsorientiert im Kontext zur Lebenswelt der Lerner gestellt und in Szenarien integriert werden, bleibt das Prinzip der Relevanz bestehen. Gebraucht wird daher eine kognitive Didaktik auf Basis erwerbs- und kognitionslinguistischer Erkenntnisse, die die Funktionsprinzipien und Strukturen von Sprachen und Kommunikationssystemen verständlich macht, erwerbsgerecht vermittelt und sukzessive erweitert und mittels relevanter Kontexte und Aufgaben nachhaltig sichern hilft. Da Fremdheit Bestandteil des alltäglichen Fremdsprachenunterrichts ist, sollte man sich ihr nicht nur aus einer utopisch-theoretischen Sicht durch Perspektivenübernahme nähern. Hilfreich sind vielmehr Ansätze, die Kultur als dynamisches System verstehen. Um die Vermittlung und Evaluation von Spracherwerb sichern zu können, muss die Kompetenzdiagnose von Lernern mithilfe von Diagnoseinstrumenten erheblich verbessert werden. Nur so kann das Potenzial mehrsprachiger Lerner richtig bewertet und gewinnbringend gefördert werden. Die segregierende Sprachförderung ist zu Gunsten einer integrativen und inklusiven Ausrichtung der Sprachförderung auf den Erwerb fachlicher Kompetenzen zu ändern. Dabei sollten Vorwissen und Vorkenntnisse stärker einbezogen und aufgaben- und handlungsorientierte Konzepte angewandt werden.