



universität  
wien

## DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Mehrsprachigkeitsdidaktik in Theorie und Praxis“

Anregungen für den eigenen Unterricht

Verfasserin

Rebecca Summereder

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 362 347

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Russisch UF Französisch

Betreuerin: Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter



## Inhaltsverzeichnis

<b>EINLEITUNG .....</b>	<b>1</b>
<b>1 MEHRSPRACHIGKEIT UND IHRE DIDAKTIK .....</b>	<b>4</b>
1.1 MEHRSPRACHIGKEIT – EIN UNTERSCHIEDLICH DEFINIERTER TERMINUS .....	4
1.2 MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTIK .....	10
1.2.1 <i>Entwicklung des Forschungsbereichs</i> .....	10
1.2.2 <i>Zu beachtende Aspekte im mehrsprachigkeitssensiblen Unterricht</i> .....	12
1.2.3 <i>Mehrwert eines mehrsprachig orientierten Unterrichts</i> .....	14
1.3 THEORETISCHE MODELLE DER MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTIK .....	18
1.3.1 <i>Tertiärspracherwerb</i> .....	18
1.3.2 <i>Interkomprehension</i> .....	22
<b>2 MEHRSPRACHIGKEITSPOLITIK IN EUROPA .....</b>	<b>33</b>
2.1 MEHRSPRACHIGKEITSPOLITIK DER EUROPÄISCHEN KOMMISSION .....	35
2.1.1 <i>Strategie L1+2</i> .....	36
2.1.2 <i>Das „Monitoring System“</i> .....	38
2.1.3 <i>Diskrepanz zwischen Politik und Realität</i> .....	40
2.2 MEHRSPRACHIGKEITSPOLITIK DES EUROPARATS .....	42
2.2.1 <i>Prinzipien der Sprachpolitik des Europarats</i> .....	42
2.2.2 <i>Maßnahmen des Europarats zur Förderung der Mehrsprachigkeit</i> .....	44
<b>3 SPRACHUNTERRICHTSPOLITIK IN ÖSTERREICH .....</b>	<b>55</b>
3.1 ALLGEMEINE GESETZESLAGE DES SPRACHUNTERRICHTS IN ÖSTERREICH .....	55
3.1.1 <i>Organisation des Fremdsprachunterrichts an der Sekundarstufe</i> .....	58
3.1.2 <i>Problematik</i> .....	60
3.1.3 <i>Lehrpläne der AHS und BHS</i> .....	61
3.2 ZAHLEN UND TATSACHEN .....	65
3.3 MEHRSPRACHIGKEIT – EINE FRAGE DES PRESTIGES? .....	67
3.4 INNOVATIVE (MEHRSPRACHIGE) UNTERRICHTSFORMEN .....	68
3.5 MEHRSPRACHIGKEITSFÖRDERNDE INSTITUTIONEN IN ÖSTERREICH .....	70
3.6 ZUKUNFTSMUSIK: CURRICULUM MEHRSPRACHIGKEIT .....	72
<b>4 BEST PRACTICE: BEISPIELHAFTE MEHRSPRACHIGE UNTERRICHTSFORMEN .....</b>	<b>74</b>
4.1 INTERKOMPREHENSIVER RUSSISCHUNTERRICHT AM BG/BRG ZWETTL .....	75
4.2 AUSBILDUNGSSCHWERPUNKTE HLW .....	80
4.2.1 <i>Internationale Kommunikation in der Wirtschaft (InKW)</i> .....	80
4.2.2 <i>Interkulturelle Kompetenz und Wirtschaft (IKW)</i> .....	83
4.3 MEHRSPRACHIGES SEMINAR AN DER HLW RANKWEIL .....	86
4.4 VOXMI – VONEINANDER MITEINANDER SPRACHEN LERNEN UND ERLEBEN .....	91
<b>5 CONCLUSIO .....</b>	<b>99</b>
<b>6 RESUME EN FRANÇAIS .....</b>	<b>102</b>
6.1 DEFINITIONS : QU'EST-CE QUE LE PLURILINGUISME ET L'EDUCATION AU PLURILINGUISME ? .....	103
6.2 POLITIQUES LINGUISTIQUES EDUCATIVES EN EUROPE .....	108
6.3 POLITIQUES LINGUISTIQUES EDUCATIVES EN AUTRICHE .....	111
6.4 FORMES EXEMPLAIRES D'ENSEIGNEMENT PLURILINGUE EN AUTRICHE .....	113
6.5 CONCLUSION .....	117
<b>7 QUELLENVERZEICHNIS .....</b>	<b>120</b>
<b>8 ANHANG .....</b>	<b>125</b>
8.1 ABSTRACT .....	125
8.2 LEBENSLAUF .....	126

---



## Einleitung

Thema vorliegender Diplomarbeit ist, wie es der Titel bereits verrät, Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Ziel beim Verfassen dieser Arbeit ist es, einen Überblick darüber zu geben, welche Thesen in der Wissenschaft diesbezüglich vertreten werden, welche Maßnahmen auf politischer Ebene getroffen werden, um die individuelle Mehrsprachigkeit zu fördern. Anhand konkreter Beispiele soll anschließend gezeigt werden, wie die praktische Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Methoden aussehen kann.

Die Beweggründe für die Themenwahl waren vielseitig. Zum einen waren Sprachen und Mehrsprachigkeit in meinem bisherigen Leben stets von großer Bedeutung: zuhause sprachen wir zwei Sprachen, bis zur Matura lernte ich vier weitere Sprachen und schließlich studierte ich das Lehramt für Russisch und Französisch. Vor diesem Hintergrund ist es nur natürlich, dass Reflexion über Zusammenhänge zwischen Sprachen sowie die ständige Suche nach Erklärung für die eine oder andere linguistische Besonderheit, meine stetigen Wegbegleiter waren.

Letztendlich ausschlaggebend für die Themenentscheidung meiner Diplomarbeit, war die Teilnahme an der Tagung „Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich“ vom 28.2.2013 bis 1.3.2013 an der Universität Wien. Dort hörte ich Präsentationen von Elisabeth Allgäuer-Hackl und Wolfgang Steinhauser, über ihre individuell entwickelten Konzepte mehrsprachigen Unterrichts, sowie auch Vorträge von Hans-Jürgen Krumm, Peter Doyé und Anke Wegner, die über die Notwendigkeit referierten, Mehrsprachigkeit in die Schulen, an die Universitäten und v.a. in die LehrerInnenbildung einzuführen. Von diesem Zeitpunkt an waren Neugier und Faszination für das Thema geweckt. Ich stellte mir die Frage, wie ich in meinen eigenen Unterricht mehrsprachigkeitsdidaktische Prinzipien einführen kann und welche Formen dafür bereits zur Verfügung stehen. Diese Frage bilden auch den Kern meiner Arbeit: Wie kann ich in meinen Unterricht mehrsprachigkeitsdidaktische Prinzipien einführen? Welche Formen existieren bereits? Das Ergebnis dieser Überlegung hat nun die Form dieser Diplomarbeit angenommen.

Die Problematik der aktuellen österreichischen Sprachunterrichtspolitik besteht darin, dass nicht klar ist, in welchem Rahmen mehrsprachiger Unterricht durchgeführt werden kann. Die

österreichischen Schullehrpläne für Sprachen basieren zwar auf dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GERS), in dem Mehrsprachigkeit bzw. mehrsprachige Kompetenz als wichtiges Element des Fremdspracherwerbs betrachtet werden, doch die Struktur der Schule sieht für solchen, mitunter zeitaufwändigen, Unterricht, keinen bzw. wenig Raum vor: Sprachen werden isoliert von einander gelehrt und gelernt, Synergien zwischen den Sprachen herzustellen und zu nützen hängt von der Motivation der einzelnen Lehrpersonen ab. (Zu bedenken sind auch die geringen zeitlichen Ressourcen, die Lehrenden an Schulen überhaupt zur Verfügung stehen). Aus dieser Problematik heraus formt sich meine Forschungsfrage, auf die im Laufe der Arbeit stets Bezug genommen wird und sich wie ein roter Faden durch alle Kapitel zieht:

Auf welche Weise kann Mehrsprachigkeit als Unterrichtsprinzip in der Sekundarstufe in die Praxis umgesetzt werden? Welche mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterrichtsprinzipien werden derzeit an österreichischen Schulen ausgeführt und wie erfolgreich sind sie?

Eine viel gehörte Frage in der Zeit der Entstehung meiner Diplomarbeit war, was Mehrsprachigkeitsdidaktik überhaupt ist? Ist es bilingualer Unterricht, ist es Sprachenvergleich oder das simultane Unterrichten mehrerer Sprachen? Eine befriedigende Antwort darauf zu finden hat sich als besondere Herausforderung entpuppt, da innerhalb der fachwissenschaftlichen Literatur unterschiedliche Meinungen herrschen und kein einheitliches Konzept davon existiert. Über diese Problematik handelt das erste Kapitel *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik*. Das zweite Kapitel *Sprachunterrichtspolitik in Europa* ist eine kritische Auseinandersetzung mit den divergierenden politischen Maßnahmen vom Europarat einerseits und von der EU Kommission andererseits in Bezug auf Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit. Tatsächlich verfolgen die beiden Institutionen unterschiedliche Ziele, wie anhand besprochener Referenzdokumente ersichtlich wird. Im dritten Kapitel *Sprachunterrichtspolitik in Österreich* werden die Lehrpläne für Sprachen der AHS und BHS beschrieben, wobei im Besonderen jene Passagen kritisch beleuchtet werden, die in der einen oder anderen Form Mehrsprachigkeit thematisieren. Ein Ausblick auf die bevorstehende neue LehrerInnenausbildung rundet das Kapitel ab. Schließlich wird im vierten Kapitel *Best Practice: Beispielhafte mehrsprachige Unterrichtsformen* anhand vier konkreter Beispiele illustriert, wie derzeit mehrsprachiger Unterricht an österreichischen Schulen abgehalten wird.

Vorliegende Diplomarbeit ist eine theoretische Abhandlung des Themas. Als Forschungsgrundlage dienen kritische Texte über europäische sprachunterrichtspolitische Maßnahmen einerseits (z.B. Vetter; Rindler Schjerve/Vetter) und über die österreichische Sprachunterrichtspolitik andererseits (z.B. de Cillia; Krumm). Referenzdokumente des Europarats und der EU Kommission, sowie Berichte über den aktuellen Stand der Dinge, wie der *LEPP-Bericht* bzw. das *LEPP-Profil* und der *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques* liefern Informationen über Zahlen und Fakten. Für das abschließende Kapitel *Best Practice* werden diverse Berichte und Artikel über die vorgestellten mehrsprachigen Unterrichtsformen herangezogen. Wenn es mir möglich war, hospitierte ich den betreffenden Unterricht, ansonsten hielt ich teils persönlichen, teils E-Mail Kontakt mit den jeweiligen LehrerInnen.

Diese Diplomarbeit ist in erster Linie an Lehrende der Sekundarstufe gerichtet, insbesondere an Sprachlehrende. Doch auch Lehrende anderer Fächer können sich, sofern Interesse an Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik vorhanden ist, hier einlesen oder Inspiration finden. Lehrende sollen Anregungen für den eigenen Unterricht finden und evtl. auch Mut zur Umsetzung ihrer Ideen. Aber auch ein allgemeines an Sprachendidaktik interessiertes Publikum wird hier einen Überblick über die aktuelle Situation finden.

## 1 Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik

Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik sind Termini, die immer öfter im Alltag verwendet werden. Da jedoch diese Bezeichnungen von vielen Seiten für verschiedene Kontexte verwendet werden, gestaltet sich die Suche nach einer eindeutigen Definition als besonders schwierig. In folgendem Kapitel interessiere ich mich für die Gründe dieser Vielfalt und versuche, einen Überblick über die verschiedenen Ansätze zu bilden, wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird. Der Blick bleibt hinsichtlich meines späteren Berufs auf den schulischen Spracherwerb gerichtet.

### 1.1 Mehrsprachigkeit – ein unterschiedlich definierter Terminus

Auf der Suche nach Literatur über das Thema Mehrsprachigkeit und ihrer Didaktik stößt man auf eine Fülle an Artikeln, Aufsatzsammlungen, Kongressberichten, Monographien u.v.m. In diesen Texten lassen sich unterschiedliche Herangehensweisen, Ansätze und natürlich auch Sichtweisen auf das Thema ausmachen. Es geht von sehr stark sprachwissenschaftlich geprägten Ansätzen, über sprach- und gesellschaftspolitisch motivierte Texte bis hin zu ganzheitliche Zugänge. In diesem Kapitel werden Aufsätze bzw. Schriften dieser drei Zugänge vorgestellt, wobei das Auswahlkriterium der herangezogenen Literatur die Kompatibilität mit dem zentralen Thema vorliegender Diplomarbeit ist, nämlich Möglichkeiten vorzustellen, Mehrsprachigkeit als Unterrichtsprinzip in die Schule zu bringen.

Einen stark sprachwissenschaftlich geprägten Zugang vertritt z.B. Eva Vetter, wie in ihrem Aufsatz *Multilingualism Pedagogy: Building Bridges between Languages* (2012) ersichtlich ist. In diesem Text zeigt die Autorin auf, welche Vielfalt wissenschaftlicher Disziplinen sich mit den Forschungsbereichen Spracherwerb und Mehrsprachigkeit auseinandersetzt<sup>1</sup>. Das wachsende Interesse am Forschungsgebiet der Mehrsprachigkeit, welches nicht erst ein Phänomen der Gegenwart ist (einen Überblick bietet Jessner 2008: 16 f), entwickelte sich auf drei Ebenen: a) der sozialen bzw. gesellschaftlichen Ebene, b) der sprachwissenschaftlichen Ebene und c) der politischen Ebene. In diesen drei Bereichen wird das Thema aus unterschiedlichen

---

<sup>1</sup> Spracherwerb und Mehrsprachigkeit stellten traditionell zwei eigenständige, voneinander unabhängige Forschungsbereiche dar. Dass sie nunmehr zu einem gemeinsamen Forschungsbereich fusioniert wurden, ist eine Entwicklung der neueren Zeit und begründet sich in der immer stärker gewordenen wahrgenommenen Tatsache des engen Zusammenspiels zwischen Spracherwerb und Mehrsprachigkeit (vgl. Vetter 2012: 230).

Blickwinkeln bzw. Motivationen heraus beobachtet und verfolgt verschiedene Ziele. Führt man dies zusammen, entsteht ein umfassendes Bild der Thematik, mithilfe dessen die Ergebnisse bereichert und verständlicher gestaltet werden. Bei dieser sprachwissenschaftlich fokussierten Herangehensweise an Mehrsprachigkeit, wird der/die SprecherIn als AkteurIn innerhalb seiner/ihrer Umgebung bzw. in seinem/ihrem sozialen Gefüge betrachtet.

Ralf Weskamp hingegen ist Vertreter eines ganzheitlichen Zugangs. In seiner Monographie *Mehrsprachigkeit. Sprachrevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdsprachenerwerb* (2007) lenkt er die Aufmerksamkeit auf die Physiognomie des Menschen bzw. der Sprecher. Er analysiert die neurologischen Vorgänge im Gehirn, welche beim Spracherwerb in Gang gesetzt werden, wobei er dieselben Vorgänge beim Erwerb sowohl der Erst- als auch der Fremdsprache erkennt. Auf Basis dieser Erkenntnis, leitet er mögliche Maßnahmen für die Unterrichtsgestaltung ab. Neben den neuro- und psycholinguistischen Forschungsansätzen – welche die theoretische Grundlage seiner Arbeit darstellen – interessiert sich der Autor auch für die Sichtweisen auf Sprache und Mehrsprachigkeit, die in der Philosophie und Theologie zu finden sind. Im Gegensatz zu den sprachwissenschaftlichen Arbeiten, fokussiert Weskamp auf die Lernbedingungen im schulischen Spracherwerb und blendet die lebensweltliche Mehrsprachigkeit aus. Nach einer ausführlichen Erklärung über die Evolution des menschlichen Gehirns und so auch der Sprachevolution, einer Analyse über die Vorgänge des Sprachenlernens im Allgemeinen, zieht der Autor den Bogen zum Klassenzimmer und berichtet über eine von ihm durchgeführte Studie, im Zuge derer SchülerInnen über ihren schulischen Spracherwerb befragt werden. Den Schluss bilden Perspektiven für notwendige Veränderungen im Bildungssystem und die Schlussfolgerung, „dass Mehrsprachigkeit entscheidend von einer Optimierung des schulischen Sprachenlernens abhängt.“ (Weskamp 2007: 31).

#### *Was wird unter Mehrsprachigkeit verstanden?*

Betrachtet man die Definitionen für Mehrsprachigkeit der EU Kommission auf der einen Seite und die des Europarats auf der anderen Seite, so erkennt man bereits die auseinanderklaffenden Sichtweisen auf das Thema, woraus sich die Vielfalt der Definitionen erklärt.

Aus dem *White Paper on Education and Training* der EU Kommission geht hervor, dass Mehrsprachigkeit als Schlüssel zu „European identity and citizenship and the learning society“ gesehen wird und die Basis für Kommunikation zwischen den Menschen ist. Zu dem

wird auf den positiven Effekt der Sprachkenntnisse bzw. -kompetenz auf die Entwicklung eines europäischen Zusammengehörigkeitsgefühl insistiert: „Languages are also the key to knowing other people. Proficiency in languages helps to build up the feeling of being European with all its cultural wealth and diversity and of understanding between the citizens of Europe.“ (COM(95)590 1995: 51). Doch in diesen Ausführung wird der Aspekt des Zusammenspiels und der Verwobenheit von Sprachen ausgespart. Sprachen werden rein als Element zur Verständigung zwischen den Sprechern verschiedener Sprachen wahrgenommen, wodurch Mehrsprachigkeit als Aneinanderreihung mehrerer Sprachen verstanden wird.

Der Europarat vertritt eine differenziertere Definition des Terminus. Zuerst unterscheidet er zwischen ‚Mehrsprachigkeit‘ und ‚Vielsprachigkeit‘ worunter die „Kenntnis einer Anzahl von Sprachen oder der Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft“ (GERS 2001: 17) verstanden wird. Vielsprachig zu sein bedeutet in dieser Definition, dass man einige Sprachen nebeneinander lernt und beherrscht. Dies entspricht der Mehrsprachigkeitskonzeption der EU Kommission. Mehrsprachigkeit nach der Definition des Europarats hingegen ist weitläufiger und lässt sich nicht in einem Satz zusammenfassen. Mehrsprachig zu sein bedeutet die „Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten“ zu erweitern, wobei die Sprachen „miteinander in Beziehung stehen und interagieren“. Mehrsprachig zu sein impliziert Flexibilität im Umgang mit den Sprachen, „um eine effektive Kommunikation“ führen zu können. Kurzum, Ziel ist es, „kommunikative Kompetenz“ zu erwerben, die ein Zurückgreifen auf bereits vorhandenes Wissen ermöglicht, um so bestehende mit neuer Information zu verknüpfen.

Traditionell wurden als bilingual bzw. mehrsprachig jene Menschen bezeichnet, welche eine oder mehrere Fremdsprachen genauso gut beherrschen, wie ihre Muttersprache und sie im Idealfall von einem Nativespeaker nicht zu unterscheiden sind. Diese Sichtweise, wie man sie z.B. bei Bloomfield (1933: 55 f, zit. nach Weskamp 2007: 16) findet, wird von Weskamp kritisiert, da sie der heutigen Bedeutung von Sprache im Bildungssystem und im Alltag nicht mehr Rechnung trägt. Der Autor Vertritt die Auffassung, das Adjektiv *mehrsprachig* bezeichne jene SprecherInnen, die mehrere Sprachen auf unterschiedlichem Niveau beherrschen. Somit bezeichnet man als mehrsprachig sowohl jene Menschen, die mehrere Sprachen aktiv und passiv auf sehr hohem Niveau beherrschen (ambilinguale Sprecher), als auch jene, die lediglich eine passive Kenntnis der Fremdsprache haben, also z.B. Artikel aus Fachzeitschrif-

ten in der Fremdsprache verstehen, nicht aber selbst verfassen können. Bis in die 1980er Jahre sprach man noch von Bilingualismus bzw. Diglossie. Der Terminus Mehrsprachigkeit kam erst in den 1980ern auf, als der Europarat erstmals Argumente für das Erlernen von zwei Fremdsprachen in die Diskussion einbrachte (siehe zweites Kap. vorliegender Arbeit).

De Cillia (2013: 5f) richtet den Blick verstärkt auf Kontextualisierung der Sprachen in der Gesellschaft. Hierbei unterscheidet er drei Arten von Mehrsprachigkeit, deren Typisierung abhängig ist von der Art und Weise ihrer Entstehung, ihrer gesellschaftlichen Bewertung, ihrer Stellung in den Curricula und der von den SprecherInnen erhaltenen sprachlichen Bildung.

- Innersprachliche Mehrsprachigkeit, ein von Wandruszka (1979) geprägter Begriff, bezeichnet den Umstand, dass Sprecher einer Sprache über mehrere Varietäten dieser verfügen und somit in gewisser Weise als mehrsprachig gelten. Dies erklärt sich zum einen durch die unterschiedlichen Sprachregister und Sozialekte welche in jeder Sprache existieren, zum anderen aber auch über die z.B. im deutschen Sprachraum besonders stark ausgeprägte Diglossie zwischen Standardsprache und Dialekt.
- Lebensweltliche Mehrsprachigkeit bedeutet, dass SprecherInnen in ihrem Alltag, also in ihrer Lebenswelt (Familie, Schule, Arbeit) mehrere Sprachen verwenden, unabhängig von deren Status (Erst-, Zweit-, Fremdsprache).
- Fremdsprachliche Mehrsprachigkeit ist der vorhergegangenen Kategorie ähnlich, sie bezeichnet jene Art von Mehrsprachigkeit, die einsprachig aufgewachsene Kinder durch den Fremdsprachenunterricht in der Schule erwerben.

Eine andere Kategorisierung interessiert sich für die Art und Weise, wie individuelle Mehrsprachigkeit erworben wird. Hier betrachtet man die SprecherInnen als Lernende. Königs (2000 zit. nach: Neuner 2003: 15) unterscheidet hierfür zwischen retrospektiver, retrospektiv-prospektiver und prospektiver Mehrsprachigkeit.

- Retrospektiven Mehrsprachigkeit: der/die Lernende beherrscht bereits vor Einsetzen des Unterrichts die betreffende Sprache auf einem gewissen Niveau und ist den anderen Lernenden in diesem Gebiet voraus.

- Retrospektiv-prospektiven Mehrsprachigkeit: der/die Lernende ist bereits vor Unterrichtsbeginn zwei- oder mehrsprachig, keine seiner/ihrer Sprachen ist jedoch Unterrichtsgegenstand. Die vorhandene Mehrsprachigkeit wird in diesem Fall ausgebaut. Der Vorsprung, den er/sie in diesem Fall gegenüber seiner/ihrer KollegInnen hat, betrifft das allgemeine Sprachwissen.
- Als prospektive Mehrsprachigkeit bezeichnet man jene Situation, wenn ein/e Lernende/r einsprachig in den Unterricht kommt, und seine/ihre Mehrsprachigkeit mit Unterrichtseintritt entwickelt. Auf diesem letzten Fall ist der gängige Fremdsprachenunterricht an Schulen aufgebaut, obwohl von einer bedeutenden Anzahl der Lernenden bei Schuleintritt von einer retrospektiven Mehrsprachigkeit ausgegangen werden kann.

Durch diese vielfältige Auslegung der Termini wird verständlich, weswegen eine genaue Definition davon kompliziert ist bzw. weswegen die Definitionen Uneinigkeiten unter den Wissenschaftlern hervorrufen. Aus diesem Grund vertritt Weskamp die Auffassung, dass Mehrsprachigkeit nur als „mehrdimensionales Konstrukt“ (2007: 16) fassbar ist. In diesem Zusammenhang zitiert er Blanc und Hamers (2000), welche anhand von sechs Aspekten die Eigenschaften der Bilingualität beschreiben, die zum Teil auch auf Mehrsprachigkeit übertragbar sind: 1. Sprachkompetenz, 2. Ausbildung mentaler Konstrukte, 3. Zeitpunkt des Spracherwerbs, 4. Wertschätzung der weiteren Sprachen, 5. Kulturelle Anbindung einer Sprache, 6. Ausbildung kultureller Identität. Dies bedeutet, dass Mehrsprachigkeit mehr ist, als reine Sprachbeherrschung: um mehrsprachig zu sein, gehört auch ein gewisses kulturelles Verständnis hinzu, sowie auch Respekt und Interesse gegenüber der Sprache und der ihr zugrunde liegende Kultur (vgl. Weskamp 2007: 16 f.).

Wie man anhand dieser bewusst kompakt gehaltenen Darstellung der verschiedenen Herangehensweisen erkennen kann, hängt die Definition des Terminus davon ab, welche Perspektive mit Mehrsprachigkeit verfolgt wird, bzw. worauf der Fokus gelegt wird. In den im vierten Kapitel vorliegender Arbeit beschriebenen Unterrichtsformen werden alle hier vorgestellten Kategorien vertreten, verfolgen jedoch alle die vom Europarat vertretene Definition von Mehrsprachigkeit, nämlich dass *mehrsprachig* zu sein bedeutet, sowohl sprachlich, wie auch interkulturell kompetent zu sein.

### *Sprache und Mehrsprachigkeit im theologisch-philosophischen Diskurs*

Weskamp (2007: 11 ff) illustriert die theologische und philosophische Sicht auf Sprache und Mehrsprachigkeit. In beiden Disziplinen existieren positive wie negative Sichtweisen. Als Beispiel für die theologische Auseinandersetzung mit der Thematik zieht Weskamp die Bibel heran. Darin finden sich sowohl negative als auch positive Momente in Bezug auf Sprachenvielfalt. Zwei Geschichten werden zitiert: der Turmbau zu Babel einerseits und das Pfingstereignis andererseits. Der Unterschied zwischen den beiden Geschichten ist, dass die Menschen beim Turmbau zu Babel profitorientiert waren, bzw. unethische Absichten verfolgt haben. Die gemeinsame Sprache und Kultur war ihnen „zu Kopfe gestiegen“ also entfachte Gott die Sprachverwirrung, „sodass keiner mehr die Sprach des anderen versteht“ (Bibel 1986: Genesis 11,7). Hingegen wurden die Menschen beim Pfingstereignis vom heiligen Geist erfüllt und sozusagen in der Lage mit der Sprachenvielfalt auf ethische Art und Weise umzugehen und sie als Chance wahrzunehmen, das Leben besser zu verstehen. Sie konnten einander verstehen, ohne die Sprache des anderen zu beherrschen: „Und es erschienen ihnen Zungen wie von Feuer, die sich verteilten; auf jeden von ihnen ließ sich eine nieder. Alle wurden mit dem Heiligen Geist erfüllt und begannen, in fremden Sprachen zu sprechen, wie es der Geist ihnen eingab.“ (Bibel 1986: Apostelgeschichte 2,3–4).

Auch in der Philosophie hat es im Laufe der Geschichte unterschiedliche Ansichten zum Thema Sprache gegeben. Weskamp nennt Philosophen aus den verschiedenen Epochen und Strömungen und zeigt auf, dass die einen, z.B. Locke, Sprache als Hindernis für die Freiheit der Gedanken betrachten: „Sprache ist also Verursacher von Irrtümern“ (Weskamp 2007: 13). Die anderen hingegen erkennen in der Sprache die Grundlage für die Fähigkeit der Reflexion, wie z.B. Wittgenstein in seinem Tractatus (1984): „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt“ (Tractatus 5.6 zit. nach Weskamp 2007: 13). Anhand dieser theologischen und philosophischen Auseinandersetzung mit dem Thema wird ersichtlich, dass Sprache und Mehrsprachigkeit keineswegs eine Diskussion der neueren Zeit ist. Meines Erachtens lohnt es sich, die menschliche Komponente in die politisierte Diskussion einzubringen, um ein umfassendes Bild der Thematik zu erhalten.

Den Schluss des Kapitels soll ein Zitats Weskamps bilden, das nach meiner Auffassung die Essenz der Besonderheit von Sprache zusammenfasst: „Die Sprachen sind wie Scheinwerfer,

die die gleiche Sache unterschiedlich ausleuchten und damit für den Betrachter unterschiedliche Teile der Wahrheit erhellen.“ (Weskamp 2007: 11).

## 1.2 Mehrsprachigkeitsdidaktik

### 1.2.1 Entwicklung des Forschungsbereichs

Die Didaktik der Mehrsprachigkeit entwickelte sich in Zusammenhang mit der Forschung über Interkomprehension, ein Konzept, das sich ursprünglich vermehrt im romanischen Bereich etablierte. Laut Meißner (2008) liegt dies einerseits in der nahen Verwandtschaft und der daraus resultierenden Ähnlichkeit der romanischen Sprachen begründet, welche automatisch zu Interferenz und Transfer zwischen den betreffenden, in diesem Fall romanischen, Sprachen führt. Andererseits zeichnet die Romanistik seit ihren Anfängen ihr besonderes Interesse für Mehrsprachigkeit und Interkulturalität aus, wodurch die intensive Auseinandersetzung mit der romanischen Fachdidaktik im Bereich mehrsprachige Methoden angeregt wurde (vgl. Meißner 2008: 71). Erste Aufzeichnungen über die Anwendung mehrsprachiger Unterrichtsmethoden liefert Fritz Abel (1971, zit. nach Meißner 2008: 71) in der Dokumentation seines *Interkomprehensionsunterrichts*. Doch die oben genannten Ähnlichkeiten der romanischen Sprachen, sowie die interkulturelle Tradition der Romanistik lassen vermuten, dass auch schon früher solche Unterrichtskonzepte existierten und angewendet wurden (vgl. Meißner 2008: 71).

Den Begriff *Didaktik der Mehrsprachigkeit* prägte erstmals Mario Wandruszka (1979), er selbst entwickelte dazu jedoch kein Konzept. Erst in Bertrand und Christ (1990), die verschiedene Ansätze zusammentrugen und weiterführten, findet man eine realistische Definition der Ziele der Mehrsprachigkeit. Meißner (2008: 72) fasst es so zusammen: „[...] Mehrsprachigkeit [wird] als Ziel gefasst, das es im Laufe einer Sprachlernbiographie zu vervollkommen gilt“ und weiter: „[...] eine Vernetzung der einzelnen Sprachen im Sinne einer interlingualen Lernökonomie“. Auf diese Weise entfernte man sich von der früheren Auffassung, Mehrsprachigkeit bedeute, mehrere Sprachen auf gleichem bzw. nahezu muttersprachlichem Niveau zu beherrschen. Das Kompositum *Mehrsprachigkeitsdidaktik* wird erstmals bei Meißner (1995) verwendet und impliziert 12 Merkmale (Meißner 2008: 72 f):

1. Bezug auf die pädagogische Definition von Mehrsprachigkeit und den neuen europäischen Lernkontext
2. Übernahme des umfassenden Lehr und Lernziels Mehrsprachigkeit für möglichst viele Schülerinnen und Schüler unter Einbezug möglichst aller Sprachenfächer
3. Schulsprachenberatung für Eltern und Schüler (Meißner 1993)
4. Trennung der Mehrsprachenkompetenz nach Teiltätigkeiten und Aufwertung der rezeptiven Kompetenzen
5. Entwicklung der rezeptiven Fertigkeiten als Bedingung für die rasche Progression bei der Entfaltung produktiver Kompetenzen in weiteren romanischen Sprachen
6. Berücksichtigung und Erforschung von für den Aufbau der Mehrsprachigkeit optimalen Sprachenfolgen
7. Differenzierung der Europäischen Mehrsprachigkeit gemäß der Möglichkeit interkomprehensiv basierten Mehrsprachenlernens
8. Entwicklung diversifizierter Kursprofile und einer differenzierten Unterrichtsmethodik
9. Übereinzelsprachliche Lernökonomie und Nutzung der in der Sprachverwandtschaft begründeten Analogien von Zielsprachen und Erzeugung synergetischer Effekte zu Gunsten des Mehrsprachenlernens
  - durch Nutzung interlingualer Transferbasen
  - durch Schaffung von Sprachenlernkompetenz
  - durch die Förderung von zu Mehrsprachigkeit führenden Sprachenfolgen
10. Betonung des kulturellen Aspekts und Verbindung der Mehrsprachigkeitsdidaktik mit dem Interkulturellen bzw. der Didaktik des Fremdverständens (Bredella/Christ 1995) bzw. einer Didaktik der Mehrkulturalität
11. Entwicklung einer Methodik der sprachenübergreifenen Textarbeit bzw. didaktischen Steuerungen (Meißner 1994; 1999)
12. Forschungsorientierung (siehe unten), wobei die empirische Sprachforschung die notwendigen Standards setzte (z.B. Henrici 2000)

Fasst man diese zwölf Punkte zusammen, so erkennt man ein Leitkonzept, das jenem des GERS stark ähnelt: sprachübergreifender Unterricht, Förderung einzelner Kompetenzen, wobei der Schwerpunkt auf die rezeptive Kompetenz gelegt wird, Zusammenhänge zwischen den Sprachen erkennen und diese Synergien nützen. Darüberhinaus soll Reflexion über Lernstrategien angeregt werden und der interkulturelle sowie auch europäische Aspekt des Sprachenlernens beachtet werden.

Spricht man von Mehrsprachigkeit, so ist Mehrkulturalität, lt. Meißner, untrennbar damit verbunden. Tatsächlich spielt beim Erlernen von Sprachen das interkulturelle Lernen und die Entwicklung interkultureller Kompetenz eine zentrale Rolle, insbesondere in der heutigen Zeit, in der Mehrsprachigkeit Alltagsrealität geworden ist. Hinsichtlich der Forderungen sowohl der EU Kommission als auch des Europarats, die individuelle Mehrsprachigkeit der EuropäerInnen zu fördern, ist es an der Zeit, den Sprachunterricht neu zu gestalten:

Anders als die monolingualen Didaktiken dies mein(t)en, ergibt sich Mehrsprachigkeit nicht nur ‚additiv‘ als Produkt von Kenntnissen in mehreren, unverbundenen nebeneinanderstehenden Sprachen, sondern als Konzept einer neuen Unterrichtskultur. (Meißner 2008: 68)

Die Didaktik der Mehrsprachigkeit unterscheidet sich von der traditionellen monolingualen Sprachdidaktik dadurch, dass sprachliches Vorwissen genutzt werden. Mehrsprachigkeitsdidaktik soll also nicht lediglich eine Unterrichtsmethode sein, die man einsetzen kann, oder nicht. Vielmehr soll die Kultur des Fremdsprachenunterrichts von Grund auf neu entwickelt werden, sodass Mehrsprachigkeit ein Leitprinzip des Unterrichts wird.

### **1.2.2 Zu beachtende Aspekte im mehrsprachigkeitssensiblen Unterricht**

Was bedeutet es überhaupt, den Schulunterricht mehrsprachigkeitssensibel zu gestalten? Setzt man sich mit dem Thema Sprachdidaktik auseinander, so macht es meines Erachtens nach Sinn, dieser Frage nachzugehen. Für Eva Vetters (2012) Konzeption von Mehrsprachigkeit bedeutet Sprachenlernen, das vorhandene sprachliche Repertoire zu erweitern, also auf bereits vorhandenes Wissen aufzubauen. In einem mehrsprachig orientierten Unterricht soll auf alle Sprachkenntnisse der Lernenden eingegangen werden, da die so ausgelöste sprachenübergreifende Dynamik den Lernprozess begünstigt:

Since the single language taught and learned is part of a complex whole that comprises all linguistic capacities of language users, taking into account the whole repertoire instead of teaching single languages in isolation is assumed to be highly advantageous for the learning and acquisition processes. These dynamics across languages can be considered as a major characteristic of multilingualism pedagogy. (Vetter 2012: 228)

Den Unterricht mehrsprachig zu gestalten bedeutet darüber hinaus, die von den Lehrenden in den Unterricht mitgebrachten Sprachkompetenzen zu integrieren, und auch die ‚Prestigeträchtigkeit‘ der in der Gruppe vertretenen Sprachen zu thematisieren. Doch Sprachenlernen geht über das Klassenzimmer hinaus: die Lernenden treffen in ihrer Lebenswelt über diverse Medien etc. tagtäglich auf verschiedene Sprachen. Diese Vielfalt des sog. linguistic landscape soll in einem auf Mehrsprachigkeit fokussierten Unterricht ebenfalls Beachtung finden, denn auch dies gehört zum Sprachenlernen dazu (vgl. Vetter 2012: 229).

Weskamp betrachtet die Frage aus psychologischer bzw. neurolinguistischer Sicht. Laut ihm trägt jeder Mensch in sich das Potenzial, Sprachen zu lernen und mehrsprachig zu werden: „In

uns allen ist Mehrsprachigkeit angelegt, ein Schatz, den wir nützen können und sollten.“ (Weskamp 2007: 5). In seiner Monographie verbindet er Erkenntnisse der Psycho- und Neurolinguistik, der Fremdsprachenerwerbsforschung, der Fremdsprachendidaktik und der Sprachphilosophie zu einem ganzheitlichen Konzept. Vordergründig sind für ihn die neurologischen Prinzipien des Spracherwerbs von Bedeutung, da sich, wie durch seine Forschungsergebnisse ersichtlich wird, die Prinzipien des Mutter- und Fremdsprachenerwerbs kaum unterscheiden. Der Spracherwerb stellt also ein Kontinuum dar und bildet keine zwei entgegengesetzte Vorgänge (Weskamp 2007: 6). Aus diesem Grund haben nach seinen Forschungen für ihn die üblichen Vorurteile gegenüber Fremdsprachenerwerb – dafür müsse man jung anfangen, außerdem sprachbegabt sein, und Sprachunterricht sei per se „langweilig und mühselig“ – keine Gültigkeit. Tatsächlich stehen diese nunmehr ungültigen Ansichten im Gegensatz zu dem, was mit Sprachen tatsächlich erreicht werden kann: Sprachenlernen ist an und für sich ein natürlicher Prozess und dies gilt es, durch sog. „hirngerechten“ Unterricht zu unterstützen (Weskamp 2007: 5f).

Was bedeutet „hirngerecht“? Es bedeutet, die Spracherwerbssituation in Anlehnung an den Erstspracherwerb möglichst realitätsnah und natürlich zu gestalten, um die tatsächlichen neurologischen Vorgänge im Gehirn zu nützen: „Lernprozesse können [nämlich] nicht von außen vorgegeben werden, sondern sind erfahrungsabhängige Selbstorganisationsprozesse des Gehirns, die wiederum an eine genetisch determinierte Hirnstruktur gebunden sind.“ (Weskamp 2007: 8). Daraus lässt sich ableiten, dass der herkömmliche Fremdsprachenunterricht deswegen von Weskamp als nicht besonders effizient qualifiziert wird, da sich dessen Struktur nicht an die natürlichen Erwerbsprozesse des Gehirns anpasst – Prozesse die den wenigsten Unterrichtenden überhaupt bekannt sind<sup>2</sup>.

Aus dieser Darstellung lässt sich ableiten, dass jede/r mehrsprachig werden kann. Dies hat nichts mit außergewöhnlicher Begabung zu tun, sondern damit, wie man sich die Sprachen aneignet. Weiter unten wird auf die Problematik des konventionellen Sprachunterrichts eingegangen, diese besteht kurz zusammengefasst darin, dass Sprachen üblicherweise voneinander isoliert gelehrt werden, ohne dass auf die bereits vorhandenen Ressourcen eingegangen wird.

---

<sup>2</sup> Anm.: zum Thema, wie das Gehirn lernt und welche Schlüsse man daraus für den Sprachunterricht ziehen kann wird derzeit von Johanna Wimmer an der Universität Wien eine Diplomarbeit verfasst.

Ziel mehrsprachigen Unterrichts jedoch ist, eben diese sprachlichen Quellen zu nützen und die Lernenden auf deren Wert zu sensibilisieren.

### **1.2.3 Mehrwert eines mehrsprachig orientierten Unterrichts**

#### *Zur Zielsetzung und zum Nutzen mehrsprachigen Unterrichts*

„Mehrsprachigkeit ist der Normalfall, in den Schulen ebenso wie in jenen Kontexten, in denen die SchülerInnen nach der Schule handeln werden.“ (Vetter 2013a: 2) Dieses Zitat bringt auf den Punkt, worum es geht: Mehrsprachigkeit ist allgegenwärtig, also gilt es die jungen Menschen bestmöglich auf diese Anforderungen vorzubereiten, indem bereits in der Schule mehrsprachige Kompetenz entwickelt wird.

Gombos (2007: 7 f) stellt in seiner Argumentation für die Einführung mehrsprachigen Unterrichts die provokante Frage in den Raum, ob man den monolingualen Kindern denn nichts vorenthalten würde, wenn man ihnen keine mehrsprachige Bildung ermöglicht. Nach einer derartigen Aussage erscheint die Diskussion um die Förderung der (individuellen) Mehrsprachigkeit geradezu grotesk. Der Autor erkennt die Aufgabe der heutigen Sprachunterrichtspolitik darin, die 150 Jahre alte Ideologie des Monolinguismus zu dekonstruieren und die natürliche Mehrsprachigkeit wieder herzustellen. Als natürliche Mehrsprachigkeit bezeichnet er jenen Umstand, dass jedes Land von Natur aus mehrsprachig ist und schon immer war – nicht nur die Sprachen der Zuwanderer fallen in diese Auffassung der Mehrsprachigkeit, sondern auch die zahlreichen Dialekte und Regionalsprachen, die sich auf natürliche Weise entwickelt haben. Tatsächlich ist der Monolinguismus eines Landes ein künstlich erzwungener Zustand, der durch harte politische Durchgriffe herbeigeführt wurde, wie von Gombos (2007: 25) am Beispiel Frankreichs und Italiens illustriert. Der vom Autor gewünschte Idealzustand lehnt sich an das Bild Babylons an: eine moderne Version Babylons, wo auf reflektierte Art und Weise mit Mehrsprachigkeit bzw. Sprache umgegangen wird: „Es geht nicht um eine naive Mehrsprachigkeit, [...] sondern um eine intendierte, reflektierte «academic proficiency», die der Komplexität einer modernen Gesellschaft entspricht.“ (Gombos 2007: 9)

Abseits der neurolinguistischen Sicht argumentiert Weskamp aus einem ethischen Gesichtspunkt für die Sprachenvielfalt erhaltende und fördernde Maßnahmen: Der Entwicklung von Englisch zur *lingua franca* steht er negativ gegenüber, da seiner Meinung nach das Beherr-

schen mehrerer Sprachen von großer Bedeutung ist, sei es alleine deswegen, weil auf diese Weise kulturelles Erbe erhalten wird. Er vergleicht Sprachen mit dem natürlichen Ökosystem:

Ähnlich wie der Artenreichtum dazu beiträgt, dass Biozönosen weniger störanfällig sind, so gibt die Sprachenvielfalt aus dieser Sicht kulturellen Systemen Stabilität. In biokulturellen Konzepten wird die Pluralität hervorgehoben und Sprachen, Kultur und Ökosystem miteinander in Beziehung gesetzt. Lokale Sprachen werden als Reservate gesehen, um Wissen und soziale Verhaltensweisen weiterzugeben, die für alle Menschen bereichernd sind. (Weskamp 2007: 13)

Dieses Argument impliziert die Notwendigkeit, sich um Sprachen und deren Erbe genauso zu kümmern, wie um Lebewesen, da sie die kulturelle Basis der Menschheit darstellen, ohne die wiederum Sprache nicht möglich ist. Bezuglich der derzeitigen Ausbreitung von Englisch als Lingua Franca und der damit verbundenen Beschränkung der individuellen Mehrsprachigkeit auf Erstsprache plus Englisch, formuliert Weskamp (Weskamp 2007: 7) folgende pointierte Aussage: „Wer nur Englisch spricht, so heißt es in der Expertise der Nullfield Foundation (2000:14), impliziere «inflexibility, insensitivity and arrogance».“

Die hier dargestellten Sichtweisen auf den Mehrwert von Mehrsprachigkeit wurden bewusst aufgrund ihrer nicht-linguistischen Argumentationsweisen ausgewählt. Sprache formt meines Erachtens die menschliche Identität, ist Mittel des individuellen Ausdrucks und somit eine zutiefst menschliche, natürliche und emotionale Angelegenheit der es sich auch über diesen Weg anzunähern lohnt.

#### *Problematik des konventionellen Sprachunterrichts*

Eines der Probleme des konventionellen Sprachunterrichts erkennt Weskamp darin, dass Lehrende über ein breites Spektrum an Techniken für Unterrichtsgestaltung, Methodik und Didaktik verfügen, jedoch nur selten darüber Bescheid wissen, wie der Spracherwerb funktioniert (Weskamp 2007: 5f). Dadurch wird der Unterricht auf unnatürliche Weise gestaltet, was wiederum ein weiteres Problem für den Autor darstellt: der Fremdsprachenunterricht soll aus seiner Künstlichkeit befreit werden und die Lernumgebung, wie zuvor erwähnt, „hirngerecht“ gestaltet werden soll. Das Kontinuum, das der Erwerb von Mutter- und Fremdsprache darstellt, soll man sich zu Nutze machen, und auf diese Weise das Sprachenlernen einfach und natürlich (im Gegensatz zu mühselig und schwierig) machen.

De Cillia (2013: 5) unterstreicht jenen Umstand als problematisch, dass in der Schule, obgleich die Bildungsinstitutionen jeder Stufe aufgrund der Migration mittlerweile mehrsprachig sind, weiterhin der von Ingrid Gogolin (1994) so genannte monolinguale Habitus vorherrscht. Dieser besagt, dass das Schulsystem auf einsprachige Lernende zugeschnitten ist, bzw. davon ausgeht, dass Einsprachigkeit die Regel ist, und deswegen auf die vorhandenen sprachlichen Ressourcen wenig bis nicht eingegangen wird. Diesbezüglich ergänzt de Cillia (2010: 6): „Das österreichische Schulwesen ist ausgelegt auf fremdsprachliche Zweisprachigkeit, und nicht auf Mehrsprachigkeit“. Auch Schader (2012: 20 f) bedauert „[die] monokulturelle, nationalstaatliche Tradition unseres Bildungswesens“ wie auch die der Fachdidaktiken und LehrerInnenausbildung bzw. deren Weiterbildung. Sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden bringen eine Vielzahl unterschiedlicher Sprachen (Erst-, Zweit- oder DrittSprachen) mit, eine an sich wertvolle Ressource, die jedoch kaum beachtet oder genutzt werden.

In diesem Kontext soll auch die Problematik der starren Klassifizierung von Sprachen in Muttersprache, Zweit- und Fremdsprache Eingang finden. Schulklassen sind sprachlich oft heterogen, das heißt es sind verschiedene Erst- und Zweisprachen vertreten – ein Umdenken im Konzept des Sprachunterrichts wird als notwendig erachtet. Tatsächlich ist nicht für alle Lernende einer Gruppe die Unterrichtssprache gleich ihre Erstsprache. Für manche ist die sog. erste lebende Fremdsprache ihre Erstsprache. Somit wird für die einen der Deutschunterricht (offizielle Erstsprache), zum Unterricht der Zweisprache und hingegen der Fremdsprachenunterricht evtl. zum Erstsprachenunterricht. In weiteren Fällen wird die Erstsprache eines/r Lernenden im Rahmen der Schule gar nicht unterrichtet, wodurch die gesamte Schullaufbahn in der Zweit- oder DrittSprache stattfindet. Diese wachsende Heterogenität im Klassenverband ist ebenfalls in der Unterrichtsgestaltung zu beachten: „Multilingual education can be considered as a possible – and positive – reaction to linguistic diversity in schools [...]“ (Vetter 2012: 230).

Mit den hier beschriebenen Problematiken beschäftigen sich die in Kapitel vier vorgestellten mehrsprachigen Unterrichtsformen: jede für sich stellt einen Versuch dar, den Spracherwerb möglichst realitätsnah zu gestalten und auch Mehrsprachigkeit als positive Realität wahrzunehmen, sowie die SchülerInnen darauf zu sensibilisieren.

### *Mehrsprachigkeitsdidaktische Strömungen*

Es versteht sich von selbst, dass es eine höchst komplexe Aufgabe darstellt, das mitgebrachte Sprachwissen der Lernenden zu integrieren. In den unterschiedlichen mehrsprachigkeitsdidaktischen Methoden erkennt Vetter (2012: 230) zwei Strömungen: die einen, welche eine größtmögliche Palette an Sprachen integrieren und beachten (wie z.B. *Eveil aux langues* von Candelier (2003)) und die anderen, welche sich auf einige wenige ausgewählte Sprachen konzentrieren (z.B. *EuroComRom* nach Klein und Stegmann (2000)). Ein anderes Kriterium für die Zielsetzung einer Methode ist die Kategorisierung der Sprachen. Während die einen sich auf die Sprachen einer Familie beschränken, schreiten die anderen über diese Grenze hinaus. Des Weiteren kann die Definition bestimmter angestrebter Zielkompetenzen ebenfalls ein Unterscheidungskriterium darstellen: entweder man möchte alle fünf Kompetenzen gleichwertig trainieren, oder man beschränkt sich auf spezifische Aspekte (vgl. Vetter 2012: 235).

Die Arbeitsgruppe von Candelier, die im Europäischen Fremdsprachenzentrum (ECML) in Graz arbeitete, konnte unter den pluralistischen Ansätzen (die im Gegensatz zum singulären Ansatz stehen, bei dem Sprachen voneinander isoliert gelehrt bzw. gelernt werden) vier Gruppen erkennen: interkulturelle Ansätze, „Sprachliche Früherziehung“ bzw. EvLang, Interkomprehension von verwandten Sprachen und integrierte didaktische Ansätze zu verschiedenen gelernten Sprachen (innerhalb und außerhalb des schulischen Curriculums). Der erste Ansatz basiert auf der kulturell orientierten Ebene, die restlichen drei stellen eine linguistisch orientierte Herangehensweise dar. Diese drei Methoden lassen sich je nach Fokus noch detaillierter kategorisieren. EvLang z.B. fokussiert auf die retrospektive Linguistik, beachtet also alle in der Gruppe vertretenen Sprachen. Auf diese Weise strebt diese Methode die Entwicklung einer positiven Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit, kultureller Vielfalt, und auch der eigenen Sprachen an. Außerdem soll die metalinguistische Kompetenz geschult werden. Eindeutig prospektiv geht man in den integrierten didaktischen Ansätzen vor. Hier werden alle in der Schule gelernten Sprachen im jeweils anderen Sprachunterricht verwendet, um den Erwerb zu vereinfachen. Die Interkomprehensionsdidaktik geht ebenfalls prospektiv vor, baut also auf den in der Schule erlernten Sprachen auf, und strebt zusätzlich eine partielle Kompetenzentwicklung an. Einige der genannten Ansätze wurden auf europäischer Ebene gefördert und stellen konkrete Umsetzungen europäischer sprachpolitischer Aktivitäten und Anforderungen dar (vgl. Vetter 2012: 236 f). Zusammenfassend formuliert Vetter die unterschiedlichen Ansätze folgendermaßen:

Some approaches rather focus upon the emotional and attitudinal component of the relationship between the languages, e.g. by valuing all languages learners bring with them equally. Others stress the linguistic component, which is the case, for example, when languages are to be compared with regard to their structural properties. (Vetter 2012: 237)

Wie nun ein mehrsprachiger Unterricht aussehen soll, dafür existiert kein einheitliches Konzept. Analog zur Klassifizierung des Terminus Mehrsprachigkeit, lassen sich auch die verschiedenen Didaktiken der Mehrsprachigkeit je nach Zielsetzung, Fokus bzw. auszubildende Kompetenz klassifizieren. Ein gemeinsamer Nenner vereint all diese Konzepte, nämlich die Beachtung der Dynamik zwischen dem retrospektiven und prospektiven Sprachwissen der Lernenden (vgl. Vetter 2012: 235), sowie auch das Verhältnis von Sprachen zu- und untereinander, sowie die Anerkennung des Nutzens dieses Zusammenspiels für das Erlernen weiterer Sprachen (ibid): „Despite these differences multilingualism pedagogy sees languages in relation to other languages and strives towards taking benefit from these relationships for the teaching and learning of languages.“

### 1.3 Theoretische Modelle der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Die Sprachlehrforschung hat einige Modelle des Tertiärspracherwerbs gestaltet. Einige, für die unten vorgestellten Unterrichtsformen relevanten Modelle werden hier vorgestellt.

#### 1.3.1 Tertiärspracherwerb

##### *Modelle des Tertiärspracherwerbs*

In Zusammenhang mit dem Thema Mehrsprachigkeitsdidaktik ist es unumgänglich, auch das Thema des Tertiärspracherwerbs anzuschneiden. In den 1980er Jahren begann man sich in der Wissenschaft für den Drittspracherwerb zu interessieren und diesen näher in Augenschein zu nehmen. Tatsächlich wurde man sich dessen bewusst, dass eine dritte Sprache anders gelernt wird als die zweite. Gessica de Angelis (2007) nahm sich in ihrer Publikation *Third or Additional Language Acquisition* dieser Thematik an und bemerkt: „multilinguals are learners and speakers of their own who should not be compared to L2 learners without some careful vigilance.“ (ibid.: 1).

Mehrere Modelle versuchen die Prinzipien des Drittspracherwerbs darzustellen, wobei stets andere Faktoren im Vordergrund stehen. Die psycholinguistischen Faktoren, wie z.B. die dy-

namische Entwicklung von Lernprozessen werden im *Dynamic Model of Multilingualism* (DMM) nach Jessner und Herdina und im *Rollen-Funktionsmodell* nach Williams und Hammarberg beschrieben. Das *Faktorenmodell* von Hufeisen erkennt eine stufenweise qualitative Veränderung im Spracherwerb: Auf dem Weg von L1-Lx werden neue Lernfähigkeiten entwickelt, die in der jeweils vorhergehenden Stufe noch nicht vorhanden waren. Den soziolinguistischen Aspekt des Drittspracherwerbs beschreibt des *Ecological Model of Multilinguality* von Aronin und O’Laoire. Schließlich stellt das *Foreign Language Acquisition Model* (FLAM) von Groseva ein „Folgemodell kontrastiver Überlegungen“ (Hufeisen 2003: 88) dar.

Das *Dynamische Modell der Mehrsprachigkeit* (DMM) von Herdina und Jessner (2002) ist ein Versuch zu beschreiben, wie der mehrsprachige Speicher funktioniert. Bei diesem Konzept wird Multikompetenz als Ziel gesehen, wobei Kommunikation das zentrale Element darstellt. Das mehrsprachige System ist ein Gesamtsystem, das aus Subsystemen besteht – also aus mehreren Sprachen. Diese Sprachsysteme sind voneinander abhängig, Veränderungen in einem der Systeme (Weiterentwicklung der Sprachkenntnisse) beeinflussen die anderen, wobei dieser Einfluss positiv oder aber negativ sein kann, also zu Sprachverlust bzw. –abbau führen kann. Diese Dynamik wird hier als *Crosslinguistic Interaction* (CLIN) bezeichnet und besagt, dass die Qualität des Gesamtsystems sich stets verändert. Sprache wird in diesem System als dynamisches Element betrachtet: eine Sprache kann von einem weiterem Spracherwerb profitieren, also wachsen, oder aber negativ beeinflusst werden, also zu Qualitätsverlust führen. Aus diesem Grund erachten die Autoren des Systems die Sprachenpflege als wichtiges Element. Dies trifft auch in Zusammenhang mit Familiensprachen zu, die unter Umständen ein geringeres Prestige genießen. Prestigeträchtigere Familiensprachen werden eher gepflegt, als andere (vgl. Allgäuer-Hackl und Jessner 2013: 11 f.).

Das *Metalinguistische Bewusstsein* (MLA) und *sprachübergreifende Bewusstsein* (XLA) sind Schlüsselemente des sog. *M-Faktors*, des *Multilingualismus-Faktors*. Dieser wendet sich vom konventionellen fehlerzentrierten Sprachunterrichts ab und interessiert sich für jene Kompetenzen, welche nur über individuelle Mehrsprachigkeit erreichbar sind. Denn lernt man mehrere Sprachen, wächst nicht nur die Quantität an Wissen, sondern auch die Qualität des Lernsystems – ein höherer Grad an „Sprachbewusstsein“ entsteht. MLA steht für die Fähigkeiten, über Sprache nachzudenken und auf diese Weise die eigenen Lerntechniken zu erweitern – neue Fähigkeiten werden herausgebildet. XLA beschreibt das „Bewusstsein der Inter-

aktion zwischen den Sprachsystemen“ (Allgäuer-Hackl und Jessner 2013: 14), also das implizite oder explizite Zurückgreifen und Vergleichen der verschiedenen Sprachsysteme untereinander, um so zu einem besseren Lernergebnis zu kommen. Im Gegensatz zu MLA entspricht XLA dem „Sprachenbewusstsein“.

Der *Drittspracherwerb* (TLA) beschreibt die positive Wirkung von (früher) Zweisprachigkeit auf den weiteren Spracherwerb, da LernerInnen auf ihre eigenen Erfahrungen zurückgreifen können. Der Zweitsprache wird also eine besondere Rolle zugeschrieben. Alle hier präsentierten Modelle vereint derselbe Grundgedanke, nämlich dass zwischen dem Zweit- und Dritt- spracherwerb ein deutlicher Unterschied besteht und dieser im jeweiligen Unterricht auch beachtet werden soll (vgl. Allgäuer-Hackl und Jessner 2013: 14 f).

#### *Prinzipien des Tertiärspracherwerbs*

Neuner schlägt vor, beim Erwerb einer dritten Sprache in erster Linie nicht auf die Interferenz der Sprachsysteme hinzuweisen, also auf die Unterschiede, denn dies verursacht die Vorstellung zwei grundsätzlich verschiedener Sprachen. Vielmehr ist wichtig, auf den Aspekt des Transfers einzugehen, also an jene Elemente anzuknüpfen, die von den bereits bekannten Sprachen vertraut sind. Neuner (2003: 24 f) spricht in diesem Zusammenhang von den Transferbereichen Spracherfahrung und Sprachlernerfahrung die es auszubauen gilt. In einem ersten Schritt (bzw. „Transferbereich 1“) soll der „Sprachbesitz“ erweitert werden. Dies erfolgt, indem sog. Transferbrücken zwischen den bereits bekannten und der unbekannten Sprache geschaffen werden. In dieser Phase werden die Ähnlichkeiten unter die Lupe genommen, beobachtet, wo man ansetzen kann, um zur anderen Sprache zu gelangen, wobei es keine Rolle spielt, welche Sprache als Brückensprache genutzt wird. Das Ziel ist es, eine Struktur in das Lernen zu bringen, um das System der Zielsprache zu verstehen: „Dadurch entsteht in L3 allmählich ein *Verstehensraum*, den man immer weiter ausbauen kann, indem man *Erkennbares und Bekanntes*, aber auch *Unterschiedliches und Gegensätzliches* anlagert und integriert.“ (Neuner 2003: 25). Der zweite Schritt (bzw. „Transferbereich 2“) möchte das Sprachlernbewusstsein erweitern, also über bereits vorhandene Lernsysteme reflektieren und es effizienter gestalten. Dies bedeutet, insbesondere Techniken des Vokabellernens auf ihre Effizienz hin zu überprüfen, also z.B. zusätzlich zum gängigen Sprachvergleich wie gleiche bzw. ähnliche Bedeutung und „falsche Freunde“ auch die Aufmerksamkeit auf die neurologischen Vorgänge im Gehirn lenken.

Neuner (2003: 28 ff) erkennt fünf didaktische Prinzipien, denen der Tertiärspracherwerb genügen soll:

- „Kognitives Lernen: Entfaltung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit“. Dieses erste Prinzip beschreibt die positive Auswirkung auf die Lernmotivation der SchülerInnen, wenn der eigene Sprachlernprozess und die Lernerfahrungen gemeinsam besprochen und reflektiert werden. Sprachen sollen nach diesem Prinzip bewusst gelernt werden und „die Lernenden zu aktiven Entdeckern ihrer eigenen Sprachenwelt «im Kopf» und des eigenen Sprachlernprozesses“ gemacht werden. Nach diesem Prinzip, das Lernen bewusst zu erleben, können im Übrigen Kinder bereits im Volksschulalter unterrichtet werden.
- „Verstehen als Grundlage und Ausgangspunkt des Lernens“. Nach diesem Prinzip sollen die Lernenden die Prozesse des Lernens und die Zusammenhänge zwischen den Sprachen verstehen. Außerdem soll ihnen bewusst sein, mit welchem Ziel gelernt wird. Die Aufgabe der Lehrenden ist in diesem Punkt, bewusst leicht transferierbare Texte als Arbeitsbasis heranzuziehen.
- Das Prinzip „Inhaltsorientierung“ bezieht sich auf die Interessen der SchülerInnen. Der Unterricht soll auf die Bedürfnisse der SchülerInnen zugeschnitten sein. Dies impliziert das Besprechen altersgemäßer und realitätsbezogener Themen, anstatt sich auf klassische, banale und dadurch demotivierende Themen des Anfängerunterrichts zu beschränken. Der Sinn der Inhalte soll für die Lernenden stets nachvollziehbar sein.
- Der Punkt „Textorientierung“ schließt an den vorhergenannten an: für die Tertiärsprachdidaktik ist eine neue Form der Textdidaktik notwendig, da bei der Textwahl inhaltlich auf die altersspezifischen Interessen der SchülerInnen geachtet werden soll.
- Nicht zu vergessen ist auch das Prinzip der „Ökonomisierung der Lernprozesse“. Dieses weist darauf hin, dass im DrittSprachunterricht üblicherweise weniger Zeit zur Verfügung steht als im Zweitsprachunterricht. Aus diesem Grund soll der Unterricht durch effiziente Methoden ökonomisch gestaltet werden, wie z.B. durch das Erkennen von Parallelen im Wortschatz, durch Hypothesenbildung und Anleitung zu

selbständigem Arbeiten. Die Lernenden werden hier als „aktiv Handelnde“ betrachtet und nicht als „leere Flaschen“ die es anzufüllen gilt.

Abschließend macht Neuner noch darauf aufmerksam, dass diese Prinzipien für den L3-Erwerb kein Allheilmittel darstellen. Man muss sich dessen bewusst sein, dass es weiterhin mehr oder weniger motivierte LernerInnen gibt, die sich leichter oder schwerer tun. Zwei Aspekte sollen bei der weiteren Arbeit am Tertiärsprachenkonzept beachtet werden: erstens, wie kann man LernerInnen für die ‚Sache des Fremdsprachenlernens‘ interessieren, das heißt die individuelle Motivation der SchülerInnen herausfinden kann und zweitens in diesem Zusammenhang: wie kann der Unterricht individuell und binnendifferenziert gestaltet werden? Schließlich ist „Fremdsprachenlernen [...] nicht nur eine «kopflastige» Sache, in gleicher Weise müssen auch affektive Bereiche angesprochen werden, wenn es erfolgreich sein soll.“ (vgl. Neuner 2003: 32 f.).

### 1.3.2 Interkomprehension

Für die Methode der Interkomprehension eine einheitliche Definition zu formulieren erweist sich als schwierige, wenn nicht sogar unmögliche Aufgabe. Der Begriff expandierte seit seinem Aufkommen<sup>3</sup> Anfang des 20. Jahrhunderts sehr rasch, vor allem aber in den 1990er Jahren, ohne jedoch auf einer einheitlichen wissenschaftlichen Basis aufzubauen. Jede Forschungsgruppe interpretierte den Begriff entsprechend ihrer Verwendung unterschiedlich.

#### *Interkomprehension – Überbegriff für eine Vielfalt verschiedener Methoden*

Was ist Interkomprehension überhaupt? Zuallererst ist es ein natürliches Phänomen, wie Ollivier und Strasser (2010) erklären: Menschen unterschiedlicher Erstsprache können sich aufgrund der Ähnlichkeiten ihrer jeweiligen Sprache verstehen, ohne die Sprache des Gesprächspartners gelernt zu haben. In skandinavischen Ländern ist diese Form der Kommunikation äußerst üblich (vgl. Ollivier und Strasser 2010: 15). Auch im Alltag findet man sich immer wieder mit Situationen konfrontiert in denen man interkomprehensive Kompetenzen beweist, z.B. wenn man einen Text in einer Sprache liest, die man nicht gelernt hat. Durch Weltwissen und Verbindungen zu anderen Sprachkenntnissen versucht man den Inhalt des Textes zu ver-

---

<sup>3</sup> Der Begriff *intercompréhension* wurde erstmals 1913 vom Linguisten Jules Ronjat verwendet, der in seinen Forschungen über die provinzialischen Dialekte erkannte, dass SprecherInnen der verschiedenen Dialekte einander problemlos verstanden (vgl. Ollivier und Strasser 2013: 11).

stehen. Diese Form der Kommunikation wurde in den 1990er Jahren erforscht, systematisiert und didaktisiert – so entstanden die verschiedenen Methoden der Interkomprehension. Eine Motivation dafür war die Bestrebung der EU, die europäische Mehrsprachigkeit zu fördern, die mit dem *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung* (COM(95)590 1995) offiziell gemacht wurde. Einen Weg zur Realisierung des Vorhabens erkannte man in der Entwicklung rezeptiver Kompetenzen in einer oder mehrerer Fremdsprachen (vgl. Ollivier und Strasser 2010: 16).

Doch die Interkomprehensionsdidaktik fand bereits früher Anwendung. Wie zu Beginn dieses Kapitels bereits erwähnt wurde, entwickelte sich die Mehrsprachigkeitsdidaktik im romanischen Sprachraum, da dort die Methode der Interkomprehension teilweise bereits Anwendung fand. Diese entwickelte sich aus der Erkenntnis heraus, dass für Französischsprechende der Unterricht weiterer romanischer Sprachen anders zu gestalten sei, als für Sprachen anderer Familien. Eben darauf zielte die *didactique des langues voisines* ab, welche sich in den 1970er Jahren um Louise Dabène entwickelte. Seitdem entstand eine Vielzahl verschiedener interkomprehensiver Methoden sowohl im romanischen, als auch germanischen und slawischen Sprachraum (siehe Bär 2004; Ollivier und Strasser 2013 für einen Überblick der Projekte).

Wie kann nun dieser Begriff definiert werden? Nachdem nie ein einheitliches Konzept ausgearbeitet wurde, entstanden im Laufe der Zeit zahlreiche Definitionen – diese Bandbreite illustrieren Ollivier und Strasser (2013: 10) beispielhaft anhand der Diskrepanz der Auffassungen des Begriffs von Peter Doyé und Franz-Josef Meißner: Doyé interpretiert Interkomprehension als Kommunikationsform, schließt also auch die eigenständige Anwendung der Fremdsprache ein, während Meißner sie als rezeptive Kompetenz auffasst. Ollivier und Strasser erkennen Grundeigenschaften, die allen interkomprehensiven Didaktiken eigen sind:

Wir betrachten IK [Interkomprehension] als eine mögliche Kommunikationsform unter vielen anderen. Die IK-Didaktik hat die Entwicklung von Kompetenzen zum Ziel, die IK ermöglichen. Neben der Förderung der Sprachen- und Kulturrevielfalt ist IK aber auch im Rahmen der „compétence plurilingue et pluriculturelle“ des/der Einzelnen zu sehen. So soll sie eine Grundkompetenz entwickeln helfen: die Fähigkeit, die Wahl der Kommunikationssprache/n je nach KommunikationspartnerInnen und allgemein je nach Situation zu treffen. (Ollivier und Strasser 2013: 43)

Es geht im Allgemeinen also darum, Kompetenz im Umgang mit einer unbekannten Sprache zu erlangen, wobei dies auch Wissen um kulturelle Eigenheiten, sowie ein gewisses Maß an Empathie mit einschließt.

#### *Möglichkeiten und Grenzen der Interkomprehension*

Die Autoren behalten die Unterscheidung zwischen rezeptiver und interaktioneller Interkomprehension aufrecht, da jeweils andere Kompetenzen erworben bzw. trainiert werden und bei den Ansätzen somit unterschiedliche Möglichkeiten und Grenzen aufweisen. Die rezeptive Interkomprehension, das ist leicht nachzuvollziehen, beschränkt sich auf die Textarbeit – die Lernenden können nach relativ kurzer Zeit in der (zuvor nicht gelernten) Fremdsprache lesen, was neue Perspektiven eröffnet: das erreichbare und verständliche Informationsspektrum erweitert sich so kann z.B. Literatur im Original gelesen werden (vgl. Ollivier und Strasser 2013: 48).

Was die Möglichkeiten und Grenzen der interaktionellen Interkomprehension betrifft, so sind diese schwieriger abzustecken. Für Kommunikation, auf welche dieser Ansatz ja fokussiert, benötigt es zumindest zweier Personen. Damit die interkomprehensive Kommunikation funktionieren kann, müssen beide Seiten über gewissen Kompetenzen verfügen. Das ist zum einen die Fähigkeit, sich in einer solchen Situation adäquat verhalten zu können, das heißt die sprachliche Flexibilität und auch Empathie zu haben, auf den/die GesprächspartnerIn einzugehen. Andererseits ist es auch von Vorteil, über gewisse Grundkenntnisse der jeweils anderen Sprache zu verfügen, was in einem Gespräch in zwei Sprachen einer Familie vorausgesetzt werden kann, bei zwei genetisch nicht verwandten Sprachen hingegen nicht mehr: „Sprechen sie aber Sprachen, die nicht genetisch verwandt sind und wenig Ähnlichkeit miteinander ausweisen, benötigen beide Kompetenzen in den Sprache [sic], die verstanden werden sollen.“ (Ollivier und Strasser 2013: 48).

#### *Zwei Generationen der Interkomprehension*

Ollivier und Strasser unterscheiden zwischen zwei Generationen der interkomprehensiven Methoden: die erste konzentriert sich auf die Interkomprehension innerhalb einer Sprachfamilie, Projekte dieser Art sind *EUROM4* und die *EuroCom* Reihe. In der zweiten Generation geht man davon aus, dass Interkomprehension auch sprachfamilienübergreifend ist. So bieten Projekte wie *European Awareness and Intercomprehension* und *INTERCOM* Programme zur

Sensibilisierung der Zusammenhänge zwischen z.B. Englisch, Portugiesisch, Schwedisch, Russisch etc. an. Trotz der unterschiedlichen Zielsprachen und auch Herangehensweisen bzw. Fokusse der Projekte, die weiter unten näher beschrieben werden, teilen sie alle gewisse gemeinsame Grundzüge, die das Ziel verfolgen, die europäische Mehrsprachigkeit zu fördern. Einerseits soll die Sprachenvielfalt gefördert und bewahrt werden, indem sich die Gesprächspartner bemühen, einander zu verstehen, obwohl sie in jeweils einer unbekannten Sprache sprechen. Auf diese Weise soll eine Alternative zu Englisch als Lingua franca geboten werden. Andererseits wird auf diese Weise die rezeptive Kompetenz bzw. Ausbildung von Teilkompetenzen gefördert. Das bedeutet, dass man sich vom Ideal der „near-native“ Kompetenz verabschiedet. Als dritte Gemeinsamkeit steht das Prinzip, auf Vorwissen zurückzugreifen und Transferstrategien um den Austausch und das Verstehen zwischen den Sprachen zu beschleunigen (vgl. Ollivier und Strasser 2010: 18 f).

### *Drei Hauptansätze der Interkomprehension*

Bezüglich der Unterschiede in den Definitionen fassen Ollivier und Strasser zusammen:

Für einige steht das Phänomen, d.h. die interkomprehensive **Praxis** – didaktisch ausgedrückt: das Lernziel –, im Vordergrund. Für andere geht es primär um die für diese Praxis notwendigen Kenntnisse und **Kompetenzen**. Einige SpezialistInnen verwenden den Begriff um einen didaktischen Ansatz zur Förderung spezifischer Kenntnisse und Fähigkeiten zu bezeichnen, die rezeptive oder interktionale **IK ermöglichen** sollen. (Ollivier und Strasser 2013: 30)

Für die einen bedeutet Interkomprehension Interaktion zwischen Sprachen, für die anderen – rezeptive Kompetenz nicht erlernter Sprachen. Gleichzeitig entsprechen die didaktischen Umsetzungen nicht immer den in der Theorie definierten Zielen. Tatsächlich ergaben die Recherchen von Ollivier und Strasser, dass insbesondere bei jenen Ansätzen, die in ihrer Theorie Interkomprehension als interaktionellen Ansatz verstehen, in ihrer praktischen Umsetzung sich doch stärker auf Rezeption konzentrieren. Als Grund dafür könnte aufgefasst werden, dass sich die rezeptive Kompetenz, z.B. Lesen, leichter trainieren lässt, als die Kommunikation, braucht man ja hierfür einen authentischen Rahmen, der in der Schule oder in anderen Bildungseinrichtungen nicht immer gegeben sein kann. Ein Text hingegen ist einfacher zu bekommen. Ein Projekt, das sich in dieser Frage aus der Masse heraushebt, ist *Galanet*, das als Erstes eine Online-Plattform zur Kommunikation in romanischen Sprachen aufgestellt hat (vgl. Ollivier und Strasser 2013: 34). Dieser Bewegung ist eine überschaubare Zahl weiterer Projekte gefolgt, wie in Ollivier und Strasser (2010) ausgeführt wird.

Zudem bieten die Autoren eine Klassifizierung der bestehenden Projekte in drei Hauptansätze, die jeweils verschiedene didaktische Orientierungen aufweisen: sie unterscheiden zwischen praxeologischen Projekten mit Fokus auf die Kommunikationspraxis, didaktischen Konzepten, die Interkomprehension als innovativen Ansatz ansehen, Sprachen zu lernen, und schließlich die kognitiven Ansätze, die sich im Speziellen für die Kompetenzen und Fertigkeiten interessieren, die zur Sprachausführung notwendig sind.

Der erste Ansatz, dem v.a. Ansätze der ersten Generation wie *EUROM4* und die *EuroCom*-Reihe zuzurechnen sind, hat einen **linguistisch-kontrastiven** Schwerpunkt. Hier wird innerhalb der Sprachfamilien (vorwiegend romanische Sprachen, nur *EuroCom* hat sein Feld erweitert und auch die germanischen und slawischen Sprachen inkludiert) vor allem auf textueller Basis an der rezeptiven Kompetenz gearbeitet. Hierfür werden die interlinguistischen Verbindungen zum besseren Verständnis der Sprachen genutzt, Termini wie Brückensprachen, Transfersprachen, Sprachenprofile sind charakteristisch für diesen Ansatz. Welche Prinzipien hier verfolgt werden, wird im Unterkapitel über die *EuroCom* Methode näher ausgeführt.

Der zweite Ansatz, der sich ab 2003 entwickelte, ist vorwiegend **handlungsorientiert** (z.B. *EU&I* bzw. *Intercom*), das bedeutet dass er auf die direkte Anwendung der Sprachkenntnisse in realen, alltäglichen Situationen abzielt: die Handlungsfähigkeit in der Zielsprache wird gefördert, die erworbenen bzw. zu erwerbenden Kompetenzen erfolgen aus einem bestimmten Handlungsinteresse – z.B. Orientierung in einer unbekannten Stadt, Verständnis eines Kochrezepts, einkaufen etc.<sup>4</sup>. Dies entspricht auch den Forderungen des GERS, handlungsorientiert zu lehren. Dieser Ansatz entspricht der zweiten Generation, da hier über die Grenzen der Sprachfamilien hinaus gearbeitet wird. Das bedeutet, dass weniger auf bereits vorhandenem Wissen bzw. sprachliche Ähnlichkeiten aufgebaut werden kann, und so der Fokus auf nicht-sprachliche Strategien gelegt wird.

Der dritte Ansatz fokussiert auf die **Interaktion** zwischen den Sprachen, welche vorwiegend in online Foren und Chats stattfindet. Projekte dieser Art sind u.a. *Chainstories*, *BABELWEB* und auch *Galinet*. „Es geht nicht um ein Erproben und um ein Vorbereiten auf interkomprehensive Situationen, sondern um die direkte Erfahrung der Interkomprehension in der Interaktion mit anderen Sprachenverwendenden“ (Ollivier und Strasser 2010: 24). Durch die direkte Praxis wird die Kompetenz entwickelt.

---

<sup>4</sup> Zu dieser Methode gibt es eine Homepage mit online Übungen zu den genannten Themen: [www.interkomprehension.eu](http://www.interkomprehension.eu) (INTERCOM-Projekt o. J.)

Es liegt nahe anzunehmen, dass jeder Ansatz spezifische Lerntypen anspricht und verschiedene Lernziele anstrebt. *EuroCom* ist sehr textlastig, geht aber dem Aufbau der Sprache auf den Grund. *INTERCOM* spezialisiert sich meines Erachtens nach stärker auf die Entwicklung rezeptiver Kompetenz: hier ist die Genauigkeit weniger zentral, als vielmehr die direkte Anwendung der interkomprehensiven Kompetenz. Der interaktionale Ansatz schließlich, spricht wieder ein anderes Publikum an: hier wird Wert auf die Entwicklung globalen romanischen, impliziten Wissens gelegt. Das prozedurale Wissen rückt dabei in den Hintergrund.

Zusammenfassend lassen sich vier allgemeine didaktische Prinzipien der vorgestellten interkomprehensiven Methoden ausmachen, die allen gemein sind: 1. Die Interkomprehensionsdidaktik ist ein ganzheitlicher Ansatz, 2. in allen vorgestellten Ansätzen wird auf das sprachliche Vorwissen und vorhandene Kompetenzen der Lernenden zurückgegriffen, 3. der Fokus liegt auf der Ausbildung und dem Training von Teilkompetenzen, und 4. soll die Lernmotivation gefördert werden (vgl. Ollivier und Strasser 2013: 50 ff).

### **1.3.2.1 Merkmale interkomprehensiver Methoden**

Ein bzw. das Basisprinzip der interkomprehensiven Sprachdidaktik ist das des Transfers. Was bedeutet das? Transfer im linguistischen Sinne bedeutet, dass man „verschiedene Varianten [...] einem Archetypus zuordne[t]“ (Meißner 2008: 75) also das einer Sprache zugrunde liegendes System bzw. die Zusammenhänge, Parallelen zwischen (nah) verwandten Sprachen erkennt. Das gilt sowohl für verwandte Sprachen als auch für Dialekte bzw. sprachliche Varietäten. Ein Aspekt des Transferierens stellt die sog. Phonologisierung dar, also „die Identifikation und unterbewusste Rekonstruktion sprachlicher Oberflächen“ (Meißner 2008: 75). Das bedeutet die Rekonstruktion der Lautlandschaft einer gegebenen Sprache bzw. die Lautentsprechungen zwischen verwandten Sprachen. Dies spielt eine wichtige Rolle in der Bildung des sog. mentalen Lexikons eines Menschen (Lutjeharms 2002 zit. nach Meißner 2008: 75).

Interkomprehensive Methoden, das wurde bereits erwähnt, sind lernökonomisch, da sie erkennen, dass man beim Erwerb einer zweiten Sprache aus einer Sprachfamilie auf die Kenntnisse der ersten Sprache bauen kann. Sie greifen also auf bereits vorhandenes Wissen zurück. Wie wird das gemacht? Der zentrale Ansatz der Interkomprehension ist es, zwischen den transparenten und nicht-transparenten, sowie komprehensiblen und nicht-komprehensiblen Formen der Sprachfamilie zu unterscheiden. Durch den Vergleich zweier oder mehrerer Spra-

chen werden interlinguale Korrespondenzregeln aufgebaut. Interlinguale Korrespondenzregeln sind jene Formen, Affixe, Morpheme die in den betreffenden Sprachen parallel verlaufen und einander entsprechen. Als Beispiel dafür führt Meißner (2008: 75) die im Spanischen und Italienischen einander entsprechenden Diphonge *-uo-/ue-* in *buono/bueno* an, bzw. die Suffixe *-zione/-ción* wie in *liberazione/liberación*. Diese Lautentsprechungen können positiv sein, also tatsächlich stimmen, oder aber negativ sein. Das ist der Punkt, an dem die interkomprehensive Didaktik ansetzt. Statt sich allzu lange bei Selbsterklärendem, also transparenten Formen aufzuhalten, ist der Fokus auf nicht-transparente Phänomene der Sprache gerichtet, also Elemente, die man sich unter Umständen nicht selber durch logisches Reflektieren erklären kann: „Bezeichnend ist das Selektionsprinzip der Interkomprehensionsdidaktik: Sie fokussiert nicht auf das, was lernerseitig erschließbar ist, sondern darauf, was nicht transparent oder fragwürdig erscheint“ (Meißner 2008: 76). Durch diese Herangehensweise entwickeln sich das deklarative und prozedurale Wissen anders, als bei herkömmlicher Fremdsprachendidaktik. Unter prozeduralem Wissen versteht man erworbene Fähigkeiten, die unbewusst erworben werden und automatisch ablaufen (vgl. Meißner 2008: 81), deklaratives Wissen hingegen wird bewusst erworben und kann in Form von Regeln (z.B. Grammatikregeln) abgerufen werden. Im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht, also bei regelgeleittem Lernen, steht das deklarative Wissen im Vordergrund und wird mit der Zeit prozedural. Das Besondere an der interkomprehensiven Didaktik ist, dass es umgekehrt läuft: „[...] von den Sprachdaten zu den Regularitäten“ (Meißner 2008: 81).

Im Laufe der Durchführung interkomprehensiven Unterrichts hat sich ein Grobschema entwickelt, das auf sieben Schritten basiert. Hierbei wird von allgemeinen zu spezifischen morphologischen Merkmalen vorgegangen. Den Beginn bildet das Erkennen von Transferbasen: lexikalische und morphologische Strukturen werden identifiziert. Nach der Entwicklung einer Hypothesengrammatik, wird zwischen sog. echten und falschen Freunden unterschieden. In Schritt vier wird das mehrsprachige Lexikon entwickelt, in dem erst prozedurales Wissen gespeichert und anschließend mit deklarativem ergänzt wird. Der pro- und retroaktive Transfer zwischen den Sprachen wird im fünften Schritt durchgeführt, im sechsten Schritt wird die Hypothesengrammatik überprüft und erweitert. Den Schluss bildet das didaktische Monitoring – das Steuern und Kontrollieren der Lernprozesse (vgl. Meißner 2008: 76 f.).

### 1.3.2.2 EuroCom

*EuroCom* ist eine der vielfältigen Methoden der Interkomprehension. Da im vierten Kapitel vorliegender Arbeit zwei der vorgestellten Projekte sich teilweise auch die Vorgehensweise von *EuroCom* beziehen, wird dieser Methode an dieser Stelle mehr Aufmerksamkeit verliehen.

Horst Klein entwickelte eigens für den deutschen Sprachraum eine interkomprehensive Methode – die Methode *EuroCom*. Diese war zunächst nur für die Vermittlung romanischer Sprachen gedacht, doch rasch wurde diese Methode auf die zwei anderen großen europäischen Sprachfamilien ausgeweitet. So entstanden *EuroComRom* für die Vermittlung romanischer Sprachen, *EuroComSlav* für slawische Sprachen und *EuroComGerm* für germanische Sprachen. Zur Abrundung dieser Reihe entstand zusätzlich die Lernforschungsplattform *EuroComDidakt*. Das Referenzwerk für diese Reihe stellt *EuroComRom – Die Sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können* von Klein und Stegmann (2000) dar. Analog dazu wurden für die germanischen und slawischen Sprachen ebenso solche Referenzwerke verfasst. Zudem existiert eine ausführliche Homepage, auf der die Methode erklärt wird und auch Übungen angeboten werden (vgl. EuroCom online 2008).

Die Methode *EuroCom* stellt den Anspruch, EuropäerInnen mit geringem Lernaufwand zur Vielsprachigkeit zu verhelfen. Da man hier die Aufmerksamkeit auf das Vorwissen der Lernenden legt, soll auch die Motivation und das Selbstvertrauen in der fremden Sprache gefördert werden. Tatsächlich finden sich Lernende oftmals vor psychologischen Lernbarrieren, die durch zu hohe Ansprüche an die zu erreichenden Kompetenzen und der Angst vor der vermeintlichen Schwierigkeit, Sprachen zu lernen entstehen. Diese sucht *EuroCom* abzubauen, indem nur Teilkompetenzen entwickelt werden (in erster Linie rezeptives Textverständnis) indem stets auf das Vorwissen aus bereits Bekanntes aus Sprachen der betreffenden Sprachfamilie gebaut wird (vgl. Klein und Stegmann 2000: 11 f). In diesem Zusammenhang schreiben die Autoren: „Keine Sprache ist absolutes Neuland“ (Klein und Stegmann 2000: 13), tatsächlich sind im Falle des Erlernens einer weiteren Sprache derselben Familie bereits große Teile bekannt. Ein weiteres Merkmal, das zu erhöhter Motivation führen soll ist, dass man sich nicht auf sog. Fehler konzentriert, bzw. diese nicht als Schwäche definiert, der Zugang zu Fehlern ist sehr viel anders, als im konventionellen Fremdsprachenunterricht.

Die Konzentration auf die rezeptive Textkompetenz lässt sich mehrfach begründen. Zum einen ist der Zugang und die Arbeit damit einfacher, als eine authentische Situation für mündliche Interaktion mit Muttersprachlern herzustellen (vgl. Klein und Stegmann 2000: 19). Zum anderen ist es einfacher über die Schrift zu transferieren, als über die mündliche Sprache. Schriftkonventionen sind nämlich um einiges transparenter, als die Aussprache, da sie archaisch sind und ihr Wandel sich ungleichmäßig träger und langsamer vollzieht als die mündliche Sprache (vgl. Klein 2002: 32 ff). Durch das Netz von Transferentsprechungen wird die Schriftsprache transparent (vgl. Klein 2002: 37). Ein Vorteil der Arbeit mit Texten ist, dass die Lernenden dazu angeregt werden, ihre Lernstrategien zu reflektieren (vgl. Klein und Stegmann 2000: 20).

Die Methode geht über den Spracherwerb selbst hinaus. Sie verfolgt auch das Ziel, durch die Sprachkenntnisse das europäische Zusammengehörigkeitsgefühl zu entwickeln (vgl. Klein und Stegmann 2000: 19). Außerdem soll die Methoden den EuropäerInnen helfen, realistische Mehrsprachigkeit zu erwerben, wobei realistisch in diesem Zusammenhang bedeutet, rezptive Kompetenzen zu erwerben. Eine positive Nebenerscheinung ist, dass „Europäität“ vermittelt wird und zu dem auch noch Zugang zu Minderheitensprachen geschaffen werden, die andernfalls oft vergessen werden, obgleich sie für die Entwicklung der Standardsprachen eine wichtige Rolle gespielt haben (vgl. Klein 2002: 30).

Als Textbasis dienen oftmals Zeitungsartikel, v.a. über internationale Ereignisse, da diese erstens für gewöhnlich eine Vielzahl an Internationalismen beinhalten und zweitens deren Inhalt über Weltwissen rasch verstanden werden kann (vgl. Klein und Stegmann 2000: 14). Texte werden in sieben Schritten durch sieben Siebe „gesiebt“. Übrig bleiben jene Wörter, die nicht transferierbar sind, und der Einzelsprache eigen sind. Diese werden als „Profilwörter“ bezeichnet, und bilden das Profil der Sprache. Höchst motivierend ist die Tatsache, dass es pro Sprache lediglich etwa zwei bis drei Dutzend solcher Wörter gibt (vgl. Klein 2002: 41), der Rest ist transparent und in allen Sprachen ähnlich. In den *Sieben* findet man sog. „Miniportraits“ von sechs romanischen Sprachen, diese strukturieren die Besonderheiten der einzelnen Sprachen: sie beinhalten Listen mit den Profilwörtern, Strukturwörter, die häufigsten Verben und andere nützliche Hinweise, um die Sprache besser zu verstehen. Diese Angaben dienen des Weiteren dazu, die Einzelsprachen klar voneinander abzugrenzen: diese Profile

sind frei von Romanismen, beinhalten lediglich jene Wörter, die nicht transparent sind, also der Sprache eigen (vgl. Klein 2002: 41).

Wie wird nun bei einem Text in einer nicht gelernten Sprache vorgegangen? „Ziel des Lesens dieser Texte ist es nicht, ein guter Übersetzer zu werden, sondern ein guter Versteher!“ (Klein und Stegmann 2000: 22). Das bedeutet, dass jeglicher Anspruch, jedes einzelne Wort zu verstehen, über Bord geworfen werden soll, da bei der Interkomprehension im Allgemeinen und bei der *EuroCom* Methode im Besonderen andere Kompetenzen als wichtig erachtet werden, bzw. erzielt werden wollen. Der Einstieg in die Textarbeit besteht darin, Titel und wenn vorhanden Untertitel zu lesen und Hypothesen über den Inhalt aufzustellen. Anschließend soll der gesamte Text in einem Zug durchgelesen werden, bei einem längeren Text reichen Anfang und Schluss, wobei hier wichtig in den Vordergrund zu stellen ist, dass man einige Wörter, Wendungen etc. bereits erkennt und versteht, ohne die Sprache gelernt zu haben. Detailverstehen spielt hier keine Rolle, nur Globalverstehen und die Rückschlüsse, die man auf die Sprache schließen kann. Daraus bildet sich die sog. Hypothesengrammatik, welche in der Folge versifiziert oder falsifiziert wird und im mentalen Lexikon der Lerner abgespeichert (vgl. Bär 2004: 140 f). Als erstes werden alle Internationalismen herausgefiltert, und dann Substantiva, zugehörige Verba und Adjektiva identifiziert, wobei versucht wird, die Bedeutung zu verstehen. Zum Schluss betonen Klein und Stegmann (2000: 22), dass man nun lernen muss, „mit den Lücken [zu] leben“.

Klein fasst die Arbeitsweise wie folgt kompakt zusammen:

Auf der Basis einer panromanischen weitgehend solidarischen Morphosyntax transferiert der Lerner Informationseinheiten, die schrittweise, gelenkt durch kognitive Erkenntnisse aus oberflächlichen Laut- und Schreibkonventionen, Internationalismen, Panromanismen und „Eurofixen“, in einem mentalen Lexikon zu neuen Einheiten amalgamieren. Zur Ergänzung sind lediglich die (erstaunlich wenigen) Informationen notwendig, die *Sprachprofilhaftes* hervorheben und *systematisieren*. (Klein 2002: 38)

Kehrt man zu Ollivier und Strassers (2013: 55) Kategorisierung zurück, so findet man *EuroCom* unter den Methoden zur „Förderung der rezeptiven Kompetenzen“ in der Untergruppe der „didaktische[n] Aufgaben mit linguistisch-kontrastivem Hintergrund“. *EuroCom* wird hier als Brücke zwischen Sprachwissenschaft und Didaktik der Interkomprehension erkannt.

Die Vorteile ihrer Methode, resümieren Klein und Stegmann (2000: 13) wie folgt:

In bewußter [sic] Absetzung vom konventionellen Anfangsunterricht, in dem es bei den sprachlichen Leistungen um richtig oder falsch geht und alles, was nicht vollständig richtig ist, als wertlos gebrandmarkt wird und korrigiert werden muß [sic], geht es bei EuroCom um den Wert jeder *annäherungsweise* richtigen Erschließungsleistung. Das ist für den motivationellen Feedback außerordentlich wichtig.

Meißner (2008: 80) erkennt den Grundgedanken der *EuroCom* Methode darin, dass die Sprachen gefiltert werden, um das Sprachmaterial in die Kategorien transferierbar und nicht-transferierbar einzuteilen, wobei jenes nicht-transferierbare Material das Profil der Sprache ausmacht, also ausschließlich in dieser Sprache existiert. Um zu diesem Profil zu kommen, durchläuft die Sprache in Form eines schriftlichen Textes sieben Siebe bzw. Filter.

## 2 Mehrsprachigkeitspolitik in Europa

Folgendes Kapitel behandelt die sprachunterrichtspolitischen Maßnahmen einerseits von der Europäischen Union bzw. deren sprachpolitische Instanz, der EU Kommission und andererseits vom Europarat. Wie im vorhergehenden Kapitel bereits diskutiert wurde, vertreten beide Instanzen grundsätzlich verschiedene Ansichten von dem, was Mehrsprachigkeit ist und wie diese gefördert werden soll. Im Laufe des Kapitels werden die zentralen Merkmale beider Strategien vorgestellt und anschließend aufgezeigt, inwiefern die in der Theorie veranlassten Schritte mit der Realität zusammenpassen bzw. welche Schwierigkeiten in deren Umsetzung auftreten.

Weswegen ist es überhaupt wichtig, in Europa eine Politik der Mehrsprachigkeit zu entwickeln? Ein grundlegendes Argument dafür ist die Tatsache, dass nationale Einsprachigkeit in den seltensten Fällen ein natürlicher Zustand ist. Die europäischen Gemeinschaften waren von Anfang an mehrsprachig und wurden durch konsequente Politik einsprachig, wie es z.B. in Frankreich der Fall war. Mehrsprachigkeit ist also keine Ausnahme, sondern die Regel. Diese gilt es, zu fördern.

[...] national monolingualism has been the exception rather than the rule due to the fact that from the very beginning, most European nation states have actually been multilingual. The national homogenisation of the linguistically heterogeneous communities, however, has for a long time obscured the existing multilingual reality. (Rindler-Schjerve und Vetter 2012: 2)

Durch neuere Migrationsbewegungen und den zunehmenden Prozess der Europäisierung entstand eine neue Art der Mehrsprachigkeit und mit ihr eine neue Herausforderung, der sich die Politik stellen muss. Hierbei erweisen sich, lt. Rindler-Schjerve und Vetter (2012: 3) in dieser Diskussion drei Fragen als fundamental: wie soll einerseits die wachsende Anzahl offizieller Sprachen innerhalb der EU Institutionen gleichberechtigt behandelt werden, wie kann andererseits eine Sprachunterrichtspolitik gestaltet werden, die alle Sprachen gleichwertig behandelt anstatt vorwiegend die prestigeträchtigen Sprachen fördert, und schließlich auf welche Weise kann der Ressourcenreichtum, den die alten und neu dazugekommenen Minderheitensprachen darstellen, in die Sprachpolitik integriert werden.

### *Historischer Abriss*

Bereits in den 1950er Jahren begann der Europarat, als dieser noch eine relativ junge Institution war, Sprachenlernen und –lehren zu fördern. Ergebnisse dieser Bestrebungen sind u.a. der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GERS), der aus der Motivation heraus, das Sprachenniveau in der EU zu vereinheitlichen, bzw. die Lernziele zu definieren entworfen wurde, sowie das *Europäische Sprachenportfolio* (ESP), welches ein Instrument zur Selbstkontrolle und Dokumentation darstellt. Der Fokus in der Sprachlern- und Minderheitenpolitik liegt seit den 1980er Jahren auf der interkulturellen Kommunikation und individuellen Mehrsprachigkeit (‘plurilingualism’). Dies entspricht den Bestrebungen bzw. Zielsetzungen des Europarats, welcher sich u.a. auf Menschenrechte, „political citizenship“ und kulturelle Integration spezialisiert hat (vgl. Rindler-Schjerve und Vetter 2012: 2).

Seit den 1970er Jahren ist die Problematik der sprachlichen und kulturellen Heterogenität in das Bewusstsein der breiten Bevölkerung gedrungen und wird seitdem öffentlich diskutiert. Damals hat das „European Regional Movement“ Aufmerksamkeit auf sich gezogen, da sich die regionalen Minderheiten gegen die herrschende Vormachtstellung der nationalen Kultur und Sprache aufgelehnt haben und sprachliche und kulturelle Autonomie forderten (vgl. Rindler-Schjerve und Vetter 2012: 3).

Seit den 1990er Jahren lässt sich ein Paradigmenwechsel in der europäischen Mehrsprachigkeitspolitik ausmachen. Ab dieser Zeit bildete die Europäische Mehrsprachigkeit nämlich ein Forschungs- und Aktionsfeld nicht mehr ausschließlich für die Wissenschaft sondern zusätzlich auch für die Politik. Tatsächlich begann man sich auf politischer Ebene für die sprachliche Heterogenität zu interessieren. Hauptakteure waren der Europarat (CoE) und die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EEC/EWG), wobei auch UNO und UNESCO wichtige Beiträge leisteten, indem sie sich des menschenrechtlichen Aspekts der europäischen Mehrsprachigkeit annahmen. So wurden von der UNESCO in den Jahren 1996 und 2001 zwei Artikel veröffentlicht, die Sprachrechte einerseits und kulturelle Diversität andererseits thematisieren<sup>5</sup> (Rindler-Schjerve und Vetter 2012: 1 f.).

Bis in die 1980er Jahre sprach man tendenziell noch mehr von Bilingualismus bzw. Diglossie, obwohl Wandruzska bereits 1979 von Mehrsprachigkeit sprach. Auf offizieller Ebene kam

---

<sup>5</sup> siehe UNESCO (1996) und UNESCO (2001)

der Terminus Mehrsprachigkeit in den 1980ern auf, als der Europarat erstmals Argumente für das Erlernen von zwei Fremdsprachen in die Diskussion einbrachte. Dieser Vorschlag wurde schließlich in den 1990ern konkret besprochen und 1995 im *White Paper on Education and Training* der Europäischen Kommission verankert. Seither verfolgt die europäische Sprachpolitik das Ziel, dass alle EuropäerInnen zusätzlich zur Muttersprache zumindest zwei weitere Sprachen lernen sollten, wie im vorigen Kapitel über die Sprachenpolitik der EU Kommission bereits besprochen wurden (Rindler-Schjerve und Vetter 2012: 3).

Eine definitive Regelung für die europäische Mehrsprachigkeitspolitik existiert seit dem Maastrich Abkommen 1992, das zur Gründung der Europäischen Union von den damaligen Mitgliedsländern unterzeichnet wurde. Dieses Abkommen formte die Basis dieser Politik. Im Anschluss folgten noch weitere Abkommen, in denen diese Regelung weiter entwickelt wurde. Im Artikel 126 wurde als ein Grundsatz der EU der Respekt gegenüber der in Europa herrschenden kulturellen und sprachlichen Vielfalt verankert:

The Community shall contribute to the development of quality education by encouraging co-operation between Member States and, if necessary, by supporting and supplementing their action, while fully respecting the responsibility of the Member States for the content of teaching and the organization of education systems and their cultural and linguistic diversity. (EU 1992: Art. 126)

Das Interesse der EU, Mehrsprachigkeit in Europa zu fördern, fußte auf der Notwendigkeit, den Prozess der Europäisierung anzukurbeln. Tatsächlich bringt Mehrsprachigkeit bedeutende Vorteile mit sich sowohl für die Wirtschaft, als auch für die Förderung des soziokulturellen Zusammenhalts und die Entwicklung einer europäischen Identität (vgl. Rindler-Schjerve und Vetter 2012: 2).

Darüber, wie die aktuellen Entwicklungstendenzen der EU Kommission und des Europarats aussehen und welche Ziele angestrebt werden, berichten die folgenden zwei Kapitel.

## 2.1 Mehrsprachigkeitspolitik der Europäischen Kommission

Dieses Kapitel widmet sich zwei wichtigen politischen Maßnahmen der EU Kommission: der Strategie Muttersprache plus zwei, gemäß der jede/r EuropäerIn im Laufe seines bzw. ihres Lebens zusätzlich zur Muttersprache zumindest zwei Sprachen aus dem europäischen Ausland lernen soll. Die zweite Maßnahme ist die des ‚monitoring‘: dies sind Instrumente zur

Überwachung der Sprachkenntnisse der EuropäerInnen. Auf diese Weise soll ermittelt werden, inwieweit die Vorgaben der Kommission bereits erfüllt sind. Die Ergebnisse dessen werden abschließend auf ihre Umsetzungsmöglichkeiten bzw. –schwierigkeiten diskutiert.

### 2.1.1 Strategie L1+2

Mit dem Paper *Resolutions of 6 June 1974 on Cooperation in the Field of Education* kann man den Beginn der Sprachunterrichtspolitik der EU (vormals EEC) festsetzen (vgl. Rindler-Schjerve und Vetter 2012: 20 f). Unter EU Sprachunterrichtspolitik versteht man, die Maßnahmen, welche die Europäische Union hinsichtlich der Steuerung des nationalen Sprachunterrichts ergreift. Die im genannten Paper festgesetzten Ziele betreffen unter anderem Anerkennung der kulturellen Diversität und der Verschiedenheit der nationalen Bildungssysteme: „Harmonization of these systems or policies cannot, therefore, be considered an end in itself“ (OJ C 098 1974). Gefördert werden sollen die Kooperation der Bildungssysteme der Mitgliedsstaaten, bessere Anerkennung der Diplome, sowie Ausbau der Mobilität von Studierenden, Lehrenden und WissenschaftlerInnen durch Optimierung der administrativen Wege und Ausbau der Fremdsprachenkompetenzen. Weiters soll Bildung als eigener, von der Wirtschaft unabhängiger Bereich organisiert werden. Außerdem bezieht sich dieses Paper u.a. auf das Communiqué von 1969, in dem betont wird, dass die Quelle von Entwicklung, Fortschritt und Kultur erhalten werden soll (OJ C 098 1974; vgl. Rindler-Schjerve und Vetter 2012: 21 f).

Seit dieser Zeit wurde eine Vielzahl verschiedener Papers veröffentlicht in denen die Ziele der europäischen Sprachunterrichtspolitik definiert werden<sup>6</sup>. Organe wie das Europäische Parlament, der Europarat, die Europäische Kommission und das Directorate General of Education and Culture waren besonders intensiv in die Ausarbeitung und Einbettung der Sprachlehrprogramme in der EU involviert, sowohl für die wirtschaftlichen und sozialen Bereiche als auch in der Diversitätsdebatte (vgl. Rindler-Schjerve und Vetter 2012: 21).

Die EU Sprachunterrichtspolitik interessierte sich von Beginn an sowohl für den EU internen als auch externen Aspekt des Sujets. EU interne Themen betreffen v.a. Mehrsprachigkeit und die Möglichkeiten ihrer Verbreitung, welche und wie viele Sprachen gelernt werden sollen.

---

<sup>6</sup> (Rindler-Schjerve und Vetter 2012: 20–30) bietet eine umfassende Zusammenfassung jener Publikationen.

EU externe Themen interessieren sich für die Beziehungen zu Organisationen wie der UNESCO, die über die EU-Mitgliedsstaaten hinausgehen, und wie sie in Kooperation mit diesen Organisationen sprachunterrichtpolitische Maßnahmen global ausweiten können. Die interne Politik zielt darauf ab einerseits so viele Sprachen wie möglich abzudecken und andererseits so viele Menschen wie möglich zu erreichen. Auf Basis dieser Zielvorstellung entstand die Strategie Muttersprache plus zwei (L1+2), welche mittlerweile DER EU Slogan in Bezug auf Sprachpolitik ist. Diese hat sich seit 1974 stets weiterentwickelt, von einer eher vagen Formulierung, wie in der oben zitierten Resolution von 1974, bis hin zu immer spezifisch formulierten Anforderungen. So wurden 1976 auch SchülerInnen der Pflichtschule angesprochen: „In order to enable the greatest possible number of students to learn the languages of the Community, the attainment of the following objectives shall be encouraged: offering all pupils the opportunity of learning at least one other Community language [...]“ (OJ C 038 1976). Es sollte also zumindest eine weitere offizielle Sprache der Europäischen Union gelernt werden. Mit dem Jahrtausendwechsel wurde die Strategie auf alle BürgerInnen der Mitgliedsstaaten ausgeweitet, wobei L1+2 als maximale Anforderung für SchülerInnen bis zum Pflichtschulabschluss und als minimale Anforderung für Erwachsene galt: „Upon completing initial training everyone should be proficient in two Community foreign languages“ (COM(95)590 1995: 47). In den Lissabon Conclusions (2000: Pkt. 26) aus dem Jahr 2002 wurde der Aspekt des lebenslangen Lernens inkludiert, so wie auch die Wichtigkeit fremdsprachlicher Kompetenz, da vor allem in der Sprache Europas Diversität sichtbar ist: „Europe's diversity is nowhere clearer than in its languages“ (OJ 2002 C 142 zit. nach Rindler-Schjerve und Vetter 2012: 22). Außerdem soll auch das Bewusstsein für die Wichtigkeit von Fremdsprachen gefördert werden. In den Barcelona Conclusions (2002: 19) wurde betont, dass zumindest zwei Fremdsprachen bereits ab einem sehr jungen Alter („from a very early age“) gelernt werden sollen, im selben Jahr wurde im Paper Promoting Language Learning and Linguistic Diversity das Ziel noch genauer formuliert – EuropäerInnen sollten in zumindest zwei europäischen Fremdsprachen ausreichend Kompetenz aufweisen, um kommunizieren zu können. 2009 publizierte das Europäische Parlament eine Empfehlung, die besagt, Universitäten sollten eine dritte Fremdsprache als optionales Fach auf Sekundarstufenniveau in die Curricula integrieren (vgl. Rindler-Schjerve und Vetter 2012: 23).

Bis dato liegen keine Daten vor, die über den Erfolg dieser Strategien und Empfehlungen berichten. Es existieren lediglich die Statistiken von Eurydice, welche das Input der Schulen

bzw. der nationalen Sprachunterrichtspolitik aufzeichnen, also welche Sprachen in welchem Ausmaß gelehrt und gelernt werden, jedoch keine Auskunft über das Outcome geben, also wie erfolgreich der Unterricht ist, bzw. wie gut die Lernenden die Sprachen tatsächlich anwenden können (vgl. Rindler-Schjerve und Vetter 2012: 23). Allerdings bietet der jährlich erscheinende Bericht der OECD *Bildung auf einen Blick. OECD Indikatoren* (engl. *Education at a Glance: OECD Indicators*) einen Überblick über die allgemeinen Entwicklungen und Fortschritte im Bildungsbereich. Darin werden Ergebnisse der OECD Mitgliedsländer miteinander verglichen. Speziell auf die Sprachkenntnisse wird nicht eingegangen, dennoch gewährt dieser Bericht Einblick darüber, wie z.B. Österreich im Vergleich zu den anderen Ländern im Bildungsbereich steht (vgl. OECD 2013). Als einziges die tatsächlichen Sprachkenntnisse messendes Instrument, kann an dieser Stelle der Bericht *First European Survey on Language Competences* (ESLC 2012) genannt werden. Dessen Funktion und Vorgehensweise wird im folgenden Kapitel erörtert.

### **2.1.2 Das „Monitoring System“**

Um die Sprachkenntnisse der EU BürgerInnen beobachten und analysieren zu können bzw. damit man Schlüsse für weitere politische Entscheidungen ziehen kann, entwickelte die EU Kommission ein sogenanntes ‚monitoring system‘. Die hierfür verwendeten Messinstrumente sind statistische Auswertungen quantitativer Befragungen in Form von Fragebögen und Interviews. Drei der wichtigsten Messinstrumente waren in den vergangenen Jahren die *Key Data* (dt. Schlüsselzahlen), *Eurobarometer* und *Survey on language competence*, wobei bei letztem der Europarat mitgewirkt hat. Diese drei Instrumente nahmen jeweils unterschiedliche Aspekte in ihren Fokus. In Folgendem sollen alle drei kurz skizziert werden.

Die *Key Data on Teaching languages at Schools in Europe 2012* interessierten sich für die zentralen Fakten, also wie in den europäischen Staaten Sprachunterricht gestaltet wird, wie viele und welche Sprachen zu lernen vorgegeben sind und welche bzw. wie viele tatsächlich gelernt werden. Dieser Bericht wurde gemäß der Forderung des Europäischen Rats, einen „Indikator für Sprachkenntnisse“ (Eurydice 2012: 3) zu gestalten, verfasst. Der vorhergehende Bericht wurde 2008 veröffentlicht. Ziel war es, die tatsächliche Sprachkompetenz der europäischen SchülerInnen insbesondere der Primar- und Sekundarstufe zu dokumentieren, wobei die damals aktuelle Situation auf Basis unterschiedlicher Quellen mit jener vergangener

Jahre verglichen wurden, um so etwaige Entwicklungen in der Sprachlehre beobachten zu können (vgl. Eurydice 2012: 3,7). Die *Key Data* stützen sich auf verschiedene Daten und Statistiken unterschiedlicher Quellen aus den Jahren 2009-2011: *Eurydice* 2008, *Eurostat*, die *PISA*-Studie aus dem Jahr 2009 sowie das Programm für *lebenslanges Lernen* (LLP). Die aus verschiedenen Quellen erhaltenen Daten werden im Bericht analysiert und anhand dessen werden Rückschlüsse auf notwendige Reformen in der nationalen Bildungspolitik gezogen: z.B. wird die Tatsache bemängelt, dass SchülerInnen berufsbildender Schulen weniger Fremdsprachen erlernen, als in allgemeinbildenden Schulen. Konkrete Vorschläge zur Verbesserung der Situation werden in diesem Dokument jedoch nicht angeboten.

Wenngleich diese statistischen Auswertungen für die Entwicklung von Curricula wenig hilfreich sind, so geben diese großen Mengen an Daten dennoch Auskunft über die derzeitige Lage der Mehrsprachigkeit in Europa: Einerseits erfährt man, wie sich die nationale Sprachpolitik im Laufe der vergangenen Jahre entwickelt hat. Andererseits lassen sie auch erkennen, dass obwohl die Empfehlung L1+2 bereits seit mehreren Jahrzehnten existiert, sie noch immer nicht flächendeckend umgesetzt wurde.

Im Zuge des *Spezial Eurobarometers 386. Die europäischen Bürger und ihre Sprachen* wurden 2012 mit 26.751 EuropäerInnen, aller der damals 27 Mitgliedsstaaten Interviews zur Selbsteinschätzung ihrer eigenen (Freund)-Sprachkompetenzen geführt. Die Befragten wurden in Form persönlicher Gespräche in ihrer Muttersprache interviewt. Die Fragen sind in sieben Kategorien geteilt („Attitudes towards Multilingualism“, „Competences still need to be improved“, „Use of language“, „Passive skills“, „Facilitators and Barriers to learning“, „Advantages of learning“, „Importance of translation“) und sollten auf einer Skala von 1-5 (von „Spielt eine sehr wichtige Rolle“ bis „Spielt keine Rolle“ bis „Weiß nicht“) beantwortet werden (vgl. Eurobarometer 2012). Die Ergebnisse sind in Prozentzahlen angegeben, für jedes Land gibt es ein eigenes „Factssheet“ auf der die Ergebnisse des jeweiligen Landes und jene ganz Europas in Balkendiagrammen zusammengefasst sind (vgl. Eurobarometer Factssheet 2012).

Das letzte Instrument schließlich, *First European Survey on Language Competences* (ESLC 2012), wertete die konkreten Fremdsprachenkenntnisse in den Kompetenzen Hören, Lesen und Schreiben von ca. 54.000 SchülerInnen aus 14 europäischen Ländern aus. Die Ergebnisse sind laut den Kompetenzniveaus des GERS aufgeschlüsselt. Bei dieser Befragung wurden nur

ausgewählte Sprachen getestet: Jedes Land führte die Tests in den zwei am meisten gelernten Fremdsprachen durch, wobei pro SchülerIn nur eine Sprache geprüft wurde. Insgesamt wurden fünf Sprachen geprüft, nämlich Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch und Spanisch (vgl. ESLC 2012: 3). Außerdem wurden die Schulsysteme hinsichtlich der Ergebnisse miteinander verglichen.

Anzumerken ist, dass bei den drei genannten Instrumenten die getesteten Länder nicht notwendigerweise auf das Gebiet der EU beschränkt waren, sondern auch Daten aus (damaligen) nicht EU-Ländern wie Kroatien und Türkei integriert wurden.

### **2.1.3 Diskrepanz zwischen Politik und Realität**

Der Artikel *Where policy doesn't meet life-world practice – the difficulty of creating the multilingual European* (Vetter 2013b) setzt sich kritisch mit der Sprachenpolitik der EU Kommission auseinander hinsichtlich des Ziels, die Mehrsprachigkeit der EU BürgerInnen zu fördern. Wie oben bereits ausgeführt, gilt seit den Barcelona Conclusions 2002 die Anforderung, ab einem sehr jungen Alter zumindest zwei Fremdsprachen zu lernen, wobei diese aus dem europäischen Ausland sein müssen. Die Autorin erkennt zwei Faktoren, welche die Umsetzung der sprachpolitischen Vorgaben bzw. Empfehlungen behindern.

Einer der problematischen Faktoren stellt der Umstand dar, dass für gewisse Termini, die in diesem Kontext relevant sind, wie Sprache und Mehrsprachigkeit, weiterhin keine einheitliche konzeptuelle Basis existiert. Was gilt als Muttersprache, was gilt als Fremdsprache? Ist man mehrsprachig, wenn man mehrere Dialekte einer einzigen Standardsprache spricht oder erst dann, wenn man mehrere offizielle Sprachen beherrscht? Während die EU Sprachpolitik ein Modell vertritt, das Sprachen zählt, sie in die Bezeichnungen Französisch, Deutsch, Englisch etc. kategorisiert und die Mehrsprachigkeit darin erkennt, dass man mehrere Sprachen aneinanderreihrt, ohne die zwischensprachlichen Zusammenhänge zu beachten, vertritt die Sprachsoziologie ein weitaus fließenderes Modell. Sie vertreten die Ansicht, dass Sprachen, wie man sie kennt, sog. „named languages“, ideologische Konstrukte sind und nicht der Realität entsprechen: „«Languages» are abstractions, they are sociocultural and ideological constructions which match real life use of language poorly“ (Jørgensen u. a. 2011: 24). Für die soziologische Herangehensweise ist nicht die Quantität der beherrschten Sprachen wichtig, sondern die Qualität. Das bedeutet, dass man beobachtet, wie der/die SprecherIn (language user) mit

Sprache umgeht, wie in welchen Situationen Sprache verwendet wird. Die Kritik der Soziolinguistik geht weiter in Bezug auf das Konzept der Mehrsprachigkeit, das derzeit der Definition von Mehrsprachigkeit der Kommission Sprache+Sprache+Sprache gleicht. Die in Sprache natürlich vorhandene Heterogenität hingegen findet in dieser Definition keine Beachtung. Auch die Kategorisierung in Erstsprache und Zweit- oder Drittsprache, sowie die Kompetenzniveaus werden von der Soziolinguistik infrage gestellt, da diese nicht notwendigerweise der Realität entsprechen. Sprache ist tatsächlich ein viel feineres Konstrukt, viel weitläufiger als es das Kompetenzraster des GERS ist (vgl. Vetter 2013b: 91 ff). Zum Schluss wird eine Frage in den Raum gestellt, nämlich nach der Umsetzung dieser Erkenntnisse im Unterricht in der Schule: „The European educational systems would break down over night, if they were forced to teach language the way people really use language“ (Jørgensen u. a. 2011: 35). Dieses Zitat illustriert die Schwierigkeiten, der man sich im schulischen Sprachunterricht konfrontiert sieht nämlich einerseits der Anspruch, den Unterricht möglichst realitätsnah und authentisch zu gestalten und andererseits der Umstand, dass Unterricht eine künstlich hergestellte Situation ist und man sich an die gegebenen Rahmenbedingungen halten muss.

In diesem Zusammenhang besteht auch die Frage nach einem Sprachkonzept, welches den Sprachverwendungskontext beschreibt. Ein solches ist notwendig, damit die Politik darauf aufbauen kann. Die derzeitige sprachliche Situation des europäischen Gebiets kann als ‚super-diverse‘ bezeichnet werden. Die Diversität eines Gebiets, welche dessen Dynamik bestimmt, wird durch mehrere Variablen bestimmt, wie z.B. Sprachen, religiöse Gruppierungen, Ethnien, Geschlecht etc. Wird die vorhandene Diversität noch weiter diversifiziert, wie es gegenwärtig in Europa passiert, so wird ein Gebiet ‚super-diverse‘. In diesem Fall verändert sich die Interaktion zwischen den bestehenden Variablen, wodurch die Situation komplexer wird und neue Herausforderungen für die Politik aufkommen. Die Variablen sind nicht mehr als unveränderbare Einheiten zu sehen, doch diese Veränderungen im System erkennt die Politik nicht an:

Super-diversity [...] presents policy-makers with new challenges in all fields: The conceptual frameworks available so far are operating with fixed-categories, i.e. traditional ethnic identities, which increasingly prove to be impracticable since they do not map the growing diversity of the super-diverse world. (Vetter 2013b: 90)

Für die gegenwärtige Situation wurde von der EU ein derartiges Konzept noch nicht entwickelt, woraus sich Schwierigkeiten in der Umsetzung bzw. die Divergenz zwischen Politik und

Realität ergeben: „Policy simply does not seem to meet life-world practice because it does not take super-diverse realities into account.“ (Vetter 2013b: 91). Auf der Suche nach einem passenden Modell für die sprachliche und kulturelle Situation in der EU führt die Autorin mehrere Modelle an, die sich mit der Frage nach Sprachverwendungskontexten in superdiversen Sprachgebieten auseinandersetzen. Das erste ist das Konzept „super-diversity“ von Vertovec aus dem Jahr 2007, welcher damit die Sprachlandschaft Londons beschrieben hat. Ein anderes (soziologisches) Konzept haben Blommaert und Rampton 2011 veröffentlicht. Diese beobachteten, dass Kommunikation auf mehreren Ebenen passiert, bzw. sich vom lokalen Kontext immer weiter entwickelt. Noch ein drittes Konzept von Kramsch 2008 wird angeführt. Diese drei Konzepte gehen von einer durchlässigen Wahrnehmung von Sprache aus, Sprache als ein flexibles Instrument. Aus diesen Ausführungen zieht die Autorin den Schluss, dass die starre Wahrnehmung der EU bzw. der Barcelona Conclusions, welche streng nach Muttersprache und Fremdsprache unterscheidet, nicht in ein solches Konzept integriert werden kann. Es braucht ein flexibles Konzept, welches die „super-diverse realities“ Europas in Betracht zieht (vgl. Vetter 2013b: 89 ff).

## **2.2 Mehrsprachigkeitspolitik des Europarats**

Dieses Kapitel widmet sich der Mehrsprachigkeitspolitik des Europarats. Dieser führt eine andere Politik als die EU Kommission. Er ist bestrebt, Instrumente zur konkreten Umsetzung mehrsprachigen Unterrichts und auch sprachpolitischer Maßnahmen zu gestalten und auch europaweit umzusetzen. Diese werden im Folgenden hinsichtlich ihres Mehrwerts zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit analysiert.

### **2.2.1 Prinzipien der Sprachpolitik des Europarats**

Der europäische Kontinent ist vielsprachig, sowie auch die Mitgliedsstaaten des Europarats. Dieser hat internationale Richtlinien konzipiert, nach denen „sprachbezogene Bildungspolitik“ jedes Mitgliedsstaates als Zielsetzung die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit verfolgt. Dieser soll nämlich das Gemeinschaftsgefühl der EuropäerInnen stärken, die soziale Integration fördern und zu sog. demokratischer Bürgerschaft erziehen (vgl. LEPP 2009: 12). In anderen Worten: die individuelle Mehrsprachigkeit fördert den Blick über den Tellerrand, weckt das Interesse für Fremdes und die Freundschaft zwischen den Kulturen. Dies soll durch

eine gemeinsame, europäische Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Europa gefördert werden. Mehrsprachigkeit ist mehr als nur ein politisches Ziel, wie im *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives* zusammengefasst wird:

Le plurilinguisme comme finalité pour les politiques linguistiques éducatives engage plus que lui même [...]: la préservation de la diversité linguistique européenne n'est pas une fin en soi, puisqu'elle est mise sur le même pied que la construction d'une société plus tolérante et plus solidaire. (Guide 2007: 37)

Weiters wird begründet, dass für die erzielte demokratische Bürgerschaft, die Förderung mehrsprachiger Kompetenzen notwendig ist. Tatsächlich sind für eine aktive Teilnahme am sozialen Leben und an politischen Entscheidungen sowohl auf nationaler als auch gesamteuropäischer Ebene, adäquate mehrsprachige Kompetenzen erforderlich. Dieses Ziel soll nicht aufgrund mangelnder Sprachkompetenzen eingebüßt werden:

[S]i dans une démocratie, la participation active des citoyens aux décisions politiques et à la vie sociale est nécessaire, cela suppose que celle-ci ne soit pas rendue impossible par l'absence de compétences linguistiques appropriées. La possibilité de prendre part à la vie politique et publique de l'Europe, et non seulement à celle de leur pays, implique une compétence plurilingue, c'est-à-dire la capacité à interagir de manière efficace et appropriée avec les autres citoyens. (Guide 2007: 37 f)

In seiner Sprachpolitik verfolgt der Europarat den Grundsatz der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit (plurilinguisme) im Gegensatz zur geographischen Vielsprachigkeit, die nicht das zentrale Interesse des CoE darstellt (vgl. LEPP 2009: 11). Die Zielsetzung der europäischen Sprach- und Sprachunterrichtspolitik ergibt kurz zusammengefasst folgendes:

Angesichts der sprachlichen Vielfalt Europas und seiner einzelnen Staaten vertritt der Europarat die langfristige Grundsatzpolitik, individuelle Mehrsprachigkeit als hohen Wert zu schätzen und zu fördern. Unter den Mitgliedsstaaten des Europarates besteht Konsens, dass Sprach- und Sprachunterrichtspolitik primär auf individuelle Mehrsprachigkeit eines jeden Europäers/einer jeden Europäerin abzielen soll. (LEPP 2009: 57)

Der Fokus liegt also auf den Menschen und nicht auf den Sprachen selbst. Die Aufmerksamkeit wird darauf gerichtet, dass jede/r EuropäierIn im seiner/ihrer Lebenswelt in zumindest zwei Sprachen kommuniziert. Da jede Sprache innerhalb eines Staates unterschiedlichen Status genießt (Amtssprache, Unterrichtssprachen, Minderheitssprache...) ist es die Aufgabe der nationalen Sprachunterrichtspolitik, alle im Staat vertretenen Sprachen so zu fördern und zu pflegen, dass der soziale Zusammenhalt gewährleistet ist: „Die Wertschätzung und Förderung

der individuellen Mehrsprachigkeit stellt daher einen der grundlegenden Aspekte sozialer Inklusion sowie der Erziehung zu demokratischer Staatsbürgerschaft dar.“ (LEPP 2009: 58).

Ein weiteres Ziel der europäischen Sprachunterrichtspolitik stellt seit 1997 die eben genannte demokratische Bildung dar. Die Beteiligung am politischen und gesellschaftlichen Leben ist eine Pflicht der europäischen BürgerInnen. Um dieser Pflicht nachzugehen, also um Kontakte zu Menschen in anderen Mitgliedsstaaten zu pflegen, sind gewisse Kenntnisse in Fremdsprachen notwendig. „Die Möglichkeit, dass BürgerInnen am politischen und sozialen Leben Europas – nicht bloß an dem ihres eigenen Landes – teilhaben, setzt mehrsprachige Kompetenz voraus, das heißt die Fähigkeit, effektiv und angemessen mit den anderen BürgerInnen Europas zu interagieren.“ (LEPP 2009: 58). Die Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit bedeutet einerseits kulturelle Bereicherung und stellt aber andererseits ein Instrument zur Entwicklung demokratischen Verhaltens dar. Spricht ein Individuum mehrere Sprachen, so liegt die Annahme nahe, dass diese Person an fremden Kulturen, Sprachen und deren Sprechern interessiert ist. Ein mehrsprachiger Mensch wird tendenziell der Kulturreichweite anders, positiver gegenüberstehen als jemand, der einsprachig ist. Die Ziele der sprachlichen und der demokratischen Bildung liegen sehr nahe aneinander, da sich ihre Zielsetzungen jeweils ergänzen: „Sprachliche Bildung ermöglicht besonders gute Chancen für interkulturellen Kontakt und ist gleichzeitig ein Bereich, wo Erziehung zu demokratischem Verhalten konkreten Ausdruck in Bildungssystemen erhalten kann, mit Bezug auf interkulturelle Dimensionen im praktischen Leben.“ (LEPP 2009: 58).

## **2.2.2 Maßnahmen des Europarats zur Förderung der Mehrsprachigkeit**

Der Europarat hat einige Instrumente zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit der EuropäerInnen entwickelt. Im Folgenden werden vier davon vorgestellt.

### ***Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen***

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen*, ein Instrument der sprachpolitischen Instanz des Europarats – der Language Policy Division, fungiert in ganz Europa als das Basisdokument für die Entwicklung von Lehrplänen, Curricula, Sprachzertifikaten für alle Altersstufen. Die Entwicklung des Dokuments dauerte zehn Jahre: 1991, auf dem Rüschlikon-Symposium zum Thema „Transparenz und Kohärenz im Sprachenlernen in Europa: Ziele,

Evaluation, Zertifizierung“ wurde das Vorhaben präsentiert, einen gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen zu entwickeln. Weswegen die Entwicklung dieses Dokuments erstrebenswert sei, wurde mit folgenden Punkten untermauert:

- die Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen in den verschiedenen Ländern zu fördern und zu erleichtern;
- die gegenseitige Anerkennung der sprachlichen Qualifikationen auf eine solide Basis zu stellen;
- Lernende, Lehrende, Autoren von Sprachkursen, Prüfungsanbieter und die Bildungsverwaltung dabei zu unterstützen, ihre Bemühungen in diesen Rahmen einzubetten und sie zu koordinieren. (GERS 2001, 18)

Kurz zusammengefasst: es geht darum, den neuen europäischen Werten, wie Mobilität, internationale Kommunikation, Achtung von Identität und kultureller Vielfalt, intensivere Interaktion zwischen den Ländern gerecht zu werden. Dies erfordert einerseits einen Paradigmenwechsel in der Unterrichtspolitik und andererseits eine gemeinsame Sprachunterrichtspolitik. Dies stand zu Beginn der Entwicklung des GERS.

Im ersten Kapitel des 2001 veröffentlichten Dokuments liest man heute, dass ein Hauptziel des GERS ist, „die Barrieren zu überwinden, die aus den Unterschieden zwischen den Bildungssystemen in Europa entstehen und die der Kommunikation unter Personen, die mit der Vermittlung moderner Sprachen befasst sind, im Wege stehen.“ (GERS 2001, 14). Mithilfe des Referenzrahmens soll die Planung von Sprachlernprogrammen, Sprachzertifikaten und auch des selbständigen Lernens besser und nachvollziehbar geplant werden können. Außerdem sollen Sprachkenntnisse in ganz Europa, aber auch auf nationaler Ebene, vergleichbar gemacht werden.

Die Besonderheit des GERS liegt unter anderem am sog. „handlungsorientierten Ansatz“, der mit dem Aspekt der Mehrsprachigkeit die Basis des Konzepts darstellt. Ersterer wird folgendermaßen definiert:

Der hier gewählte Ansatz ist im Großen und Ganzen handlungsorientiert, weil er Sprachverwendende und Sprachlernende vor allem als sozial Handelnde betrachtet, d. h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche (GERS 2001: 21).

Dies bedeutet, dass Sprache als Werkzeug für reale, alltägliche Situationen wahrgenommen wird. Auch der Begriff „Sprachverwendung“ wird im GERS explizit definiert und kann fol-

gendermaßen zusammengefasst werden: Sprachverwender (bzw. Lernende) entwickeln eine Vielzahl an Kompetenzen, insbesondere die kommunikative Kompetenz. Dieser Ansatz unterscheidet sich sehr stark vom früheren Fremdsprachenunterricht, der stark themenzentriert war: die Sprachkompetenz wurde anhand der Themen gemessen. Der handlungsorientierte Ansatz und das Konzept der Sprachverwendung gehen davon aus, dass durchs Lernen gewisse Kompetenzen erreicht werden, welche ermöglichen, sich in gegebenen Kontexten situationsgerecht ausdrücken zu können (vgl. ÖSZ 2010, 11; vgl. GERS 2001, 21).

Für Lehrende stellt der Einsatz des GERS in ihrer Unterrichtsgestaltung eine Stütze dar. Durch die Aufteilung der Sprachkenntnisse auf Referenzniveaus – die sogenannten Deskriptoren, die den Sprachstand beschreiben – wird für mehr Transparenz und Nachvollziehbarkeit für alle Beteiligten gesorgt, sowohl für Lehrende, für Prüfende als auch für Lernende. Das Raster zur Selbstbeurteilung, welches in den bekannten „Kann-Beschreibungen“ verfasst ist, entlastet Lehrende dahingehend, dass sie ein Instrument haben, mit dem sie möglichst objektiv Leistungen beurteilen können. Den Lernenden bringt der Raster Selbständigkeit und Klarheit – sie können autonom lernen und wissen, was von ihnen erwartet wird. Außerdem werden die Lernenden durch die offene Aufgabenstellung bzw. Zielbeschreibungen leichter in die Unterrichtsgestaltung eingebunden (vgl. ÖSZ 2010: 6 f).

Weiter oben wurde der Mehrwert, den der GERS für die Mehrsprachigkeit darstellt, bereits erwähnt. Inwiefern fördert der Referenzrahmen die Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit? Unter Mehrsprachigkeit wird im GERS die Tatsache verstanden, „dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinem kulturellen Kontext erweitert“ (GERS 2001, 17). Die vorherrschende Interaktion zwischen den beherrschten Sprachen wird beachtet, sowie auch die kommunikative Kompetenz, die durch die eigene Mehrsprachigkeit entwickelt wird. Eine weitere Besonderheit des GERS ist, dass die SprecherInnen als VerwenderInnen der Sprache gesehen werden :

Der Begriff ‚mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz‘ bezeichnet die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen in mehreren Kulturen verfügt. Dies wird allerdings nicht als Schichtung oder als ein Nebeneinander von getrennten Kompetenzen verstanden, sondern vielmehr als eine komplexe oder sogar gemischte Kompetenz, auf die der Benutzer zurückgreifen kann. (GERS 2001: 163)

Dieses Verständnis von Sprache und Mehrsprachigkeit bildet, gemeinsam mit dem handlungsorientierten Ansatz, das Grundgerüst des Konzepts. Das Ziel des Sprachunterrichts, nach den Werten des GERS, ist es also nicht, eine gewisse Anzahl an Sprachen zu summieren, sondern ein sprachliches Repertoire, das heißt mehrsprachige Kompetenz zu entwickeln. Die Lernenden sollen darauf sensibilisiert werden, dass Sprachenlernen einen lebenslangen Prozess darstellt. Aus diesem Grund ist es notwendig, die Motivation der Lernenden aufrecht zu erhalten, sowie auch ihr Selbstvertrauen zu entwickeln, damit sie selbstständig auch außerhalb des Unterrichts Sprache verwenden (GERS 2001, 17).

### **Das Europäische Sprachenportfolio**

Das *Europäische Sprachenportfolio* (ESP) ist ein Instrument des Europarats zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit. Im österreichischen Länderprofil (2009: 39) wird des Prinzip des Europäischen Sprachenportfolios wie folgt definiert: „Das Europäische Sprachenportfolio soll seiner Absicht und Anlage nach die Entwicklung der LernerInnen-Autonomie wie auch interkulturelles Bewusstsein und individuelle Mehrsprachigkeit fördern“. Der Beginn der Entwicklung von Portfolios lässt sich mit 1991 datieren, als am Rüschlikon-Symposium „Transparenz und Kohärenz im Sprachenlernen in Europa: Ziele, Evaluation, Zertifizierung“ das Projekt vorgestellt wurde, Sprachenportfolios zur Unterstützung des Sprachenlernens zu entwickeln. Zur selben Gelegenheit erfolgte ebenfalls der Startschuss für die Entwicklung des GERS. Im Jahr 1997 wurde der erste Prototyp eines Portfolios vorgestellt und schließlich 2001, im europäischen Jahr der Sprachen, wurde das erste Europäische Sprachenportfolio offiziell präsentiert (vgl. ÖSZ 2007: 17).

Die Motivation Portfolios zu gestalten, hat bereits längere Tradition. Die häufigsten Beweggründe bei der Erstellung solcher Portfolios lassen sich auf drei zentrale Punkte resümieren: 1. der Wunsch nach Transparenz der erworbenen Qualifikationen, welcher aufgrund der wachsenden Mobilität laut wurde, 2. die Erweiterung der Beurteilungsformen, 3. die Forderung nach autonomen Lernen. Diese drei Punkte entsprechen den Zielen des Europarats, nämlich den Wert der Mehrsprachigkeit und Multikulturalität in Europa aufzuzeigen und zu fördern. Bereits im Weißbuch der EU-Kommission aus dem Jahr 1995 wurde die Forderung gestellt, Instrumente zur Dokumentation der Fremdsprachenkompetenzen zu gestalten, wobei auch Teilkompetenzen anerkannt wurden (vgl. ÖSZ 2007: 16 f).

Jedes Land entwickelt eigene nationale Varianten des Portfolios. Österreich hat von Beginn an intensiv an der Entwicklung verschiedener Portfolios für unterschiedliche Altersgruppen gearbeitet. Derzeit existieren in Österreich acht Portfolios, die von vier verschiedenen Institutionen erarbeitet wurden. Außerdem hat es auch an zwei länderübergreifenden Portfolioprojekten mitgewirkt, wie im *Länderprofil* nachzulesen ist (LEPP 2009: 39). Um als Europäisches Sprachenportfolio anerkannt zu werden, muss jedes ESP strengen Richtlinien genügen, wie Aufbau und Inhalte. Erst wenn diese erfüllt sind, wird es vom Europarat akkreditiert (vgl. ÖSZ 2007: 15 f.).

Das ESP weist zwei Kernfunktionen auf, manche Autoren fügen noch zwei weitere hinzu. Die ersten zwei sind die Berichts- und Dokumentationsfunktion und die pädagogische Funktion. Die Lernenden sollen also ihre Sprachkompetenzen und Lernfortschritte dokumentieren können, was wiederum einen pädagogischen Wert hat, da im Prozess der Dokumentation dazu angehalten wird, den Lernerfolg bzw. die Sprachkenntnisse zu reflektieren. Die zwei weiteren Funktionen des ESP sind zum einen die politische Funktion, dies bedeutet, die Verwirklichung der sprachenpolitischen Ziele des Europarats, zum anderen die Funktion der Schulentwicklung. Tatsächlich hat sich während der Pilotprojekte gezeigt, dass sich durch den fächerübergreifenden Charakter des Portfolios, die Dynamik im Unterricht, in der Schule und im Lehrerkollegium zum Positiven verändert hat (vgl. ÖSZ 2007: 12).

Welche Ziele verfolgt das Sprachenportfolio? Allgemein gesagt möchte es motivieren, Sprachen zu lernen, Mobilität durch Fremdsprachenkenntnisse anregen, helfen, Lernstrategien zu entwickeln, Sprachbewusstsein und interkulturelle Kompetenz schulen, den Wert von Mehrsprachigkeit und Multikulturalität betonen sowie das autonome Lernen fördern. Richtig verwendet, ist das ESP für Lernende ein Lernbegleiter und ein Instrument zur Dokumentation der Lernfortschritte. Anders als Sprachzertifikate stellt es stets den Status Quo der Sprachkenntnisse dar. Für Lehrende ist dies ein Werkzeug, um die Qualität des eigenen Unterrichts zu steigern und um für mehr Transparenz zu sorgen (vgl. ÖSZ 2007: 13; vgl. Schneider 2003: 271).

Die drei Teile des Portfolios integrieren jeweils die Funktion der Dokumentation und der Reflexion. Der Sprachenpass hat zur Aufgabe die Sprachkenntnisse zu dokumentieren, also ein Profil der Sprachenkenntnisse zu gestalten. Die Sprachenbiographie dient vor allem der Reflexion der eigenen Sprachkenntnisse und interkulturellen Erfahrungen, sie hilft

Sprachlernstrategien zu entwickeln und bietet hierfür Planungsinstrumente an, um eigene Lernziele zu formulieren. Das Dossier stellt schließlich eine exemplarische Auswahl eigener Arbeiten sowohl in schriftlicher als auch audio-visueller Form dar. Auf diese Weise sollen die erworbenen Kenntnisse veranschaulicht werden. Das Portfolio ist eine Illustration des Status Quo: es macht für den Benutzer die Lernfortschritte sichtbar und dokumentiert die Entwicklung von Projekten (vgl. Schneider 2003: 259 f.).

Abschließend lässt sich sagen, dass das Europäische Sprachenportfolio ein umfassendes und effizientes Instrument zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit darstellt. Leider hat es in Österreich noch keine weite Verbreitung gefunden, vor allem hinsichtlich der Tatsache, dass es seit nunmehr über zehn Jahren existiert. Die Einführung des ESP in den Sprachunterricht würde zum einen die Motivation der Lernenden erhöhen und lt. Schneider (2003: 268) auch positive Auswirkungen im Lehrerkollegium haben, da es Prozesse auslösen und ankurbeln kann, sowie dazu motivieren, bestehende Umstände zu überdenken.

### ***Das Language Education Policy Profile***

Das *Language Education Policy Profile* (LEPP) ist eine Initiative des Europarats um den Mitgliedsländern die Möglichkeit zu geben, auf freiwilliger Basis ihre aktuelle Sprachunterrichtspolitik zu reflektieren. Bis dato nahmen 16 Länder dieses Angebot in Anspruch, wobei sich darunter teilweise einzelne Regionen finden wie das westitalienische Aostatal und die Lombardei, und eine einzelne Stadt – Sheffield in der englischen Region South Yorkshire (vgl. LEPP online 2014). Es stellt einen umfassenden Überblick über die derzeitige Lage nicht nur der jeweiligen Sprachpolitik im Allgemeinen dar sondern gibt auch Einblick in die Sprachlehrpolitik. Also auf welche Weise der Sprachunterricht an Schulen und auch in der Erwachsenenbildung abläuft.

Wozu kann die Bildungspolitik eines Landes ein Länderprofil brauchen? Zusammengefasst ist ein Ziel des gesamten LEPP-Prozesses, dem jeweiligen Land die Möglichkeit zu geben, durch einen längeren Reflexionsprozess, eine Art Übersicht der aktuellen Lage im Sprachbildungsbereich zu erstellen. Im Bericht wird von ‚Selbstbewertung‘ gesprochen. Mit dieser als Basis können anschließend zukünftige bildungspolitische Pläne erarbeiten werden. Nachdem eines der Ziel des Europarats ist, die individuelle Mehrsprachigkeit der EuropäerInnen zu stärken und zu fördern, benötigen die nationalen Bildungsinstitutionen entsprechende Voraus-

setzungen. Das Erfassen der gegenwärtigen sprachunterrichtspolitischen Situation kann hilfreich sein, um diese zu schaffen (vgl. LEPP 2009: 9).

Der Prozess des *Language Education Policy Profiling* durchläuft drei Phasen in denen drei schriftliche Berichte produziert werden, die jeweils unterschiedliche Funktion haben: *Länderbericht*, *Expertenbericht* und zum Abschluss das *Länderprofil*. In Österreich erstreckte sich dieser Prozess über drei Jahre, von 2006 bis 2009. Der *Länderbericht* stellt eine allgemeine Bestandsaufnahme der nationalen Sprach- und Sprachunterrichtspolitik dar, wobei die nationalen Schwerpunkte herausgearbeitet werden sollen. Der Bericht ist nach Vorgaben des Europarats in in drei Teile gegliedert: „Darstellung des Ist-Standes“, „Mehrsprachigkeit und Diversifizierung im Sprachenlernen: Umsetzung europäischer Maßnahmen und Programme in Österreich“, „Nationale Schwerpunkte und Fragestellungen“ (LEPP 2008). Die insgesamt neun Kapitel liefern ausführliche Informationen über die österreichische Demographie, Sprachen- und Sprachunterrichtspolitik, Schulsystem, LehrerInnenausbildung, umgesetzte Maßnahmen des Europarats und eine Beschreibung der Innovationen im Fremdsprachenunterricht. Der *Expertenbericht* wird am Ende der zweiten Phase von der vom Europarat nominierten Expertengruppe verfasst, wird jedoch nicht veröffentlicht. Hier werden Diskussionen und Beobachtungen betreffend der Situation des Sprachunterrichts in Bezug auf die Politik des Europarats ausgeführt, welche im Laufe des einwöchigen Besuchs der Expertengruppe im betreffenden Land stattgefunden haben. Das *Länderprofil* bildet den Abschluss des LEPP-Prozesses. Dieser wird auf Basis des Expertenberichts verfasst, stellt eine Analyse der erworbenen Ergebnisse dar, bietet einen „Blick in die Zukunft“ und enthält im Anhang eine Sammlung für den gesamten Prozess relevanter Dokumente (vgl. LEPP 2009, 9f; vgl. Guidelines 2004, 2, 5).

An der Erstellung des österreichischen Länderprofils haben mehr als 30 Organisationen und 70 ExpertInnen aus verschiedensten Bildungseinrichtungen mitgewirkt.

Inwiefern der LEPP-Prozess nun als Instrument zur Förderung der Mehrsprachigkeit fungiert könnte man nun wie folgt argumentieren. Im Laufe der drei Jahre die der Prozess gedauert hat wurde den Themen Sprache, Sprachpolitik, Mehrsprachigkeit, Unterrichtsmethoden besonders viel Aufmerksamkeit geschenkt. Die in diesem Zusammenhang existierenden Problematiken, wie z.B. die Struktur des Fremdsprachenunterrichts, wurden thematisiert und diskutiert. Das *Länderprofil* fungiert nunmehr als Referenzdokument, auf das bei bildungspolitischen

Angelegenheiten zurückgegriffen werden kann. Dieser Prozess hat einige andere Entwicklungen angeregt, wie z.B. die Erstellung des Curriculum Mehrsprachigkeit, welches ein Modell darstellt, Mehrsprachigkeit sowohl in die Curricula der Primar- und Sekundarbildung zu bringen, als auch in die Tertiärbildung, insbesondere in die LehrerInnenausbildung.

### **Der *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe***

Im Jahr 2007 veröffentlichte der Europarat ein weiteres Dokument, welches sich mit der Förderung der europäischen Mehrsprachigkeit befasst: den *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*<sup>7</sup>. Ähnlich wie das Sprachenportfolio beschäftigt es sich ausschließlich mit der Frage der Mehrsprachigkeit, und zwar hinsichtlich der Erarbeitung Sprachunterrichtspolitischer Prinzipien – sowohl auf nationaler, als auch auf europäischer Ebene – welche Mehrsprachigkeit und Diversifizierung als zentrales Element beinhalten (vgl. LEPP 2009: 62). Der *Guide* sieht sich als (Versuch einer) Antwort auf die Notwendigkeit, eine Sprachunterrichtspolitik zu gestalten, bei der auf kohärente und strukturierte Weise vorgegangen wird. Es soll ein Vorschlag sein, wie Mehrsprachigkeitspolitik gestaltet und gefördert werden kann.

An und für sich ist der *Guide* als informatives Dokument an alle sprachpolitischen Akteure gerichtet, also sowohl Politiker, Linguisten also auch soziale Instanzen. Um für das breite Publikum, von Sprachspezialisten bis politische Entscheidungsträger, gleichermaßen zugänglich zu sein, gibt es den *Guide* in zwei Versionen: der „version intégrale“ und der „version de synthèse“. Die „version intégrale“ stellt das Referenzwerk dar bzw. die Hauptfassung. Diese ist sehr detailliert, richtet sich an diejenigen, die sich auch für technische Details interessieren und beantwortet die Frage: „Wie kann Sprach- und Sprachunterrichtspolitik, die auf individuelle Mehrsprachigkeit abzielt, tatsächlich eingeführt werden?“ (LEPP 2009: 62). Die „version de synthèse“ ist eine wesentlich kürzere Fassung, in der die behandelten Sachverhalte kompakt zusammengefasst sind. Diese richtet sich an Entscheidungsträger, die keine linguistischen Spezialisten sind und beantwortet die Frage, wie eine Politik erarbeitet werden kann, die darauf abzielt, die sprachliche Diversität zu präservieren und entwickeln (vgl. Guide 2007: 12).

---

<sup>7</sup> vollständiger Titel: *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*.

Über Zielsetzung und Aufbau des *Guide* informiert auch der Länderbericht (vgl. LEPP 2009: 62 f). Das Dokument ist in drei Teile strukturiert, welches jeweils in zwei Kapitel und weitere Unterkapitel geteilt ist. Jeder Teil behandelt einen eigenen zu beachtenden Aspekt der Gestaltung sprachunterrichtspolitischer Maßnahmen. Der erste Teil „*Politiques linguistiques éducatives*“ analysiert die aktuelle Sprachunterrichtspolitik in Europa und illustriert die Diskrepanz zwischen den Prinzipien bzw. Zielsetzungen des Europarats und der tatsächlichen Umsetzung. Der zweite Teil „*Données et méthodes pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives*“ zeichnet die notwendigen Informationen, Methoden und Faktoren auf, welche für die Erarbeitung einer auf Mehrsprachigkeit zentrierte Sprachunterrichtspolitik zu beachten sind. Der dritte Teil, bietet umfassende Vorschläge und mögliche Szenarien, wie eine solche Politik umgesetzt werden kann und informiert auch darüber, welche Faktoren zu bedenken sind, wie z.B. Ressourcen, Methoden, Organisation.

Der *Guide* ist sowohl Analyseinstrument, als auch Referenzdokument. Eines der verfolgten Ziele ist es, die bestehenden Prinzipien zusammenzufassen, diese zu präzisieren und die Möglichkeiten der praktischen Umsetzung zu erforschen: „(...) il a pour ambition de clarifier les enjeux de ces politiques, d’identifier les analyses à conduire, de recenser les formes d’organisations pour des enseignements de langues qui soient en accord avec les principes européens partagés.“ (Guide 2007: 9). Mithilfe des *Guides* als Referenzwerk soll ein globales Konzept („concept global“) gestaltet werden, das für jeden einzelnen Mitgliedsstaat wie auch für Europa gilt. Die sprachpolitischen Entscheidungen sollen dadurch die Wertevorstellungen des Europarats vertreten, auf bewusste, weitsichtige und kohärente Weise getroffen werden und nicht „coup par coup“ von politischen Organen, welche voneinander unabhängig und unabgesprochen Entscheidungen treffen (Guide 2007: 9 f).

Der *Guide* sieht sich nicht als präskriptives Instrument, sondern als Reflexion über die eigene nationale Sprachunterrichtspolitik und in folge dessen als Anregung zur Überarbeitung oder Neugestaltung letzterer. Er beinhaltet keine didaktischen Ziele, sondern richtet sich an alle Sprachen im Allgemeinen. Insbesondere interessiert er sich für die Relevanz der Sprachen als Lösungsinstrumente für die in Europa herrschenden sprachlichen Herausforderungen. Ein zentrales Element und auch Prinzip ist, Mehrsprachigkeit als Wert und Kompetenz zu fördern. Der Begriff der Mehrsprachigkeit wird hier nach der Definition des GERS verstanden, also als Fähigkeit Sprache in verschiedenen Situationen, entsprechend des Kontextes korrekt an-

wenden zu können (vgl. Guide 2007: 10). Des Weiteren wird eine positive Auffassung der Mehrsprachigkeit angestrebt. Schlagwörter in diesem Zusammenhang sind Mehrsprachigkeitskompetenz, Kommunikation mit fremden Sprachen und Respekt gegenüber anderer Kulturen. Schließlich fordert eine auf Mehrsprachigkeit zentrierte Politik eher die Entwicklung einer europäischen Identität: „Les politiques qui ne se limitent pas à la gestion de la diversité des langues, mais qui adoptent le plurilinguisme comme finalité sont en effet susceptibles de fonder plus concrètement la citoyenneté démocratique en Europe.“ und weiter: „L’expérience du plurilinguisme constitue aussi pour les citoyens européens l’une des occasions les plus immédiates de faire l’expérience concrète de l’Europe, dans sa diversité.“ (Guide 2007: 10).

Auch auf die sog. Bildung zur Mehrsprachigkeit wird im *Guide* näher eingegangen. Darunter wird folgendes verstanden: „qui vise à faire prendre conscience de la manière dont les diverses langues naturelles fonctionnent pour assurer l’intercompréhension entre les membres d’un groupe“ (Guide 2007: 73). Zwei Ziele werden dabei verfolgt, nämlich der Erwerb sprachlicher Kompetenzen einerseits und der Erwerb interkultureller Kompetenz andererseits, wobei Letzteres nicht notwendigerweise effektive sprachliche Kompetenz bedingt (vgl. Guide 2007, 73). Ein Ziel oder ein Ergebnis kann auch sein, dass für den/die Sprecher/in die beherrschten Sprachen gleichwertigen Status erhalten, selbst wenn diese unterschiedliche Rollen im Leben einnehmen. Außerdem soll allgemein die Neugierde an neuen Sprachen geweckt und erhalten bleiben :

Dès lors que l’on admet que la connaissance d’une langue est réelle même si elle n’est pas complète et que l’on peut acquérir des langues à des moments particulièrement propices à leur apprentissage mais aussi durant toute son existence, la cohabitation des langues devient possible, surtout si chacun prend conscience qu’il utilise ou peut utiliser plusieurs d’entre elles. (Guide 2007: 14)

Welchen Beitrag leistet der *Guide* schlussendlich zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit in Europa? Durch den Anspruch, ein unterstützendes Instrument bzw. Referenzdokument für die Erarbeitung einer Mehrsprachigkeitspolitik darzustellen, erkennt man das Engagement, (den guten Willen), die Mehrsprachigkeit nicht nur als leere Worthülse in Curricula oder Gesetzestexten zu belassen, sondern tatsächlich in die Schulen, also in die konkrete Umsetzung zu bringen. Offen bleibt die Frage, ob und auf welche Weise dieses Dokument tatsächlich bei Bildungsreformen beachtet und integriert wird.

Anhand der vorgestellten Instrumente wird ersichtlich, auf welche Weise der Europarat die individuelle Mersprachigkeit der EuropäerInnen zu fördern versucht. Im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen stets die SprecherInnen. Im Gegensatz zur L1+2 Strategie der EU Kommission werden in den Instrumenten des Europarats feinere Elemente in den Vordergrund gerückt, nämlich die konkrete Anwendung und das Erleben der Sprachen und Kulturen in ihrer Diversität.

### 3 Sprachunterrichtspolitik in Österreich

In den vergangenen 20-30 Jahren hat es in Österreich drei einschneidende Ereignisse gegeben, durch die sich u.a. die Anforderungen an die Bildungspolitik geändert haben: der Fall der Berliner Mauer bzw. des Eisernen Vorhangs 1989, der Beitritt zur EU 1995 und schließlich der EU-Beitritt der benachbarten Staaten 2004. (LEPP Profil 2009: 14 f). Durch den EU-Beitritt und der damit zusammenhängenden Implikation im Bologna-Prozess sind einige Entwicklungen in Bewegung geraten, durch die Veränderungen im Bildungssektor stattgefunden haben. Darunter fällt z.B. der Ausbau der studentischen Mobilität. Dieser gibt Studierenden die Möglichkeit, während des Studiums ins fremdsprachige Ausland zu fahren, wodurch deren individuelle Mehrsprachigkeit erweitert wird. Mittlerweile haben Fremdsprachenkenntnisse an den Universitäten einen hohen Stellenwert, dennoch sind sie noch nicht in allen Curricula vorgesehen, außer in den Fremdsprachenstudien und einigen FH-Studiengänge (vgl. LEPP Profil 2009: 15).

Folgendes Kapitel interessiert sich für die Sprach- und in Österreich hinsichtlich der Maßnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit. Das Hauptaugenmerk ist im Folgenden aufgrund des eigenen Berufsfelds auf den Unterricht der Fremdsprachen in der Sekundarstufe gelegt. Informationen über die Sprachunterrichtspolitik der Elementar-, Primar- sowie auch der Tertiärstufe werden großteils ausgespart.

#### 3.1 Allgemeine Gesetzeslage des Sprachunterrichts in Österreich

Im österreichischen Regierungsprogramm der letzten Regierungsperiode (2008-2013) konnte man unter Punkt 4 „Internationalität, Integration und Migration“ des Abschnitts „Bildung“ hinsichtlich Mehrsprachigkeit und deren Förderung noch folgendes lesen (Regierungsprogramm 2008: 205 f), im Programm der aktuellen Regierung sucht man vergeblich nach diesen Zeilen (vgl. Regierungsprogramm 2013):

Der Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen unserer Kinder und Jugendlichen soll durch den konsequenten Ausbau des frühzeitigen Fremdsprachenunterrichts, der neben Englisch vor allem auch die Sprachen der unmittelbaren Nachbarländer und der neuen globalen Wirtschaftspartner berücksichtigt und den offensiven Ausbau bilingualer Schulformen unterstützt werden.

Alle Kinder in Österreich haben ein Recht auf gleiche Startbedingungen beim Schuleintritt. Der Erwerb der Sprachkompetenzen in Deutsch und der Muttersprache ist dabei besonders wichtig und soll durch gezielte Fördermaßnahmen insbesondere für einen erfolgreichen Einstieg in das Schulsystem unterstützt werden. Deutschförderkurse für außerordentliche SchülerInnen und Förderkurse für ordentliche SchülerInnen mit mangelnden Deutschkenntnissen sollen ausgebaut werden.

Der fremd- und muttersprachliche Unterricht soll ausgebaut werden.

Die Bundesregierung wird Anreize setzen, damit mehr qualifizierte Personen mit Migrationshintergrund in die pädagogischen Ausbildungen kommen. Alle LehrerInnen sollen im Rahmen ihrer Ausbildung interkulturelle Kompetenzen erwerben.

Leider entspricht dies nicht der Realität. Wie aus div. Medien und populärwissenschaftlicher Literatur bekannt und im weiter unten angeführten Artikel von Krumm (2013) weiter ausgeführt ist, lassen die derzeitigen Bemühungen auf sprach- und bildungspolitischer Ebene noch einiges an Spielraum übrig. Im Zuge mehrerer Gespräche mit LehrerkollegInnen wurde ersichtlich, dass personelle, vor allem aber finanzielle und zeitliche Ressourcen begrenzt sind und deswegen zeit- und energieintensive Projekte über Mehrsprachigkeit nicht regelmäßig stattfinden können. Erfreulich ist dennoch, dass trotz dieser Schwierigkeiten, vereinzelt in manchen Schulen LehrerInnen die Energie aufbringen, um teils in Eigenregie Projekte zur Förderung der Mehrsprachigkeit durchzuführen. Vier solcher beispielhaften Initiativen werden im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit vorgestellt.

Nun zu den sprachpolitischen Rahmenbedingungen. Staatssprache in Österreich ist Deutsch. Zusätzlich sind sieben weitere Regional- und Minderheitensprachen offiziell anerkannt: Burgenland-Kroatisch, Slowenisch, Tschechisch, Ungarisch, Slowakisch, Romanes, sowie seit der Gesetzesnovelle 2005 auch die österreichische Gebärdensprache (ÖGS). Diese Sprachen werden in den betreffenden Regionen in unterschiedlicher Form (z.B. bilingualer Unterricht) an Schulen angeboten und sind zum Teil auch Amtssprachen (vgl. LEPP 2008: 23 f.).

An den Schulen ist Deutsch sowohl Unterrichtssprache als auch Unterrichtsgegenstand: „Unterrichtssprache ist die deutsche Sprache, soweit nicht für Schulen, die im Besonderen für sprachliche Minderheiten bestimmt sind, durch Gesetz oder durch zwischenstaatliche Vereinbarungen anders vorgesehen ist.“ (SchUG 1986: §16(1)). Für SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch gibt es die Möglichkeit, auf freiwilliger Basis einen Kurs für Deutsch als Zweitsprache zu besuchen. In den Volks- und Hauptschulen wird dieser Unterricht in ei-

nem Ausmaß von bis zu zwölf Wochenstunden integrativ oder aber als eigenständiges Fach angeboten.

Im Elementarbereich liegt der Schwerpunkt auf der Förderung der deutschen Sprache auch für Kinder mit anderer Erstsprache. Zur Förderung der Mehrsprachigkeit wird länderautonom die Möglichkeit angeboten, muttersprachliche „Stützkräfte“ zu engagieren. Solche im österreichischen *Länderprofil* als multikulturelle Projekte genannten Unterrichtsformen wurden zum Zeitpunkt der LEPP Datenerhebung in Tirol und Niederösterreich angeboten und verfolgten das Ziel, die Kinder in der Festigung ihrer Muttersprache (sowohl Deutsch als auch in anderen Sprachen) zu unterstützen. Seit dem Schuljahr 2005/06 existiert das vom ehemaligen BMBWK initiierte Projekt „Frühe Sprachenförderung“, welches die KindergartenpädagogInnen in ihrer Arbeit entlasten soll (LEPP 2008: 30).

Initiativen, im Primarbereich eine Fremdsprache zu unterrichten, gab es vereinzelt bereits ab 1962. Dies wurde ab 1983/84, zwar weiterhin auf freiwilliger Basis, jedoch flächendeckend für alle Volksschulen in ganz Österreich umgesetzt. Seit dem Schuljahr 2003/04 wurde in der Primarstufe der verpflichtende Fremdsprachenunterricht im Ausmaß von 32 Jahresstunden im Lehrplan verankert. Die Fremdsprache wird in den ersten zwei Jahren (Grundstufe I) integrativ, also als kurze Einheiten in den anderen Unterrichtsfächern auf die Woche verteilt, und ohne Benotung unterrichtet. In den zwei letzten Jahren (Grundstufe II) kann der Unterricht entweder als eigenes Fach eine Stunde die Woche, oder weiterhin integrativ unterrichtet werden. In den 1970er Jahren wurde eine Fremdsprache verpflichtend für alle SchülerInnen eingeführt (vgl. de Cillia/Haller 2013, 167f)

Die Tatsache, dass bereits im Primarbereich mit der Sprachförderung begonnen wird ist als positiv zu werten. Problematisch hingegen ist die Frage nach der Kontinuität des Fremdsprachenunterrichts. Eine Frage, die in diesem Zusammenhang im LEPP Profil (2009: 33) offen bleibt ist: „Wie lässt sich der (spätere) Sprachunterricht so einrichten, dass er den vorhergegangenen fortsetzt und auf den ‚höchst unterschiedlichen Vorkenntnissen‘ aufbaut?“. Tatsächlich liegt das Problem darin, dass für diesen Bereich noch keine Standards festgelegt wurden. Problematisch ist im Zusammenhang der Kontinuität im schulischen Fremdsprachenunterricht außerdem auch der Umstand, dass die verschiedenen Lehrerausbildungen und – fortbildungen für die einzelnen Schultypen separat stattfinden. Ein gemeinsamer Austausch bzw. die Ausarbeitung gemeinsamer Ziele können also nicht festgelegt werden, obwohl dies

wünschenswert und v.a. im Sinne einer effizienten Ausbildung der SchülerInnen zielführend wäre. So entwickeln die Lehrenden der unterschiedlichen Schultypen ihre eigenen Ziele des Sprachunterrichts, ohne zu wissen, was in der vorhergehenden Stufe bereits durchgenommen wurde und worauf sie in ihrem Unterricht aufbauen können. Folglich starten die SchülerInnen in der ersten Klasse der Sekundarstufe I mit unterschiedlichen Voraussetzungen in den Fremdsprachenunterricht. Im LEPP Länderprofil wird diese Problematik folgendermaßen pointiert zusammengefasst: „Auf diese Weise wird Sprachenlernen zu einer Reihe von Neuanfängen – und viel Einsatz geht verloren.“ (LEPP 2009: 33).

### **3.1.1 Organisation des Fremdsprachunterrichts an der Sekundarstufe**

Österreich ist eines der wenigen Länder Europas, in denen keine erste Fremdsprache oder eine fixe Sprachenfolge vorgeben ist (vgl. Krumm 2013: 2). Dies sind eigentlich gute Voraussetzungen dafür, die Vielfältigkeit der Sprachlandschaft auszukosten. Doch der Usus ist, wie weiter unten näher ausgeführt wird, anders.

In der Sekundarstufe wird der Fremdsprachenunterricht je nach Schultyp teilweise unterschiedlich organisiert. Seit dem Schuljahr 2003/04 haben Hauptschule und AHS-Unterstufe einen weitgehend identen Lehrplan, wobei sich das Sprachenangebot unterscheidet. Während in der AHS-Unterstufe als erste lebende Fremdsprache Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, B/K/S, Ungarisch und Burgenlandkroatisch angeboten werden, so kommt in der Hauptschule zusätzlich Türkisch dazu. In der Hauptschule, wie auch im Realzweig der AHS Unterstufe ist nur eine Fremdsprache im Stundenausmaß von 4/4/3/3 vorgesehen. Eine weitere kann in Form eines Wahlfaches, also ohne Benotung, gelernt werden. In der Unterstufe des Gymnasialzweiges haben die SchülerInnen ab der ersten Klasse Unterricht in der ersten lebenden Fremdsprache. Seit Einführung des neuen AHS-Lehrplans im Schuljahr 2006/07 können die SchülerInnen der siebten Schulstufe an allen österreichischen Schulen zwischen Latein und einer zweiten lebenden Fremdsprache wählen. Das Stundenausmaß beträgt 4/4/4/3, wobei diese Stundenzahlen im Rahmen der Schulautonomie in der AHS Unterstufe gesenkt oder erhöht werden können. Bis dahin wurde diese Möglichkeit nur in Form von Schulversuchen angeboten, genauer gesagt an 30% der österreichischen Gymnasien. Die restlichen 70% hatten Latein als verpflichtendes Fach ab der siebten Schulstufe. Im Zuge dieser Änderungen wurde im Lehrplan das Sprachenangebot der

AHS um Polnisch und Slowakisch erweitert. Eine zweite lebende Fremdsprache kann in Form eines Freifachs oder einer unverbindlichen Übung (ohne Benotung, nicht maturabel) im Ausmaß von 6-12 Wochenstunden auf vier Jahre aufgeteilt gelernt werden. Der Fremdsprachenunterricht aller Schultypen und –stufen orientiert sich an den Bildungsstandards bzw. den Kompetenzniveaus des GERS: am Ende der Unterstufe bzw. der Hauptschule soll in der ersten lebenden Fremdsprache das Niveau A2 und Teilkompetenzen aus B1, in der zweiten lebenden Fremdsprache (nach zwei Lernjahren) A1-A2 erreicht werden (de Cillia und Haller 2013: 152 f; LEPP 2008: 36 f).

Für alle Oberstufenformen der AHS gilt seit dem Schuljahr 2004/05 ein neuer Lehrplan. Dieser sieht für die erste lebende Fremdsprache nunmehr das Stundenausmaß 3/3/3 vor und für die zweite lebende Fremdsprache 3/3/3 bzw. 4/3/3 für das ORG. Mit dem neuen AHS Lehrplan wurde auch das Angebot von Fremdsprachenunterricht neu organisiert: Bis 2004/05 konnten SchülerInnen des Gymnasialzweiges nur im Schulversuch in der 7. Schulstufe eine zweite lebende Fremdsprache wählen und in der 10. in Form eines Wahlpflichtfaches (-/2/2/2) eine dritte. Seit Schulbeginn 2006 gilt diese Möglichkeit flächendeckend für alle Gymnasien (vgl. LEPP 2008: 38). Zur Matura sollen AHS-SchülerInnen in der ersten lebenden Fremdsprachen in allen Fertigkeiten das Niveau B2 erreicht haben, in der sechsjährigen Form der zweiten lebenden Fremdsprache B1 mit Teilkompetenzen aus B2, in der vierjährigen B1 in allen Fertigkeitsbereichen und im Wahlpflichtfach A2 in allen Fertigkeitsbereichen.

Die Berufsbildenden höheren Schulen bieten ein sehr breit gefächertes Spektrum an Ausbildungen an, die je nach Interesse, 5jährig bis zur Matura führen, oder aber 2-4jährig ohne Matura, mit einer Abschluss-/Diplomprüfung abschließen. Das Angebot der BHS reicht von Wirtschaft, Tourismus, Technik, über Kaufmännisches, Mode, Soziales, Sport, bis hin zu Land- und Forstwirtschaft, sowie gesundheitliche Berufe (vgl. hp BHS 2014). Die Rolle der Sprache ist je nach Ausbildungszweig unterschiedlich, in den meisten Fällen sieht der Lehrplan nur eine Fremdsprache (als Matura/ bzw. Pflichtfach) vor. Die Lehrpläne der HAK und HLW gleichen in weiten Zügen jenem der AHS Oberstufe, wobei in beiden Zweigen zwei Fremdsprachen verpflichtend zu wählen sind. Schulautonom kann im Erweiterungsbereich eine dritte dazu gelernt werden (LEPP 2008: 39). Interessanterweise scheint ein Fremdsprachenschwerpunkt in den sozialen Zweigen (Kindergarten, Gesundheit, Sozialpädagogik) nicht vorgesehen zu sein. Dies erscheint hinsichtlich des Kontaktes mit Menschen un-

terschiedlichen sprachlichen und kulturellen Hintergrunds im zukünftigen Berufsleben hinterfragungswürdig.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass nur die Absolventen des Gymnasialzweiges, sowie der Handelsakademien und der höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe bis zu drei Fremdsprachen im Rahmen eines Pflichtgegenstandes gelernt haben können. In vielen Fällen sind es zwei oder gar nur eine (vgl. LEPP 2008: 38).

### **3.1.2 Problematik**

Die Problematik der Mehrsprachigkeit bzw. der mehrsprachigen Schulbildung beginnt lt. *Länderbericht* bereits im Kindergarten: trotz des durchschnittlich 24,8%igen<sup>8</sup> Anteils an Kindern nichtdeutscher Erstsprache an den österreichischen Volksschulen (in Wien sogar 53,9% im Schuljahr 2011/12) (vgl. Zahlen in BmUKK 2013: 23 f), liegt der Fokus in den Kindergärten in erster Linie auf der Förderung der deutschen Sprache. Das Fremdsprachenangebot wird von den Eltern bestimmt und beschränkt sich meist auf die klassischen Fremdsprachen wie Englisch und Französisch. Jene Sprachen, welche migrationsbedingt in den Kindergartengruppen vorhanden sind (z.B. B/K/S oder Türkisch) werden selten bis gar nicht angeboten bzw. gefördert. Im LEPP Bericht werden drei Kindergärten in Wien, Niederösterreich und Burgenland angeführt, die sich aus der Masse herausheben und Maßnahmen zur Förderung der sprachlichen Vielfalt gesetzt haben. Diese wurden 2005 mit dem „Europasiegel für innovative Sprachenprojekte“ ausgezeichnet (vgl. LEPP 2008: 35 f).

Welche Konsequenzen bringt die derzeitige Struktur des Curriculums für Fremdsprachen? Die von EU und Europarat geforderten Zielsetzungen, mehrsprachige EuropäerInnen heranzubilden, können unter diesen Umständen nicht garantiert werden. Eine Vielzahl an SchülerInnen österreichischer Schulen, insbesondere jene, die nach der Pflichtschulzeit den Schulbetrieb verlassen, sind gefährdet, ausschließlich Englisch gelernt zu haben (siehe Unterkapitel „Zahlen und Fakten“) und folglich keine Möglichkeit erhalten zu haben, mehrsprachige Kompetenz zu erwerben.

---

<sup>8</sup> Daten über den Kindergarten gibt es in dem Dokument nicht

### 3.1.3 Lehrpläne der AHS und BHS

Der schulische Unterricht ist in Österreich durch Lehrpläne festgelegt. Für jede Schulstufe und jeden Schultypen bestimmen jeweils eigene Curricula über die allgemeinen didaktischen Grundsätze, Stundentafeln, Bildungsziele und Lehrinhalte der einzelnen Fächer. Im Folgenden werden in Anlehnung an die in Kapitel 4 vorliegender Arbeit vorgestellten Unterrichtsformen die Lehrpläne der AHS und HLW hinsichtlich der Vorgaben für den Fremdsprachenunterricht bzw. Passagen über Mehrsprachigkeit beschrieben. In diesem Zusammenhang soll noch erwähnt werden, dass jede Schule autonom Schwerpunkte setzen kann, wie z.B. einen Sprachenschwerpunkt, wobei dies hinsichtlich der Stunden auf Kosten der anderen Fächer geht (vgl. de Cillia und Haller 2013: 145). Diese einzelnen Fälle werden im Folgenden ausgespart.

#### *Lehrplan Allgemeinbildende höhere Schulen*

Im allgemeinen Lehrplan für die AHS erfährt man unter Punkt 2 „Interkulturelles Lernen“ der allgemeinen didaktischen Grundsätze Folgendes über Mehrsprachigkeit und deren Integration im Unterricht:

Unterschiedliche Ausgangsbedingungen sind zu berücksichtigen. Eine allenfalls vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit soll positiv besetzt und die Schülerinnen und Schüler sollen ermuntert werden, Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen. (BmUKK 2004)

Laut diesem Paragraphen soll also das Thema Mehrsprachigkeit und die verschiedenen in der Klasse vertretenen Sprachen in allen Fächern in der einen oder anderen Form Eingang finden und sich nicht lediglich auf die Sprachenfächer beschränken. Dem allg. AHS Lehrplan entspricht außerdem die Leitvorstellung, dass fremde Kulturen und das alltägliche Zusammenleben der verschiedenen Kulturen thematisiert werden sollen:

Wenn Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen – zB unterschiedlichen Muttersprachen – gemeinsam unterrichtet werden, ist neben der sicheren Verwendung der Unterrichtssprache der Begegnung der Kulturen im Alltagsleben besonderes Augenmerk zu widmen. (BmUKK 2004)

Explizit auf die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit wird nicht eingegangen, sehr wohl aber auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz. Darunter wird die Sensibilisierung auf Gegensätze und Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen verstanden, wie auch die Fähigkeit, ein adäquates Kommunikationsverhalten zu entwickeln (LP US 2004: 1). Im Oberstufenlehrplan wird dies durch die vorurteilsfreie Auseinandersetzung mit Klischees und Aufgeschlossenheit gegenüber der Nachbar- bzw. MigrantInnensprachen sowie die Entwicklung sozilinguistischer Kompetenzen erweitert (vgl. LP OS 2004: 1, 3).

Auch der reflektierende Sprachenvergleich soll in der Unter- und Oberstufe angeregt werden. Auf diese Weise soll der Spracherwerb effizienter gestaltet werden, die Sprachsensibilität gefördert und das allgemeine Sprachbewusstsein gestärkt werden. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass der Erwerb dritter bzw. weiterer Sprachen erleichtert wird, da der sog. Tertiärspracheneffekt eintritt. Dieser soll als „besonderer lernstrategischer Vorteil“ den SchülerInnen bewusst gemacht wie auch als Unterrichtsmethode eingesetzt werden (vgl. LP OS 2004: 2). Die Lehrenden der ersten und zweiten lebenden Fremdsprache werden außerdem dazu angehalten, fächer- und sprachübergreifend zu arbeiten. Auf höherem Sprachniveau soll auch die innersprachliche Mehrsprachigkeit der Zielsprache thematisiert und die SchülerInnen auf die verschiedenen Varietäten und Sprachregister sensibilisiert werden (LP OS 2004: 3). In diesem Punkt kann der Grundgedanke der Interkomprehension erkannt werden, ohne dass der Begriff selbst verwendet wird. Diesbezüglich steht im Unterstufenlehrplan (LP US 2004: 1):

Fremdsprache ist Ausdruck von Kultur- und Lebensformen. Der Erwerb einer Fremdsprache dient ua. dem Kennen lernen von Fremdem, der bewussten Auseinandersetzung mit kultureller Verschiedenheit und diesbezüglichen Wahrnehmungen und Wertungen. Sofern es sich bei der Fremdsprache um eine Volksgruppensprache handelt, soll deren besondere Beachtung zum gleichberechtigten und friedlichen Zusammenleben beitragen.

Ferner wird darauf hingewiesen, dass jene SchülerInnen, welche die behandelte Sprache als Familiensprache haben, aktiv in den Unterricht einbezogen werden sollen. So sollen die Lernenden die verschiedenen Varianten der Standardsprache kennen und verstehen lernen, bzw. über die kulturellen Hintergründe der Sprache aus authentischer Sicht erfahren<sup>9</sup>. Bzgl. der individuellen Mehrsprachigkeit steht weiter: „Die Förderung einer positiven Einstellung zu individueller Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt ist auf mannigfache Weise anzustreben.“

---

<sup>9</sup> Anm.: es ist zu bedenken, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund aus zweiter oder dritter Generation das Land ihrer Wurzeln nur aus den Ferien kennen und die Sprache u.U. auch nur zu einem gewissen Grad beherrschen. So kann es problematisch werden, SchülerInnen als Botschafter des Landes zu betrachten.

(LP US 2004: 3) Dies bedeutet, dass alle Sprachkenntnisse gleichwertig betrachtet werden sollen, es also keine Klassifizierung in ‚wertvolle‘ und ‚wertlose‘ Sprachen geben soll.

Auch der europäische Aspekt des Sprachenlernens soll bewusst gemacht und über die Vorteile vielfältiger Sprachkenntnisse aufgeklärt werden:

Im Fremdsprachenunterricht ist der europäischen Dimension sowie den zunehmenden Mobilitätsanforderungen an die Bürgerinnen und Bürger der europäischen Gemeinschaft Rechnung zu tragen; die positiven Auswirkungen von Fremdsprachenkenntnissen auf Beschäftigung und Wirtschaftsstandorte sind dabei deutlich zu machen. (LP OS 2004: 1)

Aus dieser Darstellung lässt sich herauslesen, dass Mehrsprachigkeit tendenziell eher additiv verstanden wird, d.h. Sprachen isoliert nebeneinander erlernt werden, wobei jene Stellen, die über Sprachvergleich und sprachübergreifenden Unterricht handeln, doch ein integratives Unterrichtsprinzip zu fördern suchen. Die SchülerInnen in ihrer Entwicklung zu mehrsprachigen EuropäerInnen zu unterstützen ist also abhängig vom Interesse und der Bereitschaft der Lehrenden, ihren Unterricht mehrsprachig zu gestalten. Unter der Bezeichnung ‚mehrsprachige EuropäerInnen‘ wird hier die Fähigkeit verstanden, eine gewisse Fremdsprachen- und interkulturelle Kompetenz erworben zu haben, mithilfe derer der Umgang mit unbekannten Sprachen und Kulturen selbstverständlich wird. Nachdem dies jedoch kein Beurteilungskriterium ist (im Gegensatz zu den Kenntnissen der einzelnen Sprachen, welche mithilfe des Kompetenzrasters gemessen werden) scheint der Erwerb einer mehrsprachigen Kompetenz in der Organisation des Fremdsprachenunterrichts nicht von zentraler Bedeutung zu sein. Eine Möglichkeit dies jedoch zu fördern und zu dokumentieren, bzw. der mehrsprachigen Kompetenz Bedeutungsgrad zuzuschreiben, wäre, wie auch im LEPP Länderprofil (2009: 26) vorgeschlagen, das Europäische Sprachenportfolio (ESP) flächendeckend an allen Schulen als selbstverständlichen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts zu integrieren<sup>10</sup>. Durch diese Integration würde eine Bemessungsgrundlage der Mehrsprachigkeit neben der Kenntnis der einzelnen Sprachen gewährleistet werden und die SchülerInnen hätten am Ende ihrer Schullaufbahn eine genaue Dokumentation über ihre persönliche Entwicklung ihrer individuellen Mehrsprachigkeit.

---

<sup>10</sup> Eine Möglichkeit, Mehrsprachigkeit zu messen, bietet der *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulutren RePA* (frz. *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures CARAP*) (vgl. Candelier, Michel 2010). Da er in der konsultierten österreichrelevanten Literatur kaum bis gar nicht erwähnt wurde, wird an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen.

Die Integration des GERS als Grundlage der Unterrichtsgestaltung ist ein guter Anfang/sind gute Anfangsvoraussetzungen, Mehrsprachigkeit zu fördern bzw. Teil des Unterrichts werden zu lassen. Derzeit greift dieser Aspekt, wie eben ausgeführt, jedoch zu kurz. Derzeit können SchülerInnen bis zur Matura kommen und nur eine lebende Fremdsprache gelernt haben. Das ist eindeutig zu wenig, um den Forderungen von EU und Europarat auf der einen Seite, aber auch den Ansprüchen der heutigen Zeit gerecht zu werden.

#### *Lehrplan der höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe*

Folgender Absatz beschränkt sich auf die Beschreibung des HLW Lehrplans hinsichtlich der Gestaltung vom Fremdsprachenunterricht und der Förderung mehrsprachiger Kompetenz, da im zweiten Teil vorliegender Diplomarbeit zwei Fallbeispiele für mehrsprachigen Unterricht an Schulen dieses BHS-Zweiges vorgestellt werden.

Der allgemeine Lehrplan der HLWs sieht das Fach Englisch im Ausmaß von 3/3/3/3 vor, für die zweite lebende Fremdsprache 3/3/2/3<sup>11</sup>. In Englisch soll „zumindest“ das Niveau des Independend Users B2 erreicht und Teilkompetenzen des Proficient Users C1 „angestrebt“ werden. In der zweiten lebenden Fremdsprache soll B1 erreicht und Teilkompetenzen in B2 angestrebt werden. Jeder Schulstandort soll im Ausmaß von 16 Stunden schulautonome Erweiterungsbereiche festlegen, z.B. im Bereich lebende Fremdsprachen, wobei zumindest die Hälfte dieser 16 Stunden als Ausbildungsschwerpunkt gestaltet werden soll. Für diesen kann zwischen zwei Formen ausgewählt werden: Schwerpunkt mit vorgegebenen Inhalten: Internationale Kommunikation in der Wirtschaft (InKW) (dieser Schwerpunkt wird in Kapitel 4 vorliegender Arbeit genauer beschrieben), oder ohne vorgegebene Inhalte: entweder die zweite Fremdsprache vertiefend, oder eine dritte, neue Fremdsprache. Die restlichen Stunden des Erweiterungsbereich (bis zu 8) können, müssen aber nicht, für Fremdsprachenseminare genutzt werden, im Zuge derer eine „weitere“ Fremdsprache unterrichtet wird (vgl. LP HLW 2003). Darüber hinaus ist ein zwölfwöchiges Pflichtpraktikum zwischen dem 3. und 4. Jahrgang vorgesehen, wobei nicht explizit darauf hingewiesen wird, ob dieses auch im Au-

---

<sup>11</sup> Im Gegensatz zur AHS wird bei den BHS im Lehrplan als erste lebende Fremdsprache explizit Englisch vorgegeben.

sland absolviert werden kann<sup>12</sup>. Ein fakultatives vierwöchiges Praktikum kann zwischen 4. und 5. Jahrgang absolviert werden.

### 3.2 Zahlen und Tatsachen

Sprachenvielfalt ist in der österreichischen Geschichte tief verwurzelt. Dies lässt sich zum einen durch die innersprachliche Mehrsprachigkeit bedingt durch die zahlreichen Dialekte und Regionalsprachen sowie auch durch die kulturelle und sprachliche Vielfalt, die durch das Kaiserreich entstanden ist, begründen. Nicht unbedeutend ist auch die geographische Lage des Landes: Österreich liegt zwischen West- und Ostereuropa, wodurch es auch Ziel der neueren Immigrationsbewegungen ist (LEPP 2009: 15).

Aus einer Statistik des BmUKK aus dem Jahr 2012 (BmUKK 2012) geht hervor, dass in ganz Österreich durchschnittlich ein Fünftel aller Kinder vor Schuleintritt zumindest eine zweite Sprache außer Deutsch in ihrem Alltag verwenden, in Wien erhebt sich dieser Prozentsatz auf fast 50% und stellt somit eine enorme Vielfalt verschiedener Erstsprachen dar<sup>13</sup>. Wie wird mit diesem Schatz umgegangen? Es gibt einen Umstand, der zur Folge hat, dass dieser Schatz für die betroffenen SchülerInnen eher Hindernis denn Hilfe ist: Deutsch ist Unterrichtssprache, was bedingt, dass gute Deutschkenntnisse weiterhin eine Schlüsselkompetenz sind, um in sämtlichen Unterrichtsfächern erfolgreich zu sein (vgl. de Cillia und Haller 2013: 144). Um weitere Sprachen (in dem Fall Deutsch) lernen und die eigene Mehrsprachigkeit entwickeln zu können ist es notwendig, in der eigenen Erstsprache gefestigt zu sein. Aus diesem Grund wird an (nicht allen) Schulen, Muttersprachlicher Unterricht in den Sprachen der MigrantInnen angeboten. Dieser ist jedoch weder verpflichtend noch verbindlich.

Wie hoch ist der Prozentsatz an SchülerInnen, die bis zur Reifeprüfung bzw. Schulabschluss mehr als eine Fremdsprache lernen? Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen den Zahlen aus Sekundarstufe I und II: der Prozentsatz an SchülerInnen, die in der Sekundarstufe I nur eine Fremdsprache lernen liegt bei 89,81% (und diese ist zu 99% Englisch), 8,99% der

---

<sup>12</sup> Aus Gesprächen mit Lehrpersonal aus BHS Zweigen und auch aus eigener Beobachtung wird die Organisation der Praktika schulautonom geregelt: einige Schulen haben im Ausland Partnerunternehmen, zu denen die Schüler geschickt werden. In BHS mit Fremdsprachenschwerpunkt (z.B. die Hertha Firnberg Schulen) ist das Praktikum verpflichtend im Ausland zu absolvieren.

<sup>13</sup> Je nach konsultiertener Quelle divergieren die Prozentzahlen: Warga-Fallenböck (2010) z.B. führt andere Zahlen an

SchülerInnen lernen zwei und nur 0,20% drei Fremdsprachen. In der Sekundarstufe II lernen mehr als die Hälfte der SchülerInnen weiterhin nur eine Fremdsprache, nämlich 59,61%. Für eine zweite Fremdsprache entscheiden sich 32,43% und für eine dritte 4,22% der SchülerInnen. Die vergleichsweise hohe Zahl jener SchülerInnen, die während der Schulzeit nur eine Fremdsprache lernen ergibt sich u.a. dadurch, dass der Lehrplan der Sekundarstufe I nur eine Fremdsprache vorsieht und dass Latein im österreichischen Schulsystem weiterhin eine wichtige Rolle spielt. Diese Zahlen zeichnen auf, dass die Empfehlung der EU, dass jedeR EU-BürgerIn zusätzlich zur Erstsprache, im Laufe der Pflichtschulzeit zwei weitere Sprachen lernt, noch lange nicht erreicht sind (vgl. de Cillia und Haller 2013: 143). Zu bedenken ist, dass die eben genannten Zahlen aus dem Jahr 2004/05 stammen und seit dieser letzten Erhebung aller Wahrscheinlichkeit nach bedeutende Verschiebungen gegeben hat. Außerdem divergieren die Zahlen je nach Quelle: bei Warga-Fallenböck (2010) z.B. scheinen andere Zahlen auf, die aus der Eurydice Statistik aus dem Jahr 2008 bezogen sind. Laut dieser Quelle lernen 63,7% der SchülerInnen der Sekundarstufe zwei und 12,4% drei Fremdsprachen, womit Österreich über dem EU-Schnitt liegen würde (vgl. Warga-Fallenböck 2010: 57 f). Die Autorin betont außerdem, dass muttersprachlicher Unterricht nicht berücksichtigt wird, genau so wie Freigegenstände und unverbindliche Übungen in der Statistik nicht erfasst sind.

Welche Sprachen werden nun in welchem Ausmaß an der Österreichischen Sekundarstufe gelernt? Allen voran Englisch mit einem Prozentsatz von 98,82% (97.906 Lernende) in der achten Schulstufe, bzw. 94,16% (104.306) in der zehnten Schulstufe, weit gefolgt von der traditionell zweiten lebenden Fremdsprache Französisch 8,89% (8.809 Lernende) in der achten, bzw. 23,21% (25.710 Lernende) in der zehnten Schulstufe. Im einstelligen Prozentbereich, bzw. sogar darunter, folgen die oben genannten angebotenen Fremdsprachen, mit der Ausnahme von Italienisch: diese Sprache wird in der zwölften Schulstufe von 11,78% der SchülerInnen gewählt (vgl. LEPP 2008: 41). Die Ursache für die geringen Zahlen in den Sprachen der Nachbarländer und Russisch sind nicht ganz klar: ob von SchülerInnenseite zu wenige Interesse besteht, oder aber ob diese Sprachen in zu geringem Ausmaß angeboten werden, was wiederum durch Lehrkräftemangel oder zu einer zu hohen Eröffnungszahl verursacht wird. An und für sich bietet der allgemeine Lehrplan abseits der klassischen Sprachen ein breites Spektrum an Fremdsprachen an, wie auch verschiedene Möglichkeiten auch schon im Pflichtschulbereich im Rahmen von Wahlfächern oder unverbindlichen Übungen bis zu

drei Fremdsprachen zu lernen, doch die Praxis sieht – wie eben dargestellt – anders aus (de Cillia und Haller 2013: 158 ff).

### 3.3 Mehrsprachigkeit – eine Frage des Prestiges?

Nach den obigen Ausführungen stellt sich die Frage nach dem Grund für dieses Ungleichgewicht in der schulischen Sprachenwahl. Im *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2007) sowie bei Krumm (2013) ist nachzulesen, dass historisch gesehen, Mehrsprachigkeit der Elite vorbehalten war: die Kinder der höheren Gesellschaft wurden mehrsprachig erzogen, mit Fokus auf die klassischen elitären lebenden Sprachen (Sprachen der Diplomatie) wie Französisch, Italienisch oder Englisch. Diese Sprachen sind mittlerweile allen Gesellschaftsschichten durch das Sprachenangebot der Schulen frei zugänglich. Dennoch hat sich eine „Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit“ entwickelt, wie Krumm in seinem Aufsatz „Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit“ (2013: 2) die aktuelle Situation beschreibt. Der Autor unterscheidet zwischen der vom österreichischen Sprachenregime verursachten Elite- und Armutsmehrsprachigkeit und definiert diese Begriffe wie folgt:

Mit der Charakterisierung als Elite- und Armutsmehrsprachigkeit will ich ausdrücken, dass in unserer Gesellschaft eben nicht Mehrsprachigkeit generell als kulturelles und soziales Kapital gesehen wird, sondern nur bestimmte Sprachen und damit auch deren Sprecherinnen und Sprecher wertgeschätzt werden, während die Beherrschung anderer Sprachen nicht wertgeschätzt und honoriert wird. (Krumm 2013: 4)

Tatsächlich herrscht ein eklatantes Ungleichgewicht zwischen jenen Sprachen, die im Lehrplan angeboten werden und denen, die tatsächlich gewählt werden – die oben genannten Zahlen bezeugen dies. Auch deren Unterrichtsform verändert den Stellenwert, der jenen Sprachen zugeschrieben wird und den sie folglich im Lehrplan einnehmen. Krumm kritisiert, dass die österreichischen Lehrpläne ca. 20 verschiedene lebende Fremdsprachen anbieten, faktisch jedoch nur ein sehr restriktiver Sprachenkanon gefördert wird. Dies begünstigt die Entwicklung zur sog. Elitemehrsprachigkeit. Den Grund dafür erkennt der Autor teilweise in der Einstellung der Lernenden dieser Sprachen gegenüber, zu einem großen Teil aber darin, in welcher Form der Sprachunterricht angeboten wird: Die ‚exotischeren‘ Sprachen (darunter werden alle Sprachen außer Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch verstanden) werden unter „abschreckenden Umständen“ (Krumm 2013: 3) angeboten, wie z.B. als Modellversuch, Wahlpflichtfach, Freigegegenstand oder unverbindliche Übung, mit einer Mindest-

teilnehmerzahl, die u.U. nicht erreicht wird. Die Konsequenz davon ist, dass diese Sprachen letztlich wenig unterrichtet werden, obwohl sich doch einige SchülerInnen vielleicht dafür interessieren würden. Verwunderlich ist, dass eine der größten Zuwanderersprachen, nämlich Türkisch, außer in der Hauptschule, nicht vorgesehen ist. Nebenbei bemerkt ist Türkisch an den Universitäten als Lehramtsstudium nicht wählbar – aus diesem Grund können keine qualifizierten LehrerInnen für Türkisch ausgebildet und folglich an den Schulen als Fremdsprache nicht angeboten werden. Hinzu kommt noch das an manchen Schulen herrschende Verbot, in den Pausen, die eigene Muttersprache zu sprechen. All diese Sprachen zählt Krumm zur Armutsmehrsprachigkeit, da sie sich in der durch das Unterrichtssystem geschaffene Hierarchie an unterster Stelle befinden. Die vorherrschende Divergenz zwischen den wählbaren Sprachen beschreibt Krumm überspitzt folgendermaßen: „(...) die Mehrheit soll von der Anmutung, eine dieser Sprachen zu lernen, nach Möglichkeit verschont bleiben.“ (Krumm 2013: 3).

In diesen Zusammenhang kann abschließend noch die Frage in den Raum gestellt werden, wie mit der existierenden migrationsbedingten Mehrsprachigkeit umgegangen werden kann. Weskamp beschreibt diese oftmals als problematisch empfundene Situation folgendermaßen: „Dies hat gesellschaftliche Konsequenzen, die dadurch bestimmt werden, ob man die Vielfalt als Strafe und Verlust oder als Reichtum und Chance versteht“ (Weskamp 2007: 14). Würden diese von Krumm zur Armutsmehrsprachigkeit gezählten Sprachen als positiv aufgefasst werden – also mit Weskamps Worten als Reichtum und Chance – so würde dies einige Veränderungen mit sich bringen. Vielleicht würden diese Sprachen in den Schulen unterrichtet werden. Auf jeden Fall aber würde man ihren Wert für gesellschafts- und kulturpolitische Bereiche erkennen und dementsprechend einsetzen (Weskamp 2007: 5 f).

### **3.4 Innovative (mehrsprachige) Unterrichtsformen**

Österreich ist seit einigen Jahrzehnten aktiv in der Ausarbeitung innovativer Unterrichtsformen impliziert und ist bemüht, mit europäischen Entwicklungen schritt zu halten (vgl. LEPP 2008: 58). Dazu gehört die Entwicklung zum kommunikativen Fremdsprachenunterricht, die Umsetzung der CLIL bzw. FsAA-Methoden (Fremdsprache als Arbeitssprache) an einigen Schulen, die Einführung von Fremdsprachenunterricht in der Grundschule, Bildungsstandards

für Fremdsprachen und nicht zuletzt die intensive Entwicklung von Europäischen Sprachenportfolios. Hier sollen nun diese Entwicklungen kurz skizziert werden.

Der kommunikative Fremdsprachenunterricht wurde bereits in den 1970er Jahren nach und nach eingeführt, wodurch die Fachdidaktik sich seitdem neu orientiert hat. Seit den Lehrplanreformen 1985 für die AHS bzw. 1993 für die BMHS ist dieser Begriff als Basis des Fremdsprachenunterrichts verankert. Mit diesen Veränderungen kam auch die Auseinandersetzung mit dem kompetenzorientiertem Unterricht, der zum Ziel hat, differenziert auf die individuellen Stärken der SchülerInnen einzugehen (vgl. LEPP 2008: 54). Außerdem soll auf diese Weise die Problematik der Nahstellen zwischen den verschiedenen Schulstufen, insbesondere zwischen Primar- und Sekundarstufe, ausgeglichen werden, um die Abschlüsse vergleichbar zu machen. Als Instrument dafür fungieren die auf verschiedene Altersgruppen zugeschnittenen Sprachenportfolios (vgl. de Cillia und Haller 2013: 164 f). Der CLIL-Unterricht hat in Österreich seine Anfänge in den 1990er Jahren. Seitdem bleibt dies eine freiwillige Unterrichtsform, die schulautonom als Projekt gestaltet, oder aber in Einzelfächern durchgehend abgehalten werden kann. Noch genauerer Ausarbeitung bedarf es hierfür in der Ausbildung der CLIL-Lehrkräfte, sodass die Qualität garantiert werden kann (vgl. LEPP 2008: 55 f). Wie weiter oben bereits erwähnt, führte Österreich als eines der ersten europäischen Ländern den verpflichtenden Fremdsprachenunterricht – bzw. „verpflichtende Erstbegegnung mit einer Fremdsprache“ (LEPP 2008: 56) – in der Primarstufe bereits 1983 ein. In den 1990er Jahren wurde mit der Entwicklung methodisch-didaktischer Richtlinien für diesen Unterricht begonnen, wobei speziell auf den integrativen Charakter geachtet wurde. Seit dem Schuljahr 2003/2004 bieten Volksschulen eine Fremdsprache ab der ersten Klasse an. Problematisch hierbei ist die Sprachenwahl: obgleich eine breite Palette an Sprachen zur Auswahl wären, wird fast ausschließlich Englisch gewählt. Dies kann daran liegen, dass in der Sekundarstufe zumeist Englisch als erste lebende Fremdsprache unterrichtet wird. Für die Primarstufe wurden mehrsprachige Unterrichtsmaterialien in Anlehnung an Candeliers EvLang unter dem Namen KIESEL<sup>14</sup> entwickelt. Diese sollen bei den Kindern Interesse und Verständnis für fremde Sprachen und Kulturen entwickeln (vgl. LEPP 2008: 56 f). Die Bildungsstandards für Sprachen wurden für „outputorientierte Regelstandards“ (LEPP 2008: 57) entwickelt und beschreiben die Kompetenzen, die SchülerInnen nach Abschluss des

---

<sup>14</sup> „Kinder entdecken Sprachen: Erprobung von Lehrmaterialien“ siehe ÖSZ (2014)

Pflichtschulzeit nachhaltig erworben haben müssen. Einerseits sollen sie den Lehrenden eine Orientierungshilfe sein, andererseits stellen sie eine Kontrolle für das Schulsystem dar, damit auf diese Weise der Erfolg des Unterrichts nachvollzogen werden kann. Die Bildungsstandards für Sprachen lehnen sich an die Lehrpläne und an den GERS. Über die Funktionen des Europäischen Sprachenportfolios (ESP) wurde im vorangehenden Kapitel bereits ausführlich berichtet.

Abschließend lässt sich sagen, dass diese Innovationen im Fremdsprachenunterricht ein Schritt in eine gute Richtung, also zu mehr Sprachen, sind. Dennoch sollte insbesondere der CLIL-Unterricht und auch das frühe Sprachenlernen im Sinne der Sprachenvielfalt von Englisch auf weitere Fremdsprachen erweitert werden. Die mit Englisch gemachten Erfahrungen können dann für die jeweilige Sprache als gute Basis fungieren (vgl. LEPP 2008: 58).

### **3.5 Mehrsprachigkeitsfördernde Institutionen in Österreich**

Seit den 1980er Jahren ist Österreich bemüht, europäische Sprachenprojekte umzusetzen, wie eben ausgeführt. Es bildeten sich auch einige Institutionen, die sie sich für sprachenpolitische Themen interessieren. Im Jahr 1989 wurde die Initiative KulturKontakt ins Leben gerufen. Im Jahr 1994 hat das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) in Graz eröffnet und es wurden auch einige Initiativen im Bereich Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache ins Leben gerufen. Darüber hinaus forciert Österreich seine Repräsentation im Ausland sowohl in Form von Deutschkursen, als auch von österreichischen Kulturinstituten (vgl. LEPP 2008: 25 ff.). Durch den vom Europarat initiierten LEPP Prozess, welcher im vorigen Kapitel beschrieben ist, wurden einige Entwicklungen angeregt, wie z.B. die Gründung eines eigenen Instituts innerhalb des BmUKK, das für das Schulwesen im Allgemeinen betreffende Angelegenheiten zuständig ist: das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Die Aufgaben des BIFIE betreffen die Gebiete angewandte Bildungsforschung, Bildungsmonitoring, Qualitätsentwicklung durch Schulprojekte (wie z.B. die Zentralmatura), sowie die jährliche Erstellung eines nationalen Bildungsberichts. Zuständig für die Weiterentwicklung speziell des (Fremd-) Sprachenunterrichts in Österreich ist das Österreichische Sprachenzentrum (ÖSZ) in Graz. Dort finden die Entwicklungen z.B. von sprachsensiblem Unterrichtsmaterial (CHAWID), Unterlagen für mehrsprachigen Unterricht (KIESEL) und den verschiedenen Sprachenportfolios (EPS) statt. Außerdem werden

vom ÖSZ auch Wettbewerbe durchgeführt, z.B. das Sprachinnovationssigels ESIS. Es biete außerdem eine Plattform für die Vernetzung von Pädagogen und anderen im Sprachunterricht implizierten Institutionen. So sind die Aufgaben auf mehrere Institute verteilt (vgl. de Cillia und Haller 2013: 164 f).

Eine Folgeerscheinung des LEPP Prozesses ist die Gründung des Österreichischen Sprachenkomiteea (ÖSKO)<sup>15</sup>. In Kooperation mit dem BmUKK und BmWF wird das Ziel verfolgt, die Potenziale der in der Gesellschaft existierende Mehrsprachigkeit besser zu nutzen (vgl. de Cillia und Haller 2013: 165).

Darüber hinaus ist Österreich Gastgeberland für das Europäische Fremdsprachenzentrum ECML<sup>16</sup> mit Sitz in Graz. Die zentralen Aufgaben sind die Funktion als Katalysator für die Umsetzung sprachpolitischer Reformen; die Innovationen sollen in den betreffenden Institutionen ankommen und umgesetzt werden: „Il aide ses acteurs clés dans les Etats membres à rapprocher les politiques d'éducation aux langues et les pratiques dans ce domaine.“ (ECML 2013). In den Jahren 2008-2011 führte der ECML das Programm *Sprachlehrende in ihrer Rolle stärken: Kompetenzen, Netzwerke, Wirkung, Qualität* durch woraus u.a. das Projekt MARILLE bzw. *Mehrheitssprachenunterricht als Basis für plurilinguale Erziehung*, wie auch die Projekthomepage *marille.ecml.at* entstanden. Untersuchungsgegenstand des Projekts war die Unterrichtssprache des sog. Mehrheitssprachenunterrichts, also die Sprache, in welcher der Unterricht gehalten wird und die es auch als eigenes Fach gibt. Im Falle von Österreich ist das Deutsch. Nachdem aber für eine bedeutende Zahl der SchülerInnen die Unterrichtssprache ihre Zweitsprache ist, muss der Mehrheitssprachenunterricht diesen Anforderungen nachkommen. Ziel des Forschungsprojekts ist es, „erfolgreiche Strategien der Lehrkräfte und der Bildungssysteme im Umgang mit dieser neuen Herausforderung zu erforschen, zu vergleichen und gute Praxisbeispiele auszuwählen“ (ECML online 2011). MARILLE sieht also der Tatsache, dass in einer Klasse mehrere Erstsprachen vertreten sind, ins Auge und sucht nach Strategien, wie eine „[plurilinguale] Wende“ für eine neue Orientierung im Mehrheitssprachenunterricht umsetzbar ist (vgl. ibid 2011). Zum Abschluss wurde ein Projektbericht unter dem Titel *Mehrsprachigkeit fördern. Die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld* (CoE 2011) veröffentlicht.

---

<sup>15</sup> Für weiterführende Informationen siehe <http://www.oesko.org/> (ÖSKO 2014)

<sup>16</sup> Für weiterführende Informationen siehe <http://verein.ecml.at/> (ECML Verein 2014)

Die akutelle Projektphase dauert von 2012 bis 2015 an und läuft unter dem Schwerpunkt *Learning through language. Promoting inclusive, plurilingual and intercultural Education.* Derzeit sind europaweit 15 Projekte angelegt (vgl. ECML Projekte 2014).

Ein weiterer Aspekt der Mehrsprachigkeitsförderung ist der Ausbau des muttersprachlichen Unterrichts in MigrantInnensprachen. Dieser hat u.a. zum Ziel, den Kindern den Wert ihrer Bi- bzw. Plurikulturalität bewusst zu machen und zugleich ihr Selbstbewusstsein zu stärken. An den österreichischen Schulen werden vereinzelt Versuche durchgeführt, in sprachlich heterogenen Klassen mehrsprachigen Unterricht auf Basis der MigrantInnensprachen zu gestalten. Als ‚Vorzeigeschule‘ in diesem Zusammenhang sei die NMS Selzergasse in Wien 15 genannt. Diese Schule bietet Fachunterricht in vier Sprachen an: Deutsch, Türkisch, BKS und Englisch (für jene SchülerInnen mit deutscher Muttersprache). Auf diese Weise haben die SchülerInnen die Möglichkeit, den auf Deutsch durchgenommenen Stoff in ihrer Muttersprache erneut zu wiederholen und zu festigen. Außerdem wird ihre Sprachenkompetenz ausgebaut (vgl. HP Selzergasse 2013). Das BmUKK hat speziell für solchen Unterricht die dreisprachige Zeitschrift *Trio* geschaffen (Deutsch, B/K/S, Türkisch), welches in erster Linie für die Volksschule konzipiert ist, aber auch in Hauptschulen Verwendung findet (LEPP 2008: 32).

### **3.6 Zukunftsmusik: Curriculum Mehrsprachigkeit**

Als Vorschlag, wie ein Gesamtsprachencurriculum aussehen könnte, entwickelten Reich und Krumm nach Aufforderung des BmUKK das *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Das verfolgte Ziel ist es, „die Zwei-Klassenmehrsprachigkeit zu überwinden und die Kinder in ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit ins Zentrum zu rücken“ (Krumm 2013: 10). Der Grundgedanke des Curriculums ist es aufzuzeigen, dass jede/r LehrerIn auch SprachleherIn ist (de Cillia und Haller 2013: 166), das bedeutet, dass in jedem Fach, unabhängig ob Sprach- oder Sachfach, die Lehrperson sprachsensiblen Unterricht gestalten und auch über Grundkompetenzen im Umgang mit Mehrsprachigkeit verfügen soll. Eine besprochene Problematik ist, dass Lehrkräfte oftmals nicht wissen, welche Sprachkenntnisse ihre SchülerInnen aus dem Kindergarten bzw. der Volksschule mitbringen und diese sogar als unbrauchbar qualifizieren, „da man sowieso von vorn anfangen müsse.“ (Krumm 2013: 10).

Ein weiterer Punkt, der Schwierigkeiten im Sprachunterricht darstellt ist, dass tendenziell bei den Sprachlehrenden und auch den Lernenden der weitgehende der Sinn des Sprachunterrichts als „Sinn und Zweck“ an sich, denn als „Mittel zum Zweck“, nämlich, dass Sprache etwas lebendes ist und in erster Linie zur Kommunikation gebraucht wird, gesehen wird (LEPP 2009: 30).

## 4 Best Practice: Beispielhafte mehrsprachige Unterrichtsformen

Dieses letzte Kapitel vorliegender Diplomarbeit liefert Antwort auf die eingangs gestellte Forschungsfrage, nämlich auf welche Weise mehrsprachiger Unterricht gestaltet bzw. organisiert werden kann. Im Laufe des Kapitels werden vier beispielhafte Unterrichtsformen vorgestellt, die alle, jeweils auf ihrem eigenen Weg und mit unterschiedlichen Methoden, die Entwicklung mehrsprachiger Kompetenz der SchülerInnen zum Ziel haben. Bevor die Unterrichtsformen im Detail betrachtet werden, sollen ihre jeweiligen Charakteristiken und Grundelemente kurz resümiert werden.

Die erste vorgestellte Unterrichtsform entwickelte Mag. Wolfgang Steinhauser in seiner Stammsschule, dem BG/BRG Zwettl Niederösterreich, an der er Russisch und Englisch unterrichtet. An dieser Schule werden gleich drei besondere mehrsprachige Unterrichtsformen angeboten: In seinen Russischunterricht integriert Steinhauser bereits im Anfängerunterricht Elemente der slawischen Interkomprehension. Des Weiteren leitet Steinhauser auch das „Ostsprachenprojekt“ – ein freies Wahlfach – in dem die RussischschülerInnen der Schule zusätzlich zum Regelunterricht rezeptive Kompetenzen von bis zu elf weiteren Slavinen entwickeln können. Außerdem wird an der Schule auch das Projekt „Gemeinsam Sprachen lernen“ (GSL) angeboten, im Zuge dessen interessierte SchülerInnen die Möglichkeit bekommen, Grundkompetenzen in Chinesisch und Spanisch zu erwerben und jeweils die Sprachzertifikatsprüfung für das Niveau A1 ablegen können. Der Russischunterricht und insbesondere das „Ostsprachenprojekt“ werden in Kapitel 4.1. beschrieben. Als zweites, in Kapitel 4.2. wird der HLW-spezifische Ausbildungsschwerpunkt „Internationale Kommunikation in der Wirtschaft“ (InKW) vorgestellt. Dies ist ein bilingualer CLIL-Unterricht, in dem der Unterricht in der jeweils ersten und zweiten lebenden Fremdsprache der Schule abgehalten wird. Ziel ist es, kommunikative und interkulturelle Kompetenzen, vorwiegend für wirtschaftliche Situationen, zu entwickeln. Im HLW-Zweig der Hertha-Firnbergschulen in Wien existiert dieser Ausbildungsschwerpunkt in einer leicht abgeänderten Form und läuft unter dem Namen „Interkulturelle Kompetenz und Wirtschaft“. Diese Sonderform von InKW wird, nach einer Schilderung der allgemeinen Unterrichtsprinzipien lt. InKW Lehrplan, beschrieben. Die dritte beispielhafte mehrsprachige Unterrichtsform, in Kapitel 4.3. vorgestellt, wird in der HLW Rankweil Vorarlberg von Mag. Prof. Elisabeth Allgäuer-Hackl geleitet. Das sog. „Mehrsprachige Seminar“ bzw. „Mehrsprachige Training“ oder auch „Mehrsprachige Ler-

nen“ (die Bezeichnung variiert je nach Quelle) – ein Freifach, das ab der vierten Klasse HLW besucht werden kann. Reflexion über positiven und negativen Transfer zwischen den gelernten Sprachen sowie Entwicklung kommunikativer Kompetenz sind die zentralen Elemente dieses Unterrichts. Den Schluss bildet mit Kapitel 4.4. das österreichweite Projekt voXmi „Voneinander, miteinander Sprachen lernen und entdecken“, das von Mag. Erika Hummer und Mag. Franz Riegler ins Lebens gerufen wurde. Dieses hebt sich von den zuvor beschriebenen Unterrichtsformen ab: Im Vordergrund des Projekts stehen die interkulturelle Bildung der SchülerInnen und die Förderung der individuellen migrationsbedingten Mehrsprachigkeit. Außerdem ist die Integration neuer Medien im voXmi Unterricht ein zentrales Element des Projekts.

Untersucht wurden die vier vorgestellten Unterrichtsformen anhand von vier Fragen: 1. An wen richtet sich der Unterricht bzw. wer ist das Zielpublikum? 2. Welche Sprachen finden im Unterricht Eingang? 3. Welche mehrsprachigen Modelle bilden die theoretische Basis des Unterrichts? Und schließlich 4. Beschreibung der entwickelten Kompetenzen, der Ziele und Methoden des Unterrichts. Die Fragen werden im Laufe der Ausführungen beantwortet.

#### **4.1 Interkomprehensiver Russischunterricht am BG/BRG Zwettl<sup>17</sup>**

Wolfgang Steinhauser bietet an seiner Stammschule, dem BG/BRG Zwettl Niederösterreich in gleich drei Fächern innovativen mehrsprachigen Unterricht an. In seinen Russischunterricht integriert er bereits nach wenigen Monaten interkomprehensive Methoden, im Freifach „Ostsprachenprojekt“ haben die RussischschülerInnen die Möglichkeit, mithilfe der Sprachlern-DVDs *sprachenlernen24.de* bis zu elf weitere slawische Sprachen zu lernen. Im Projekt „Gemeinsam Sprachen lernen“ erwerben interessierte SchülerInnen auf Basis von Englisch Grundkenntnisse in Chinesisch und Spanisch. Mangels Chinesischdozenten übernehmen chinesischsprachige SchülerInnen die Rolle der Lehrperson.

##### *Allgemeine Informationen über die Sprachenausbildung am BR/GRG Zwettl*

Am BG/BRG Zwettl wird ab der 6. Klasse das Wahlpflichtfach Russisch angeboten. Zu dessen Vertiefung bietet Steinhauser das freie Wahlfach „Ostsprachenprojekt“ an, das im Aus-

---

<sup>17</sup> Informationen ohne Quellenangabe wurden im Zuge eines persönlichen Gesprächs mit Mag. Steinhauser erworben. Mangels umfangreicher Veröffentlichung über diese besondere Unterrichtsform, wird an manchen Stellen die von Mag.<sup>a</sup> Agnes Staar (2013) zum Thema russischer Interkomprehension verfasste Diplomarbeit als Quelle herangezogen, in der über Steinhausers Methode berichtet wird.

maß einer Semesterwochenstunde zwei bis drei Jahre besucht werden kann. Hier erwerben die SchülerInnen auf der Basis von Russisch rezeptive Grundkompetenzen in bis zu elf weiteren slawischen Sprachen. Außerdem können im Projekt „Gemeinsam Sprachen lernen“ (GSL) Chinesisch und/oder Spanisch ab der 6./7. Klasse im Ausmaß von ein bzw. zwei Semesterwochenstunde mit dem Zielniveau A1 gelernt werden. Für die Lernenden besteht die Option, das Sprachzertifikat DELE für Spanisch<sup>18</sup> bzw. HSK für Chinesisch<sup>19</sup> auf A1 zu absolvieren (vgl. Steinhauser in Druck). Als theoretische Basis fungieren bei beiden Projekten Elemente der Interkomprehension (siehe oben) und der Migrationspädagogik<sup>20</sup>, wobei sich Steinhauser aus diesen beiden Ansätzen seinen eigenen Weg kreiert hat, wie weiter unten vorgestellt wird. Steinhauser wählt den interkomprehensiven Ansatz mit dem Ziel, die Zielsprache durch Vergleich mit den Sprachen derselben Familie zu festigen. Elemente der Migrationspädagogik lässt er einfließen, da seiner Ansicht nach, wie er selbst im Zuge des persönlichen Gesprächs sagte, es eine Tatsache ist, dass SchülerInnen verschiedener Herkunft innerhalb des Klassenverbandes vertreten sind. Sowohl ihnen, als auch den einsprachigen SchülerInnen, ist es hilfreich, metasprachliche Fähigkeiten zu entwickeln, um über Sprache nachdenken und reflektieren zu können.

In seinem Russischunterricht, aber auch im Ostsprachenprojekt verfolgt Steinhauser das Ziel, das panlawische Wissen seiner SchülerInnen zu schulen, mehr Sicherheit in der Zielsprache durch die Arbeit mit den anderen Sprachen der Sprachfamilie zu entwickeln, um auf diese Weise zu mehr Offenheit und Mut für Unbekanntes zu gelangen. In Folgendem werden zwei seiner Übungsmethoden vorgestellt: zuerst seinen sechsstufigen Weg der Erschließung eines fremdsprachlichen Textes und anschließen den sog. Dreistufenplan zur Schulung der kommunikativen Kompetenz. Diese Übungen führt Steinhauser bereits nach wenigen Monaten Russischunterricht durch, sodass die SchülerInnen bereits sehr früh in Kontakt mit den anderen Salvinen kommen.

#### *Texterschließung auf sechs Stufen*

Ein Element des Unterrichts ist die Erschließung einfacher Texte auf einer anderen Slavine durch eine interkomprehensive Herangehensweise in Anlehnung an die *Sieben Siebe* von

---

<sup>18</sup> Für weiterführende Informationen siehe DELE (2006)

<sup>19</sup> Für weiterführende Informationen siehe HSK (o. J.)

<sup>20</sup> Ausführliche Informationen über die Prinzipien der Migrationspädagogik bietet das Handbuch *Migrationspädagogik* von Mecheril (2010)

Stegmann und Klein (vgl. oben). Diese Texte entsprechen inhaltlich den Kompetenzbeschreibungen des Niveaus A1 bzw. den von den SchülerInnen zu diesem Zeitpunkt bereits erworbenen Russischkenntnissen. In sechs Schritten erschließen sich die SchülerInnen den Inhalt des Textes, ohne ein Wörterbuch zu konsultieren. Dieses wird erst in der sechsten Stufe als Hilfe hinzugezogen. Bei jeder Stufe wird der Text mit Fokus auf ein anderes morphologisches Merkmal gelesen und dieses jeweils pro Stufe mit einer eigenen Farbe markiert. Auf diese Weise ergibt sich am Ende der Lektüre ein buntes Bild aufgrund dessen erkennbar wird, welche Textelemente bereits erschlossen wurden. Zu Beginn werden alle im Text vorhandenen Internationalismen rot markiert, anschließend in blau der pan-slawische Wortschatz, in grün werden die orthographischen Ähnlichkeiten hervorgehoben, in gelb aus dem Russischen bekannte Wortteile wie Affixe. Als fünften Schritt werden etwaige Lexeme durch Allgemein- bzw. Weltwissen erschlossen und pink markiert. Von den übrig gebliebenen Wörtern, wird der Wortstamm ermittelt und dieser im Wörterbuch nachgeschlagen (vgl. Staar 2013: 60 ff). Diese Übung bewirkt, dass die Lernenden auf die morphologischen Details der Zielsprache sensibilisiert werden, was insbesondere im Russischen in der Vokalbearbeitung äußerst hilfreich ist. Auf diese Weise lernen die SchülerInnen sich in den slawischen Sprachen zu orientieren und auch sich im Russischen wohler zu fühlen.

#### *Kompetenzorientierte Kommunikation durch den „Dreistufenplan“*

Für die Entwicklung der (mehrsprachigen) kommunikativen Kompetenz im Russischunterricht bzw. im Ostsprachenprojekt stützt sich Steinhauser auf seinen eigens entwickelten „Dreistufenplan“. Die SchülerInnen arbeiten zu zweit. Sie erhalten ein Arbeitsblatt auf dem sie bekannte russische Redewendungen, die sie im Unterricht bereits gelernt haben (Begrüßungsfloskeln, Interrogativpronomina etc.) mit den entsprechenden Phrasen der unbekannten Sprache (als Beispiel wird bei Steinhauser (in Druck) Tschechisch angegeben) verbinden. Dies passiert in drei Stufen: auf Stufe eins werden ähnlich klingende Ausdrücke einander gegenüber gestellt (tsch. *Dobr'y den* vs. ru. *Добрый день* [dobry den'], dt. Guten Tag), auf Stufe zwei stehen sich „teilweise ähnliche Ausdrücke“ gegenüber (z.B. tsch. *zitra* vs. ru. *завтра* [zavtra], dt. morgen) und schließlich auf Stufe drei „unterschiedliche Ausdrücke“ (z.B. tsch. *Dobré ráno!* vs. ru. *Доброе утро!* [dobroe utro]). Die PartnerInnen vergleichen auf Russisch ihre Ergebnisse, in dem sie Wendungen der Meinungsäußerung verwenden, wie „Ich denke, dass...“, „Ich bin (nicht) einverstanden“, „Du hast (nicht) recht“. Auf diese Weise werden gleich zwei Elemente geschult: zum einen wird das Vokabular der

Meinungsäußerung geübt, zum anderen wird die Morphologie der Zielsprache durch Zuhilfenahme einer unbekannten Slavine als „Stützssprache“ durchsichtiger und leichter verständlich (vgl. Steinhauser in Druck).

Anfangs sollen sich die SchülerInnen auf den Erwerb der rezeptiven Kompetenz der neuen Sprache beschränken, wobei sie, lt. Steinhauser, relativ bald den Wunsch äußern, die auf diesem Wege erlernten Alltagsphrasen der neuen Sprache auch aktiv zu verwenden. Diesem Wunsch kann v.a. dann schon bald entgegen gekommen werden, wenn in der Klasse ein/e Muttersprachler/in sitzt, der/die die korrekte Aussprache seine Erstsprache beherrscht. In diesem Fall wird es möglich, Dialoge nach vorgegebenem Muster zu führen, wie z.B. „Auf Russisch sagt man ‚Dobroe utro‘“ (Guten Morgen), aber auf Tschechisch sagt man ‚Dobré ráno!‘“ (Steinhauser in Druck). Solche Übungen nutzt Wolfgang Steinhauser oft als Stundeneinstieg und zieht dafür oftmals Alltagsgegenstände hinzu, wie z.B. Besteck, oder Schlagzeilen aus russischen und im gegebenen Fall tschechischen Zeitungen, die im aktuellen Lernstadium bereits verstanden werden. Auf diese Weise können die SchülerInnen bereits im Anfängerunterricht in der Fertigkeit „Sprechen“ aktiv und lebensnah üben, da sie reale Situationen nachspielen. In der Tat kommt man oft in die Situation, sich mit Menschen anderer Herkunft über deren Sprache zu unterhalten und die eigene mit der fremden zu vergleichen. Dank dieser Übungen sind die SchülerInnen auf ähnliche Situationen optimal vorbereitet.

#### *Interaktiver Unterricht mit CD-ROM*

Eine dritte, besonders innovative Methode hat Steinhauser in seinen Unterricht eingeführt, durch die ermöglicht wird, dass innerhalb einer Unterrichtseinheit, bis zu 12 verschiedene Sprachen, in dem Fall Slavinen, gesprochen werden. Dies funktioniert dank der Verwendung der CD-ROMs zum autonomen Sprachenlernen der Reihe *Express-Sprachkurs sprachenlernen24.de*, die Steinhauser für 12 slawische Sprachen besitzt. Dieser Sprachkurs bietet in 20 Lektionen Übungen zu verschiedenen Themenbereichen, welche den Domänen A1-A2 entsprechen, also Begrüßung, Hotel, Einkaufen etc. Außerdem verfügt jede CD-ROM über eine Linkssammlung zu aktuellen Schlagzeilen der nationalen Tageszeitungen, wodurch von Beginn an mit authentischem Sprachmaterial gearbeitet werden kann. Der Fokus liegt bei den Fertigkeiten Lese- und Hörverstehen, sowie anasatzweise auch monologisches und dialogisches Sprechen.

Im Unterricht eingesetzt sieht dies folgendermaßen aus: jeweils zwei SchülerInnen suchen sich eine Sprache aus und arbeiten zusammen. Nach Möglichkeit wird darauf geachtet, dass ein Teil des Teams jene ausgewählte Sprache als Muttersprache hat, um so für den/die Kollegen/in als Referenzinstanz zu fungieren. Zu zweit führen sie die angebotenen Aufgaben aus, wobei sie sich stets auf der Zielsprache Russisch unterhalten. Mit den vorgesehenen Übungen wie verdeckter Text, Karteikarten, Multiple Choice Tests, Diktate, Übungen zum Hörverstehen (vgl. Steinhauser in Druck) als Vorlage, werden die SchülerInnen dazu eingeladen sich auf Russisch über die andere Sprache zu unterhalten und Vergleiche anzustellen, wie es auch im sog. Dreistufenplan vorgesehen ist. Durch die Links zu den Schlagzeilen kommen die SchülerInnen bereits sehr bald mit authentischem Material in Kontakt und lernen, ihre Berührungsängste vor Unbekanntem zu überwinden. Ziel dieser Unterrichtsform ist weiterhin der Erwerb bzw. das Festigen der russischen Sprache, doch als Stütze dient hier nicht Deutsch, sondern eine andere slawische Sprache, die zusätzlich quasi nebenbei in Ansätzen gelernt wird. Den Erfolg seiner Methode resümiert Steinhauser (in Druck) folgendermaßen: „Faszinierend, was sich hier für alle SchülerInnen und für die Lehrkraft in der Klasse auftut, und wie Mehrsprachigkeit zur Kommunikationsplattform – aber auch zur Sozialisationsplattform – wird.“

#### *Sprachenvergleich zur mündlichen Matura*

Bis vergangenes Schuljahr (2012/13) war es für die SchülerInnen auch möglich, zur Matura als Spezialgebiet den Sprachenvergleich zwischen Russisch und einer zweiten Slavine zu wählen. Hierfür bereitete der/die Kandidat/in ein Thema vor, wie „Ein Vergleich von Russisch mit Weißrussisch auf lexikalischer Ebene anhand von Kurzdialogen und kurzen narrativen Texten (Russisch aktiv, Weißrussisch passiv)“, um ein konkretes Beispiel einer Kandidatin vergangenen Jahres zu nennen (Unterlagen von Mag. Steinhauser persönlich erhalten). Zur mündlichen Matura erhielt die Kandidatin zwei kurze Texte in weißrussischer Sprache, wobei ihr einer davon vom Spezialgebiet bereits bekannt war. Die Aufgabe war es, auf Russisch über den Inhalt dieser beiden Texte zu berichten und anschließend jene vom Prüfer vorab angestrichenen Wörter mit den russischen Entsprechungen zu vergleichen und Schlüsse daraus zu ziehen. Lt. Steinhauser stießen diese Prüfungen bei dem/der Vorsitzenden stets auf großes Interesse, auch wenn sie keine der beiden Sprachen beherrschten. Durch die Maturareform ist diese Art der Prüfungsgestaltung nun leider nicht mehr möglich, doch Mag. Steinhauser sieht der Zukunft positiv entgegen: selbst wenn die mehrsprachige Kompetenz als sol-

che zur Matura nicht mehr geprüft werden kann, so bildet sie dennoch einen wichtigen Teil der individuellen Sprachenbiographie, die in Form des ESP dokumentiert werden kann.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass dies eine besonders innovative Methode ist, interkomprehensiven Unterricht in der Schule durchzuführen. Der starke Realitätsbezug stärkt die Motivation und auch die Freude am Lernen gestärkt, durch die innovative Methode mit den CD-ROMs, wird die Selbständigkeit und auch die Medienkompetenz in der Fremdsprache geschult.

## **4.2 Ausbildungsschwerpunkte HLW**

### **4.2.1 Internationale Kommunikation in der Wirtschaft (InKW)**

„Internationale Kommunikation in der Wirtschaft“ (InKW) ist ein Ausbildungsschwerpunkt, der seit nunmehr über zehn Jahren an humanberuflichen Schulen angeboten wird. Das Besondere an diesem Schwerpunkt ist die Tatsache, dass der Unterricht von zwei Lehrpersonen in zwei Fremdsprachen gehalten wird, wobei die eine immer Englisch ist und die andere die zweite lebende Fremdsprache. Die Lehrenden werden für dieses Fach vom Center für Berufsbildende Sprachen (CEBS) speziell ausgebildet. Auf der Homepage des CEBS (2013) werden die Ziele von InkW wie folgt zusammengefasst:

Ziel dieses Schwerpunkts ist es, die berufsbezogenen, sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen der Schüler/innen zu erweitern und sie zu befähigen, in einer Reihe von berufsbezogenen Situationen spontan zwischen zwei Sprachen zu wechseln und auch als Sprachmittler/innen zu fungieren.

Dies bedeutet, dass die SchülerInnen in diesem Unterricht das Training bzw. den Ausbau dreier Kompetenzen zugleich umfasst: die kommunikative und interkulturelle Kompetenz, den „Switch“ zwischen zwei Fremdsprachen, sowie reale Situationen der Berufswelt. Der Schwerpunkt zeichnet sich durch seinen anspruchsvollen Charakter in Bezug auf die zu erwerbenden Kompetenzen aus. Derzeit wird lt. Homepage der berufsbildenden höheren Schulen (hp BHS 2014) dieser Ausbildungsschwerpunkt österreichweit in zwölf Schulen angeboten, wobei diese Quelle nicht sehr verlässlich zu sein scheint, da z.B. die Hertha-Firnbergschulen, deren Sonderform dieses Schwerpunktes weiter unten vorgestellt wird, in dieser Liste nicht aufscheinen.

Wie im Kapitel zur österreichischen Sprachunterrichtspolitik bereits erwähnt wurde, sieht der Lehrplan für Höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe einen Ausbildungsschwerpunkt vor, der entweder mit vorgegebenen oder aber frei wählbaren Inhalten sein kann. InKW ist ein Schwerpunkt mit vorgegebenen Inhalten. Das Stundenausmaß beträgt zumindest 8 Semesterwochenstunden, die individuelle auf die gesamten fünf Jahre aufgeteilt werden können. In den meisten herangezogenen Stundentafeln bieten die Schulen diesen Unterricht für die dritten bis fünften Jahrgänge an.

Im Lehrplan der HLW (LP HLW 2003) werden Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff für InKW eher allgemein beschrieben<sup>21</sup>. Die erste Bildungs- und Lehraufgabe für InKW lautet:

Die Schülerinnen und Schüler sollen Sprachen als Instrument zum Auf- und Ausbau persönlicher und geschäftlicher Beziehungen erfahren und wirtschaftsspezifische Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten in das fremdsprachliche Handeln integrieren können.

Sprache soll also „erfahren“ werden. Sie wird hier als Werkzeug verstanden, das es ermöglicht, sich im späteren Beruf zu verständigen und professionelle Beziehungen aufzubauen. Des Weiteren wird der Erwerb interkultureller Kompetenzen gefordert, das bedeutet, verbale und nonverbale Kommunikationsformen der Länder zu beherrschen und situationsgerecht einsetzen zu können: „Die Schülerinnen und Schüler sollen internationale Usancen im Geschäftsleben kennen und auf Gesprächspartner sowie interkulturelle Gegebenheiten verbal und nonverbal reagieren.“ (LP HLW 2003).

In Bezug auf Mehrsprachigkeit sollen die SchülerInnen lernen, „Synergieeffekte im parallelen Spracherwerb“ (ibid.) zu nützen. Das bedeutet, Verbindungen zwischen den Sprachsystemen zu erkennen, wodurch auch die Reflexion über Spracherwerbsstrategien angeregt werden soll. Flexibilität und Interaktion zwischen den Sprachen, also der oben genannte Sprachenswitch, sind ebenfalls ein zentrales Element dieses Schwerpunktes. Im Zuge des Schwerpunkts sollen die SchülerInnen auf jeden Fall das Niveau B2 erreichen, wobei in gewisse Teiltätigkeiten das Niveau C1 „angestrebt werden soll“ (vgl. LP HLW 2003). Dies ist eine ganze Kompetenzstufe mehr als im konventionellen Sprachunterricht.

---

<sup>21</sup> Ein spezifischer Lehrplan für InKW existiert seit 2012 als Entwurf. Darin werden die im Lehrplan der HLW kompakt gehaltenen Lehrziele für jedes Semester einzeln beschrieben (vgl. LP InKW 2012).

Neben den sprachlichen Fertigkeiten sollen die SchülerInnen im Fach InKW noch eine Reihe Soft-Skills erwerben. So sieht der Lehrplan vor, dass sie in einem vorgegebenen Zeitrahmen gegebene „komplexe“ Aufgaben erfüllen können sollen, Medienkompetenz erwerben und diese für die Recherche v.a. zu berufsspezifischen Themen aber auch fachgerecht in Präsentationen einsetzen können. Alle im Lehrplan beschriebenen Bildungs- und Lehraufgaben erfordern kurz zusammengefasst, dass die SchülerInnen zielstrebig, selbstständig, organisiert und mit Ernsthaftigkeit an die Aufgaben herantreten und über ausreichend Reife verfügen, den Anforderungen gerecht zu werden bzw. den Wert ihrer Ausbildung für ihre berufliche Zukunft wahrnehmen. Die Entwicklung von Selbstsicherheit im Auftreten, Flexibilität in der mehrsprachigen Situation aber auch Teamkompetenz nehmen einen hohen Stellenwert ein. Die SchülerInnen sollen ferner in ihren gut strukturiert und recherchierten mündlichen Präsentationen in der Lage sind, ihren Standpunkt zu begründen, Für und Wider zu diskutieren sowie spontane Nachfragen in beiden Sprachen in einem angemessenen Sprachregister beantworten können. Des Weiteren sollen sie in den Fremdsprachen gehörte Vorträge, sofern sie Teil vom Themenkanon des Unterrichts sind, anhand eigener Notizen „zuverlässig weitergeben“ (LP HLW 2003) können. Die schriftliche Kompetenz wird in Form strukturierter, detaillierter Texte gefördert, deren Inhalte – wie auch bei den Präsentationen – eine Synthese verschiedener Quellen darstellt (vgl. LP InKW 2012).

Die Themen im Unterricht betreffen Tourismus und Dienstleistungsbetriebe, wobei jene mehrsprachigen Kompetenzen trainiert werden, die in diesen Gebieten von Bedeutung sind: Kommunikative Aktivitäten finden in Form von Simulationen beruflicher Situationen statt. Diese gehen von Gesprächen am Empfang über Gästebetreuung, Kundenberatung und Verkauf, bis hin zu Öffentlichkeitsarbeit, Marketing und Personalmanagement. Ebenfalls geübt wird die Rolle als SprachmittlerIn, um in einer Situation, in der GesprächspartnerInnen die jeweils andere Sprache nicht beherrschen, die Kommunikation zu ermöglichen.

Zusammenfassen lässt sich sagen, dass diese spezielle Form des mehrsprachigen Unterrichts ein umfangreiches und effizientes Training der mehrsprachigen und interkulturellen Handlungskompetenzen darstellt. Der Fokus in InKW liegt auf der Simulation authentischer Situationen und stellt den Anspruch, die SchülerInnen bestmöglich für ihre berufliche oder aber auch studentische Zukunft vorzubereiten.

#### 4.2.2 Interkulturelle Kompetenz und Wirtschaft (IKW)<sup>22</sup>

Im HLW-Zweig der Hertha-Firnberg-Schulen Wien 22 können die SchülerInnen den Ausbildungsschwerpunkt „Internationale Kommunikation in der Wirtschaft“ wählen. Die Sprachförderung an dieser Schule zeichnet sich durch die hohe Stundenanzahl im Fremdsprachenunterricht aus: Für die erste und zweite lebende Fremdsprache (Englisch und Französisch/Spanisch) sind jeweils 15 Semesterwochenstunden vorgesehen, für die dritte lebende Fremdsprache, welche ab der zweiten Klasse unterrichtet wird, sind es acht Semesterwochenstunden. Der Ausbildungsschwerpunkt startet in der dritten Klasse und umfasst insgesamt 9 Semesterwochenstunden.

Da an dieser Schule dieser Ausbildungsschwerpunkt von Anfang an als Schulversuch geführt wurde, wurde eine leicht abgeänderte Version des IKW-Lehrplans vorgenommen. Dieser wird hier beschrieben. Die SchülerInnen erreichen nach Angaben von Dr.<sup>in</sup> Margit Eisl (e-Mail Konversation und persönliches Gespräch) das Niveau B2 und spezialisieren sich im fünften Jahrgang auf volkswirtschaftliche, interkulturelle und gesellschaftspolitische Themen. Zu diesen Themen gestalten sie Projektmaturen, welche sie im Rahmen der mündlichen Reifeprüfung verteidigen. Die Ziele des Schwerpunktes sind lt. dem für die Hertha-Firnbergschulen angepassten Lehrplan (LP IKW 2013):

Die Schülerinnen und Schüler sollen

- eine signifikante Steigerung ihrer allgemeinen sowie der berufsspezifischen sprachlichen Kompetenz erreichen;
- im Sinne einer effizienten und realitätsbezogenen Vorbereitung auf die berufliche Praxis ihre geistige wie sprachliche Flexibilität, interkulturelle Sensibilität sowie adäquates Kommunikationsverhalten entwickeln; den Anforderungen einer globalen Gesellschaft und eines internationalen Marktes gerecht werden;
- über mehrsprachige Kompetenz verfügen und diese situationsadäquat anwenden können
- vor allem beim Auftreten und Sprechen in der Öffentlichkeit Selbstvertrauen, Sicherheit und Flexibilität zeigen;
- einen Sachverhalt mit dem Ziel einer wirksamen Präsentation aufbereiten können;
- sich verbal und nonverbal auf Gesprächspartner/innen einstellen können;
- Gesprächsziele festlegen und realisieren können;
- über eine sichere Gesprächs- und Verhandlungsführung verfügen.

---

<sup>22</sup> Anm.: Informationen ohne Quellenangabe wurden im Zuge persönlicher Gespräche bzw. E-Mailkontakt mit Mag. Dr. Margit Eisl erfahren sowie auch durch eigene Beobachtungen einer Unterrichtsstunde des Maturajahrgangs 2013/14 in IKW und eines Besuchs der Schule am Tag der offenen Tür.

In den Hertha-Firnbergschulen wird IKW für den HLW Zweig ab dem dritten Jahrgang angeboten und richtet sich an besonders sprachinteressierte SchülerInnen. Diese im Schulorganigramm so genannte „Sprachenklasse“ erhält Unterricht in drei Fremdsprachen auf besonders hohem Niveau: In Englisch wird C1 erreicht, in Französisch B2 und in Spanisch A2+, wobei Französisch ab dem ersten und Spanisch ab dem dritten Jahrgang ohne Vorkenntnisse unterrichtet werden.

Die SchülerInnen werden dazu angehalten, regelmäßig an Sprachwettbewerben teilzunehmen, auch an Mehrsprachigkeitsbewerben, im Zuge derer der Sprachenswitch geprüft wird. Jedes Jahr belegen sie Siegerplätze. Zudem besteht für diejenigen besonders motivierten und engagierten SchülerInnen im Maturajahr die Möglichkeit, das *Certilingua* Zertifikat zu erwerben – das europäische Exzellenzlabel für Sprachen<sup>23</sup>. Auch die Teilnahme an internationalen Sprachzertifikaten, z.B. das *BEC higher* der Cambridge University<sup>24</sup> bzw. das *Diplôme du Français professionnel* für Französisch<sup>25</sup>, wird unterstützt. Ein starker Fokus an der Schule ist die Bewusstseinsbildung für den Wert internationaler Diplome für den weiteren Berufswegang.

Überhaupt herrscht nach Angaben von Eisl in dieser Schule eine starke Motivation der SchülerInnen, sich selbstständig für Sprachen und deren Kulturen zu interessieren. Engagement wird groß geschrieben, interkulturelle Kompetenz ebenfalls. Hierfür werden zusätzlich zum Ausbildungsschwerpunkt jahrgangs- und zweigübergreifend verschiedene Seminare zur Sensibilisierung der SchülerInnen über Themen wie Migration, Mehrkulturalität und Integration. Z.B. der Redewettbewerb „Sag's multi!“<sup>26</sup> oder das Projekt „Erfolgreiche Migration“ in dem sog. erfolgreiche Migrationsgeschichten aufgezeichnet und besprochen werden<sup>27</sup>. Außerdem wird auch die Initiatorin der Plattform „Mingo Migrant Enterprises“<sup>28</sup>, die JungunternehmerInnen mit Migrationshintergrund unterstützt regelmäßig in das stufenübergreifende Freifach „Interkulturelle Kompetenz & Diversity“ eingeladen. Zu dieser Gelegenheit werden tagesaktuelle migrationsspezifische Themen diskutiert, wie z.B. die Debatte um das Kopftuch.

---

<sup>23</sup> Für weiterführende Informationen siehe Certilingua (2014)

<sup>24</sup> Für weiterführende Informationen siehe BEC (2013)

<sup>25</sup> Für weiterführende Informationen siehe CIEP (2014)

<sup>26</sup> Für weiterführende Informationen siehe entsprechenden Bericht auf der Homepage der Hertha-Firnberg Schulen (hp Firnberg 2014) bzw. die Homepage des Redewettbewerbs „Sag's multi“ (sag's multi 2014)

<sup>27</sup> Für weiterführende Informationen siehe entsprechenden Bericht auf der Homepage der Hertha-Firnbergschulen (hp Firnberg 2014)

<sup>28</sup> Für weiterführende Informationen siehe die Homepage von Mingo Migrant Enterprises (mingo o. J.)

Die SchülerInnen sollen lernen, kritisch zu denken, eine eigene Meinung zu den besprochenen Themen zu bilden.

Das hohe Niveau in den Sprachen wird durch die hohe Stundenanzahl an Unterricht in der Fremdsprache (CLIL Methoden) erreicht, im Maturajahrgang findet dieser anspruchsvolle Unterricht sogar in zwei Fremdsprachen statt. Zudem liegt die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz im Zentrum der Aufmerksamkeit, welche durch eine Vielfalt verschiedener Methoden trainiert wird: Rollenspiele, Präsentationen, Simulationen authentischer Situationen. Der fachgerechte Einsatz neuer Medien ist in diesem Zweig selbstverständlich. Durch diese Methodenvielfalt entwickeln die SchülerInnen Flexibilität im Umgang mit den Fremdsprachen und den wirtschaftlichen Themen. Neben der korrekten Sprache unterstützen die Lehrenden ihre SchülerInnen auch in der Entwicklung einer guten Rhetorik und Körpersprache.

Das in den HLWs vorgesehene Praktikum zwischen drittem und viertem Jahrgang absolvieren die SchülerInnen im IKW Zweig der Hertha-Firnbergschulen verpflichtend im französisch- oder englischsprachigen Ausland. Es besteht die Möglichkeit, ein weiteres Auslandspraktikum zu absolvieren, welche dem persönlichen Gespräch mit Dr.<sup>in</sup> Eisl von einem Großteil der SchülerInnen auch in Anspruch genommen wird. Für diese Praktika werden die SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht vorbereitet, indem sie eben solche Situationen simulieren und sich die notwendigen sprachlichen Mittel aneignen. Zusätzlich erhalten die SchülerInnen über alle fünf Jahre hinweg gezieltes Coaching von den IKW Lehrenden, um mit den hohen und komplexen Anforderungen umgehen zu lernen.

Im Zuge von einer Hospitationsstunde, dem Besuch der Schule am Tag der offenen Tür, sowie der regelmäßigen außerschulischen Betreuung von SchülerInnen des IKW Schwerpunkts kann ich berichten, dass dieser Unterricht in mehrerer Hinsicht außergewöhnlich ist. In der Hospitationsstunde durfte ich die SchülerInnen des Maturajahrgangs bei ihren bilingualen Präsentationen erleben. Es war beeindruckend zu sehen, was für starke Persönlichkeiten in dieser Klasse vertreten waren, und wie professionell ihre Präsentationen vorbereitet waren. Sie waren besonders daran interessiert und motiviert, sich zu verbessern und ihre Arbeit zu perfektionieren. Aufgrund der hohen Arbeitsanforderungen an die SchülerInnen versteht sich von selbst, dass sich dieser Unterricht vor allem an jene richtet, die besonders an sprachliche Feinheiten interessiert sind und bereit sind, viel Energie in diesen Unterricht zu investieren.

IKW trainiert Mehrsprachigkeit auf eine andere Art und Weise, wie die anderen hier vorgestellten Unterrichtsformen: die SchülerInnen werden konkret auf die Arbeitswelt vorbereitet und dementsprechend ist auch das sprachliche Zielniveau, das nicht überall eingefordert werden kann. IKW scheint für jene SchülerInnen eine gute Wahl zu sein, die in jungem Alter bereits über ein ausgeprägtes Interesse für sprachliche Besonderheiten verfügen.

### 4.3 Mehrsprachiges Seminar an der HLW Rankweil

#### *Allgemeine Informationen über die Sprachenausbildung an der HLW Rankweil*

Die HLW Rankweil spricht sich auf ihrer Homepage (vgl. hp Rankweil 2014) in ihrem Leitbild explizit für die Förderung der Mehrsprachigkeit und der interkulturellen Kompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler aus: eines der wesentlichen Ziele ihres Lehrplans bildet die Kommunikationsfähigkeit in der bzw. den Erst- und Fremdsprache(n). Um dies zu unterstützen, werden im letzten Jahrgang Konversationsstunden in Englisch, Französisch, Spanisch und Italienisch angeboten. Zusätzlich gibt es die Möglichkeit einige Sprachzertifikate abzulegen (BEC<sup>29</sup>, DELF<sup>30</sup>, DELE<sup>31</sup>). Seit dem Schuljahr 2007/08 wird in manchen Sprachfächern das ESP 15+ verwendet – jenes Sprachenportfolio, das speziell für die Sekundarstufe erarbeitet wurde. Außerdem gibt es als Freigegenstände Chinesisch, in dem den SchülerInnen die chinesische Kultur und Schrift nähergebracht wird, sowie das Freifach „Multilinguales Training“<sup>32</sup> für die vierten Jahrgänge, welches Thema dieses Kapitels ist. Die HLW Rankweil bietet als Ausbildungsschwerpunkt Spanisch und Italienisch als dritte lebende Fremdsprache an. Im Zuge des Pflichtpraktikums haben die SchülerInnen eine weitere Gelegenheit, ihre Sprachkenntnisse zu vertiefen: mit finanzieller Unterstützung des EU-Programms Leonardo da Vinci können sie zwölf Wochen in einem Hotel- oder Gastronomiebetrieb im Ausland verbringen.

Innerhalb der Schule wirkt das mehrsprachige Seminar der Vorstellung von getrennten, rein additiv zu sehenden Sprachkompetenzen und defizitären Sichtweisen bzw. Vorstellungen von Mehrsprachigkeit als Sprachverwirrung gegenüber. (Allgäuer-Hackl und Jessner 2013: 9)

---

<sup>29</sup> Für weiterführende Informationen siehe BEC (2013)

<sup>30</sup> Für weiterführende Informationen siehe CIEP (2014)

<sup>31</sup> Für weiterführende Informationen siehe DELE (2006)

<sup>32</sup> Je nach Quelle wird dieser Unterricht unterschiedlich benannt: „Multilinguales Training“ (hp Rankweil 2014) oder „Mehrsprachiges Seminar“ (Allgäuer-Hackl und Jessner 2013). Im Folgenden werden beide Bezeichnung synonym verwendet.

Diese Definition liegt dem „Mehrsprachigen Seminar“ an der HLW Rankweil zugrunde. Wie dieser Unterricht organisiert und durchgeführt wird, wie den SchülerInnen Mehrsprachigkeit als besondere Kompetenz näher gebracht wird (und sich von der Idee der ‚Sprachverwirrung‘ entfernt wird), wird nun erläutert.

#### *Organisation des „Mehrsprachigen Seminars“*

Mag.<sup>a</sup> Elisabeth Allgäuer-Hackl führt in ihrer Stammschule seit nunmehr über 10 Jahren eine besondere Unterrichtsform durch, das „Mehrsprachige Seminar“. Dieses Seminar ist für die SchülerInnen im dritten und vierten Jahrgang vorgesehen und umfasst eine Jahreswochentunde, die geblockt gehalten wird. Unterrichtet wird im Team, das heißt SprachlehrerInnen arbeiten mit Nativespeakern und SprachassistentInnen zusammen. In diesem Zusammenhang sei angemerkt, dass dies eine besondere Situation hervorruft: da die Lehrenden in den im SE vertretenen Sprachen teilweise lediglich über ein begrenztes Kompetenzniveau verfügen, sehen die SchülerInnen, dass nicht nur sie alleine Wissenslücken haben oder Transferfehler machen. Dies ist förderlich für die Lehrer-Schülerbeziehung. Integriert werden alle Sprachen, die von den SchülerInnen mitgebracht werden. Das sind jene, die in der Schule gelernt werden (in diesem Fall auch Chinesisch und Russisch), Sprachen, die im Zuge diverser Auslandsaufenthalte (z.B. Praktikum) gelernt wurden, sowie alle Erstsprachen, das bedeutet auch diverse Dialekte (vgl. Allgäuer-Hackl und Jessner 2013: 1 f.).

Mehrere Elemente bilden die Pfeiler des Seminars. Zum einen wird die mehrsprachige Kommunikationskompetenz u.a. durch Einladung fremdsprachlicher Gäste geübt, zum anderen mehrsprachige Textkompetenz mithilfe der *EuroCom* Methode der *sieben Siebe*, die weiter oben beschrieben wurde, trainiert sowie, und das ist ein wesentlicher Punkt, stets die metalinguistische Kompetenz geschult und die Reflexion über Sprachlernstrategien und Sprachbewusstsein thematisiert. In Folgendem werden diese Punkte näher ausgeführt.

#### *Entwicklung mehrsprachiger Kommunikationsstrategien*

In den kommunikativen Phasen des Seminars wird versucht, authentische Situationen herzustellen, in denen zwischen den Sprachen geswitcht werden soll. Das bedeutet, dass versucht wird, in den SchülerInnen das Bedürfnis zur Kommunikation zu wecken. Dies passiert mithilfe von Rollenspielen und Themen, die in unmittelbarem Zusammenhang mit ihrem Alltagsleben stehen (das geht vom Austausch persönlicher Erfahrungen während des Praktikums,

über touristische Situationen bis hin zu Feiertagen und schulischen Ereignissen) und kann durch mehrsprachigen Textimpulsen in Form von E-Mails, mehrsprachigen Texten und Parallelgedichten unterstützt werden. Von Zeit zu Zeit werden fremdsprachliche Gäste eingeladen, mit denen die SchülerInnen die ‚trocken‘ geübten Situationen nun in einer authentischen Situation ausprobieren können. Meist wird dies mit der Methode ‚Weltcafé‘ durchgeführt, in der an jedem Tisch mit einem Gast auf einer anderen Sprache gesprochen wird. Die Themen sind vorgegeben. Dieses Training hat sich als besonders nachhaltig erwiesen. Tatsächlich berichteten SchülerInnen, eine merkbare positive Entwicklung in ihrer kommunikativen Kompetenz und auch ihres Selbstbewusstsein im Umgang mit der Fremdsprache festgestellt zu haben. Diese Methode bringt einen Mehrwert für den Erwerb von kommunikativen Strategien mit sich (vgl. Allgäuer-Hackl und Jessner 2013: 2 f.).

Dies ist ein wunderbares Beispiel um zu illustrieren, wie essenziell Kommunikation für das Erlernen einer Sprache ist. Sprache ist da, um angewendet zu werden und nicht, um auswendig gelernt zu werden.

#### *Erwerb metalinguistischer Kompetenz*

Die nun ausgeführte Methode des Seminars basiert auf dem Modell *metalinguistic awareness* (MLA) und der *crosslinguistic awareness* (XLA). Diese beschreiben, wie implizites Wissen, explizit wird, in anderen Worten, wie unbewusst abgespeichertes Wissen über Sprache, ins aktive Bewusstsein geholt wird. Dies geschieht über Reflexion über Sprache, James (1996, zit. nach Allgäuer-Hackl und Jessner 2013: 3) bezeichnet diesen Prozess als *metalinguistischen Transfer*. Dieser Prozess findet bei den SchülerInnen statt, wenn sie eine Übung zu Sprachvergleichen durchnehmen. Hierbei werden sie dazu aufgefordert, die Wortbildung mithilfe von Suffixen lateinischer Herkunft in verschiedenen Sprachen beobachten. Ausgangssprache bei dieser Übung ist Englisch. Auf einzelnen Kärtchen sind englische, suffigierte Wörter, wie z.B. *emotion, integration, capacity, possibility* u.a. gegeben. Die SchülerInnen sollen die Entsprechungen für Französisch, Spanisch und Italienisch finden, die Lautverschiebungen von Sprache zu Sprache beobachten und am Ende Regeln für den Transfer aufstellen. Auch Regeln betreffend der Geschlechter der Substantiva werden festgesetzt (vgl. Allgäuer-Hackl und Jessner 2013: 4).

Mit dieser Methode werden auch andere grammatischen Ähnlichkeiten bzw. Parallelen zwischen den Sprachen analysiert. So wird z.B. die Bildung der Vergangenheitsformen in den romanischen Sprachen reflektiert, deren Anwendung sowie auch die ihnen zugrunde liegenden Konzepte. Auf diese Weise werden u.a. auch die Ortspräpositionen bearbeitet. Je nach Bedarf wird auch die Struktur der deutschen Sprache und der Dialekte zum Vergleich hinzugezogen. Bei einer anderen Methode zur Auflösung von Transferfehlern wird beobachtet, wie in den verschiedenen Sprachen (in diesem Fall v.a. in den romanischen Sprachen) Alltagsfloskeln strukturiert sind. Hier vergleichen die SchülerInnen z.B. den spanischen Ausdruck *me gusta/me gustan* mit französisch *j'aime*, englisch *I love* um schlussendlich zu erkennen, dass die spanische Struktur der deutschen sehr ähnlich ist: *mir gefällt/mir gefallen* ist ebenfalls O3-Verb-Subjekt Konstruktion, im Gegensatz zu Französisch und Englisch. Diese Art zu reflektieren hilft den SchülerInnen auf nachhaltige Art und Weise, für unterschiedliche Fälle die passende Brückensprache zu finden (vgl. Allgäuer-Hackl und Jessner 2013: 4).

Im Vordergrund dieser Methode steht immer die Absicht, Zusammenhänge zwischen den Sprachen ersichtlich zu machen, Wege zu finden, diese Parallelen für sich zu nützen und so, effizientere Lernstrategien zu entwickeln. Durch das selbständige Aufstellen von Regeln wird der nachhaltige Lernerfolg sicherlich gefördert, sowie auch die Lernmotivation gestärkt. Viele SchülerInnen machen sich in diesem Seminar zum ersten Mal über die Zusammenhänge zwischen den Sprachen Gedanken, was bei ihnen regelmäßig Aha-Erlebnisse hervorruft. (ibid.)

### **Wortschatzarbeit**

Auch die Erarbeitung des panromanischen Wortschatzes bildet einen wichtigen Teil des mehrsprachigen Seminars. Hierfür erhalten die SchülerInnen kurze Texte über einfache Inhalte, wie z.B. Bräuche, Beschreibung von Regionen etc. in allen vier Fremdsprachen (E, F, I, S). Sehr schnell werden jene Wörter mit gleicher Abstammung erkannt und wiederum werden in einer Reflexionsphase die orthographischen Regeln erörtert, z.B. *chanter – cantar – cantare*. Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Syntax werden ebenfalls thematisiert. Die Erkenntnis über diese Zusammenhänge stellt eine große Bereicherung für die SchülerInnen dar, die es zumeist gewohnt sind, das Vokabular der Sprachen getrennt voneinander zu lernen. Die

mit dieser Methode ausgelösten Prozesse führen dazu, dass ihre Lernmethoden sich weiterentwickeln bzw. verändern.

Weitere Aspekte, die im Zuge des Seminars bearbeitet werden, sind einerseits die Gestaltung individueller Sprachenportraits sowie Arbeit über Sprachfamilien und die Einflüsse, die gewisse Sprachen auf andere im Laufe der Geschichte hatten. Wie hängen Sprachen unterschiedlicher Familien untereinander zusammen? Wie beeinflusst(en) sie sich gegenseitig? Sprachenpolitische Themen werden ebenfalls diskutiert, wie z.B. die Frage um Minderheitensprachen (vgl. Allgäuer-Hackl und Jessner 2013: 4 f.).

#### *Textverständnis mit den sieben Sieben*

Oben wurde bereits erwähnt, dass zur Verbesserung des Textverständnisses im „Mehrsprachigen Seminar“ die *EuroCom* Methode der *sieben Siebe* herangezogen wird. In sieben Schritten wird ein in einer nicht beherrschten Fremdsprache verfasster Text bearbeitet, wobei man sich vom Bekannten zum Unbekannten hinarbeitet. Wie auch bereits bei der Methode von Wolfgang Steinhäuser gesehen, stellt die Erfassung aller Internationalismen die erste Stufe, bzw. das erste Sieb dar. Der letzte Schritt besteht darin, die sog. „Eurofixe“, also die in allen europäischen Sprachen vertretenen Affixe lateinischen und griechischen Ursprungs herauszufiltern. Um das System, dieser Wortbildungsmethode besser zu verstehen, bietet Allgäuer-Hackl im Anschluss an die Textarbeit eine Übung speziell für die Verwendung geläufiger Präfixe und Wortstämme, wobei Englisch als Ausgangssprache fungiert, anhand derer Schlüsse auf die Regelmäßigkeit der Wortbildung in den oben bereits genannten romanischen Sprachen gezogen werden (vgl. Allgäuer-Hackl und Jessner 2013: 7).

Auf Basis interkultureller Themen, erarbeiten die SchülerInnen und Lehrenden gemeinsam sprachliche Unterschiede, reflektieren über Transferfehler bzw. Interferenzen zwischen den Sprachen. Zum Beispiel wird beobachtet, wie Mengenangaben in welcher Sprache ausgedrückt, welche typischen Interferenzen hierbei existieren und welche Brückensprache in diesem speziellen Fall sinnvoll anzuwenden ist, um sich die Unterschiede besser zu merken (vgl. ibid. 2013: 8).

Zuletzt soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass bei der Entwicklung dieses Unterrichtskonzeptes beachtet die Tatsache wurde, dass Unterricht nicht notwendigerweise gleich zu Lernen führt (vgl. ibid. 2013: 9). Das bedeutet, dass ein starkes Augenmerk darauf gelegt

wird, welche/r Schüler/in wie lernt und ihn/sie dabei unterstützt, die individuell passende Methode, den passenden Weg zu erarbeiten. Nachhaltigkeit im Lernen stellt ein zentrales Thema des Unterrichts dar.

Zusammengefasst: Hauptaugenmerk bei diesem Unterricht ist die Reflexion der Interferenzfehler, die beim Lernen mehrerer Fremdsprachen passieren, die Erarbeitung eigener Lernstrategien, Erweiterung des Verständnisses für die Zusammenhänge zwischen den Sprachen und stets die Suche nach der passenden Brückensprache für jedes Interferenzproblem. Auch das Verbinden zwischen den individuell beherrschten Sprachen anregen, das eigene Vorwissen zu verwenden.

#### **4.4 voXmi – voneinander miteinander Sprachen lernen und erleben**

Das Projekt „voXmi – voneinander miteinander Sprachen lernen und erleben“ hebt sich von den zuvor beschriebenen Unterrichtsformen ab: hier steht mehr die Entwicklung interkultureller im Vordergrund und das Sprachenlernen an sich tritt in den Hintergrund. Außerdem ist es von vornherein größer angelegt und bindet alle Schulstufen und – typen mit ein. Derzeit nehmen Volksschulen, Hauptschulen und Gymnasien am Projekt teil (vgl. voXmi 2014).

VoXmi zielt insbesondere auf die Mehrsprachigkeitsförderung von SchülerInnen ab, aber auch die Lehrenden werden in diesen Prozess miteingeschlossen. Letztere sollen sich durch die Arbeit in diesem Projekt der Multikulturalität ihrer SchülerInnen bewusst werden, wodurch sie ihren Unterricht effizienter gestalten können. Auf Seiten der SchülerInnen möchte es Kindern mit Migrationshintergrund den Wert der eigenen Wurzeln bewusst zu machen und ihnen durch mehr Selbstwert zu vermitteln, in dem Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität positiv diskutiert wird. SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache sollen in diesem Unterricht den Wert von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität erfahren. Für alle gilt, ein positives Bild der verschiedenen Sprachen und Kulturen zu entwickeln.

*Entwicklung des Projekts, Teilnahmevoraussetzungen für Projektschulen), ESIS Zertifikat*

VoXmi ist ein unter der Koordination von Erika Hummer (Wien) und Franz Riegler (Graz) entstandenes Pilotprojekt des BmuKK zur Förderung der Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen, das 2008/09 das erste Mal durchgeführt wurde. Damals nahmen fünf Schulen in Wien und Steiermark teil, heute ist die Zahl auf 21 Schulen aus Wien, Steiermark, Kär-

nten, Salzburg und Burgenland gewachsen (vgl. voXmi 2014). Die Grundidee war und ist es, einen besseren Umgang mit (Freund)Sprachen und Kulturenvielfalt in der Lebenswelt der SchülerInnen zu fördern. Dies passiert, in dem SchülerInnen auf spielerische Weise sich gegenseitig lehren und helfen – so wie es der Name des Projekts bereits aussagt (vgl. Tomson 2013: 3 f). Ende des Jahres 2013, im Zuge der Bildungsmesse „Interpädagogika“ in Graz, wurde voXmi mit dem *Europäischen Sprachinnovationssigel* (ESIS) für die Beispielhaftigkeit des Projekts im Rahmen der Sprachförderung ausgezeichnet.

Das Projekt verfügt über drei Homepages: die Basisseite [www.voxmi.at](http://www.voxmi.at) beinhaltet allgemeine Informationen über das Projekt, den von den teilnehmenden Schulen geführte Blog, eine umfangreiche Literaturliste und Linkssammlung und Materialien zum Download – u.a. wissenschaftliche Evaluationen des Projekts. Die Moodle-Plattform des Projekts findet man unter [www2.edumoodle.at/voxmi/](http://www2.edumoodle.at/voxmi/), hier findet man eine umfangreiche Sammlung frei zugänglicher Übungen, sowie Informationen zum Umgang mit mehrsprachigen Unterrichtsmaterialien. Die dritte Homepage [voXmi.wordpress.com](http://voXmi.wordpress.com) dient der Dokumentation von Unterrichtserfahrungen, welche chronologisch nach Monaten und Schulstandorten geordnet sind.

Inhaltlich und methodisch gibt das Projekt wenige Vorgaben vor, es soll lediglich der Aspekt der Interkulturalität gewährleistet sein und den „10 Zielen“ entsprechen, die weiter unten beschrieben werden. VoXmi-LehrerInnen haben also viel Freiraum, ihren Unterricht entsprechend der Schulstufe und des Schultyps und auch der individuellen Struktur des Schulstandorts zu gestalten. Kaia Tomson (2013: 3) resümiert in ihrer Magisterarbeit den voXmi-Unterricht folgendermaßen: „VoXmi liegt an der Schnittstelle von Muttersprachenunterricht, DaZ-Förderung, interkulturellem Lernen und den Bemühungen zu mehr Differenzierung und Individualisierung im Unterricht“, wobei die Aspekte der „Schulentwicklung in den Bereichen Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen sowie [der größere] Einsatz von digitalen Medien im Unterricht“ ebenfalls von zentraler Bedeutung sind. Tatsächlich ist, wie Erika Hummer in einem persönlichen Gespräch betonte, voXmi das einzige Mehrsprachigkeitsprojekt, das digitale Medien als Projektschwerpunkt hat.

Das Kompetenzprofil eines/r voXmi-Lehrers/in basiert weitgehend auf den Prinzipien des *Curriculum Mehrsprachigkeit* von Reich und Krumm (2013): gewisse Kompetenzen, wie z.B. Grundwissen im Bereich Deutsch als Zweitsprache, integrative Sprachförderung und ein Methodenpool für sprach- und kultursensiblen Unterricht müssen vorhanden sein, sowie eine

hohe Einsatzbereitschaft, sich auf neue Methoden und Herangehensweisen, sowie die Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen einzulassen. Um die Sicherung des Kompetenzniveaus zu gewährleisten, hat die voXmi Arbeitsgruppe ein *Kompetenzprofil* erstellt, an dem sich voXmi-LehrerInnen orientieren sollen (Hummer u. a. 2013). Dieses schreibt auch vor, welche Kompetenzen erworben werden müssen, um voXmi-LehrerIn zu werden.

#### *Zu entwickelnde Kompetenzen, Ziele, Sprachen*

Bei voXmi geht es vordergründig um die Entwicklung interkultureller Kompetenz. Der Erwerb der behandelten Sprachen stellt kein primäres Ziel dar, bzw. wird je nach Schule anders gehandhabt (vgl. Springsits 2011: 8 f). Es werden alle Sprachen der Kinder miteinbezogen, also sowohl jene, die in der Schule gelernt werden, als auch die „mitgebrachten“. Ein wichtiges Projektziel ist es, Mehrsprachigkeit aufzuwerten, den SchülerInnen den Wert ihrer eigenen mehrsprachigen Kompetenz zu vermitteln, indem im Unterricht möglichst vieler Fächer, Sprache und Mehrsprachigkeit thematisiert werden – sowohl in den Sprachfächern als auch den Sachfächern. Mehrsprachigkeit soll sichtbar und gelebt werden. (vgl. Tomson 2013: 5 f; voXmi Ziele 2013) Das Thematisieren der Mehrsprachigkeit kann als positiven Nebeneffekt die Effizienz des Fremdsprachenunterrichts, sowie die Kompetenzsteigerung der SchülerInnen in Deutsch erzielen. Laut Evaluationsbericht (vgl. Springsits 2011: 9 f) wurden auch Entwicklungen in Bereich der Soft Skills beobachtet, z.B. wurden SchülerInnen aufmerksamer, offener und lernten, genauer zuzuhören.

#### *Die zehn voXmi-Ziele*

VoXmi hat zehn Ziele auf fünf Ebenen aufgestellt, die das Profil des Projekts ausmachen (vgl. voXmi Ziele 2013):

- Ziel 1 betrifft die Ebene der SchülerInnen: sie sollen in ihrer Schullaufbahn möglichst früh mit dem Projekt in Kontakt kommen und so ihre Sensibilität für Mehrsprachigkeit und Interkulturalität bereits in jungem Alter ausbilden.
- Ziel 2, Ziel 3, Ziel 4 und Ziel 5 betreffen die Ebene der Lehrenden und des Unterrichts, bzw. deren Engagement und Einsatzbereitschaft. LehrerInnen sollen die in ihrem Unterricht gewonnenen Erfahrung in Bezug auf „interkulturelles Lernen“ und „gelebte Mehrsprachigkeit in der Schule“ mit ihren KollegInnen teilen, sich austauschen und auch die SchülerInnen bei deren Projektarbeiten unterstützen. Des

Weiteren verpflichten sich voXmi-LehrerInnen dazu, regelmäßig an den Fortbildungen teilzunehmen, welche für die Bereiche DaZ, Mehrsprachigkeitsdidaktik, E-Learning und interkulturelles Lernen angeboten werden. Hierbei sind die Individualisierung des Unterrichts und die gemeinsame Entwicklung besonderer Lernstrategien ebenfalls im Blickfeld zu behalten. Kooperation innerhalb des Lehrkörpers, wie auch mit den Eltern fällt ebenfalls in den Aufgabenbereich eines/r voXmi-Lehrers/in, wobei die Möglichkeiten, Ziele und Grenzen den Projekts stets diskutiert werden. Zuletzt wird darauf hingewiesen, dass die Lebenswelt der SchülerInnen im Fokus behalten werden muss. Dies bedeutet u.a. von Seiten der Lehrenden eine gewisse Bereitschaft, auch neue Medien in den Unterricht zu integrieren.

- Ziel 6 betrifft die dritte Ebene – die der Schulleitung. Diese hat zur Aufgabe dem Projekt schulintern hohe Priorität zuzuschreiben und wenn möglich, sogar ein schuleigenes „integriertes Sprachlernkonzept“ zu entwickeln. Dies bedeutet, dass z.B. die Arbeit im voXmi-Projekt nach außen hin für Schulexterne ersichtlich und dokumentiert werden soll und das Projekt regelmäßig in Konferenzen Eingang finden soll.
- Ziel 7 betrifft die Ebene der Eltern und schreibt vor, dass ihnen die Bedeutung des Projekts vermittelt werden soll, z.B. im Zuge des Tags der offenen Tür bzw. deren Einbindung in das eine oder andere Projekt.
- Ziel 8, Ziel 9 und Ziel 10 betreffen die Ebene der Schulentwicklung. voXmi-Schulen sollen sich über ihre Methoden der Umsetzung austauschen, die Erfahrung aus den Projekten soll im Programm der Schule verankert und in der Gestaltung des Schulalltags integriert werden. Schlussendlich sieht das Projekt pro Standort eine/n eigene/n Schulkoorinatoren/in vor, dessen bzw. deren Aufgabe es ist, die Umsetzung der Ziele, sowie die Dokumentation der Arbeit zu koordinieren. Eine Steuergruppe soll dabei unterstützen.

#### *Was macht eine voXmi-Schule oder ein/e voXmi-LehrerIn aus?*

Projektschulen haben die Möglichkeit, sich als voXmi-Schule zertifizieren zu lassen. Hierfür müssen die unten stehenden Qulitätskriterien zumindest großteils erfüllt sein, wie die Mo-

dellurkunde auf der voXmi Homepage erläutert<sup>33</sup>. Vergangenes Schuljahr (2012/2013) hat das BGRG Stubenbastei als erste Schule diese Zertifizierung erhalten<sup>34</sup>.

Eine voXmi-Schule zeichnet sich aus durch...

- ... ihre Sprachenfreundlichkeit, das bedeutet, dass alle Sprachen – sowohl die am Standort gelehrt, als auch die mitgebrachten, einander „auf Augenhöhe“ begegnen.
- ... den Schwerpunkt auf interkulturellem Lernen, sprach- und kultursensiblem Unterricht, sowie Muttersprachen- und DaZ-Förderung.
- ... die Integration digitaler Medien in den Unterricht, um so die schul- und grenzübergreifende Kommunikation zwischen den Schulstandorten zu verbessern und die Medienkompetenz sowohl der SchülerInnen als auch der LehrerInnen zu fördern. Des Weiteren werden internationale Projekte, wie z.B. Comenius, in solchen Schulen explizit gefördert. (vgl. voXmi Ziele 2013)

Aufgrund der mittlerweile großen Anzahl teilnehmender Schulen, spielt die Qualitätssicherung eine wichtige Rolle. Hierfür wurde der voXmi-Qualitätszyklus entworfen. Dieser illustriert, wie ein voXmi-Jahr ablaufen soll: zu Beginn des Schuljahres werden die Projektziele besprochen, ein Jahresthema beschlossen, welches auf aktuelle Themen und Trends Rücksicht nimmt. Jede Schule entwickelt anschließend einen Entwicklungsplan, der am Ende des Schuljahres evaluiert wird. Die Qualitätssicherung findet auf mehreren Ebenen statt: einerseits die eben genannten Evaluierungen am einzelnen Standort, andererseits im Zuge der Fortbildungen, Netzwerktreffen und Kommunikation über den Blog, Moodle etc. und schließlich gibt es auch regelmäßig Evaluierung von außen in Form von Bachelor- und Masterarbeiten, welche an Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen verfasst werden (vgl. ÖSZ 2013: 16 f.). Zusammen mit den 10 Zielen, dem Kompetenzprofil für LehrerInnen und Schulen ergibt dies eine umfassende Effizienzkontrolle des Projekts.

---

<sup>33</sup> siehe [http://www.voxmi.at/2013/06/25/brg1-stubenbastei-erste-zertifizierte-voxmi-schule/voxmi\\_zertifikat-urkunde-20130606/](http://www.voxmi.at/2013/06/25/brg1-stubenbastei-erste-zertifizierte-voxmi-schule/voxmi_zertifikat-urkunde-20130606/)

<sup>34</sup> siehe <http://www.voxmi.at/2013/06/25/brg1-stubenbastei-erste-zertifizierte-voxmi-schule/>

### *Die Methoden*

Wie eingangs erwähnt, ist eine Besonderheit des vorgestellten Projekts, dass es sowohl als eigenes Freifach, aber auch integrativ in den Sachfächern bzw. als Projekt unterrichtet werden kann. Je nachdem variieren die verwendeten Materialien bzw. Methoden. Auf der Homepage des Projekts wird eine umfangreiche Literaturliste und Linkssammlung zu mehrsprachigen und interkulturellen Themen angeboten, von mehrsprachigen Büchern über wissenschaftliche und methodische Referenzwerke (u.a. die Methodensammlung von Basil Schader (2012)) bis hin zu Reiseführern. Außerdem sind auch die vielfältigen Materialien der Moodle Plattform frei zugänglich.

Wird voXmi im Regelunterricht integriert, so ist eine oft verwendete Methode die des Sprachenvergleichs. Dieser findet seinen Ausdruck in Form von Parallelgedichten oder mehrsprachigen Märchen aus den verschiedenen Kulturen. Die SchülerInnen verfassen auch mehrsprachige Texte, in denen sie die ihnen bekannten Sprachen einarbeiten. Außerdem werden Rollenspiele und Präsentationen in und mit mehreren Sprachen gespielt bzw. gehalten. Zur Abrundung greifen die Lehrenden auch auf mehrsprachige Unterrichtsmaterialien zurück, die z.B. besonders umfangreich auf der voXmi-Moodle Plattform angeboten werden, oder die mehrsprachigen KIESEL Materialien des ÖSZ. Die Menge der verwendeten Materialien hängt jedoch immer vom Engagement der jeweiligen Lehrperson ab (vgl. Springsits 2011: 13 f.).

Im voXmi-Freifach werden die oben genannten Methoden und Materialien durch zusätzliche unter anderem außerschulische Unternehmungen erweitert, da mehr Zeit zur Verfügung steht. Im voXmi-Evaluationsbericht (Springsits 2011: 15 f) werden Aktivitäten, wie Interviews mit VertreterInnen anderer Sprachen, beschrieben, Aktivitäten mit fremdsprachigen Texten und mit den auf der Moodle-Plattform zur Verfügung gestellten Übungen, sowie auch die Gestaltung mehrsprachiger Fotostories. Für letztgenannte Aktivität dürfen die SchülerInnen eigenständig zu einem bestimmten Thema Fotos schießen, die anschließend mithilfe der Gratissoftware „Fotostory“ zu einer Bildgeschichte mit Text umgewandelt werden. Übungen wie diese werden dem Anspruch gerecht, neue Medien in die Arbeit miteinzubeziehen.

Auf dem voXmi-Blog (voXmi 2014) findet man einige Einträge, in denen über weitere Aktivitäten berichtet wird. So berichten die SchülerInnen des BGRG Stubenbastei, wie sie in

türkischen und jüdischen Geschäften einkaufen waren und welche Erfahrungen sie hierbei gemacht haben. Am BRG/ORG Henriettenplatz befassten sich SchülerInnen der ersten Klasse am Tag der offenen Tür unter dem Motto „Sprichwörter reisen um die Welt“ mit Sprichwörtern in ihren eigenen Sprachen und fanden hierbei u.a. interessante Parallelen zwischen Deutsch und Filipino. Die RG/WRG Feldgasse berichtet über eine Unterrichtssequenz zu den in ihrer Klasse vertretenen Sprachen und Kulturen. Diese „Sprachinseln“ genannte Übung fand an drei Tagen statt und wird nun beispielhaft beschrieben.

Im Festsaal der Feldgasse wurden fünf sog. Sprachinseln vorbereitet: Jede Insel bestand aus einer Arbeitsstation mit Laptop, Arbeitsblättern und Material, um jeweils ein Plakat zur jeweiligen Sprache zu gestalten – an diesen Tagen wurde auf Türkisch, Französisch, Englisch, Rumänisch, Polnisch, Arabisch, Slowakisch, Serbisch, Tschechisch, Persisch, Spanisch sowie Albanisch gearbeitet. Die „Inselexperten“, wie die VertreterInnen der verschiedenen Sprachen genannt wurde, hatten zur Aufgabe, den Inselbesuchern (in diesem Fall alle monolingualen SchülerInnen), welche jeweils zu dritt von Insel zu Insel wanderten, bei der Bearbeitung ihrer Arbeitsaufträge zu helfen. Die Aufgaben beinhalteten die Erstellung von Sprachensteckbriefen (nach Vorbild von [www.schule-mehrsprachig.at](http://www.schule-mehrsprachig.at) o. J.), für die sie Informationen u.a. über Sprache und Schrift eruieren sollten, Vergleiche zwischen Deutsch und der Zielsprache ziehen und schließlich die Floskeln „Guten Tag“, „Danke“ und „Auf Wiedersehen“ lernen sollten. Jede Besuchergruppe gestaltete einen Teil der Plakate, sodass am Ende bunte, reich verzierte Bilder entstanden waren. Alle Beteiligten hatten sichtlich großen Spaß an der Sache, insbesondere für die Sprachexperten war dies eine schöne Erfahrung, da sie sich in der Lehrerrolle wiederfanden und ihr Migrationshintergrund als wertvoll und beachtenswert erfahren haben (vgl. voXmi 2014: Sprachinseln).

Eine dritte Möglichkeit, voXmi in den Schulalltag einzubringen, ist die Gestaltung eines auf Interkulturalität konzentriertes Projekt in einem Sachfach, wie z.B. Geographie. Im Evaluationsbericht (Springsits 2011: 16 f) wird ein Lehrer zitiert, der über die Möglichkeit berichtet, KollegInnen aus den Sachfächern in ihren Unterricht zu begleiten und über eine oder mehrere Einheiten hinweg gemeinsam ein Projekt zu gestalten. Auf diese Weise kommen auch nicht-voXmi LehrerInnen mit mehrsprachigen Methoden in Kontakt, erkennen die Möglichkeiten und bekommen vielleicht sogar Lust dazu, selbst an den Fortbildungen teilzunehmen. Die direkte Erfahrung ermöglicht den projektfremden LehrerInnen z.B. bei Konferenzen eine

konkrete Vorstellung darüber zu haben, worum es beim voXmi Unterricht geht, wie gearbeitet wird und auf welche Weise Bezug zum durchgenommenen Thema hergestellt wird. Dadurch erspart man sich womöglich langweilig anmutende, auf Erzählungen beschränkte Vorträge der voXmi LehrerInnen.

#### *Auswirkungen auf den Unterricht, auf das Schulklima, die Leistung der SchülerInnen*

Erika Hummer berichtete in einem persönlichen Gespräch über die positiven Auswirkungen, die eine integrativ gehaltene voXmi-Stunde auf die Beziehung zwischen einem Mathematiklehrer und seiner Klasse hatte. Dank dieser Einheit wusste der Lehrer über die sprachlichen und kulturellen Hintergründe seiner SchülerInnen Bescheid, was leider im konventionellen Unterricht oftmals untergeht.

Das Projekt ist auf vielfältige Weise vernetzt, wodurch es sich stets weiterentwickeln und verbessern kann. Um die positive Zusammenarbeit zu gewährleisten, verfügt das voXmi-Projekt über ein breit angelegtes Netz. Die Schulen sind bundeslandübergreifend u.a. über den Blog miteinander vernetzt, es findet regelmäßig ein jour fixe statt, an dem sich voXmi-LehrerInnen und Interessierte miteinander über Erfahrungen, Ideen etc. austauschen können. Außerdem werden regelmäßig Fortbildungen angeboten, an denen voXmi-LehrerInnen sich verpflichten, teilzunehmen (vgl. voXmi 2014: „Wie werden wir voXmi\_Schule“). Nach Möglichkeit geht die Vernetzung bis zu den Eltern, in dem sie z.B. zu interkulturellen Veranstaltungen und internationalen Buffets eingeladen werden. Des Weiteren wird auch die Mehrsprachigkeit des Lehrkörpers im Projekt berücksichtigt. Durch das Miteinbeziehen ihrer jeweiligen Sprachen soll den SchülerInnen der Wert der individuellen Mehrsprachigkeit gezeigt werden, sowie auch das Interesse am Erlernen weiterer Sprachen geweckt werden.(vgl. Springsits 2011: 19 f.).

#### *Mehrwert des Projekts zur Förderung der Mehrsprachigkeit*

Das Projekt zeigt positive Auswirkung auf emotionaler Ebene: die SchülerInnen gewinnen an Selbstwert und Selbstvertrauen in Bezug auf ihre Erstsprachen bzw. ihren kulturellen Hintergrund. Auch innerhalb der Schule erfahren sozusagen weniger prestigeträchtige Sprachen ein positives Echo.

Von den teilnehmenden SchülerInnen wird das Projekt stets gut aufgenommen, sie arbeiten in den Stunden begeistert mit. Auch auf das Schüler-Lehrerverhältnis hat dies positive Auswir-

kungen. Außerdem sind voXmi-Stunden stets eine willkommene Abwechslung vom Vormittagsunterricht, da erstere lebhaft und lebensnah gestaltet werden. Nicht zuletzt aufgrund der Integrierung neuer Medien fühlen sich die SchülerInnen in diesem Unterricht heimisch. (vgl. Springsits 2011: 22 f)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass alle vier porträtierte Projekte zum Ziel haben, den SchülerInnen einen positiven Zugang zu Fremdsprachen und fremden Kulturen zu eröffnen. Jedes Projekt geht dabei einen anderen Weg, was aus den unterschiedlichen Zielsetzungen resultiert. Im Russischunterricht und Ostsprachenprojekt von Mag. Steinhäuser steht die Entwicklung eines allgemeinen Verständnisses der Zusammenhänge zwischen den slawischen Sprachen. Im mehrsprachigen Seminar an der HLW Rankweil steht im Vordergrund, Sprachbarrieren und Ängste vor Fehlern durch positive Erlebnisse in den Sprachen abzubauen. Der Ausbildungsschwerpunkt InKW bzw. IKW trainiert den Sprachenswitch zwischen zwei Fremdsprachen mit Fokus auf wirtschaftlich Themen. Das Projekt voXmi schließlich zielt vor allem auf das positive Miteinander der SchülerInnen verschiedener Herkunft ab, indem ein positives Bild der betreffenden Sprachen und Kulturen entwickelt wird.

Anhand der vier vorgestellten Projekte wird ersichtlich, welche Bandbreite an methodischen Möglichkeiten Lehrenden zur Verfügung stehen, um mehrsprachigen Unterricht zu gestalten. Wie der Unterricht methodisch gestaltet werden soll, welche Sprachen Eingang finden und in welcher Form er stattfinden soll, also integrativ wie in voXmi und bei Steinhäuser oder als eigenes Fach wie das Mehrsprachige Seminar, das Ostsprachenprojekt, InKW/IKW oder auch voXmi hängt von der Zielsetzung des Unterrichts ab. Diese Projekte stellen nur eine Auswahl von Möglichkeiten dar und sollen Anregungen für den eigenen Unterricht bieten.

## 5 Conclusio

Am Ende einer langen Arbeit bietet es sich an, zur anfangs gestellten Forschungsfrage zurückzukehren, überblicksartig die wichtigsten Punkte zusammen zu fassen und ein Fazit daraus zu ziehen.

Ziel der Arbeit war es herauszufinden, wie Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik in den schulischen Fremdsprachenunterricht eingeführt werden kann und auf welche Methoden man dafür zurückgreifen kann. Zunächst sollen die wichtigsten Erkenntnisse der Diplomarbeit

resümiert werden, betreffend die Frage welchen Mehrwert mehrsprachigkeitssensibler Unterricht mit sich bringt und weswegen es sich auszahlt, solchen Unterricht zu gestalten. Die SchülerInnen erwerben in einem solchen Unterricht zahlreiche Kompetenzen, die für das außerschulische Leben wertvoll sind: sie lernen, vernetzt zu denken, zwischen Sprachen Bezüge herzustellen und durch selbständige Reflexion Zusammenhänge im erworbenen Wissen zu erkennen. Sie bauen sich ein Sprachgerüst auf, durch das sie Flexibilität im Umgang mit ihnen fremden Sprachen und Kulturen entwickeln. Vor allem aber wird Xenophobie vermindert und im Gegenzug Toleranz und Interesse für Unbekanntes verstärkt. Zudem steigert mehrsprachiger Unterricht, wie er in den vier in der Arbeit vorgestellten Unterrichtsformen gestaltet wird, die Lernmotivation der SchülerInnen und deren Selbstbewusstsein und Sicherheit im Umgang mit den Sprachen. Man entfernt sich von der Idee der Sprache als einzelnes, für sich alleine stehendes Unterrichtsfach. Sprache wird etwas, das erlebt wird und Bezug zur Realität hat. Die Diplomarbeit bestätigt, dass erstens mehrsprachiger Unterricht durchführbar ist und zweitens eine Reihe positiver Auswirkungen auf das Lernverhalten der SchülerInnen hat.

Eine andere, weitaus ernüchterndere Erkenntnis hat die Auseinandersetzung mit dem politischen Rahmen des schulischen Sprachunterrichts ergeben. Studiert man die europäischen politischen Dokumente zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit und die österreichischen Schullehrpläne, so kann man den Eindruck gewinnen, als nehme die Entwicklung mehrsprachiger und interkultureller Kompetenz der SchülerInnen eine zentrale Rolle im Schulunterricht ein. Doch leider entspricht dies nicht der Realität. Wie aus den öffentlichen Debatten um das neue Lehrerdienstrecht im vergangenen Herbst ersichtlich wird oder auch durch persönliche Gespräche mit LehrerkollegInnen verdeutlicht wird, ist für die spezielle sprachliche Förderung zu wenig Zeit vorhanden. Die vier vorgestellten Unterrichtsformen treten aus der Masse hervor und sind nur deswegen möglich, da die Lehrenden ein besonders hohes Maß an Motivation an den Tag legen, ihre SchülerInnen zu fördern und womöglich auch ein gut kooperierendes Kollegium an der jeweiligen Schule ist, das gerne bei der Ausführung der Projekte mithilft, auch wenn die zeitlichen und vor allem finanziellen Ressourcen nicht immer gegeben sind.

Ich habe herausgefunden, dass es eine signifikante Divergenz gibt zwischen dem, was der Lehrplan, also der GERS sagt und dem, wie das Schulsystem bzw. Unterrichtssystem aufge-

baut ist: während der GERS die Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit und der interkulturellen Kompetenz unterstützt, erkennt das System weiterhin Mehrsprachigkeit darin, eine Sprache neben die andere zu reihen, so wie es die EU Kommission vorsieht. Dies ist problematisch: denn wie können sprachkompetente SchülerInnen aus einem System herauskommen, das in sich nicht kohärent ist? Immerhin werden in Stellenausschreibungen Fremdsprachenkenntnisse nicht selten verlangt. Des Weiteren muss an der Sprachenwahl aktiv gearbeitet werden. Meines Erachtens ist es problematisch, dass alle SchülerInnen in ganz Österreich dieselben Sprachen lernen und kaum Vielfalt herrscht, obwohl rund um Österreich zumindest fünf offizielle Sprachen gesprochen werden und außerdem innerhalb Österreichs einige Minderheitensprachen anerkannt sind.

Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen politischen Vorgaben, Empfehlungen und Richtlinien zeigen auf, dass es seitens der Lehrenden viel Eigeninitiative und Motivation benötigt, um einen alternativen, mehrsprachigen Unterricht zu gestalten. Alle im Zuge der Arbeit vorgestellten Unterrichtsformen sind einzigartig, da die InitiatorInnen zum Teil in Eigenregie ihre Unterrichtsform ins Leben gerufen haben und erhalten. In Gesprächen mit LehrerkollegInnen heißt es regelmäßig, dass im Schulalltag so viel im Moment wichtigere Angelegenheiten anstehen, dass Projekte oft zu kurz kommen. Es fehlen zeitliche, finanzielle und personelle Ressourcen, um in unserem Fall mehrsprachige Unterrichtsformen großflächig auszubauen.

In einer weiterführenden Arbeit wäre es interessant, die vorgestellten Unterrichtsformen auch empirisch auf ihre Qualität hin zu untersuchen, sowie auch eine großangelegt Forschungsarbeit zu gestalten, in der österreichweit Daten über ähnliche Initiativen zu erheben.

## 6 Résumé en français

Ce mémoire, dont le titre peut être traduit par « Les didactiques du plurilinguisme en théorie et en pratique. Inspirations pour l'enseignement », s'intéresse aux différentes vues sur le vaste champ que représente la discussion autour du plurilinguisme et ses didactiques. Il s'agit d'analyser en quelle mesure l'enseignement plurilingue peut être introduit dans le système scolaire autrichien et quel profit les élèves peuvent en tirer. Dans un premier temps on présentera différentes définitions des termes *plurilinguisme* et *didactiques du plurilinguisme* en allant d'une vue très linguistique à une notion plus vaste qui inclue certaines thèses philosophiques et théologiques (premier chapitre). Dans un deuxième temps le cadre politique au niveau européen et autrichien sera discuté (deuxième et troisième chapitres). La dernière partie (chapitre quatre) formera l'illustration de la mise-en-pratique des didactiques plurilingues à la base de quatre formes d'enseignement exemplaires dans des écoles autrichiennes.

Actuellement la situation de l'enseignement scolaire des langues en Autriche rencontre certaines difficultés. Depuis plusieurs années le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) représente la base de l'enseignement de langues en Autriche. Tandis que le CECR promeut une notion de plurilinguisme proche de la réalité, vise donc dans l'apprentissage de langues la compétence communicative et plurilingue, le système scolaire reconnaît le plurilinguisme encore dans l'alignement d'une langue à côté de l'autre. Cette contradiction dans le système est à la base de la problématique du mémoire :

De quelle façon le plurilinguisme peut-il être introduit en tant que principe d'éducation dans l'école secondaire et mis en pratique ? Quelles formes d'enseignement plurilingues existent actuellement dans les écoles autrichiennes et comment réussissent-elles ?

On trouvera réponse à ces questions en discutant les points présentés plus haut sur la base de sources théoriques, comme par exemple des articles critiques traitant la problématique dans les politiques éducatives linguistiques européennes et autrichiennes, tout comme des documents de référence de la Commission européenne et du Conseil de l'Europe. Des articles et autres documents sur les formes d'enseignement exemplaires livreront des informations sur la mise-en-pratique.

Ce mémoire s'adresse à des enseignants aussi bien de langues mais aussi d'autres matières qui cherchent une voie pour intégrer des éléments d'enseignement plurilingue dans leurs cours. Mais aussi un public intéressé au plurilinguisme y trouvera une vue d'ensemble sur le sujet.

Le cadre restreint du résumé français oblige à se concentrer sur les points centraux du mémoire, en conséquence il ne sera pas possible de traiter le sujet de manière approfondie. J'essayerai néanmoins de présenter les chapitres le mieux possible.

## 6.1 Définitions : qu'est-ce que le plurilinguisme et l'éducation au plurilinguisme ?

Ce chapitre traitera la question de ce qu'on entend sous les termes de plurilinguisme et d'éducation au plurilinguisme. Plusieurs définitions seront présentées, en allant d'une vue très linguistique, par une conception basée sur l'aspect sociopolitique à une notion plus vaste qui inclue aussi certaines thèses philosophiques et théologiques. Sur cette base des modèles de didactique de langues tertiaires seront présentées, ainsi qu'un court historique sur le développement des didactiques du plurilinguisme. Enfin le modèle de l'intercompréhension sera également présenté. Toutes les définitions ainsi que les différentes modèles d'apprentissage seront présentés sous l'aspect de l'enseignement scolaire.

### *Définitions du terme plurilinguisme*

Au niveau européen nous trouvons différentes approches du terme plurilinguisme. La Commission européenne parle de multilinguisme et le définit comme suit : « Le concept du multilinguisme désigne à la fois la capacité d'une personne à utiliser plusieurs langues et la coexistence de plusieurs communautés dans une zone géographique donnée. »<sup>35</sup>. Ceci représente une approche plutôt traditionnelle du terme. Le Conseil de l'Europe quant à lui a une notion plus vaste du domaine et différencie entre le plurilinguisme et le multilinguisme représentant le nombre de langues parlées au sein d'une société ou dans un territoire géographique ainsi que la capacité d'une personne d'utiliser plusieurs langues. Le multilinguisme est donc un assemblage de plusieurs langues sans connexion, comme le prévoit le système scolaire actuellement. Le plurilinguisme est un concept bien plus différencié qu'on ne peut pas résumer en une phrase. Etre plurilingue signifie avoir acquis une compétence plurilingue en ayant élargi son expérience langagière et culturelle et d'être en mesure de reconnaître les connexions entre les

---

<sup>35</sup> [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11084\\_fr.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11084_fr.htm)  
(18.2.2014)

langues et de les utiliser : « il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (CECR 2001: 11). C'est donc la compétence communicative autour de laquelle le Conseil de l'Europe construit sa définition du terme plurilinguisme.

Comme le terme plurilinguisme est tellement vaste il existe plusieurs formes pour le catégoriser. Nous allons discuter les catégorisations du point de vue sociologique et de la façon d'acquérir le plurilinguisme. De Cillia (2013: 5 f) s'intéresse à la catégorisation du plurilinguisme au niveau sociologique qui décrit l'origine des compétences plurilingues. Il différencie entre le *plurilinguisme interne* ('innersprachliche Mehrsprachigkeit'), terme forgé par Mario Wandruszka (1979) qui désigne le fait qu'un locuteur d'une langue donnée dispose d'un réseau de plusieurs variétés de celle-ci sous forme de registres de langues ou de dialectes. De ce point de vue le plurilinguisme est inné en toute personne. La deuxième catégorie est ce qu'on appelle le *plurilinguisme vécu* ('lebensweltliche Mehrsprachigkeit') et qui désigne le fait qu'une personne utilise dans son quotidien plusieurs langues, sans différencier entre langue première, secondaire ou tertiaire. La troisième catégorie, le *plurilinguisme en langues étrangères* ('fremdsprachliche Mehrsprachigkeit') est proche de la deuxième et décrit une situation où une personne monolingue de naissance a acquis ses compétences plurilingues par l'apprentissage de langues étrangères à l'école.

Un deuxième mode de catégorisation est proposée par Königs (2000 cité de Neuner 2003: 15) qui s'intéresse à la forme d'apprentissage du plurilinguisme. Il différencie entre le *plurilinguisme rétrospectif* désignant une situation où l'apprenant/e dispose de certaines compétences de la langue déjà avant le commencement de l'enseignement. Le *plurilinguisme rétrospectif-prospectif* décrit une situation où l'apprenant/e est déjà bi- ou plurilingue au préalable mais n'a pas d'enseignement dans ces langues. Dans ce cas là l'apprenant/e élargit son plurilinguisme. Le *plurilinguisme prospectif* désigne la situation où une personne monolingue développe son plurilinguisme par l'enseignement. Le système d'enseignement scolaire de langues est basé sur cette dernière forme de plurilinguisme ce qui pose certains problèmes, car une partie importante des élèves est bi- ou plurilingue déjà avant la rentrée à l'école.

La discussion autour de la question du plurilinguisme n'est pas du tout récente. En effet on trouve des passages discutant le rôle de la langue et du plurilinguisme dans des discours phi-

losophique ainsi que dans la Bible. Weskamp (Weskamp 2007: 11 ff) cite deux passages de la Bible qui décrivent des aspects négatifs et positifs que représente le plurilinguisme. D'abord il cite l'histoire de la Tour de Babel où le fait que gens parlaient une langue commune avait fait évoluer l'orgueil en eux : la langue commune leur avait fait perdre la notion des limites. Cela a incité le Seigneur à descendre sur terre pour brouiller leur langues afin qu'ils ne se comprennent plus mutuellement et arrêtent de construire la tour. Le deuxième passage décrit une situation positive, il s'agit de l'événement de la pentecôte où des langues de feux venues du ciel se disposèrent sur les gens et leur donnèrent la capacité de se comprendre l'un et l'autre, comme s'ils parlaient tous une langue. Dans la philosophie on trouve également des notions positives et négatives de la langue. Le philosophe John Locke reconnaît la langue comme entrave à l'expression des pensées, tandis que Wittgenstein y voit la base de la capacité de réflexion comme il le dit dans sa fameuse citation : « les frontières de mon langage sont les frontières de mon monde ».

On reconnaît donc qu'il y a d'innombrables façons de s'intéresser à la question du plurilinguisme d'où vient la difficulté de trouver une définition claire et unique du terme. La définition dépend de la perspective depuis laquelle on perçoit le sujet et aussi de la finalité à laquelle on aspire. La définition de ce qu'est le plurilinguisme sur laquelle est basée ce mémoire est celle que l'on trouve dans le CECR, c'est à dire acquérir des compétences langagières et interculturelles.

#### *Principes des didactiques du plurilinguisme*

Autant de définitions différentes qui existent du terme plurilinguisme, au moins autant existent pour les didactiques du plurilinguisme. Ceci peut être expliqué par le fait que ce terme c'est développé sans concept unitaire. Les recherches linguistiques sur ce que sont les didactiques plurilingues se sont développées depuis les recherches sur les méthodes de l'intercompréhension dans le domaine des études des langues romanes. Dans ce court résumé du mémoire nous allons nous concentrer sur les points centraux de la définition du terme qui décrivent aussi la définition sur laquelle basent les formes d'enseignement présentées dans le dernier chapitre.

Les didactiques plurilingues sont ce qu'on appelle des approches plurielles. Par approche plurielle on entend l'ouverture de l'enseignement à la pluralité des langues existantes ou connues

dans une classe. Ceci s'oppose à l'approche singulière qui ne prend en compte qu'un seule langue à la fois. Dans un enseignement sensible au plurilinguisme on intègre les connaissances existantes dans l'enseignement. Il s'agit de créer une nouvelle culture de l'enseignement de langues afin que le plurilinguisme devienne un principe central de l'enseignement.

Quelle utilité a un enseignement sensible au plurilinguisme ? D'une part les élèves acquièrent une rangée de compétences utiles, comme la pensée en réseau et la capacité de reconnaître les rapports entre les langues. Ils se construisent un réseau de langues ce qui leur permet d'obtenir une certaine flexibilité et aisance dans des situations multilingues et multiculturelles. De plus la xénophobie se voit réduite et une nouvelle culture d'apprentissage se forme. La motivation des élèves d'apprendre augmente sensiblement ce qui fortifie aussi leur confiance en eux.

Les différentes formes de didactiques plurilingues peuvent être classifiées par rapport à leurs finalités en quatre groupes. On y trouve les approches interculturelles, l'éveil aux langues, l'intercompréhension et des approches de didactique intégrée (cf. Vetter 2012: 236 f). Comme l'intercompréhension est une méthode employée dans deux des formes d'enseignement présentées, nous allons nous y intéresser de plus près.

L'intercompréhension est un terme englobant plusieurs méthodes d'apprentissage et d'enseignement d'une langue tertiaire. Elle base sur le fait que deux locuteurs de deux langues d'une famille peuvent se comprendre mutuellement, sans avoir appris la langue de l'autre. L'intercompréhension est une forme de communication employée instinctivement dans beaucoup de situations quotidiennes. Nous l'employons quand nous essayons de comprendre un texte rédigé dans une langue étrangère en recourant aux compétences langagières déjà existantes, par exemple une personne parlant le français peut comprendre un texte italien ou espagnol sans avoir appris la langue en question. Dans la région scandinave ceci est une forme de communication employée naturellement.

A la base ces méthodes se sont développées dans le domaine des langues romanes, car on a compris que par exemple l'espagnol devrait être enseigné à un/e français/e de manière différente que par exemple l'allemand. Le linguiste Horst Klein a développé sa propre méthode intercompréhensive spécialisée sur les apprenants de langue maternelle allemande qu'il a

nommée EuroCom. Au début cette méthode ciblait uniquement les langues romanes, mais c'est élargi ensuite sur les langues slaves et germaniques. De cette manière sont apparues les méthodes EuroComRom, EuroComSlav et EuroComGerm. Afin de compléter la série, EuroComDidact a été développé qui résume les principes didactiques de la méthode et livre une plateforme de recherches pour les enseignants. L'œuvre de référence est *EuroComRom – Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ* (traduit de l'allemand par Meißner 2004). Comme l'annonce le titre cette méthode vise à développer les compétences réceptives, vu que celles-ci sont plus rapides à apprendre que la production autonome.

La méthode EuroCom est pareille pour chaque famille de langues. Il s'agit de décomposer un texte en sept phases – en le faisant passer par sept tamis. Le plus souvent on utilise comme base de travail des articles de journaux pour la simple raison que le style journalistique recourt beaucoup à des internationalismes. En plus de cela les thèmes sont souvent d'intérêt international. Le travail par la méthode EuroCom avec un texte se structure comme suit. D'abord il s'agit de comprendre globalement le thème du texte en lisant titre, sous-titre et observant la structure du texte. A partir de cela des hypothèses sur le contenu sont faites. Les prochains tamis sont de filtrer tous les internationalismes inclus dans le texte, ainsi que d'identifier les substantifs et leurs adjectifs et verbes en essayant de comprendre leur signification en recourant aux langues déjà connues. A la fin restent des mots qu'on ne peut plus dériver des autres langues. Ces mots existent exclusivement dans la langue cible. On les appelle des 'mots-profil' qui forment le 'profil' de cette langue. Le but de cette méthode est de comparer la structure de la langue inconnue avec celles qu'on connaît déjà – c'est un apprentissage déductif. Les apprenants reconnaissent que la majorité du vocabulaire a la même base dans toutes les langues de la famille. Il suffit de comprendre de quelle manière les langues respectives construisent leurs phrases et de quelle manière la grammaire est structurée.

Les méthodes d'intercompréhension mais aussi des toutes les autres formes d'apprentissage plurilingue sont économiques : chacune des méthodes vise à se servir des connaissances déjà acquises, car il n'est pas nécessaire de commencer à zéro en apprenant une nouvelle langue. Pour le dire avec les mots de Klein et Stegmann : « Aucune langue n'est une terre totalement inconnue » (Klein und Stegmann 2000: 13).

## 6.2 Politiques linguistiques éducatives en Europe

En Europe deux institutions sont en charge de l'organisation des politiques linguistiques éducatives : la commission européenne de l'UE et le Conseil de l'Europe. Les deux organisations ont chacune une notion différente de ce qu'est le plurilinguisme et poursuivent donc différentes politiques éducatives de plurilinguisme. Celles-ci seront présentées ci-dessous en s'intéressant spécialement à l'enseignement secondaire et au profit que chacun des instruments développés apportent au plurilinguisme des européens.

La commission européenne a introduit la stratégie L1+2 le but de laquelle est que chaque européen/ne apprenne au cours de sa vie au moins deux autres langues européennes en plus de leur langue maternelle. En principe ceci est un but qui mérite d'être salué. Néanmoins cette initiative ne marche pas comme prévu, c'est ce que diverses statistiques comme Eurydice prouvent. Pourquoi cela ? Le problème est qu'il y a une large divergence entre les politiques de la Commission et de la réalité européenne. Les raisons sont multiples mais on peut les résumer sur deux points fondamentaux. Tout d'abord il manque une définition claire et unique pour certains termes techniques comme ce qu'est le plurilinguisme ou pour aller encore plus à la base qu'est ce qu'une langue : est-ce qu'on compte seulement les langues officielles, ou bien est-ce qu'un dialecte, une variété régionale compte aussi comme langue. Comme déjà ces termes ne sont pas clairs, il manque aussi un concept pour faire du plurilinguisme une stratégie européenne qui atteigne chacun/e des habitants. De plus, comme déjà mentionné plus haut, la définition de ce qu'est le plurilinguisme de la Commission européenne est trop rigide : elle reconnaît le plurilinguisme comme l'alignement d'une langue à côté de l'autre sans prendre en considération que les langues sont vivantes et s'entremêlent ce qui rend absurde l'idée de qualifier uniquement l'alignement de langues comme plurilinguisme.

Le Conseil de l'Europe favorise un concept plus flexible du plurilinguisme. Comme décrit plus haut il prend en compte les dialectes et les différentes variétés de langues et anime les apprenants à profiter de toute connaissance de langues pour élargir leur compétence plurilingue. C'est justement cela qui décrit la différence fondamentale entre les politiques linguistiques éducatives de la Commission et du Conseil de l'Europe : la Commission parle d'alignement, le Conseil de l'Europe de compétence.

Afin de promouvoir la propagation des compétences plurilingues des européen/nes, le Conseil de l'Europe a développé plusieurs instruments qui vont brièvement être présentés ici. L'instrument de base des politiques linguistiques européennes est devenu le *Cadre européen commun de référence de langues* (CECR). Celui-ci a été développé durant une dizaine d'années et a été présenté en 2011. Le but du CECR est d'unifier les critères d'enseignement, de faciliter la communication et l'échange entre les pays européens et de créer une nouvelle culture d'enseignement des langues. En effet l'approche promue dans le CECR est une perspective actionnelle. Cela veut dire qu'une langue est perçue comme outil pour des situations réelles. L'enseignement a donc comme but d'entrainer l'usage concret d'une langue afin que les apprenants soient préparés aux situations auxquelles ils seront confrontés dans les pays respectifs. L'enseignement conforme au CECR veut faire développer le répertoire linguistique des apprenants et les animer à mettre leurs connaissances en pratique.

Un deuxième instrument ayant comme finalité de soutenir le développement du répertoire plurilingue est le *Portfolio européen des langues* (PEL). Celui-ci représente une aide pour les apprenants de développer leur autonomie d'apprentissage tout comme la conscience interculturelle et bien entendu la compétence plurilingue. Le PEL a été développé et publié en même temps que le CECR. Le PEL a deux fonctions centrales : l'une la documentation et l'autre le compte rendu du statu quo de l'apprenant. Le portfolio se divise en trois parties qui intègrent chacune les deux fonctions décrites. La première partie est le *passéport des langues* qui a comme but de présenter un profil des connaissances langagières de l'apprenant ainsi que de lister les certificats de langues obtenus. Dans la *biographie langagière* les apprenants ont la possibilité de réfléchir sur leurs compétences langagières et interculturelles, elle leur donne la possibilité de développer des stratégies d'apprentissage et de fixer des objectifs en proposant des instruments de planification. Le PEL représente un instrument efficace qui soutient aussi bien les apprenants que les enseignants. Malheureusement dans les écoles autrichiennes il n'est pas encore employé de façon systématique.

Le Conseil de l'Europe a initié un processus auquel chaque pays européen peut participer volontairement afin de réfléchir sur ses propres politiques linguistiques éducatives. Il s'agit des *Profils de la politique linguistique éducative*. Ceux-ci donnent un aperçu détaillé sur la situation actuelle du pays, il décrit le système éducatif des langues aussi bien à l'école que dans l'enseignement adulte. Les *profils* ont une fonction de document de référence pour des ré-

formes à venir dans le secteur d'éducation. Le processus de développement d'un tel *profil* dure à peu près trois ans, se divise en trois phases à la fin de chacune d'elles un rapport est écrit : le *rappoport national* représente un compte rendu général de la situation du pays en se concentrant sur le travail fait sur la promotion du plurilinguisme. A la fin de la deuxième phase durant laquelle un groupe d'experts choisis du Conseil de l'Europe travaille une semaine dans le pays respectif discutant du rapport entre les politiques linguistiques éducatives du pays et celles du Conseil de l'Europe. De cette phase sort le *rappoport des experts* qui n'est pas publié. Finalement la troisième phase a comme fonction d'analyser les points élaborés ouvrant des perspectives pour le futur. Cela est publié dans le *profil de la politique linguistique éducative*. Ce processus soutient au niveau politique et structurel la propagation du plurilinguisme.

Le dernier document présenté est le ***Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe*** qui a été publié en 2007. Celui-ci représente un document qui a pour but de réfléchir sur les options pour élaborer et organiser les politiques plurilingues au niveau national et européen. Le *guide* est en même temps instrument d'analyse et document de référence pour tous les pays européens : « (...) il a pour ambition de clarifier les enjeux de ces politiques, d'identifier les analyses à conduire, de recenser les formes d'organisations pour les enseignements de langues qui soient en accord avec les principes européens partagés » (Guide 2007: 9). Il s'agit de créer un concept global valable pour chaque pays européen ainsi que pour l'Europe même. Un but visé du *guide* est de promouvoir le plurilinguisme afin de développer l'identité européenne, car « [l']expérience du plurilinguisme constitue aussi pour les citoyens l'une des occasions les plus immédiates de faire l'expérience concrète de l'Europe, dans sa diversité » (Guide 2007: 10).

Reste à voir dans quelle mesure le *guide* est un instrument de propagation du plurilinguisme. Tandis que les deux premiers instruments présentés visent concrètement les apprenants et la situation d'apprentissage, et que le troisième a comme fonction de documenter la situation nationale, le *guide* cherche à intégrer à niveau européen une ligne unitaire à laquelle chaque pays peut s'orienter. Le *guide* vise aussi à donner une valeur de signification au terme éducation plurilingue, afin que celui-ci ne reste pas dans les curricula un vain mot. Pour finir, si et dans quelle mesure ce document est réellement intégré dans l'élaboration des politiques linguistiques éducatives.

### 6.3 Politiques linguistiques éducatives en Autriche

L'enseignement de langues en Autriche est basé sur le CECR qui reconnaît comme élément central de l'apprentissage de langues le développement d'une compétence plurilingue. Néanmoins la pratique est différente. Ceci a plusieurs raisons : raison provoquées par le système – une seule langue étrangère est obligatoire jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. Mais une autre raison est de nature idéelle. En général ce sont les langues 'prestigieuses' qui sont apprises. Je vais me concentrer sur l'apprentissage à l'école secondaire.

L'école secondaire en Autriche dure huit à neuf ans et se divise en deux cycles de quatre et quatre ou cinq ans respectivement. Concernant l'enseignement de langues le système scolaire autrichien n'impose pas de suite de langue, c'est à dire que l'anglais ne doit pas être obligatoirement la première langue vivante. Le choix des langues est relativement vaste : on propose l'anglais, le français, l'italien, l'espagnol, le russe, le tchèque, le slovène, le serbe-croate-bosniaque, le hongrois et le croate du Burgenland. Jusqu'à l'obtention du bac les élèves peuvent avoir appris jusqu'à trois langues vivantes en tant que matière obligatoire, mais comme le système ne prévoit qu'une langue vivante obligatoire durant la scolarité obligatoire le chiffre des élèves apprenant trois langues est assez bas.

Dans la section commerciale du lycée professionnel les élèves peuvent choisir en tant qu'option un approfondissement représentant en enseignement bilingue dans deux langues étrangères. Ce cursus nommé *Internationale Kommunikation in der Wirtschaft* (InKW) ou bien *communication internationale dans l'économie* dure trois ans et vise à développer des compétences langagières approfondies des élèves. Les élèves y atteignent un niveau langagier supérieur à celui de l'enseignement conventionnel. Les détails de cet enseignement seront présentés plus bas dans le chapitre sur les enseignements exemplaires.

Depuis les années 1980 l'Autriche s'engage vivement pour la mise-en-pratique de projets linguistiques européens dans le système éducatif autrichien. Pour mieux gérer cela au sein du ministère d'éducation (BmUKK) un nouvel institut (BIFIE) a été mis en place qui s'occupe de tout ce qui concerne l'organisation de l'éducation scolaire comme p.ex. recherches appliquées de l'éducation, contrôle et développement de qualité. Le centre autrichien de langues (ÖSZ) s'est spécialisé sur l'enseignement des langues. On y développe entre autre du matériel didactique plurilingue et aussi des portfolios de langues. Le ÖSZ représente un réseau d'échange

pour les enseignants de langues ainsi que pour d'autres personnes impliquées dans le domaine de langues.

Certaines nouvelles formes d'enseignement ont aussi été introduites dans le système scolaire autrichien. Cela commence par l'introduction du principe d'enseignement communicatif pour les langues qui se distancie des méthodes arriérées telles que l'enseignement frontal. De plus des formes d'enseignement bilingue sont déjà courantes dans les écoles qu'on appelle EMILE en français (enseignement de matières par intégration d'une langue étrangère) et CLIL (content and language integrated learning) en anglais. Ce mode d'enseignement veut développer les compétences linguistiques des élèves en enseignant une matière non langagière dans une langue étrangère, le plus souvent en anglais. Déjà dans les années 1960 l'enseignement d'une langue étrangère a été introduit dans quelques écoles primaires, ce qui est comparé au reste de l'Europe un pas très moderne. Au cours des années cette initiative s'est élargie sur toute l'Autriche en restant une option, mais en 2003 l'enseignement d'une langue étrangère au niveau primaire est devenu obligatoire. Le choix des langues est vaste, mais le plus souvent c'est l'anglais qui est choisi. Un autre élément innovateur est l'introduction des différents portfolios de langues dans l'enseignement ainsi que le CECR représentant la base des curricula de langues.

Malgré l'engagement au niveau institutionnel dans le domaine de l'enseignement des langues les jeunes autrichiens ont par rapport au reste de l'Europe de mauvais résultats en ce qui concerne leurs compétences de langues. En effet le chiffre des élèves ayant appris qu'une seule langue étrangère à la fin du premier cycle du secondaire, donc à la fin de la scolarité obligatoire, s'élève à presque 90%<sup>36</sup> desquels 99% ont appris l'anglais. Autour des 9% ont appris deux langues et autour de 0,2% terminent la scolarité obligatoire ayant appris trois langues étrangères à l'école. Au bac, donc à la fin du deuxième cycle, autour des 60% des élèves n'a appris qu'une seule langue, autour de 33% ont choisi d'apprendre une deuxième langue et tout de même 4,22% une troisième. Prenant en compte le large choix de langues que l'on a dans les écoles autrichiennes, il est étonnant de voir quel grand nombre d'élèves se contente d'apprendre simplement l'anglais et non une langue additionnelle. Une raison est certaine-

---

<sup>36</sup> Les chiffres donnés remontent à une statistique de l'année scolaire 2004/05 et divergent aussi par source. Une statistique plus récente n'existe pas actuellement. Il est très probable que ces chiffres aient changés depuis.

ment le rôle important que joue aujourd’hui encore le latin dans la section sciences humaines du collège général (Gymnasium).

Une question que se pose le linguiste Hans-Jürgen Krumm à ce sujet dans un exposé lors d’un congrès sur l’éducation au plurilinguisme en février dernier à l’université de Vienne<sup>37</sup> est si le plurilinguisme est une question de prestige (cf. Krumm 2013). Il discerne deux formes de plurilinguisme : l’une élitaire et l’autre due à la pauvreté. En effet autrefois l’apprentissage des langues était réservé à la haute société et les langues apprises étaient celles des pays riches, tels que le français, l’italien ou l’anglais, tandis que les langues des pays colonisés ou soumis n’étaient pas valorisées. Cette pensée persiste jusqu’à nos jours : les langues apprises les plus répandues sont l’anglais, le français, l’italien, l’espagnol pendant que les langues des pays voisins, donc les langues slaves sont beaucoup moins populaires. L’auteur reconnaît plusieurs causes pour cela. D’une partie la question de prestige mais un autre facteur important sont aussi les formes de l’enseignement de ces langues ‘exotiques’ : rares sont les écoles où des langues telles que le russe, le tchèque ou le hongrois sont proposées comme matière primaire donc une langue dans laquelle on peut passer le bac. Le plus souvent ces langues sont proposées sous forme d’options qui ont lieu seulement à partir d’un certain nombre d’élèves ce qui éventuellement empêche le cours à se former.

Il s’agit de rehausser le prestige des langues faisant partie du ‘plurilinguisme de pauvreté pour plusieurs raisons : du point de vue économique ce sont des langues intéressantes, du point de vue linguistique et historique ces langues ont joué un certain rôle dans l’histoire de l’Autriche et finalement il est important de donner aux enfants parlant une telle langue à la maison de rehausser leur estime de soi-même et reconnaissent leurs compétences de langues comme richesse.

#### **6.4 Formes exemplaires d’enseignement plurilingue en Autriche**

La dernière partie de ce mémoire représente un chapitre un peu plus pratique que les précédents. Ici nous allons faire connaissance de quatre formes concrètes d’enseignement plurilingues qui ont lieu dans différentes écoles autrichiennes. Nous verrons de quelle manière la théorie présentée plus haut est mise en pratique.

---

<sup>37</sup> Voir <http://fdz-sprachen.univie.ac.at/veranstaltungen/tagung-mehrsprachigkeit-2013/>

*Enseignement intercompréhensif dans le collège de Zwettl*

Wolfgang Steinhauser enseigne le russe et l'anglais dans le collège de Zwettl. Dans son école trois formes d'enseignement plurilingue sont en pratique : tout d'abord M. Steinhauser intègre dans son enseignement de russe des éléments de la méthode EuroComSlaw dès les premiers mois d'apprentissage. Puis il propose pour ses élèves de russe un cours optionnel qu'il appelle *Projet de langues de l'est* ('Ostsprachenprojekt') dans lequel les élèves ont la possibilité d'apprendre à un niveau élémentaire d'autres langues slaves. Finalement pour tous les élèves de l'école peu importe quelles langues ils apprennent, il propose un cours optionnel nommé *apprendre ensemble des langues* ('Gemeinsam Sprachen lernen') où les élèves acquièrent également des compétences élémentaires en espagnol ou en chinois. Dans ce dernier cours ce sont les élèves ayant cette langue comme langue maternelle qui enseignent leurs camarades. Nous allons nous intéresser de plus près au second cours, donc au projet des langues de l'est.

Le but de cet enseignement est donc que les élèves acquièrent des compétences de base dans d'autres langues slaves. Pour parvenir à ce résultat M. Steinhauser a développé trois méthodes basées sur la méthode EuroCom : 1. identifier le contenu d'un texte en six étapes, 2. communication actionnelle en trois phases et 3. l'enseignement simultané de douze langues slaves avec des DVDs d'auto-apprentissage. Ces trois méthodes vont être présentées brièvement.

En référence au sept tamis d'EuroCom les élèves de russe décomposent en six étapes un texte rédigé dans une langue slave, comme par exemple de tchèque. Le contenu de ces textes correspond de manière générale au thème étudié à ce moment-là au cours de russe. A chaque étape un autre élément morphologique est filtré du texte et marqué d'une couleur. Ceci commence par les internationalismes, puis viennent le lexique panslavique, les similarités orthographiques, les affixes connus et les lexèmes compréhensibles. Les mots restants sont vérifiés dans le dictionnaire. Cet exercice sensibilise les élèves sur la structure morphologique de la langue cible et leur livre une méthode d'apprentissage efficace.

Pour la communication actionnelle en trois phases les élèves travaillent en paires sur la comparaison du russe à une autre langue slave choisie. La situation idéale est que l'un des élèves ait cette langue comme langue maternelle. Ils reçoivent une fiche de travail sur laquelle une situation communicative déjà bien maîtrisée en russe, comme par exemple des formules de politesse, est divisée en trois phases. Le but est que les élèves discutent en russe comment on

dit par exemple « bonjour », « au revoir » ou « demain » dans l'autre langue slave. Cet exercice permet aux élèves de consolider leurs compétences de russe et d'apprendre en même temps le vocabulaire de base d'une autre langue slave.

Pour la troisième méthode M. Steinhauser intègre les CD-Roms d'auto-apprentissage de onze langues slaves dans son enseignement. Cette forme de cours est similaire au précédent : les élèves travaillent en paires et discutent en russe sur l'autre langue en faisant les exercices proposés sur le CD-Rom. L'avantage de ce cours est que jusqu'à douze langues différentes peuvent être entraînées simultanément sans qu'autant d'enseignants ne doivent être présents. En plus d'exercices de vocabulaire et de prononciation, les CD-Roms proposent aussi une liste de liens sur les sites internet de journaux du pays donnés. De cette manière les élèves ont dès l'apprentissage élémentaire la possibilité de lire et de comprendre des titres d'articles de journaux.

Cet enseignement de M. Steinhauser est exceptionnel dans son genre. D'après lui ces formes de travail sont très efficaces et livrent de beaux résultats. A mon avis il serait réjouissant de voir ce genre d'enseignement proposé dans beaucoup plus d'écoles, mais comme cela demande beaucoup de temps de préparation et du soutien de la direction de l'école il est évident que cela n'est pas possible.

#### *Approfondissement de formation/spécialisation de la section commerce*

L'école professionnelle de Hertha-Firnberg propose pour la section commerce la spécialisation InKW présentée dans le chapitre précédent sous forme adaptée : là-bas cette spécialisation s'appelle *Communication internationale et compétence interculturelle* (IKW). L'enseignement est bilingue anglais-français et vise sur le développement de compétence interculturelle et l'habileté de communiquer librement et de manière flexible dans les deux langues simultanément en traitant des sujets d'intérêt commun et du domaine économique.

Le but de cet enseignement est de préparer les élèves le mieux possible à leur future vie professionnelle, mais aussi à des situations plurilingues auxquelles ils se trouvent confrontés au cours de leurs stages obligatoires à l'étranger. En général on pourrait dire que les élèves acquièrent un large éventail de compétences transversales en même temps que des compétences langagières. En effet le cursus de la section commerce vise à entraîner des compétences nécessaires pour la vie professionnelle, et la spécialisation IKW entraîne les mêmes choses dans

les langues étrangères. Cela provoque que le niveau de langue rehausse, vu que les situations travaillées nécessitent un certain vocabulaire qui dépasse le niveau B1 pour le français et B2 pour l'anglais : les élèves d'IKW passent leur bac au niveau B2+ en français et C1 en anglais.

Cette forme d'enseignement est également unique dans son genre. Elle est conçue pour les élèves très motivés et intéressés aux langues. C'est un enseignement exigeant ce qui demande un certain niveau de maturité et de sérieux du côté des élèves. A mon avis on peut atteindre de résultats époustouflants au cours de cette spécialisation.

#### *Séminaire plurilingue au lycée professionnel de Rankweil*

Au lycée professionnel de Rankweil les élèves ont la possibilité de suivre un cours de plurilinguisme optionnel au cours duquel le développement de la compétence communicative représente le point central. Il s'agit de réfléchir sur les méthodes d'acquisition et d'apprentissage, de comprendre d'où viennent les fautes de transfert entre les langues. On peut reconnaître quatre stratégies centrales de cet enseignement : 1. le développement de stratégies communicatives, 2. l'acquisition de compétence métalinguistique, 3. travail sur le lexique et 4. compréhension écrite par les sept tamis. Ces stratégies vont être brièvement présentées.

Les stratégies communicatives sont travaillées en créant des situations dans lesquelles les élèves ressentent l'envie de s'exprimer dans une langue étrangère. Le but est de surmonter leur peur d'utiliser les langues étrangères. Les compétences métalinguistiques sont travaillées en analysant les parallèles existantes entre les langues connues. Les élèves sont animés à faire des hypothèses sur les règles d'orthographie, de grammaire et de formation des mots. Il s'agit de créer des liens entre les langues et de faciliter l'apprentissage en montrant aux élèves qu'ils peuvent recourir à leurs connaissances existantes. Le travail sur le lexique se passe de manière semblable que la stratégie précédente. Les élèves comparent des textes ou phrases identiques dans plusieurs langues et en déduisent le vocabulaire panlatin. Cet exercice a également comme but de présenter aux élèves une technique efficace et économique d'apprentissage de vocabulaire. La méthode des sept tamis a déjà été présentée plus haut. Sur la base de cet exercice il s'agit également de déduire des règles de correspondance entre les langues.

Cet enseignement ressemble en quelques points à celui de M. Steinhäuser, à part que Mme Allgäuer-Hackl a introduit encore l'aspect de communication comme point central. En plus de

cela dans ce cours, toute connaissance de langue est introduite, aussi bien les langues apprises à l'école, mais aussi les langues maternelles, les dialectes inclus.

*Projet interculturel voXmi « apprendre les langues ensemble et l'un de l'autre »*

VoXmi est une forme d'enseignement qui vise plus large que les trois précédentes : un but est de former un réseau entre les écoles participantes. A l'heure actuelle 21 écoles font partie de ce projet. Contrairement aux autres formes d'enseignement ici il s'agit en première ligne de développer des compétences interculturelles que langagières. L'hétérogénéité culturelle dans les écoles est un fait qu'il faut faire face et en reconnaître la valeur. C'est donc surtout sur la base des langues des enfants immigrés que les méthodes sont élaborées. Les buts visés sont d'une partie que tous les enfants, spécialement les enfants monolingues, développent une compétence interculturelle et in intérêt pour les langues étrangères, notamment pour celles de leurs camarades immigrés. Pour ces derniers il s'agit d'augmenter leur estime de soi, de leur racines ainsi que d'élaborer leurs compétences d'allemand mais aussi de leur(s) langue(s) maternelle(s).

Une caractéristique de voXmi est l'intégration des nouveaux médias numériques tels que l'internet. En effet une grande partie du travail consiste en rédigeant des articles sur les cours pour les publier ensuite sur le blog. Les enseignants ont main libre pour l'organisation des cours voXmi, il n'y a pas de contenus prescrits. Par contre il existe des exigences de qualité pour les enseignants ainsi que pour les cours. Ceux-ci font référence au *Curriculum Mehrsprachigkeit* de Krumm et Reich (2011). Les enseignants voXmi doivent participer régulièrement à des formations afin de garantir la qualité de leurs cours.

La répercussion de ce projet se ressent le plus vivement au niveau émotionnel. Dans un compte rendu du projet (Springsits 2011) quelques enseignants voXmi informent que les élèves gagnent en confiance en soi, développent de meilleures compétences langagières et en plus de cela la relation entre enseignants et élèves profite beaucoup de cette forme d'enseignement.

## 6.5 Conclusion

Revenons à la problématique qui était à la base du mémoire. Il s'agissait de trouver une ou plusieurs réponses à la question de quelle manière en enseignement plurilingue est possible

d'être introduit en tant que principe éducatif dans les écoles autrichiennes. Le mémoire a prouvé que malgré le système et les curricula scolaires rigides cela est tout à fait possible et rapporte en plus une rangée de répercussions positives aussi bien pour les élèves mais aussi pour la relation entre enseignants et élèves.

Résumons brièvement les résultats de chaque chapitre. Le premier chapitre s'est intéressé aux différentes définitions des termes techniques plurilinguisme et didactiques du plurilinguisme. Nous avons pu voir que les définitions dépendent du point de vue et du but ciblé avec les connaissances de langues. A partir de cette conclusion il semble évident qu'il n'y ait pas une définition plus juste que l'autre. Pourtant on peut très bien conclure qu'il y en a qui sont plus proches à la réalité que d'autres. De même que pour les didactiques.

Le deuxième chapitre a présenté les caractéristiques centrales des politiques linguistiques éducatives de la Commission européenne et du Conseil de l'Europe. Nous avons vu que leurs politiques visent différents buts ce qui explique la difficulté d'élaborer une politique plurilingue valable pour l'Europe entière. Le Conseil de l'Europe a publié plusieurs documents visant l'installation d'une culture de plurilinguisme en Europe, mais ceci est un processus de longue haleine. Néanmoins l'introduction du CECR comme document de base pour les curricula est déjà une impulsion importante pour le mouvement.

Le troisième chapitre a esquissé les politiques linguistiques éducatives en Autriche en analysant les curricula scolaires. La conclusion en est que malgré le fait que les curricula de langues aient comme base le CECR, le système scolaire autrichien actuel soutient toujours encore la vision du plurilinguisme de la Commission européenne, qui aligne une langue après l'autre au lieu de promouvoir une approche plurielle dans l'enseignement des langues, donc de faire de l'enseignement sensible aux langues.

Le dernier chapitre a finalement prouvé qu'un enseignement plurilingue est possible et livre en plus de résultats épatants. En effet les élèves acquièrent des compétences utiles pour la vie : ils apprennent à penser en réseau, à créer des liens entre leurs connaissances de langues et leur peur des contacts avec des langues et cultures étrangères diminuent. Au contraire, leur motivation d'apprentissage augmente sensiblement.

L'introduction d'une culture d'enseignement plurilingue dans les écoles à travers tout le pays serait donc absolument favorable et, comme le démontre ce mémoire, aussi faisable, si certaines conditions de travail changeaient.

## 7 Quellenverzeichnis

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Jessner, Ulrike (2013): „Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht. Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins.“. In: Vetter, Eva (Hrsg.) *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Hohengehren: Schneider S. 111–147.
- De Angelis, Gessica (2007): *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Bär, Marcus (2004): *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*. Aachen: Shaker.
- Barcelona Conclusions (2002): „Barcelona European Council 15 and 16 March 2002. Presidency conclusions“. Abgerufen am 01.05.2014 von [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf).
- BEC (2013): „Cambridge English Language Assessment“. Abgerufen am von <http://www.cambridgeenglish.org/de/>.
- Bertrand, Yves; Christ, Herbert (1990): „Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht“. In: *Neusprachliche Mitteilungen*. 43, S. 208–212.
- Bibel, die (1986): *Die Bibel. Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift*. Klosterneuburg: Österreichisches Katholisches Bibelwerk.
- BmUKK (2004): „Allgemeiner Lehrplan für die AHS“. Abgerufen am 08.01.2013 von <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf>.
- BmUKK (2013): „SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2005/06 bis 2011/12“. Abgerufen am 11.04.2013 von [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/nr2\\_12.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/nr2_12.pdf).
- BmUKK (2012): „Zahlenspiegel 2012. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich“. Abgerufen am 02.01.2014 von [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/24416/zahlenspiegel\\_2012.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/24416/zahlenspiegel_2012.pdf).
- Candelier, Michel (Hrsg.) (2003): *Janua Lingarum - la porte des langues: l'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Candelier, Michel (Hrsg.) (2010): „RePA. Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen“. Europäisches Fremdsprachenzentrum, Graz.
- CEBS (2013): „Center für berufsbezogenen Sprachen“. Abgerufen am von <http://www2.cebs.at/index.php?id=23>.
- CECR (2001): *Cadre européen de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Certilingua (2014): „Europäisches Exzellenzlabel für Sprachen“. Abgerufen am 02.10.2014 von <http://www.certilingua.net/>.
- CIEP (2014): „Diplôme de français langue étrangère“. Abgerufen am 02.10.2014 von <http://www.ciep.fr/delf-pro/index.php>.
- De Cillia, Rudolf (2013): „Integrative Sprachenbildung an österreichischen Bildungsinstitutionen und SprachpädagogInnenbildung“. In: Vetter, Eva (Hrsg.) *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Hohengehren: Schneider S. 5–20.
- De Cillia, Rudolf (2010): „Mehrsprachige Gesellschaft – zweisprachige Schulen? Anmerkungen zum Sprachenunterricht an Österreichs Schulen“. Abgerufen am von <http://www.schulpartner.info/wp-content/myuploads/2010/05/microsoft-word-de-cillia-mehrsprachige-gesellschaft-zweisprachige-schulen3.pdf>.
- De Cillia, Rudolf; Haller, Michaela (2013): „Englisch und...?“. In: de Cillia, Rudolf; Vetter, Eva (Hrsg.) *Sprachenpolitik in Österreich. Bestadaufnahme 2011*. Frankfurt, M: Lang-Ed. S. 142–174.

- CoE; Boeckmann, Klaus Börge; Aalto, Elja; Abel, Andrea; u. a. (Hrsg.) (2011): „Mehrsprachigkeit fördern. Die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld“. Council of Europe.
- COM(95)590 (1995): „White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the learning society“. Abgerufen am 01.05.2014 von [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf).
- DELE (2006): „Diplom für Spanisch als Fremdsprache“. Abgerufen am 02.10.2014 von <http://www.dele.org/>.
- ECML (2013): „Centre européen pour les langues vivantes“. Abgerufen am 20.11.2013 von <http://www.ecml.at/AboutUs/AbouttheECML/tabcid/141/language/fr-FR/Default.aspx>.
- ECML online (2011): „MARILLE - Mehrheitssprachenunterricht als Basis für plurilinguale Erziehung“. Abgerufen am 02.03.2014 von <http://marille.ecml.at/MARILLE/BackgroundtotheMARILLEproject/tabcid/2595/language/de-DE/Default.aspx>.
- ECML Projekte (2014): „Programme 2012-2015 - Learning through languages.“. Abgerufen am 03.12.2014 von <http://www.ecml.at/Programme/Programme20122015/tabcid/685/language/en-GB/Default.aspx>.
- ECML Verein (2014): „Europäisches Fremdsprachenzentrum in Österreich“. Abgerufen am 03.12.2014 von <http://verein.ecml.at/>.
- ESLC (2012): „First European Survey on Language Competences. Executive Summary“. European Commission.
- EU (1992): „Treaty on European Union (92/C 191/01)“. Abgerufen am 02.11.2014 von <http://eur-lex.europa.eu/en/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html>.
- Eurobarometer (2012): „Spezial Eurobarometer 386. Die europäischen Bürger und ihre Sprachen. Bericht.“. Europäische Kommission.
- Eurobarometer Factssheet (2012): „Eurobarometer. Factssheet Österreich“. European Commission.
- EuroCom online (2008): „EuroComCenter. The virtual institute“. Abgerufen am von <http://www.eurocomprehension.info/>.
- Eurydice (2012): „Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa 2012“. Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur.
- GERS (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Langenscheidt.
- Gombos, Georg (2007): *Mit Babylon leben lernen : Aspekte einer interkulturellen Mehrsprachigkeit*. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- Guide (2007): *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Version intégrale*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Hamers, Josiane; Blanc, Michel (2000): *Bilinguality and bilingualism*. 2. Aufl. Cambridge [u.a]: Cambridge Univ. Press.
- Herdina, Philip; Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspective of Change in Psycholinguistics*. Clevedon [u.a]: Multilingual Matters.
- hp BHS (2014): „Lehrpläne der berufsbildenden höheren Schulen“. Abgerufen am 22.01.2014 von [www.abc.berufsbildendeschulen.at](http://www.abc.berufsbildendeschulen.at).
- hp Firnberg (2014): „Homepage der Hertha Firnberg Schulen für Wirtschaft und Tourismus“. Abgerufen am von <http://www.firnbergschulen.at/>.
- hp Rankweil (2014): „Homepage der HLW Rankweil“. Abgerufen am 02.10.2014 von <http://www.hlrankweil.at/hauptnavigation/startseite/>.
- HP Selzergasse (2013): „NMS Selzergasse“. Abgerufen am 20.12.2013 von <http://www.nms-selzergasse.at/>.
- HSK (o. J.): „Sprachzertifikat für Chinesisch“. Abgerufen am von <http://www.hsk-pruefung.de/>.
- Hufeisen, Britta (2003): „Kurze Einführung in die linguistische Basis“. In: *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe S. 7–11.

- Hummer, Erika; Huber-Kriegler, Martina; Mauric, Ursula (2013): „Das voXmi-Curriculum“. Abgerufen am 21.01.2014 von [http://www.voxmi.at/wp-content/uploads/2013/04/20131002-Kompetenzprofil\\_voXmi.pdf](http://www.voxmi.at/wp-content/uploads/2013/04/20131002-Kompetenzprofil_voXmi.pdf).
- Ingrid, Gogolin (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- INTERCOM-Projekt (o. J.): „Intercom Projekt“. Abgerufen am 18.01.2014 von [www.intercomprehension.eu](http://www.intercomprehension.eu).
- Jessner, Ulrike (2008): „Teaching third languages: Findings, trends and challenges. State-of-the-art article.“ In: *International Journal of Multilingualism*. 41 (1), S. 15–56.
- Jørgensen, J.N.; Karrebæk, M.S.; Madsen, L.M.; u. a. (2011): „Polylanguaging in Superdiversity“. In: *Diversities - An online journal published by UNESCO & MPIMMG* 13 (2). Languages and Superdiversities, S. 23–37.
- Klein, Horst G. (2002): „Eurocom - Europäische Interkomprehension“. In: Rutke, Dorothea (Hrsg.) *Europäische Mehrsprachigkeit: Analysen - Konzepte - Dokumente*. Aachen: Shaker S. 29–44.
- Klein, Horst G.; Stegmann, Tilbert D. (2000): *EuroComRom - Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. 2. Aufl. Aachen: Shaker.
- Krumm, Hans-Jürgen (2013): „Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen“. Abgerufen am von [http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_fdz-sprachforschung/Tagungen/Mehrersprachigkeit/Elitemehrersprachigkeit\\_PUB2\\_Krumm.pdf](http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Tagungen/Mehrersprachigkeit/Elitemehrersprachigkeit_PUB2_Krumm.pdf).
- Krumm, Hans-Jürgen; Reich, Hans H (2011): „Curriculum Mehrsprachigkeit“. Abgerufen am 17.02.2014 von <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrersprachigkeit2011.pdf>.
- LEPP (2008): *Language Education Policy Profile. Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich : Ist-Stand und Schwerpunkte*. Wien (u.a.): BmUKK (u.a.).
- LEPP (2009): *Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich : Länderprofil ; language education policy profiling ; [LEPP]*. Graz: ÖSZ.
- LEPP online (2014): „Language Education Policy Profiles: Table of Profiles, finalised or underway, in alphabetical order“. Abgerufen am 14.02.2014 von [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils1\\_EN.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils1_EN.asp#TopOfPage).
- Lisbon Conlcusions (2000): „Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. Presidency Conclusions“. Abgerufen am 01.05.2014 von [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm).
- LP HLW (2003): „Lehrplan Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe“. Abgerufen am 22.01.2014 von [http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/1144\\_FSwB%20und%20HLW.pdf](http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/1144_FSwB%20und%20HLW.pdf).
- LP IKW (2013): „Lehrplan Ausbildungsschwerpunkt Internationale Kommunikation in der Wirtschaft“.
- LP InKW (2012): „Entwurf für Autonomiebereich: Internationale Kommunikation in der Wirtschaft“. Abgerufen am 22.01.2014 von [http://www2.cebs.at/fileadmin/user\\_upload/service/InKW/Lehrplan\\_InKW\\_Maerz2012\\_modularisiert\\_okt12.pdf](http://www2.cebs.at/fileadmin/user_upload/service/InKW/Lehrplan_InKW_Maerz2012_modularisiert_okt12.pdf).
- LP OS (2004): „Lehrplan AHS Oberstufe: Lebende Fremdsprache (erste, zweite)“. Abgerufen am 11.05.2013 von [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lp\\_ahs\\_os\\_lebende\\_fs.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lp_ahs_os_lebende_fs.pdf).
- LP US (2004): „Lehrplan AHS Unterstufe“. Abgerufen am 22.01.2014 von <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf>.
- Mecheril, Paul (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim (u.a.): Beltz.
- Meißner, Franz-Josef (2004): *EuroComRom - les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker.
- Meißner, Franz-Josef (2008): „Mehrersprachigkeitsdidaktik“. In: Tanzmeister, Robert (Hrsg.) *Lehren - Lernen - Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Wien: Präsens Verlag S. 63–93.
- Meißner, Franz-Josef (1995): „Umrisse der Mehrersprachigkeitsdidaktik“. In: Bredella, Lothar (Hrsg.) *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr.

- mingo (o. J.): „mingo. Die Start-up-Initiative der Stadt Wien“. <https://www.mingo.at/de/services/migrant-enterprises>.
- Neuner, Gerhard (2003): „Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik“. In: Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard (Hrsg.) *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe S. 13–34.
- OECD (2013): „Bildung auf einen Blick. OECD Indikatoren 2013“. Bertelsmann.
- OJ C 038 (1976): „Resolution of the Council and of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 9 February 1976 comprising an action programme in the field of education“. Abgerufen am 01.03.2014 von <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41976X0219:EN:HTML>.
- OJ C 098 (1974): „Resolution of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 6 June 1974 on cooperation in the field of education“. Abgerufen am 01.03.2014 von <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41974X0820:EN:HTML>.
- Ollivier, Christian; Strasser, Margareta (2013): *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens.
- Ollivier, Christian; Strasser, Margareta (2010): „Vielfalt der Interkomprehensionsdidaktik - eine Analyse der bestehenden didaktischen Ansätze“. In: Newby, David; Rückl, Michaela; Hinger, Barbara (Hrsg.) *Mehrsprachigkeit: Herausforderung für Wissenschaft und Unterricht. Forschung, Entwicklung und Praxis im Dialog*. Wien: Praesens S. 15–29.
- ÖSKO (2014): „Österreichisches Sprachenkommitee“. Abgerufen am 03.12.2014 von <http://www.oesko.org/>.
- ÖSZ (2007): *Das Europäische Sprachenportfolio in der Schulpraxis: Anregungen und Unterrichtsbeispiele zum Einsatz des ESP*. Graz: ÖSZ (ÖSZ Praxisreihe).
- ÖSZ (2013): „Europäisches Spracheninnovationssiegel. Auszeichnungen 2013“. ÖSZ.
- ÖSZ (2014): „KIESEL - Materialien zur Mehrsprachigkeit“. Abgerufen am 02.01.2014 von [http://www.oesz.at/OESZNEU/main\\_01.php?page=0151&open=13&open2=33&open3=33](http://www.oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=0151&open=13&open2=33&open3=33).
- Regierungsprogramm (2013): „Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013-2018“. Abgerufen am 02.09.2014 von <http://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=53264>.
- Regierungsprogramm (2008): „Regierungsprogramm 2008-2013. Gemeinsam für Österreich“. Abgerufen am 02.09.2014 von <https://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=32965>.
- Reich, Hans H; Krumm, Hans-Jürgen (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster ; München [u.a.]: Waxmann.
- Rindler-Schjerve, Rosita; Vetter, Eva (2012): *European multilingualism : current perspectives and challenges*. Bristol ua: Multilingual Matters.
- sag's multi (2014): „Mehrsprachiger Redewettbewerb „SAG'S MULTI““. Abgerufen am 02.10.2014 von <http://www.sagsmulti.at/>.
- Schader, Basil (2012): *Sprachenvielfalt als Chance: das Handbuch ; Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Nachdr. der Ausg. 2004, Bildungsverl. EINS, Troisdorf, Orell-Füssli-Verl., Zürich. Zürich: Orell Füssli.
- Schneider, Günther (2003): „Das Europäische Sprachenportfolio. Grundidee, Modelle, Erfolge“. In: *Mehr Sprache - mehrsprachig - mit Deutsch*. München: Iudicium S. 256–275.
- SchUG (1986): „Schulunterrichtsgesetz, Fassung vom 9.8.2013“. Wien.
- Springsts, Birgit (2011): „voXmi - Voneinander und miteinander Sprachen lernen und erleben. Evaluationsbericht“. Universität Wien.
- Staar, Agnes (2013): *Slavische Interkomprehension im Russischunterricht unter Berücksichtigung von Schüle-rInnen mit slavischem Migrationshintergrund*. Wien: Diplomarbeit.
- Steinhauser, Wolfgang (in Druck): „Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer: mehr als ein Erfahrungsbericht?“. In: Vetter, Eva; Wegner, Anke (Hrsg.) *Mehrsprachigkeit in der PädagogInnenbildung*.

- Tomson, Kaia (2013): *Mehrsprachigkeitsförderung in Österreich. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Projekt VoXmi*. Wien: Diplomarbeit.
- UNESCO (2001): „UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity“. Abgerufen am 02.11.2014 von [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).
- UNESCO (1996): „Universal Declaration on Linguistic Rights. World Conference on Linguistic Rights“. Abgerufen am 02.11.2014 von <http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/linguistic.pdf>.
- Vetter, Eva (2012): „Multilingualism Pedagogy: Building Bridges between Languages“. In: *Theory and Practice in EFL Teacher Education. Bridging the Gap*. Bistol (u.a.): Multilingual Matters.
- Vetter, Eva (Hrsg.) (2013a): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Hohengehren: Schneider.
- Vetter, Eva (2013b): „Where policy doesn't meet life-world practice – the difficulty of creating the multilingual European“. In: *European Journal of Applied Linguistics*. 1 (1), S. 83–102, doi: 10.1515/ejal-2013-0005.
- voXmi (2014): „voXmi - voneinander miteinander lernen“. Abgerufen am 21.01.2014 von [www.voxmi.at](http://www.voxmi.at).
- voXmi Ziele (2013): „Die 10 voXmi-Ziele und die Indikatoren“.
- Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München, Zürich: Piper.
- Warga-Fallenböck, Muriel (2010): „Sprachenpolitik im österreichischen Bildungssystem“. In: Nestler, Bruno (Hrsg.) *Mehr Sicherheit durch Mehrsprachigkeit*. Wien: Republik Österreich, Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport - BMLVS S. 54–67.
- Weskamp, Ralf (2007): *Mehrsprachigkeit. Sprachrevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdsprachenerwerb*. Braunschweig: Schroedel (u.a.).
- Wittgenstein, Ludwig (1984): *Werkausgabe: 1. Tractatus logico-philosophicus*. Frankfurt, M: Suhrkamp.
- [www.schule-mehrsprachig.at](http://www.schule-mehrsprachig.at) (o. J.): „Schule Mehrsprachig“. Abgerufen am 21.01.2014 von <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=3>.

## 8 Anhang

### 8.1 Abstract

Mehrsprachigkeit ist ein in vielen Lebensbereichen intensiv diskutiertes Thema zu dem es unterschiedliche Meinungen gibt. Man hört, dass Mehrsprachigkeit eine am Arbeitsmarkt stark gefragte Kompetenz ist insbesondere die Sprachen des osteuropäischen, arabischen und asiatischen Raums. Dennoch wird eben diese Sprachkompetenz im österreichischen Schulsystem nicht gefördert: der Sprachunterricht beschränkt sich weiterhin auf die klassischen ‚prestigeträchtigen‘ westeuropäischen Sprachen.

Ziel vorliegender Diplomarbeit ist es, dieser Divergenz nachzugehen, sowie herauszufinden, ob und wie mehrsprachiger Unterricht trotz der starren Schullehrpläne für Sprachen an österreichischen Schulen umsetzbar ist. In vier Kapiteln wird dieser Frage unter verschiedenen Gesichtspunkten nachgegangen, wobei die ersten drei die theoretische Basis für das vierte, praktisch orientierte Kapitel darstellen wird.

Im ersten Kapitel wird der definitorische Rahmen der Termini Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik abgesteckt. Die Gründe für die Schwierigkeit oder Unmöglichkeit, eine einheitliche Definition festzulegen werden erörtert, sowie auch verschiedene theoretische Modelle mehrsprachigen Lernens präsentiert. Im zweiten Kapitel werden sprachpolitische Maßnahmen der Europäischen Kommission und des Europarats zur Verbreitung der individuellen Mehrsprachigkeit besprochen. Besonderes Augenmerk wird hierbei darauf gelegt, wie effizient die ergriffenen Maßnahmen beider Institutionen hinsichtlich der Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit der EuropäerInnen sind. In einem dritten Schritt wird die Struktur der österreichischen Schulunterrichtspolitik kritisch beleuchtet, insbesondere die Lehrpläne für AHS und BHS werden hinsichtlich der Fördermaßnahmen für die individuelle Mehrsprachigkeit der SchülerInnen analysiert. Das viertel Kapitel schließt den Bogen von der Theorie zur Praxis. Es beschreibt anhand vier beispielhafter mehrsprachiger Unterrichtsformen an österreichischen Schulen, wie mehrsprachiger Unterricht konkret kann.

Diese Diplomarbeit soll einen Überblick über die aktuelle Situation des schulischen Fremdsprachenunterrichts in Österreich gewähren, sowie die verschiedenen Möglichkeiten aufzeichnen, wie Mehrsprachigkeit als Unterrichtsprinzip in die Schulen gebracht werden kann.

## 8.2 Lebenslauf

### Vor- und Zuname

---

Vorname                   Rebecca  
Zuname                   Summereder

### Ausbildung

---

2006 – 2014           Lehramtsstudium an der Universität Wien (Russisch/Französisch)  
1998 - 2006           Gymnasium BGRG Stubenbastei 6-8 1010 Wien  
1994 - 1998           Ecole maternelle du Lycée Français de Vienne

### Berufserfahrung

---

seit 2012               Kursleiterin für Nachhilfe und Erwachsenenbildung in Französisch und Russisch an der Volkshochschule Wien 21  
2011 – 2012           Übersetzungsarbeiten vom Russischen und Französische ins Deutsche  
seit 2006               regelmäßige Nachhilfe (privat und institutionell) in Russisch und Französisch

### Sprachkenntnisse

---

Deutsch                   Muttersprache (C2)  
Französisch              Muttersprache (C2)  
Russisch                  Kompetente Sprachverwendung C1  
Englisch                  Kompetente Sprachverwendung C1  
Ukrainisch               Elementare Sprachverwendung (A1 produktiv, A2-B1 rezeptiv)  
Spanisch                  Elementare Sprachverwendung (A1 produktiv, A2-B1 rezeptiv)