

Erschienen in:

**Annegret Helen Hilligus / Maria Anna Kreienbaum (Hrsg.):
Europakompetenz - durch Begegnung lernen.
Leverkusen Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2010, 2. Auflage.**

*„Jeder Mensch ist mehrsprachig;
besser: Einsprachigkeit ist heilbar!“*

Grundpositionen, sprachenpolitische Modelle, Differenzierungen und Elemente einer Didaktik und Methodik der „echten“ Mehrsprachigkeit

Karl-Richard Bausch

Unsere heutigen Gesellschaften zeichnen sich allenthalben durch eine so genannte kollektive Vielsprachigkeit aus, die längst durch hoch komplexe, extrem facettenreiche und sich dynamisch weiter verändernde Sub-, Misch- und Varietätensysteme markiert ist. Zugleich stehen wir inmitten dieser nahezu unüberschaubar gewordenen Sprachenrealität vor der immensen Aufgabe, Perspektiven für ein „sprachenteiliges“, möglichst egalitäres „Europäisches Sprachenhaus“ – mit „offenen Türen“, wie häufig gesagt wird – zu entwerfen; mit anderen Worten:

Zur „friedfertigen“ Lösung dieser gesellschaftlich brisanten Aufgabe brauchen wir einerseits operationalisierbare sprachenpolitische Modelle und andererseits didaktisch-methodische Konzepte, die den Auf- und Ausbau individueller Mehrsprachigkeitsprofile systematisch begründet möglich machen, und zwar für alle „Einwohner“ dieses Europäischen Sprachenhauses – gleichgültig auf welcher Etage oder in welchem Zimmer sie sich eingenistet haben.

Die nachfolgenden Ausführungen wollen sich als Beitrag zu der soeben angetönten Fakten- und Perspektivenlage verstehen; sie sind deshalb wie folgt gegliedert:

- I. Allgemeine Grundpositionen
- II. Sprachenpolitische Modelle
- III. Entwicklung einer Didaktik und Methodik der „echten“ Mehrsprachigkeit: elf Thesen

I. Allgemeine Grundpositionen

Für die nachfolgenden Ausführungen erscheint es mir richtig, zunächst die für unseren Zusammenhang wichtigsten „menschlichen“ Grundpositionen in Erinnerung zu rufen. Ich wähle hierfür fünf theseartige Formulierungen, mit denen ich allgemeine (Sprachen-)Fähigkeiten und Kompetenzen sowie einige wenige Fakten auf der Ebene des menschlichen Individuums beschreibe:

1. *„Im Gehirn des Menschen ist grundsätzlich Raum für viele Sprachen, allemal für mehrere. Jeder ‚Kopf‘ ist also latent auf Mehrsprachigkeit ausgelegt.“* Diese These begründet die Fähigkeit zur individuellen Mehrsprachigkeit.¹ Freilich, Mehrsprachigkeitsprofile können sich hierbei nicht mehr global und ausschließlich an dem Kompetenzkonstrukt einer so genannten *native speaker competence* bzw. einer *near nativeness* messen lassen. Sie müssen vielmehr differenzierte Niveaustufen-Deskriptoren zugrunde legen, wie sie jetzt in dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen in operationalisierbarer Form vorliegen (Europarat, Goethe-Institut et al., Berlin et al. 2001).

2. *„Der Mensch ist bereits in seiner Muttersprache (im Sinne seiner ‚stärksten‘ Sprache) mehrsprachig; denn wir alle verfügen in mindestens einer, d.h. wie gesagt, in unserer jeweiligen ‚stärksten Sprache‘, sowohl rezeptiv als auch produktiv über ein vielsprachiges Deutsch, ein vielsprachiges Italienisch, ein vielsprachiges Chinesisch ...“* Mit dieser These will ich auf die häufig übersehene Tatsache aufmerksam machen, dass diasystematische Subsysteme (in Form z. B. von diatopischen, diastratischen, diaphasischen und/oder diachronen Varietäten) nicht nur auf der globalen Ebene von historisch gewachsenen Einzelsprachen, also wie z.B. dem Spanischen oder dem Italienischen, vorhanden und damit beschreibbar sind, sondern auch individuelle so genannte intralinguale Mehrsprachigkeitsprofile charakterisieren. Dies bedeutet zum einen: nicht nur Strukturen der jeweiligen Standardsprache – wie oftmals in zu kurz greifender Form angenommen wird –, sondern eben auch und gerade diasystematische Varietäten steuern individuelle (Fremd-) Sprachenerwerbs- und/oder –lernprozesse. Zum anderen heißt dies: der herkömmliche, ausschließlich auf interlinguale Mehrsprachigkeit ausgelegte Begriff bedarf der faktenbedingten Erweiterung um den intralingualen Bereich, was im Übrigen die in der ersten These getroffene Aussage nachhaltig unterstreicht. Ein Beispiel: Meine erste und phasenweise stärkste (Mutter-)Sprache ist – bei Lichte betrachtet – keinesfalls das Deutsche (im Sinne einer

¹ vgl. auch den Titel meines Beitrags „Jeder Mensch ist mehrsprachig“; dabei ist mir noch viel wichtiger, dass (bloße) Einsprachigkeit - nota bene - natürlich nur bei sprachengesunden Menschen (nachweislich) heilbar ist!

kodifizierten Standardsprache), sondern die dialektale, sprich die diatopische Varietät des Schwäbischen. Dieses intralinguale Subsystem als Teil der historisch gewachsenen deutschen Sprache hat nachweislich und in nicht unerheblichem Maße meine (Fremd-)Sprachenerwerbs- und -lernprozesse beeinflusst.²

3. *„'Echte' individuelle Mehrsprachigkeit beginnt mit dem Erwerb bzw. dem Lernen einer dritten modernen Sprache und/oder einer zweiten Fremdsprache. Alles was zuvor abläuft, führt lediglich zur Zweisprachigkeit.“* Diese These greift die so genannte Trilinguismus-Deklaration der Europäischen Kommission auf, wie sie im Weißbuch von 1995 (s. u.) niedergelegt worden ist. In diesem Sinne bildet sie die Basis dafür, dass im Fächerkanon der öffentlich-rechtlichen schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen – u. a. auch der Bundesrepublik Deutschland – förmlich die Gelegenheit einzuräumen ist, jeweils drei (Fremd-)Sprachen zu erlernen. Die These liegt im Übrigen auch unseren Überlegungen zur Entwicklung einer Didaktik und Methodik der „echten“ Mehrsprachigkeit zugrunde (vgl. III. Kapitel).

4. *„Der Mensch bringt seine Sprachen miteinander in Verbindung, und zwar in tausendfache Quer- und Rückverbindungen.“ Und dies tut er selbstständig, aktiv, kognitiv probierend; denn: „Unsere Sprachen führen – ob wir es wollen oder nicht! – Gespräche miteinander.“* Diese These macht deutlich, dass Mehrsprachigkeitsprofile nachweislich durch interagierende und nicht additiv gereichte Transferprozesse markiert sind. Dabei liegt die Komplexität dieser Vorgänge darin, dass grundsätzlich nicht nur alle internalisierten Sprachen, sondern auch alle vorhandenen sprachlichen Strukturen und Redemittel, einschließlich der nonverbalen und kulturspezifischen, involviert sein können. Die damit verbundene Tatsache ist wirklich die, dass die in einem Individuum versammelten Sprachen „Gespräche miteinander führen“ (als Indikator sei auf das Interferenzphänomen verwiesen). Darüber hinaus verweist diese These auf das Spracherwerbskonzept des so genannten Hypothesentestens, das der Entwicklung einer Didaktik und Methodik der „echten“ Mehrsprachigkeit zugrunde gelegt worden ist.

5. *„Die aktive Mehrsprachigkeit des Menschen ist immer nur ein Bruchteil seiner verstehenden Mehrsprachigkeit.“* Bei dieser These handelt es sich um die so genannte Relativitätsthese bezüglich der ungleichgewichtigen Verteilung von (fremd-)sprachlichen Teilkompetenzen bzw. –fertigkeiten. Über viele Jahrzehnte lag bei der Entwicklung von herkömmlichen Curricula und

² vgl. z. B. schon allein die Aussprache von Nasallauten in bestimmten romanischen Sprachen); übrigens gilt dies mutatis mutandis auch für meinen Erwerb des Standarddeutsch, was man als Zuhörer z. B. bei Ermüdungserscheinungen meinerseits während längerer Vorträge, cours magistraux und dergleichen unschwer registrieren kann.

Lehrplänen eine andere Annahme zugrunde. Die Relativitätsthese verweist darauf, dass es auf der Ebene der individuellen Mehrsprachigkeitsprofile offensichtlich keine integrative Globalkompetenz gibt – eine Erkenntnis, die vollinhaltlich die differenzierte Strukturierung der Kompetenzskalen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen und somit auch unsere eigenen Überlegungen geprägt hat.

Die Liste der Thesen abschließend sei – ohne weitere Kommentierung – die zuletzt angesprochene fertigkeitsspezifische Relativitätsthese noch durch ein m. E. sehr treffendes selbst reflektierendes Zitat aus der 1931 erschienenen Biografie von Albert Schweitzer abgerundet. Er schreibt dort:

„Wenn mir jemand behauptet, dass ihm zwei Sprachen absolut in derselben Weise vertraut seien, komme ich ihm alsbald mit der Frage, in welcher Sprache er rechne und zähle, in welcher er mir das Küchengeschirr und das Handwerkszeug des Schreiners und des Schmiedes am besten hersagen könne und in welcher er träume. Ich habe noch keinen gefunden, der bei dieser Probe nicht das Überwiegen der einen Sprache zugeben musste.“

II. Sprachenpolitische Modelle

Die Frage nach der Errichtung eines sprachenteiligen, möglichst egalitären Europäischen Sprachenhauses wird zwischenzeitlich bereits über mehrere Jahrzehnte auf unterschiedlichen nationalen und internationalen Ebenen diskutiert. Dass eine Regelung gefunden werden muss, ist unstrittig. Dies ergibt sich schlicht aus dem Desiderat, dass baldmöglichst Kommunikationssicherheit für alle hergestellt werden soll. Gleichwohl ist eine angemessene und somit konsensfähige Lösung nirgendwo in Sicht. Vor diesem faktisch belegbaren Hintergrund kann es im Folgenden lediglich darum gehen, wenigstens die wichtigsten sprachenspolitischen Modelle zu umreißen, die derzeit die Diskussionen bestimmen. Dabei ist freilich festzustellen, dass ihre jeweiligen politischen bzw. konzeptuellen Reichweiten – und damit auch ihre Realisierungschancen – ganz unterschiedlich formatiert sind. Nicht zuletzt kommt hinzu, dass diese „gängigen“ Modelle nahezu ausschließlich auf der abstrakten europäisch-politischen Ebene verbleiben, will sagen: potenzielle konkrete Umsetzungsperspektiven werden, mit Blick auf massive nationale schulsprachenpolitische Veränderungen, in der Regel nicht einmal benannt.

Im Einzelnen handelt es sich um die sechs folgenden Modelle, die auf ihre wichtigsten Pros und Kontras kurz diskutiert werden:

1. Das Leitsprachenmodell (Englisch als lingua franca)

Gemeint ist mit diesem Modell die Verwendung einer Weltsprache (derzeit in der Regel Englisch – in der weiteren Zukunft womöglich Chinesisch).

sisch?) als (instrumentalisierte) kommunikative Verkehrssprache, fokussiert auf den alltäglichen Sprachgebrauch, eben als weltweit einsetzbare „lingua franca“.

Diskussion: Das Modell ist weit verbreitet; es besitzt zweifelsfrei die größte internationale kommunikative Reichweite; in kostenmäßiger Hinsicht ist es als vergleichsweise „billig“ einzustufen.

Sein wichtigster Nachteil betrifft die kommunikative Kompetenzbevorzugung aller so genannten anglophonen *Native Speakers*. Ein weiterer Nachteil liegt darin, dass die (Fremd-)Sprachenangebote vor allem im schulischen Bildungsbereich – nolens volens – drastische Reduzierungen erfahren würden, d.h. mit der sprachpolitischen Begrifflichkeit des Europarats gesprochen: die „weniger verbreiteten und weniger unterrichteten Sprachen“ würden in ihrem kommunikativ-funktionalen Fortbestand auf „schleichendem Wege“ gefährdet, und dies wiederum hieße in letztendlicher Konsequenz, die in unserem Gehirn latent vorhandenen Kapazitäten für die Ausbildung und den Aufbau von „echten“ Mehrsprachigkeitsprofilen brach liegen, wenn nicht gar verkommen zu lassen (vgl. die 1. These im I. Kapitel).

2. Das Modell der gesteuerten Diversifikation

(Nachbarschaftssprachenmodell)

Dieses Modell ist durch Vertreter von Mehrsprachigkeitskonzeptionen sozusagen als Kontrastmodell dem lingua-franca-Ansatz gegenüber gestellt worden. Es wird von der Grundidee einer egalitären Sprachpolitik getragen und ist in diesem Sinne folgerichtig auf den Erhalt von Sprachen in ihrer gesamten regionalen Diversifikation ausgerichtet. Dabei spielen Konzepte vom Typ „Lerne die Sprache(n) deines Nachbarn!“ eine beispielgebende Rolle.³

Diskussion: Das Modell ist – wie oben bereits vermerkt – bewusst als Oppositionskonzept vorgelegt worden. In dieser Hinsicht hat es zweifelsfrei eine bemerkenswert breite sprachpolitische Sensibilisierung gegenüber den Nachteilen des Leitsprachenmodells ausgelöst und die Auseinandersetzungen zwischen den beiden Gruppierungen animiert, nicht selten sogar polemisierend zugespitzt. Das aus meiner Sicht positive Ergebnis dabei ist, dass die Verfechter des lingua-franca-Ansatzes diesen heute nicht mehr so einfach (wie es zunächst den Anschein hatte) zu implementieren vermögen.

Der größte Nachteil dieses Modells liegt jedoch evidenterweise in der

³ vgl. hierzu die diesbezüglichen praktischen Umsetzungen im Bereich der Rheinschiene für Deutsch-Französisch, im Nordwesten Nordrhein-Westfalens für Deutsch-Niederländisch etc.

Tatsache, dass es kaum eine realistische Umsetzungschance bietet, d.h., die mit diesem Ansatz intendierte Sprachendiversifikation würde die Ausbildung und den Aufbau von individuellen Mehrsprachigkeitsprofilen zwar befördern, sie würde jedoch per naturam zu keiner Vereinheitlichung der interlingualen Kommunikationsprozesse führen können. Hinzu tritt, dass sich seine praktische Umsetzung für die nationalen Administrationen als außerordentlich aufwändig und insgesamt als extrem kostenintensiv erweisen würde.

3. Das Modell der rezeptiven Fertigkeiten (Helvetica-Modell)

Dieses Modell stellt in gewissem Sinne eine Spezifizierung des Diversifikationsmodells dar: es beruht auf zwei a priori verbindlich zu treffenden Absprachen. Zum einen wird für mehrsprachig ablaufende Kommunikationsprozesse vereinbart, dass jeder Kommunikationsteilnehmer jeweils für die Sprachproduktion (mündlich und/oder schriftlich) seine Sprache nach dem Prinzip „*chacun sa langue*“ selbst wählen kann; zum anderen muss allerdings die Garantie gegeben sein, dass alle Teilnehmer die Sprachen der anderen hör- und/oder leseverstehend rezipieren können. Das Konzept wurde meines Wissens zum ersten Mal am Ende des vorvorigen Jahrhunderts – was ja sicher kein Zufall war – in der Schweiz unter dem Etikett „Helvetica-Modell“ propagiert.

Diskussion: Der Vorteil dieses Modells liegt in der nachgewiesenen Tatsache, dass es unter bestimmten Einschränkungen funktioniert. Die Einschränkungen betreffen einerseits bei allen Teilnehmern ausgebildete rezeptive Kompetenzen bezüglich aller zu applizierenden Sprachen, andererseits die produktive Kompetenz in mindestens einer dieser Sprachen und schließlich die strikte Verpflichtung, dass jeder diese getroffene Konvention konsequent (im Sinne einer egalitär-organisierten Kommunikationsstruktur) durchhält. Im Übrigen ist dieses Modell – unter der Voraussetzung, dass die Teilnehmer jeweils das festgelegte Sprachenprofil bereits mitbringen – zur Überraschung so mancher europäischer Behörde tatsächlich (nahezu) kostenneutral.

Die Nachteile liegen in quantitativer Hinsicht darin, dass dieses Modell nur dann funktioniert, wenn die festgelegte Sprachenpalette sowie die Teilnehmerzahl limitiert und vor allem für alle überschaubar ist. Des Weiteren setzt der Ansatz voraus, dass sowohl die rezeptiven als auch die produktiven Kompetenzstufen gleichermaßen mindestens auf der Niveaustufe A2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen liegen.

4. Das Plansprachenmodell (eine Interlingua als lingua franca)

Das Plansprachenmodell basiert auf einem Konstruktkonzept. Es verfolgt

von diesem Ansatz aus gleichwohl lingua-franca-Ziele (vgl. auch oben das 1. Modell), kann jedoch auf keinerlei historisch gewachsenen sprachlich-kulturellen Strukturen aufbauen. Der Prototyp einer solchen Interlingua verkörpert das Esperanto.

Diskussion: Das Ansinnen, ein Plansprachenmodell für den Bau des sprachenteiligen Europäischen Sprachenhauses – im wahrsten Sinne des Begriffs – zu konstruieren, ist prinzipiell zum Scheitern verurteilt. Der entscheidende Grund hierfür liegt darin, dass eine Konstruktsprache von ihrer Anlage her keinesfalls den Kommunikationsradius einer historisch gewachsenen Einzelsprache erreichen kann. Sie disqualifiziert sich deshalb für die begründete Organisation und Durchführung von internationalen Kommunikationsprozessen.

5. Das so genannte Lateinmodell (Latein als Fundamentalsprache)

Das Lateinmodell wird seit längerem von bestimmten philologiesierenden Gruppierungen mit Blick auf die Installierung dieser „alten“ Sprache als europäisches Kommunikationsmittel propagiert. Dabei legt man die These zugrunde, Latein sei für diese komplexe Aufgabe deshalb und vor allem im Unterschied zu modernen „Parlier“- (Fremd-)Sprachen in besonderer Weise geeignet, weil es im Sinne einer so genannten Fundamentalsprache die europäischen Kulturen insgesamt geprägt hätte. Bei Lichte besehen ist diese These Teil einer immer wieder auflebenden philologisch geprägten Behauptungs-„kultur“, die hier nur der Vollständigkeit halber aufgelistet wird und nach meiner Auffassung an dieser Stelle keiner weiteren Diskussion bedürftig ist.

6. Das Modell der umgekehrten Sprachenfolge

(Englisch ja, aber nicht als erste Fremdsprache!)

Mit dem 6. Modell schließt sich der Kreis: Vom Prinzip her handelt es sich um eine Art „Trotz-Konzept“, d. h., es wendet sich gegen das offensichtlich in unserer Gesellschaft nicht aufbrechbare und z. T. extrem arrogant propagierte unumstößliche Festhalten an Englisch als erster bzw. stärkster und wichtigster „Langzeit- bzw. Leitfremdsprache“, vor allem im schulischen Bildungssektor. Der Punkt dabei ist, dass durch eine solche Haltung die Ausbildung und der Aufbau von „echten“ Mehrsprachigkeitsprofilen vielfach verhindert werden. Als exemplarischer Beleg diene das episodische Zitat eines gymnasialen Oberstufenschülers:

„Wozu soll ich denn noch die eine oder andere (moderne) Fremdsprache wählen, wenn ich mit Englisch jeden Flughafen heile durchschreiten kann und mir als zweite Fremdsprache Latein anerkannt wird!“

Vor diesem Hintergrund haben wir den Vorschlag eines Modells der umgekehrten Sprachenfolge unterbreitet. Diese Modell zeichnet sich aus

durch das strikte Verbot, Englisch als erste Schulfremdsprache wählen zu lassen, aber alle anderen modernen (Fremd-)Sprachen, die in einer Schule möglich sind, an seiner Statt frei wählbar zu machen und daran anschließend Englisch als zweite Fremdsprache, und zwar für alle Schüler, verbindlich zu verankern.

Diskussion: Das Modell hat den evidenten Vorteil, dass jeder Schüler – im Sinne der oben zitierten Trilinguismus-Deklaration – tatsächlich Kompetenzen in mindestens zwei modernen Fremdsprachen, also „echte“ Mehrsprachigkeit, erwerben muss. Es handelt sich somit um das so genannte „Nimm zwei“-Modell, in das Englisch bewusst eingeschlossen ist. Dabei gilt natürlich, dass die jeweils zu erwerbenden Kompetenzen über die Niveauskalen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen noch genau festgelegt werden müssten.

III. Entwicklung einer Didaktik und Methodik der „echten“ Mehrsprachigkeit: elf Thesen

Die in den beiden vorangegangenen Kapiteln enthaltenen allgemeinen Grundpositionen und sprachenpolitischen Modelle weisen sich nach meinem Dafürhalten durch eine differenzierte und allemal facettenreiche Fülle an Beobachtungen, Fakten und Konzepten aus, die mit Blick auf den Bau eines sprachenteiligen und möglichst egalitären Europäischen Sprachenhauses die Entwicklung einer Didaktik und Methodik der „echten“ Mehrsprachigkeit überfällig, zumindest aber notwendig erscheinen lassen.

Die folgenden Ausführungen, die sich in elf Thesen untergliedern, verstehen sich als ein bescheidener Beitrag zu dieser übergeordneten Zielperspektive.⁴

Bei der Ausbildung von individuellen Mehrsprachigkeitsprofilen kommt der Schule eine Schlüsselrolle zu (vgl. Eurobarometer 2001). Aus diesem Grunde konzentrieren sich die folgenden Thesen auf diesen Bildungssektor.

These 1: Die Rahmenbedingungen des schulischen Fremdsprachenlernens haben sich in den letzten Jahren deutlich verändert.

Die veränderten Rahmenbedingungen umfassen im Wesentlichen:

- die Flexibilisierung und Differenzierung der Fremdsprachenangebote, die bereits durch die Vorlage der Überlegungen zu einem Grundkonzept für

⁴ (vgl. insbesondere Bausch/Helbig-Reuter et al. (2003): Die nachfolgenden Thesen folgen im Wesentlichen dem dort vorgelegten Text.

- den Fremdsprachenunterricht (Sekretariat 1994) angeregt worden sind;
- die Vorverlegung der ersten Fremdsprache im Sinne eines Konzepts des Fremdsprachenfrühbeginns auf die Primarstufe;
- die zunehmende Orientierung an verbindlichen internationalen Standards (z.B. an den Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001));
- die Diskussion über definierte Bildungsstandards sowie Kern- bzw. Bildungslehrpläne und das Bemühen, diese durch regelmäßige Lernstandserhebungen zu sichern;
- die Ausweitung des fremdsprachlichen Lernens zum einen auf den Bereich des sachfachlichen Lernens (bilinguales Lehren und Lernen bzw. Einsatz von Fremdsprachen als Arbeitssprachen) und zum anderen auf Formen des selbst gesteuerten und individualisierten Fremdsprachenlernens (selbst evaluierende Lernverfahren, Sprachenportfolios, Tandemlern- und Kommunikationsformen, Differenzierung des Faktors „Alter“) und
- die Zunahme der Zahl der Herkunftssprachen im gesamten Schulsystem (im Sinne einer lebensweltlichen gesellschaftlichen *Vielsprachigkeit*).

These 2: Das schulische Fremdsprachenlernen ist auf der Basis eines „echten“ (integrativen) Mehrsprachigkeitskonzepts weiterzuentwickeln.

Das bisherige schulische Fremdsprachenlernen ist gekennzeichnet durch eine additiv-lineare Gestaltung, d.h. die einzelnen fremdsprachlichen Fächer werden unzusammenhängend verabfolgt (zunächst die erste Fremdsprache, dann die zweite, dann die dritte usw.). Sie begreifen sich als unabhängige, völlig selbständige Bereiche. Eine systematische curriculare Vernetzung kann auf dieser Grundlage nicht durchgeführt werden. Günstigstenfalls wird eine Art additive Mehrsprachigkeit angestrebt (vgl. Krumm 1996). Eine solche additive Mehrsprachigkeit wird jedoch den realen fremdsprachlichen Lernbedingungen vor allem in zweifacher Hinsicht nicht gerecht (vgl. Bausch/Helbig 2003; Bausch 2003).

Beim gleichzeitigen oder sukzessiven Erlernen mehrerer (Fremd-)Sprachen verlaufen die Lernprozesse nicht einfach additiv und voneinander separiert. Vielmehr interagieren (fremd-)sprachliche Wissensbestände auf vielschichtige und in der Regel nicht vorhersehbare Weise. Die bisherige additive Gestaltung widerspricht somit zum einen den tatsächlichen (Fremd-)Sprachenlerngegebenheiten und zum anderen dem unterrichtsmethodischen *Prinzip der Lernökonomie*, das für das zu entwickelnde integrative Mehrsprachigkeitskonzept die Funktion eines Leitprinzips übernimmt.

Will man zusätzlich – unter Zugrundelegung der skizzierten (Fremdsprachen-)Lernrealität – den veränderten Rahmenbedingungen im Sinne eines integrativen Mehrsprachigkeitskonzepts (Bausch/Helbig 2003) Rechnung

tragen, dann ist eine systematische curriculare Vernetzung dringend vonnöten. Dabei gilt, dass das Lehren und Lernen einer einzelnen Fremdsprache jeweils unter Berücksichtigung der zuvor gelernten bzw. der potenziell zu lernenden Sprachen systematisch im Blick bleibt. Dies gilt für die Ebene der Lernziele und -inhalte genauso wie für die Ebene der unterrichtsmethodischen Prinzipien und Verfahren.

Konkret bedeutet dies, dass beispielsweise der Unterricht in den einzelnen fremdsprachlichen Fächern curricular aufeinander abzustimmen ist (z.B. in Form eines die unterschiedlichen (fremd-)sprachlichen Fächer miteinander verzahnenden Lehrplantypus', und zwar insbesondere in Bezug auf die vermittlungsmethodischen Prinzipien und Verfahren und die damit verbundenen Progressionskonzepte. So stellt sich beispielsweise die Frage, ob bestimmte grammatische Kategorien oder Lerntechniken in jeder Fremdsprache immer wieder grundlegend neu eingeführt werden müssen oder ob dies nicht vielmehr – mit Blick auf ein lernökonomisch angelegtes Mehrsprachigkeitskonzept – in einer Art konzertierter Aktion geschehen könnte. Zur Verdeutlichung hierzu zwei Beispiele:

1. Im Laufe des Englischunterrichts auf der Sekundarstufe I wird die grammatische Kategorie der indirekten Rede vorgestellt. Diese ist so einzuführen, dass im sich anschließenden Unterricht von Französisch als zweiter Fremdsprache zum einen gezielt auf diese Kategorie zurückgegriffen (z.B. in Form von lernstützenden kognitiven Verfahren) und zum anderen eine weitere Ausdifferenzierung vorgenommen werden kann.
2. Im Laufe des mutter- und fremdsprachlichen Unterrichts in der Sekundarstufe I werden die wesentlichen Texterschließungstechniken eingeführt und geübt. Diese sind in der Anfangsphase des bilingualen Geschichtsunterrichts ab der Jahrgangsstufe 9 zunächst komprimiert zu wiederholen und später ausdifferenzieren. Die analytisch-interpretativ ausgerichtete Texterschließungsfähigkeit, die im Laufe des bilingualen Geschichtsunterrichts bei der Arbeit mit schriftlichen Quellen ausgebildet wird, hilft dann – im Sinne des Prinzips der Lernökonomie –, den anschließenden Fremdsprachenunterricht bei der Verarbeitung und Interpretation komplexer Texte zu entlasten.

These 3: Dem integrativen Mehrsprachigkeitskonzept muss ein weiterer Sprachbegriff zugrunde liegen.

Jede historisch gewachsene Sprache umfasst mehr als die Ebenen Morphosyntax, Lexik, Lautung und Schreibung. Gleichwohl sind noch immer einzelne Formen des konkreten fremdsprachenunterrichtlichen Alltags von diesem reduktionistischen, ursprünglich durch systemlinguistische Theorien begründeten Sprachbegriff geprägt. Dies wird insbesondere dann deutlich, wenn die

Vermittlung von Grammatikstrukturen in den Mittelpunkt tritt. Die Folge ist eine übermäßige Betonung der sprachstrukturellen Komponenten und die Vernachlässigung der interkulturellen sowie kulturspezifischen Dimensionen. Im Unterschied zu diesem traditionellen Sprachbegriff geht das integrative Mehrsprachigkeitskonzept von einem realistischen Sprachenbegriff aus: Es orientiert sich nicht nur an den systemlinguistisch begründeten Strukturkomponenten, sondern schließt vielmehr mit Blick auf Interkulturalität gleichermaßen die Dimension der Pragmatik sowie der kulturspezifischen verbalen und nonverbalen Routinen und Verhaltensweisen mit ein, und zwar systematisch ab der ersten Unterrichtsstunde.

Ausgehend von dieser Tatsache ist allerdings darauf zu achten, dass in der aktuellen Diskussion über Bildungsstandards und Kernlehrpläne der sich abzeichnenden Gefahr rechtzeitig begegnet wird, nicht erneut auf den reduktionistischen Sprachbegriff zurückzugreifen. Vielmehr gilt es – trotz der damit verbundenen Umsetzungsprobleme (vgl. z.B. den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001) sowie die Diskussion dieser Problematik in Bausch et al. 2003) –, die interkulturelle Dimension angemessen und konsequent mit einzubeziehen.

These 4: Das integrative Mehrsprachigkeitskonzept muss das Lehren und Lernen von Deutsch (als Muttersprache) explizit mit einschließen.

In der bisherigen additiv-linearen Tradition wurde der schulische Unterricht von Deutsch (als Muttersprache) nicht systematisch mit dem Fremdsprachenunterricht in Verbindung gesetzt. Hingegen weist das angestrebte Konzept dem Deutschunterricht für das fremdsprachliche Lernen eine Schlüsselfunktion zu, und zwar insbesondere mit Blick auf die folgenden Aspekte:

- Er soll grundlegende Fertigkeiten und Strategien im rezeptiven und produktiven Umgang mit gesprochenen und geschriebenen Texten und Medien ausbilden und dabei bewusst machen, dass sich diese beim fremdsprachlichen Lernen und Arbeiten nutzen lassen.
- Er soll zu einer ersten Sensibilisierung für die in der Lebenswelt der Schüler vorhandene Vielsprachigkeit führen.

In diesem Sinne könnte der Deutschunterricht insgesamt einen systematischen und grundlegenden Beitrag für die Ökonomisierung und Koordination von sprachlichen Lehr- und Lernprozessen leisten.

These 5: Die in den Klassenverbänden vorhandene natürliche Mehrsprachigkeit ist unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten in das schulische (Fremd-)Sprachenlernen systematisch einzubinden bzw. für dieses zu nutzen.

Bei der Ausbildung von individuellen Mehrsprachigkeitsprofilen ist zu be-

denken, dass mittlerweile zahlreiche Klassenverbände über die so genannten ‚mitgebrachten‘ Herkunftssprachen der Schüler multilingual geprägt sind (vgl. Gogolin 2001). Dennoch bleibt diese lebensweltliche Vielsprachigkeit häufig aus dem Fremdsprachenunterricht ausgespart. Für das integrative Mehrsprachigkeitskonzept ist den zwei- oder mehrsprachigen wie auch den monolingualen Schülern diese vorhandene Multilingualität in ihrer gesamten interkulturellen Komplexität bewusst zu machen. Darüber hinaus ist die mitgebrachte Mehrsprachigkeit unterrichtsmethodisch nach Möglichkeit so einzubinden, dass sie mit Blick auf das Lernen von Fremdsprachen ein Lernpotenzial darstellt. Ein zur Umsetzung dieser Forderung geeignetes Instrument stellt u. a. das Europäische Portfolio der Sprachen dar (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 2001; Schneider/North 2000; Helbig 2003). Darüber hinaus sind Konzepte und Lehrerhandreichungen zu entwickeln, die die curriculare und unterrichtsmethodische Integration der natürlichen Mehrsprachigkeit in das (fremd-)sprachliche Lernen dauerhaft absichern.

These 6: Die Lernziele sind neu festzulegen und untereinander abzustimmen.

Bislang formulieren Lehrpläne zwar Lernziele, die alters-, schulform- bzw. stufenspezifisch ausgerichtet sind, doch orientieren sie sich dabei explizit oder implizit noch immer an dem übergeordneten Leitziel der so genannten *near nativeness*.

In einem integrativen Mehrsprachigkeitskonzept wird es dagegen notwendig, die Lernziele für jede (Fremd-)Sprache neu zu bestimmen. Hierbei gilt es, die Positionierung einer jeden Sprache in der Gesamtpalette zu beachten und – damit verbunden – die Lernziele über den allgemeinsprachlichen Bereich hinaus zu differenzieren, d.h. fachorientierte, aufgaben- oder fertigungsbezogene Schwerpunktsetzungen etc. vorzunehmen. Hierbei sind auch die Kompetenzskalen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001) mit zu berücksichtigen.

These 7: Das früheinsetzende Fremdsprachenlernen sollte die Funktion eines fremdsprachlichen Initialunterrichts übernehmen.

Der bereits auf der Primarstufe in den Jahrgangsstufen 1 bzw. 3 einsetzende Fremdsprachenfrühbeginn hat zweifelsohne die Aufgabe zu erfüllen, fremdsprachliche und interkulturelle (Teil-)Kompetenzen aufzubauen. Darüber hinaus muss er allerdings auch die Funktion eines so genannten Initialunterrichts übernehmen. In diesem Unterricht sind somit grundlegende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln, die systematisch auf das Lernen von Folgefremdsprachen, insbesondere im Sekundarbereich, vorbereiten. Diese können dann z.B. unter Einsatz bewusstmachender Verfahren gezielt lernökonomisch fruchtbar gemacht werden. Dabei gilt, dass die frühbeginnehenden Lernergruppen auf adressatenspezifische Weise u. a. zum selbstgesteuerten Fremdsprachenlernen hinzuführen sind, so dass im Sekundarbereich

bereits eine Vertiefung und Differenzierung erfolgen kann.

Ein wichtiges Instrument zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens könnten dabei altersspezifische Portfolios sein, die dergestalt zu konzipieren sind, dass sie u. a. das Lernen von weiteren Fremdsprachen lernökonomisch vorbereiten. Zur Ausbildung dieser Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse sind in den Lehrplänen unter Berücksichtigung der grundschuldidaktischen Gesamtkonzeption entsprechende unterrichtsmethodische Prinzipien und Verfahren festzuschreiben.

Zusätzlich gehört es zu den genuinen Aufgaben des Fremdsprachenfrühbeginns, für das Erlernen von Sprachen zu sensibilisieren und zu motivieren.

These 8: Für die systematische Verzahnung des fremdsprachlichen Lernens zwischen dem Primar- und dem Sekundarbereich ist eine Übergangsdidaktik zu entwickeln.

Bisher war der Wechsel vom Fremdsprachenfrühbeginn der Grundschule zum Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe nicht begründet strukturiert. Dies führte häufig zu erheblichen Problemen für Schüler, Lehrer und Eltern. In Anbetracht dieser Situation geht es im Rahmen des integrativen Mehrsprachigkeitskonzepts darum, eine eigene Übergangsdidaktik mit dem Ziel zu entwickeln, eine Verzahnung der beiden Lernbereiche in wechselseitiger Kooperation zu schaffen, so dass der Übergang curricular abgesichert und für alle Beteiligten transparent erfolgen kann (vgl. zu Versuchen in diese Richtung u. a. Niedersächsisches Kultusministerium 2000).

Angesichts der Tatsache, dass spezifische übergangsdidaktische Konzepte für den Wechsel vom allgemein bildenden Schulwesen hin zu den tertiären und quartären Bildungsbereichen ebenfalls fehlen, wäre zu bedenken, den Bereich der Übergangsdidaktik grundsätzlich zu einem neuen Entwicklungsgegenstand zu machen.

These 9: Das neue integrative Mehrsprachigkeitskonzept erfordert einen neuen Lehrplantypus.

Das integrative Mehrsprachigkeitskonzept muss in einen neuen Lehrplantypus umgesetzt werden. Dabei gilt es, die einzelsprachlichen, additiv-linear verabfolgten Curricula vor allem im Bereich der unterrichtsmethodischen Prinzipien und Verfahren systematisch miteinander zu verzahnen. Dies könnte in Form eines gemeinsamen zentralen Lehrplanteils geschehen, der integrativ, d.h. sprachen- und stufenübergreifend angelegt ist. Als Leitkriterien für seine Strukturierung sollte zum einen die Ausbildung von differenzierten Mehrsprachigkeitsprofilen und zum anderen das Prinzip der Lernökonomie zugrunde gelegt werden (vgl. die Thesen 2 und 9).

These 10: Die herkömmlichen monolingualen Fachkonferenzen sollten in

neue sprachenübergreifende Kooperationsformen überführt werden.

Für die Umsetzung des Gesamtkonzepts ist es unabdingbar, die herkömmlichen monolingualen Fachkonferenzen miteinander zu verzahnen. An ihre Stelle bzw. in Ergänzung zu ihnen müssten Organisations- und Kooperationsformen treten, in denen alle am sprachlichen Lehren direkt oder indirekt Beteiligten obligatorisch eingebunden sind (z.B. in Form einer gemeinsamen Fachkonferenz ‚Sprachen‘). Dies gilt u. a. auch für die Lehrer, die mutter- bzw. zweitsprachlichen Deutschunterricht sowie Herkunftssprachenunterricht durchführen.

These 11: Das neue Mehrsprachigkeitskonzept bildet die Basis für die (Neu)Strukturierung der fachdidaktischen Studienanteile in der Lehreraus- und -fortbildung.

Die Lehreraus- und -fortbildung ist auf das hier skizzierte integrative Mehrsprachigkeitskonzept hin neu auszurichten, d.h., die entsprechenden Aus- und Fortbildungskonzepte sind so anzulegen, dass die folgenden Anforderungsprofile für jeden Fremdsprachenlehrer obligatorisch werden:

- eine fundierte vermittlungsmethodische Kompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache,
- eine unterrichtsmethodische Basiskompetenz für den Fremdsprachenfrühbeginn, den Einsatz von Fremdsprachen als Arbeitssprachen sowie die Prinzipien der Übergangsdidaktik und –methodik,
- eine adressatenbezogene Beratungskompetenz (insbesondere im Kontext der Profilbildungen und im Bereich der Übergangsdidaktik und -methodik),
- fundierte Kenntnisse über die Prinzipien der Entwicklung von adressaten- bzw. altersspezifischen Curricula und Lehrplänen,
- eine fundierte Handlungskompetenz im Bereich der Qualitätssicherung und -entwicklung (z.B. beim Einsatz von standardsichernden Verfahren und Instrumenten) und
- eine gesicherte, mindestens auf der Referenzstufe B2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (Europarat 2001) anzusiedelnde Kompetenz in Englisch und ggf. Kompetenzen in weiteren Schulfremdsprachen.

Literatur:

Bausch, K.-R. et al., Hrsg. (2003), Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion, Tübingen.

- Bausch, K.-R. (2003), Deutsch nach Englisch? Besser: Deutsch mit Englisch! Zu den Spezifika des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter bzw. weiterer Fremdsprache. In: Schneider, G./Clalüna, M., Hrsg. (2003), Mehr Sprachen – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven, München S. 29-38
- Bausch, K.-R./Helbig, B. (2003), Erwerb von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen, 4., vollständig neu bearbeitete Auflage, S. 459-464
- Bausch, K.-R./ Helbig-Reuter, B. unter Mitarbeit von Edgar Otten und Rolf Schorrmann (2003), Überlegungen zu einem integrativen Mehrsprachigkeitskonzept: 14 Thesen zum schulischen Fremdsprachenlernen. In: Neusprachliche Mitteilung aus Wissenschaft und Praxis, Jg. 56, H. 4, S. 194-201.
- Bausch, K.-R./Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2007, Handbuch Fremdsprachenunterricht. A. Francke-Verlag, Tübingen und Basel, 5. Auflage
- Europäische Kommission (1995), Lehren und Lernen: auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft; Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung, Luxemburg.
- Europäische Kommission (2001), Eurobarometer: Eurobarometer Spezial-Umfragen: Les Européens et les langues
http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/eb/ebs_147_fr.pdf
- Europarat (2001), Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Berlin et al.
- Gogolin, I. (2001), Lernen fremder Sprachen nach der ‚eigenen Kultur‘ in einer multikulturellen Gesellschaft. In: Bredella, L./Meißner, F.-J., (Hrsg.), Lehren und Lernen fremder Sprachen zwischen Globalisierung und Regionalisierung, Tübingen, S. 62-75
- Helbig, B. (2003), Bilinguales Lehren und Lernen. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J., (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen, vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage, S. 179-186
- Helbig, B. (2003), Das europäische Portfolio der Sprachen. In: Deutsch als Fremdsprache, Leipzig
- Krumm, H.-J. (1996), Deutsch als Fremdsprache im Rahmen von Mehrsprachigkeit. In: Funk, H./Neuner, G., (Hrsg.), Verstehen und Verständigung in Europa. Konzepte von Sprachenpolitik und Sprachdidaktik unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen als Fremdsprache, Kassel, S. 206-212
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1992), Begegnung mit Sprachen in der Grundschule. Runderlass des Kultusministeriums vom 13.2.1992. In: GABL NRW, Düsseldorf
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (2001), Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. Ergebnisse der (Schul)forschung, Bönen
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Hrsg. (1997), Buon divertimento. Begegnung mit Sprachen in der Grundschule: Italienisch, Bönen
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Hrsg. (1998), Auf der Suche nach dem Sprachlernabenteuer. Neue Wege beim Lehren und Lernen der dritten Fremdsprache, Bönen

- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Hrsg. (2000), Fachunterricht in Französisch im Rahmen von flexiblen bilingualen Modulen. Handreichung, Düsseldorf
- Morfeld, Petra (2003), Sprachenzertifikate. In: Bausch, K.-R./Christ. H./Krumm, H.-J., (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen, 4., vollständig neu bearbeitete Auflage, S. 384-387
- Niedersächsisches Kultusministerium (2000), Vom Fremdsprachenlernen in der Grundschule zum Fremdsprachenlernen im Sekundarbereich I. Handreichungen für den Übergang, Hannover
- Schneider, G./North, B. (2000), Fremdsprachen können – was heißt das? Skalen zur Beschreibung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit, Zürich.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1994), Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht, Bonn
- Thürmann, E./Otten, E. (1992), Überlegungen zur Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Fachunterricht. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 3, Berlin, S. 39-55
- Thürmann, E. (1988), Sprachliches Lernen – nicht nur ein Problem des Deutschunterrichts. In: Schularbeiten 1, Soest, S. 25-29

Karl-Richard Bausch, geb. 1939, ist ordentlicher Professor emeritus für Sprachlehrforschung an der Ruhr-Universität Bochum und zudem „professeur associé an der Université de Montréal“. Er studierte an den Universitäten Tübingen, Florenz, London, Nancy, Santander und Strasbourg. Seine Forschungsschwerpunkte sind das Lehren und Lernen fremder Sprachen in ihren vielseitigen Aspekten. So ist er u. a. Mitherausgeber des Handbuch(s) Fremdsprachenunterricht, das 2007 bereits in der 5. Auflage erscheint (A.Francke Verlag, Tübingen). Derzeit arbeitet er insbesondere an der Entwicklung einer integrativen Didaktik und Methodik der Mehrsprachigkeit. Von 2003 bis 2007 war er Geschäftsführender Leiter des Zentrums für Lehrerbildung an der Ruhr-Universität Bochum.