

Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen

Abschlussvortrag der Tagung „Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich“. Wien 28.2.-1.3.2013.¹

Vor genau 20 Jahren, am 1. März 1993, habe ich meine Tätigkeit als Professor für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Wien angetreten; damit wurde zugleich das Fach Deutsch als Fremdsprache akademisch in Österreich etabliert. Meine Antrittsvorlesung trug damals den Titel: „Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache.“² Ich erwähne das mit einem gewissen Stolz, hat doch nach meiner Überzeugung das Fach Deutsch als Fremdsprache erheblich dazu beigetragen, das Thema ‚Mehrsprachigkeit‘ in Österreich auf die Tagesordnung zu setzen. Aber die Zeitspanne macht auch deutlich, wie schwer es war und immer noch ist, die Bildungspolitik, die Bildungspraxis und durchaus auch die Wissenschaft für die Herausforderungen einer veränderten Welt zu öffnen. Und damit bin ich bei meinem Thema: Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen.

1. Das Sprachenregime der österreichischen Bildungspolitik

Ein Rückblick auf die letzten 20 Jahre ergibt auf den ersten Blick eine optimistische Einschätzung der österreichischen Sprachen- und Sprachunterrichtspolitik: Institutionell hat sich viel getan von der Gründung des Europäischen Fremdsprachenzentrums in Graz bis zur Einrichtung eines Österreichischen Sprachenkomitees und, als markantes Zeichen einer an Mehrsprachigkeit interessierten Sprachunterrichtspolitik, die Erarbeitung eines *Language Education Policy Profile* 2006 bis 2009 in Zusammenarbeit mit dem Europarat³. Auch die Regierungserklärung der derzeitigen Bundesregierung liest sich geradezu wie eine Liebeserklärung an Sprachen⁴:

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.

¹ Gehalten am 1.03.2013 im Kleinen Festsaal der Universität Wien . Der Charakter des mündlichen Vortrags wurde in dieser leicht überarbeiteten Fassung beibehalten.

² Vgl. Hans-Jürgen Krumm: Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 20 (1994), 13-36.

³ Vgl. das Länderprofil (2009) unter: http://www.oesz.at/download/publikationen/Themenreihe_4.pdf (27.02.2013).

⁴ <http://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=32966> (11.02.2013)

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.

Das konkrete Sprachenregime in Österreich muss man dann allerdings als Förderung einer „Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit“ bezeichnen, einer Elitemehrsprachigkeit einerseits und dem, was ich Armutsmehrsprachigkeit nenne, andererseits. Mit Sprachenregime meine ich, dass es sich dabei nicht um zufällige Entwicklungen handelt, sondern dass hier offen oder versteckt wirksame Regeln und Praktiken existieren, die die einen Sprachen und ihre Sprecherinnen und Sprecher begünstigen, die anderen dagegen ausgrenzen. Insofern sind, wenn ich den Terminus Mehrsprachigkeit benutze, immer sowohl die individuelle Mehrsprachigkeit, der Plurilingualismus, als auch die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, gemeint. Es geht mir ja gerade darum zu prüfen, welche Spielräume, welche Förderungen, aber eben auch, welche Barrieren das offizielle Sprachenregime für die individuelle Mehrsprachigkeit eröffnet.

Obwohl es in Österreich im Gegensatz zu den meisten anderen europäischen Ländern keinen vorgeschriebenen Schulsprachenkanon gibt, sondern die Lehrpläne ca. 20 Sprachen als „lebende Fremdsprachen“ aufführen, fördert das Bildungswesen einen sehr engen Kanon von Schulfremdsprachen und damit eine Elitemehrsprachigkeit, d.h. bestimmte Sprachen: In der Volksschule sind für die verbindliche Übung „lebende Fremdsprachen“ Englisch, Französisch, Italienisch, Kroatisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch theoretisch möglich. Schon hier fällt auf, dass Serbisch und Türkisch, die beiden stärksten Migrantensprachen in Österreich, in dieser Liste fehlen. De facto lernen 98,4% aller Schülerinnen und Schüler Englisch. In der Sekundarstufe I und II ist der Sprachenkatalog noch größer – aber auch hier herrscht ein Zweiklassensystem: Türkisch kann an der Hauptschule, nicht aber an allgemeinbildenden höheren Schulen als lebende Fremdsprache angeboten werden.⁵

⁵ Frau MinR E. Fleck (BMUKK, Abt. I/5a, Referat für Migration und Schule) verdanke ich wichtige Hinweise zur Situation des Sprachunterrichts an österreichischen Schulen. Soweit nicht anders angegeben, beruhen alle Zahlenangaben zu Sprachunterricht und Sprachenlernen auf der Eurydice-Publikation: Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf (27.02.2013), im Folgenden zitiert als ‚Eurydice 2012‘.

Laut Eurydice 2012 hat sich der Prozentsatz derjenigen, die auf der Sekundarstufe I eine zweite Fremdsprache lernen, zwischen 2005 und 2010 nicht wesentlich verändert und liegt knapp unter 13%. Von diesen lernen 4,7% Französisch, 2,7% Italienisch und 0,7% Spanisch, obwohl laut Lehrplan hier eine große Zahl von Sprachen wählbar wäre. Die Lernerzahlen für die in der Regierungserklärung beschworenen Nachbarsprachen liegen mit Ausnahme des Italienischen bei Größenordnungen von jeweils ca. 0,5 % oder darunter. Ins Bild passt, dass die Bildungsstandards, die ja zu einer Modernisierung des Sprachunterrichts beitragen sollen, zunächst einmal für Deutsch, Englisch und Latein entwickelt wurden.

Alle anderen Sprachen führen in unserem Bildungswesen eine Randexistenz: Sie werden geduldet, bestenfalls in Modellversuchen gefördert, insbesondere als Sprachen von Minderheiten oder Kindern mit Migrationshintergrund – das Unterrichtsangebot ist vielfach mit eher abschreckenden Umständen verbunden: unverbindliche Übung oder Freigegegenstand mit erschwertem Zugang wegen zu hoher Eröffnungszahlen oder auch wegen der fehlenden Ausbildung von Lehrkräften; und Verbote, die eigene Familiensprache auf dem Pausenhof oder während des Schulausflugs zu benutzen, stehen immer noch in der ein oder anderen Schulordnung.

Diese Sprachen und ihre Sprecherinnen rechne ich deshalb der Armutsmehrsprachigkeit zu, d.h. die Beherrschung dieser Sprachen wird nicht wertgeschätzt und honoriert, die Mehrheit soll von der Anmutung, eine dieser Sprachen zu lernen, nach Möglichkeit verschont werden; sie sind im öffentlichen Bewusstsein nichts wert und nicht wichtig, deshalb auch zwei getrennte Listen für Fremdsprachen und für den Muttersprachlichen Unterricht.

Der Versuch des Staatssekretärs für Integration, Kinder, die Deutsch nicht gut beherrschen, für nicht schulreif erklären zu lassen, ganz unabhängig davon, ob die Sprachentwicklung dieser Kinder eventuell in einer oder mehreren anderen Sprachen altersgemäß ist, zeigt, dass bestimmte Sprachen und ihre Sprecher diskriminiert werden, denn niemand, auch das Staatssekretariat nicht, käme auf die Idee, Englisch oder Französisch sprechende Kinder an einer internationalen Schule ebenso zu behandeln⁶.

Diese Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit ist das Ergebnis sprachenpolitischer Praktiken und insofern Ausdruck eines Sprachenregimes: Für die Ausbildung zur Volksschullehrerin ist Englisch verpflichtend, an den meisten Pädagogischen Hochschulen kann man **nur** Englisch studieren, die anderen Sprachen gibt es lediglich als regionale Angebote, meist in Form von Lehrgängen. Für die in Österreich nach Deutsch meistgesprochenen Sprachen, Bosnisch/Serbisch/Kroatisch und Türkisch existieren keine attraktiven

⁶ Vgl. u.a. <http://derstandard.at/1347492826725/Kurz-Auch-sprachliche-Faehigkeiten-sollen-ueber-Schulreife-entscheiden> (25.02.2013)

Lehramtsstudien; die jetzt verstärkt angeworbenen Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund, die andere Sprachen mitbringen, erhalten bislang im PH-Studium keine Gelegenheit, auch ihre mitgebrachten Sprachen auszubauen – manche von ihnen werden dann, da sie nicht Lehrkraft für Türkisch oder Serbisch werden können, Lehrerin oder Lehrer für Englisch – „Mit Sprachen kennen wir uns ja besser aus“, so eine Betroffene im Interview.

Die Lehrkräfte für den „Muttersprachlichen Unterricht“, also die Familiensprachen der Migrantenkinder, fristeten bisher ein eher unwürdiges Dasein, was Weiterbildung, Bezahlung und Verträge betrifft – seit Oktober 2012 gibt es zum Glück einen ersten bundesweiten Lehrgang an der PH Wien mit der Zielsetzung, Lehrkräfte für den muttersprachlichen Unterricht besser zu qualifizieren.

Man kann auch die österreichischen Universitäten als Orte einer rigiden Elitemehrsprachigkeit sehen: Sie verstehen sich, aller Propagierung von Internationalität zum Trotz, keineswegs als „transnational communities“ mit vielen Sprachen. Ihre offizielle Mehrsprachigkeit beschränkt sich auf das Deutsche und das Englische, die Potenziale mehrsprachiger Studierender, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler werden bisher nicht kapitalisiert (vgl. Mathé 2010, Kap. 9). Die STEOP, die prüfungsintensive Studieneingangsphase –Kollegin Inci Dirim weist immer wieder darauf hin – stellt für mehrsprachige Studierende eine Hürde dar. Belohnt wird, wer EINE, die „richtige“ Sprache, nämlich Deutsch, weitestgehend automatisiert hat; die besonderen Stärken Mehrsprachiger wie die Fähigkeiten, Sprachen zu wechseln und zwischen Sprachen zu mitteln, kommen nicht zum Tragen.

Allein der Sprachgebrauch entlarvt die monolinguale Perspektive: „Sprachförderung“ meint, auch wenn entsprechende präzisierende Hinweise fehlen, in der österreichischen Debatte in der Regel ‚Förderung der Sprachkenntnisse in Deutsch‘.

Ich fasse dieses erste Kapitel zusammen: Die österreichische Bildungs- und Sprachunterrichtspolitik erklärt programmatisch, Mehrsprachigkeit zu fördern. Das konkrete Sprachenregime jedoch reduziert diesen Ansatz auf die Förderung einer Elitemehrsprachigkeit, die sich weitgehend am traditionellen Sprachenkanon der Gymnasien orientiert und auf die Veränderungen in der Gesellschaft nur mit großer Verzögerung reagiert.

Eine Änderung dieses Zustandes scheidet bislang vor allem daran, dass sich dieses Sprachenregime auf allen Systemebenen, in der Lehrerbildung wie in der Schulorganisation, bei der Leistungsbeurteilung wie in der Bildungsadministration manifestiert und auch die individuelle Ebene, die Köpfe der Lernenden, ihrer Eltern, der Lehrenden wie auch die Vorstellungen der Öffentlichkeit von wichtigen und unwichtigen Sprachen als Normvorstellung bestimmt.

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.

2. Verkannter Bedarf – ungenutzte Ressourcen⁷

Mit dem verkannten Bedarf meine ich zunächst einmal den Bedarf unserer österreichischen Gesellschaft an Sprachen – immer noch verhalten wir uns so, als reichten Deutsch und Englisch als sprachliche Ausstattung aus. Das stimmt in einer globalisierten Welt weder für die Politik, noch für die Wirtschaft, und erst recht nicht für das soziale Zusammenleben.

Studien wie die von Archan (2006), Tritscher-Archan (2008), von Schmid (2010) u.a. belegen den volkswirtschaftlichen Schaden fehlender Mehrsprachigkeit: „38% aller österreichischen Unternehmen mit Auslandsaktivitäten geben an, dass sie ihr Exportpotenzial u.a. auf Grund mangelnder Kompetenzen der MitarbeiterInnen nicht voll ausschöpfen können“ (Schmid 2010), wobei neben den fremdsprachlichen auch die fehlenden interkulturellen Fähigkeiten ins Gewicht fallen –ca. 7,7 Milliarden Euro Exporterlös entgehen österreichischen Firmen dadurch jährlich, womit zugleich ein erhebliches Potenzial an Arbeitsplätzen nicht realisiert werden kann.

Die Firma LKW Walter, eines der größten Transportunternehmen mit Sitz in Österreich, organisiert unter dem Motto „Wir sprechen Europäisch“⁸ eigene Sprachkurse für ihre Disponenten und Fahrer, teilweise vor Ort in Petersburg, Krakau oder Lissabon, und klagt, dass vor allem das berufliche Schulwesen in Österreich keine breite Palette an Sprachen anbietet und auch den Migrantenkinder nicht hilft, ihre Familiensprachen auszubauen.

Die Firma Infineon setzt zwar in Klagenfurt auf verschiedensprachige Mitarbeiter: 19,4 %, knapp 300 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, kommen aus 46 verschiedenen Ländern von Albanien bis Vietnam⁹,

⁷ Am 23./24.1.2013 hat die Arbeiterkammer Wien in Zusammenarbeit mit der Universität Wien, dem Verband Wiener Volksbildung und dem Netzwerk Sprachenrechte eine Tagung zu Mehrsprachigkeit in Beruf und beruflicher Bildung durchgeführt: „Baustelle Mehrsprachigkeit“ – vgl. <http://wien.arbeiterkammer.at/online/baustelle-mehrsprachigkeit-71458.html> (27.02.2013). Den Titel der auf dieser Tagung veranstalteten Podiumsdiskussion habe ich als Überschrift für mein 2. Kapitel entlehnt: Verkannter Bedarf und ungenutzte Ressourcen.

⁸ Vgl. <http://www.lkw-walter.at/de/bewerber/karriere/ausbildung> (27.02.2013).

⁹ Vgl. M. Kircher-Kohl: Mit Sprache/n an Beruf und Gesellschaft aktiv teilnehmen. Sprachenkonferenz 2011: http://www.oead.at/fileadmin/lll/dateien/lebenslanges_lernen_pdf_word_xls/querschnitt/thematisches_monitoring/sprachenkonferenz_2011/Key_Note2_KIRCHER_KOHL.pdf (27.02.2013).

aber auch hier reichen die mitgebrachten Sprachkompetenzen nicht aus, da die Familiensprachen sehr oft während der Schulzeit nicht weiter gefördert wurden.

Auch das österreichische Bundesheer kompensiert den Sprachenmangel des Bildungswesens: Für alle Offiziere ist die Aus- bzw. Fortbildung in einer zweiten Fremdsprache nach Englisch vorgeschrieben. Die Sprachenwahl richtet sich vor allem nach dem Bedarf, z. B. im Hinblick auf Auslandseinsätze und Kooperationen. So wurde nach 2004 verstärkt in den Nachbarsprachen Tschechisch und Slowenisch, zusätzlich in Arabisch ausgebildet (Nestler 2012).

Bedarf besteht also an einer sprachenteiligen Gesellschaft, d.h. eine größere Diversität des Sprachenangebots und des Sprachenlernens ist gefordert – und das gilt keineswegs nur für AHS und Universität, sondern in besonderem Maße für die berufliche Bildung; es schließt verstärkte Angebote einer 2. und 3. Fremdsprache ein – was entsprechend sprachlich und interkulturell qualifizierte Lehrpersonen voraussetzt.

Mit verkanntem Bedarf ist aber auch gemeint, dass die Anerkennung und Förderung von Mehrsprachigkeit nicht nur bei den sog. Elitesprachen um des sozialen Zusammenhalts willen wichtig ist. Das betrifft nicht nur die berufliche Mobilität, sondern insbesondere das Zugehörigkeitsgefühl der Menschen, die in Europa, in Österreich leben. Wer die eigenen Sprachen als Lern- und Gebrauchssprachen wiederfindet, wer – insbesondere in kritischen Situationen, im Krankenhaus, auf der Pflegestation, bei der Polizei und in der Schule – auf Akzeptanz der eigenen Familiensprache trifft, fühlt sich stärker zugehörig und besser informiert als diejenigen, die oft genug die eigene Erst- oder Familiensprache verbergen müssen und die ihr Leben lang ausschließlich in einer Zweitsprache sprechen, selbst wenn sie diese sehr gut beherrschen.

Dabei ist klar, dass es hier nicht darum geht, dass Polizisten, Altenpflegerinnen oder Erzieher und Lehrpersonen aktiv mehr als zwei oder drei Sprachen beherrschen – schon das **Zulassen** von Sprachen, ihre Anerkennung in vielen Bildungsbereichen und unterschiedlichen Unterrichtsfächern und eine rezeptive Mehrsprachigkeit wären wichtige Schritte. Das aber würde bedeuten, neben dem Lernziel einer aktiven Sprachbeherrschung in allen Fertigkeiten auch Teillernziele für schulisches Sprachenlernen zu akzeptieren und **rezeptive Mehrsprachigkeit** insbesondere für 3. und weitere Sprachen als sinnvolle Sprachkompetenz anzuerkennen¹⁰ Auch die EuroCom-Projekte (vgl. Hufeisen/ Marx 2007) haben nicht zu einer Aufwertung rezeptiver Fertigkeiten geführt; die neue Matura geht ebenso wie die am Referenzrahmen orientierten Sprachprüfungen von einem undifferenzierten Kompetenzbegriff aus.

¹⁰ Vgl. Hans-Jürgen Krumm (2012): Linguistic Profiles and Profiling.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Search_themes/Notices/Profiles_EN.asp (27.02.2013).

Von ungenutzten Ressourcen lässt sich in all den genannten Situationen sprechen: Mehrsprachige Menschen, die in Österreich leben oder nach Österreich einwandern, gleich ob Arbeitsmigranten, internationale Studierende oder Gastwissenschaftlerinnen, sie bringen Sprachen mit, die nur in Ausnahmefällen als sprachliche Ressourcen, als Chance zur Erweiterung des Sprachenspektrums in Gesellschaft und Bildungswesen verstanden werden. Was Kinder betrifft, so landen sie immer noch allzu häufig wegen der Beherrschung der falschen Sprachen als nicht schulreif in der Vorschulstufe oder in Sonderschulen – anders wäre ja ihr überproportionaler Anteil dort nicht zu erklären: Während österreichweit im Schnitt 9% der Kinder im schulpflichtigen Alter der Vorschule zugewiesen werden, lag im Schuljahr 2011/12 der Anteil der nichtdeutschsprachigen Kinder in Salzburg bei 30,6%, in Vorarlberg bei 27,4% und in Tirol bei 24,8%.

Unsere Gesellschaft, so will ich damit sagen, verfügt über einen großen Sprachenreichtum, der nicht wahrgenommen und genutzt wird, den die Betroffenen auch nirgends kapitalisieren können, sondern für den sie im schlimmsten Fall auch noch bestraft werden. Einfach weil es die „falschen“, die nicht wertgeschätzten Sprachen sind.

Konsequenzen, die hier zu ziehen sind, liegen auf der Hand:

1. Den Kindern und Jugendlichen mit anderen Familiensprachen als Deutsch eine über den derzeitigen Muttersprachlichen Unterricht hinausgehende Sprachförderung anbieten, z.B. durch Alphabetisierung auch in ihrer Familiensprache und einen Ausbau bilingualen Unterrichts;
2. Differenzierung der Lernziele in Richtung auf Teilkompetenzen, so dass auch Fähigkeiten wie eine rezeptive Sprachbeherrschung weiterentwickelt und honoriert werden können – verwiesen sei z.B. auf die eine slawische Sprache sprechenden Kinder, die Verstehensfähigkeiten in anderen slawischen Sprachen bereits mitbringen bzw. rasch erlernen können;
3. Die Aufhebung der Trennung von Fremdsprachenunterricht und Muttersprachlichem Unterricht, so dass auch deutschsprachige Kinder früh Zugang zu Sprachen aus ihrer Lebenswelt erhalten;
4. Das schließt eine Erleichterung für die Schulen ein, die Sprachenfolgen umzukehren und nicht in jedem Fall mit Englisch zu beginnen;
5. Im Hinblick auf die Nutzung aller Ressourcen ist hier auch die Zusammenarbeit mit Eltern, mit Immigrantennetzwerken, mit Gemeinden usf. erforderlich, wie sie durch das FörMig-Projekt

beispielhaft etabliert wurde¹¹, aber auch, in initiiert von *okay.zusammen leben*, in zahlreichen Gemeinden Vorarlbergs in unterschiedlicher Form praktiziert wird.¹²

Ich fasse zusammen:

In einer globalisierten Welt und Wirtschaft, in einer Welt mit Arbeits-, Armuts- und Flüchtlingsmigration hat das Bildungswesen die Aufgabe, junge Menschen zu einem Leben in dieser mehrsprachigen Welt unter den Bedingungen der sprachlichen und kulturellen Vielfalt zu befähigen. Das bedeutet zum einen, Kinder und Erwachsene, die bereits mehrsprachig sind, nicht einsprachig zu machen, sondern ihre Sprachen und sprachlichen Fähigkeiten zu nutzen und zu erweitern; und das bedeutet zum andern, auch einsprachigen Kindern früh einen Zugang zu Mehrsprachigkeit zu eröffnen. Das erfordert eine Diversifizierung des Sprachenangebots, für die die Lehrplanverordnungen durchaus schon jetzt ungenutzte Möglichkeiten bieten. Welche Sprachen vorrangig angeboten werden sollten, lässt sich an zwei Kriterien festmachen,

- zum einen an dem Bedarf, der im beruflichen Bereich und auf Grund der Lage Österreichs in der Mitte Europas insbesondere, aber keinesfalls ausschließlich, die Nachbarsprachen umfasst,
- und zum zweiten an den Sprachen, die Kinder bereits in das Bildungswesen einbringen und die die lebensweltliche Mehrsprachigkeit in Österreich ausmachen.

Auf den engen Zusammenhang einer Förderung von Mehrsprachigkeit mit der Förderung kultureller Offenheit kann ich hier nur als zusätzliche Ressource verweisen. Peter hat das in einem sprachenbiographischen Interview für sich selbst erkannt und folgendermaßen formuliert:

Weißt du, jemand, der nicht zweisprachig in zwei Ländern aufgewachsen ist, würde vielleicht gar nicht auf die Idee kommen, dass Entwurzeltsein vielleicht einen Vorteil haben könnte, weil man dadurch flexibler ist. Ich würde es zusammenfassen, dass der Vorteil für mich ist eine zusätzliche Weltsicht, auf verschiedenen Ebenen, und natürlich mehr Flexibilität.¹³

3. Von der additiven zur integrativen Förderung von Mehrsprachigkeit

¹¹ Vgl. Arbeitsgruppe Durchgängige Sprachbildung: <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/kooper/index.html> (27.02.2013)

¹² vgl. <http://www.okay-line.at/deutsch/initiativen/vorarlberg/> (27.02.2013)

¹³ Interview mit Peter. In: Tamara Kállayová, Migrantinnen als Mitträger und Wegbereiter der multilingualen und transkulturellen Identität. Unveröff. Diplomarbeit, Wien 2010, 109 f.

Der Umgang mit Mehrsprachigkeit in unserem Bildungswesen ist additiv und konfrontativ angelegt: Da werden die Erst- und die Zweitsprache, die Mutter- und die Unterrichtssprache gegeneinander ausgespielt bis hin zu Sprachverboten; die Fremdsprachen sind als erste, zweite und dritte Fremdsprache hintereinander gereiht und meist so organisiert, dass im Unterricht der einen Sprache die andere quasi tabu ist. Es bleibt den Lernenden allein überlassen, all diese Sprachangebote in ihrem Kopf zu organisieren und zu synchronisieren. Das ist lernerschwerend; übergreifende Fähigkeiten werden nicht entwickelt.

Ursula Neumann hat in ihrem Vortrag auf dieser Tagung die Notwendigkeit und die Möglichkeiten einer durchgängigen Sprachbildung ja bereits aufgezeigt.

Ich sehe zur Zeit in Österreich zwei Ansätze, die, richtig zusammengefügt und weiterentwickelt, durchaus entscheidende Schritte auf dem Weg zu einem solchen Gesamtkonzept sprachlicher Bildung darstellen könnten¹⁴,

1. zum einen das vom Unterrichtsministerium angekündigte „Sprachförderkonzept“, das einen Rahmen für die Deutschförderung anderssprachiger Kinder vorgeben soll und dabei hoffentlich nicht bei einem Einsprachigkeitsmodell (Sprachförderung Deutsch) stehen bleibt, sondern die mitgebrachten Sprachen der Kinder und den Muttersprachlichen Unterricht einbezieht. Wir werden in Kürze Gelegenheit haben zu prüfen,
 - ob das Konzept auf die Kinder mit Migrationshintergrund beschränkt ist oder alle Kinder einbezieht;
 - ob dieses Konzept Sprachförderung auf die Förderung der deutschen Sprache verkürzt oder den Muttersprachlichen Unterricht ebenso wie den Fremdsprachenunterricht einbezieht,
 - ob es Schnittstellen verfestigt, indem Kinder bei Schuleintritt oder in Klasse 4 bestimmte, von der einsprachigen Norm her definierte Sprachniveaus nachweisen müssen, oder ob ein durchgehendes Förderkonzept vom Kindergarten durch die Schule hindurch jeweils alle sprachlichen Ressourcen der Kinder betrachtet, was zugleich bedeutet, dass einsprachige Normierungen wie z.B. die Leistungsbeurteilungsverordnung, die derzeitigen Lesetests oder auch die Bildungsstandards im Hinblick auf die Fähigkeiten Mehrsprachiger geöffnet werden,

¹⁴ Das Sprachförderkonzept des BMUKK soll im März 2013 veröffentlicht werden; während der Abfassung dieses Textes sind lediglich grobe Umrisse des Konzeptes bekannt. Allerdings weisen erste Presseberichte darauf hin, dass das Konzept wahrscheinlich keine deutlichen Impulse in Richtung Mehrsprachigkeit setzen oder aussenden wird: vgl. den folgenden, auf den 26.02.2013 datierten Presstext: http://diepresse.com/home/bildung/schule/1349487/Deutschdefizite_Vorschule-scheint-fix?_vl_backlink=/home/bildung/index.do (27.02.2013).

- und schließlich, ob es ein unterrichtsfixiertes Modell bleibt, oder ob die Eltern, die Schulentwicklung, die Rolle der Schulleitungen und Gemeinden mit in den Blick genommen werden.

Auch wenn meine Hoffnungen, dass die Bildungspolitik hier einen entscheidenden Schritt vorwärts tut, nicht sehr groß sind¹⁵, so zeigen doch zahlreiche Initiativen von ‚okay-zusammen leben‘ in Vorarlberg über die interkulturellen Mitarbeiterinnen in Kindergärten und Schulen Niederösterreichs bis zum Sprachförderzentrum Wien, um nur auf wenige hinzuweisen, dass es genügend Beispiele gibt, auf denen aufzubauen wäre.

- 2) Den zweiten Ansatz auf dem Weg zu einem Gesamtkonzept sprachlicher Bildung stellt das „Curriculum Mehrsprachigkeit“ dar, das ich gemeinsam mit Hans Reich für das Unterrichtsministerium entwickelt habe (Krumm/ Reich 2011). Es modelliert für die Schulstufen 1 – 12 und, zumindest exemplarisch, für den berufsbildenden Bereich, wie sich eine koordinierte Entwicklung von Mehrsprachigkeit in der Schule verankern lässt, wobei alle Fächer einbezogen werden;

Mit dem *Curriculum Mehrsprachigkeit* geht es uns darum, die Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit zu überwinden und die Kinder mit ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit ins Zentrum zu rücken: „Der Schwerpunkt“, so wurde das als Ausgangspunkt für unser Curriculum formuliert, „liegt auf der Wertschätzung und Entwicklung der Fähigkeit aller, mehrere Sprachen zu lernen und zu verwenden, diese Kompetenz durch angemessenen Unterricht und durch eine plurilinguale Bildung zu verbreitern und zu vertiefen, mit dem Ziel, sprachliche Sensibilität und kulturelles Verständnis als Basis für eine demokratische Gesellschaft von BürgerInnen zu schaffen“ (ÖSZ/ BMUKK/ BMWF 2009: 14).

Fragt man derzeit Lehrkräfte, welche Sprachen ihre Kinder mitbringen oder schon gelernt haben, so wissen sie das oft gar nicht, oder aber, sie betonen je nach Schulstufe, dass das, was im Kindergarten passiert ist oder in der Grundstufe gelernt wurde, ja nicht brauchbar sei, dass man also von vorn anfangen müsse. Gerade die Schnittstellen in unserem Bildungswesen, die vom Kindergarten zur Schule und die von der Volksschule in die Sekundarstufe I, bilden sprachliche Schnittstellen im Wortsinne, indem sie die mitgebrachten sprachlichen Fähigkeiten und die vorhergehenden Spracherfahrungen von Kindern abschneiden und negieren.

¹⁵ Erste Presseberichte über dieses Konzept lassen befürchten, dass die Fixierung auf Deutschkenntnisse nicht überwunden ist und an die Stelle eines Blicks auf alle sprachlichen Ressourcen der Kinder eine Segregation zum Zwecke des Deutschlernens droht – vgl. http://diepresse.com/home/bildung/schule/1349487/Deutschdefizite_Vorschule-scheint-fix?_vl_backlink=/home/bildung/index.do (27.02.2013).

Das *Curriculum Mehrsprachigkeit* nimmt dagegen die sprachlichen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler insgesamt, also sowohl die in der Primärsozialisation vermittelten Sprachenkenntnisse und die persönlichen Spracherfahrungen als auch die Lernprozesse im institutionell organisierten Sprachunterricht und die Zugänge zu Sprachen durch die Medien auf¹⁶. Dabei kommen auch die Sprachen zur Geltung, die nicht zum Kanon der Schulsprachen in Österreich gehören, aber für einzelne Schülerinnen und Schüler biographisch bedeutsam sind und darum als Ressourcen der Persönlichkeitsentwicklung wie als Medien inhaltlichen Lernens wichtig sein können und wertgeschätzt werden sollten.

Um das zu erreichen, gibt das *Curriculum Mehrsprachigkeit* drei bzw. vier unseres Erachtens zentrale Bereiche der Mehrsprachigkeitsdidaktik vor:

1. *Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen*
2. *Wissen über Sprachen*
3. *Sprachlernstrategien*

Der Bereich *Wissen über Sprachen* wird auf der Sekundarstufe in die beiden Bereiche

2a) *Vergleichen von Sprachen* und

2b) *Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge von Sprachen* ausdifferenziert.

Grundlegend ist der Bereich der *Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen*. Hier geht es um die Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler im Raum der Sprachenvielfalt mit ihren kognitiven und affektiven Komponenten. Ihre Aktivitäten in diesem Bereich beziehen sich auf die Erkundung von Sprachen und Sprachvarietäten als Bedingungen wie auch als Resultat menschlichen Handelns. Es geht um die Entwicklung von Sprachaufmerksamkeit und um Sicherheit auch in sprachlich komplexen Situationen, und zwar zunächst im eigenen Erfahrungsraum, dann aber auch darüber hinaus durch das angeleitete Aufsuchen anderer Sprachräume.

Im Bereich des Erwerbs von *Wissen über Sprachen* geht es um die Kompetenz, sprachliche Elemente, Strukturen und Regeln zu beschreiben und in Beziehung zueinander zu setzen, sowie darum, Zusammenhänge zwischen Sprachen, Sprachengebrauch und menschlichem Zusammenleben zu erkennen.

¹⁶ Genauer vgl. Krumm, Hans-Jürgen/ Reich, Hans H. (2011): *Curriculum Mehrsprachigkeit*. 2 – 11 (Einführung). Das Curriculum ist von der Homepage des Österreichischen Sprachenkompetenzzentrums herunterzuladen: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> (27.02.2013). Eine Buchausgabe, die auch die Begleitmaterialien (Lehrplananalysen, Literaturbericht, Umsetzungsszenarien) enthält, ist für Ende 2013 im Waxmann-Verlag vorgesehen.

Im Bereich der *Sprachlernstrategien* geht es um die Möglichkeiten der bewussten Aneignung von Sprachen mit dem Fernziel des selbstbestimmten Lernens.

Vertikal ist das Curriculum nach Schulstufen gegliedert. Die Stufengliederung will aber nicht als eine rein „kalendarische“ verstanden werden. Ihre konkrete inhaltliche Füllung folgt einer Vorstellung von der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten und sprachlichen Bewusstseins: Kurz gefasst führt das Curriculum von den bei Schuleintritt schon vorhandenen Erfahrungen mit unterschiedlichen sprachlichen Registern, mit Dialekten und verschiedenen Sprachen zur Herausbildung von Sprachenbewusstsein, zur Erweiterung des Radius des sozialen Handelns, innerhalb dessen sich die Lernenden mit Sprachen auseinandersetzen.

Das *Curriculum Mehrsprachigkeit* bezieht insbesondere im Bereich Sprachlernstrategien bewusst auch die sog. nichtsprachlichen Fächer ein: Lehrende wie Lernende müssen sich bewusst machen, dass alle Unterrichtsfächer, auch die sogenannten nichtsprachlichen, sprachliche Kompetenzen erfordern, aber auch fördern. Als Beispiel sei aus dem Grundstufenlehrplan für Mathematik lediglich ein Satz zitiert, der in komprimierter Form die sprachlichen Anforderungen dieses Faches zusammenfasst: „Rationale Denkprozesse sind an geistigen Grundtätigkeiten < Krumm: die zugleich sprachliche Handlungen sind > wie Vergleichen, Ordnen, Zuordnen, Klassifizieren, Abstrahieren, Verallgemeinern, Konkretisieren sowie Analogisieren zu schulen“¹⁷.

Das *Curriculum Mehrsprachigkeit* stellt ein Angebot der Schule an die Kinder und an die Lehrkräfte dar, die verschiedenen Sprachlern- und Sprachförderangebote integriert zu vermitteln und aufzunehmen, indem z.B. verschiedene Unterrichtsfächer arbeitsteilig einzelne Aufgaben übernehmen, etwa so, wie dies im Rahmen der integrativen Sprachdidaktik in Südtirol vorgesehen ist. Aber auch andere Möglichkeiten der Beteiligung einzelner Fächer an der Entwicklung der Mehrsprachigkeit bis hin zum Mehrsprachigkeitsunterricht als eigenem Fach sind denkbar.

Wichtig ist, dass ein solches Curriculum von **allen** Lehrenden einer Schule fordert, den eigenen Unterricht hinsichtlich der sprachlichen Anforderungen und Lernziele mit dem, was die Kinder sprachlich bereits mitbringen, wie auch mit den Sprachangeboten anderer Fächer abzustimmen. Dazu gehört, dass Kindergärten und Schulen besser zusammenarbeiten und nicht ein falsch verstandener Datenschutz dazu genutzt wird, Hinweise zu den Stärken und dem Förderbedarf von Kindern nicht weiterzugeben; dazu gehört aber auch die Einsicht, dass Sprachförderung und Sprachenlernen nicht mit kurzfristigen Einmal-Angeboten zu machen sind: Die Sprachförderung von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache ist ebenso eine Langzeitaufgabe wie der Fremdsprachenunterricht: Kleine Lerngruppen und Stundenzahlen nicht unter 4 Wochenstunden gehören zu den Erfolgsbedingungen.

¹⁷ <http://www.gemeinsamlernen.at/siteVerwaltung/mBeitrage/Arbeitsmappe/VS-LP.pdf>, S. 1 (27.2.2013).

Ich fasse zusammen:

Mehrsprachigkeit lässt sich in der Schule erfolgreich fördern, wenn ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung entwickelt wird, für das mit dem *Curriculum Mehrsprachigkeit* ein curricularer Kern vorliegt. Es bedarf aber auch eines zunehmendes Bewusstseins von der Rolle der Sprachen für Lernerfolg und Chancengerechtigkeit, sowohl bei der Schulleitung und der Bildungsadministration als auch bei den Lehrpersonen (vgl. De Cillia/ Krumm 2010); dazu gehört die Bereitschaft, das Sprachenspektrum zu öffnen und schon jetzt eine Diversifizierung zu ermöglichen, ebenso wie die Einsicht, dass Spracherwerb und Sprachvermittlung nur mit langfristigen Angeboten unter guten Bedingungen, was Stundenzahl und Gruppengröße betrifft, erfolgreich sind. Für Lehrende ist es wichtig, ihre Angst vor Sprachen zu verlieren, die nicht sie selbst, wohl aber ihre Lernenden beherrschen, und auch diese Sprachen wertzuschätzen und zuzulassen.

Das erfordert eine Schulentwicklung, die der Bedeutung von Sprachen Rechnung trägt und das jeweilige Schulprofil zu einem Schulsprachenprofil weiterentwickelt. Außerdem setzt ein Konzept für eine durchgängige Sprachbildung eine Qualifikation aller Lehrenden im Bereich Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik voraus.

4. Mehrsprachigkeit in der Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen

Es muss zunächst noch einmal betont werden, dass es bei dem Thema Mehrsprachigkeit zunächst **nicht** um eine Spezialisierung geht, sondern um eine übergreifende Qualifikation, wie sie mit dem Curriculum Mehrsprachigkeit modelliert worden ist, eine Qualifikationen **aller Lehrenden**, keineswegs nur der für die sprachlichen Fächer verantwortlichen PädagogInnen. Doch sind diese natürlich in besonders intensiver Weise angesprochen:

Wir haben dazu einen Qualifikationsfächer entwickelt, den sich das Österreichische Sprachenkomitee 2012 zu eigen gemacht hat – noch habe ich die Hoffnung nicht aufgegeben, dass er Eingang in die in die PädagogInnenbildung Neu finden wird. Dazu gehören

1) eine **Grundqualifikation für alle Lehrkräfte unabhängig vom jeweiligen Unterrichtsfach**, da jeder Unterricht sprachliche Fähigkeiten voraussetzt wie auch zu deren Weiterentwicklung beiträgt; ein entsprechendes Modul wird derzeit von einer Arbeitsgruppe am Österreichischen Sprachenkompetenzzentrum (Koordination Michaela Haller) entwickelt und soll bereits im Sommersemester 2013 an der Universität Wien (Eva Vetter und Anke Wegner) sowie ab dem Wintersemester 2013/14 an einigen Pädagogischen Hochschulen erprobt werden.

In diesem Modul steht die Einsicht in die Sprachlichkeit allen Lernens, insbesondere auch des sog. fachlichen Lernens im Zentrum, außerdem die Sensibilisierung für die sprachliche und kulturelle

Heterogenität der Lernenden, was das Wissen über die unterschiedliche Bewertung von Sprachen und sprachliche Diskriminierungen ebenso wie das Wissen über die Bedeutung der Familiensprachen für die Persönlichkeitsentwicklung und die Sprachentwicklung in Zweit- und Fremdsprachen einschließt. Dabei geht es ganz entscheidend darum, auch die Einstellungen der Lehrenden gegenüber Mehrsprachigkeit zu verändern. Gerade einsprachige Lehrpersonen bringen selbst Ängstlichkeit und Abwehr gegenüber Sprachen, die sie selbst nicht verstehen, und deren Sprechern mit. Vorliegende Untersuchungen zeigen immer wieder, dass Lehrpersonen, die selbst mehrsprachig sind, einen leichteren Zugang zu Fragen der sprachlichen und kulturellen Heterogenität haben und es ihnen leichter fällt, sich in die Mehrsprachigkeitsprofile ihrer Lernenden hineinzudenken. Um so wichtiger ist es also, dass Lehrpersonen aus einsprachigen Lebenswelten schon in der Ausbildung mit grundlegenden Fragen der Mehrsprachigkeit vertraut werden und eigene Einstellungen überdenken können.

2) Für **alle Sprachlehrkräfte** ist kumulativ ein weiteres Pflichtmodul vorgesehen, welches die *spezifischen Kompetenzen vermittelt, über die alle in sprachlichen Fächern tätigen Lehrkräfte verfügen sollten*. Dazu gehören Fähigkeiten zur Analyse mehrsprachiger Situationen ebenso wie des Sprachvergleichs und nicht zuletzt Grundkenntnisse und Grunderfahrungen im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik.

3) Als drittes ist für die Masterphase *eine spezielle Fachqualifikation für die Erteilung des Mehrsprachigkeitsunterrichts bzw. die Wahrnehmung spezifischer sprachbezogener Funktionen im Kollegium*, z.B. für die Aufgaben von Sprachen- und Sprachlernberatung und Sprachstandsbestimmungen bzw. für „Ombudspersonen für Sprachen und sprachliche Bildung“ vorgesehen. Diese Spezialisierungsmöglichkeit ist bislang die einzige konkret in der PädagogInnenbildung Neu verankerte Qualifikation im Bereich Mehrsprachigkeit.

Die LehrerInnenbildung ist dann auch der Ort, wo eine praxisbezogene Forschung anzusiedeln und einzubeziehen ist, von der forschungsgeleiteten Auseinandersetzung mit Lehr- und Lernprozessen bis zur Interventionsforschung. Hier sehe ich für uns eine direkte wissenschaftspolitische Aufgabe bei der Ausgestaltung der Zentren für LehrerInnenbildung und dem Ausbau der Fachdidaktiken.

Ich fasse zusammen:

Allen programmatischen Bekenntnissen zur Mehrsprachigkeit zum Trotz tendiert das Bildungswesen nach wie vor dazu, am tradierten Kanon der Elitemehrsprachigkeit festzuhalten. Unglaublich wird der Ruf nach Mehrsprachigkeit, wenn tatsächlich mehrsprachigen Lernenden nur deshalb, weil sie in den „falschen“, gesellschaftlich nicht wertgeschätzten Sprachen kompetent sind, der Zugang zu Bildung erschwert und Chancengerechtigkeit vorenthalten wird.

Chancengerechtigkeit ist das eine, zentrale Argument, weshalb sich dieser Zustand ändern muss; aber auch gewichtige wirtschaftliche Gründe und nicht zuletzt das Argument des sozialen Zusammenhalts sprechen dafür, dass sich dieser Zustand ändern muss.

Und weil die „Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit“ fest im derzeitigen Sprachenregime verankert ist, muss sich auf allen Systemebenen etwas ändern: Im Bewusstsein aller Beteiligten, das schließt Politiker ausdrücklich ein, müssen der monolinguale Habitus und die Vorurteile über den Wert verschiedener Sprachen abgebaut werden – hier tut stetes Argumentieren und Aufklärung Not. Mehrsprachigkeit gelingt nur in einer sprachenfreundlichen Gesellschaft – und obwohl Österreich immer schon ein mehrsprachiges Land war, sind wir von einem insgesamt sprachenfreundlichen Klima noch weit entfernt. Ein klares Verbot von Sprachverboten an Schulen wäre meines Erachtens ein wichtiges und auch überfälliges politisches Signal, wenn denn die Programmatik von der Mehrsprachigkeit ernst gemeint ist.

Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ist ein besonders entscheidendes Feld, in dem Mehrsprachigkeit verankert werden muss, soll sich in der Schule etwas ändern. Nicht nur die Gründung von Zentren für Lehrerbildung ist wichtig, sondern auch die Einrichtung von Forschungsplattformen und die Nutzung der eigenen mehrsprachigen Potenziale.

Auf der Ebene der Schule gibt es bereits jetzt mehr Handlungsmöglichkeiten, als ausgeschöpft werden. Schulen sollten ermuntert werden, Mehrsprachigkeit in ihr Leitbild aufzunehmen, schulautonom die Spielräume zu nutzen und sich bei den Eltern, in der Wirtschaft, aber auch in den Migrantengemeinschaften Unterstützung zu holen..

Die Glaubwürdigkeit des Redens von Mehrsprachigkeit erweist sich meines Erachtens im Umgang des Bildungswesens mit denen, die schon viele Sprachen in die Schule mitbringen: Wird der Sprachenkanon der Schulen erweitert und für alle geöffnet, werden die Bedingungen, von der Schulreife bis zur Leistungsbeurteilungsverordnung oder zum Sprachentausch, an die veränderte sprachliche Wirklichkeit der Lernenden angepasst, oder bleibt die Einsprachigkeit Deutsch die Norm, an der sich auch die Mehrsprachigen messen lassen müssen und mit der ihnen der Zugang zu guten Bildungsmöglichkeiten erschwert wird? Dies ist der Lakmus-Test für eine glaubwürdige Politik der Chancengerechtigkeit und Mehrsprachigkeit in Österreich.

Es geht um etwas ganz Grundsätzliches, nämlich darum, die Mehr- und die Quersprachigkeit, das Sprachwechseln und das Sprachmischen, also die Normalität der Mehrsprachigkeit (vgl. List/ List 2001) in der Gesellschaft, in der Wirtschaft und in den Familien auch im Bildungswesen, in Schule und Hochschule, in LehrerInnenbildung und Wissenschaft Normalität werden zu lassen.

Für uns Ein- oder Wenigsprachige ergibt sich damit zugleich die Chance, unsere selbstauferlegten Beschränkungen zu überwinden. Herta Müller, die rumäniendeutsche Literatur-Nobelpreisträgerin hat

das, was wir mit Mehrsprachigkeit gewinnen, die Normalität, die Öffnung und die Kraft, sehr eindrücklich formuliert – ich zitiere aus ihrem Text „Wenn sich der Wind legt, bleibt er stehen *oder* Wie fremd wird die eigene Sprache beim Lernen der Fremdsprache“ (H. Müller 2001, 111):

Rose, trandafir, ist im Rumänischen maskulin. Sicher schaut **die Rose** einen anders an als **der Rose**. Man hat es auf Deutsch mit einer Rosendame, auf Rumänisch mit einem Herrn zu tun. Wenn man beide Sichtweisen kennt, tun sie sich im Kopf zusammen. Die feminine und maskuline Sicht sind aufgebrochen, es schaukeln sich in der Rose eine Frau und ein Mann ineinander. Es entsteht eine überraschende, verblüffend doppelbödig Poesie. Der Gegenstand vollführt in sich selber ein kleines Theater, weil er sich nicht genau kennt. Was ist die Rose in zwei gleichzeitig laufenden Sprachen? Sie ist ein Frauenmund in einem Männergesicht, sie ist ein zehenlanges Frauenkleid, in dem eingerollt ein Männerherz sitzt. Sie ist Frauenhandschuh und Männerfaust in einem. Aus der abgeschlossenen Rose jeder Sprache wird im Zusammentreffen beider Rosenwörter eine rätselhafte, niemals endende Handlung. Eine doppelbödig Rose sagt immer mehr von sich und der Welt als die einsprachige Rose.

Literatur (alle Links am 27.02.2013 aktiv)

- Archan, Sabine/ Dornmayr, H. (2006): Fremdsprachenbedarf und -kompetenzen. Unternehmensbefragung zu Ausbildungsqualität und Weiterbildungsbedarf, Wien: ibw-Forschungsbericht Nr. 131.
- De Cillia, Rudolf/ Krumm, Hans-Jürgen, in Zusammenarbeit mit Andrea Dorner (2010): Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen (Länderbericht Österreich). In: BMBF/ BMUKK/ EDK, Hrsg., Die Bedeutung der Sprache. Berliner Wissenschaftsverlag: Berlin, 71 – 140.
- Gogolin, Ingrid (2008): Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich. In: Rossbach, Hans-Günther/ Blossfeld, Hans-Peter (Hg), Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Sonderheft der Zeitschrift für Pädagogik 11 (2008), 73 – 90.
- Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S./ Gomolla, M. (Hg), Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 107 – 127.
- Hufeisen, Britta/ Marx, Nicole (2007): EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Shaker: Aachen.
- Krumm, Hans-Jürgen (2012): Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern: Überlegungen aus europäischer Perspektive. In: I. Feld-Knapp (Hg.), Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (= Cathedra Magistrorum: Lehrerforschung – Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen Bd. 1). Budapest 2012, 53 – 73.
- Krumm, Hans-Jürgen/ Reich, Hans H. (2011): Curriculum Mehrsprachigkeit. <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>
- Mathé, Isabelle (2010): Mehrsprachigkeit als Kapital an der Universität. Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften: Saarbrücken.
- Müller, Herta (2001): Wenn sich der Wind legt, bleibt er stehen *oder* Wie fremd wird die eigene Sprache beim Lernen der Fremdsprache. In: Goethe-Institut Inter Nationes (Hrsg.): Murnau, Manila, Minsk. 50 Jahre Goethe-Institut. Beck: München, 111-114.
- Nestler, Bruno (2012): Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit in der österreichischen Verteidigungspolitik. Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie Wien.
- ÖSZ/ BMUKK/ BMWF, Hrsg. (2009): Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Länderprofil. ÖSZ: Graz.
- Reich, Hans (2009): Integration und Mehrsprachigkeit – Förderung der Erstsprachen und Deutsch als Zweitsprache im Rahmen eines Gesamtkonzepts sprachlicher Bildung. In: ÖSZ, Hrsg.: Sprachenkonferenz 2008: Unsere Gesellschaft ist mehrsprachig – unsere Bildung auch? Maßnahmen für ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung in Österreich. Konferenzbericht. ÖSZ Fokus 8. ÖSZ: Graz, 61 – 70.
- Schmid, Kurt (2013): Mehrsprachigkeit und interkulturelle Handlungskompetenz: Globalisierung und Migration als Driver of Change der österreichischen Volkswirtschaft. Präsentation im Rahmen der Konferenz „Baustelle Mehrsprachigkeit“, Arbeiterkammer Wien 23.1.2013: http://wien.arbeiterkammer.at/bilder/d187/Praesentation_Kurt_Schmid.pdf (27.02.2013).
- Tritscher-Archan, Sabine (2008): Fremdsprachen für die Wirtschaft. Analysen, Zahlen, Fakten. Wien: ibw-Forschungsbericht Nr. 143.