

Eva Maria Rastner

Mehrsprachigkeit als Sprach- und Kulturkompetenz

Sprachliche Entdeckungsreisen im Unterrichtsfach Deutsch

1. Was bedeutet »Sprachliche Bildung« heute?

Zu den Selbstverständlichkeiten menschlicher Existenz gehört die Erfahrung sprachlicher und kultureller Vielfalt (vgl. Haarmann 2001, S. 15). Multikulturalismus und damit Vielsprachigkeit prägen das Bild unserer modernen Gesellschaft und bestimmen unser Leben auf vielen Ebenen. Dementsprechend gilt mehrsprachig zu sein im Zeitalter der Globalisierung als unumgängliche Bildungs- und Kulturkompetenz (vgl. Rastner 2002, S. 53).

Jungen Menschen innere wie äußere Mehrsprachigkeit als Wert und Reflexion über Sprache bzw. Sprachen als Fähigkeit zu vermitteln, muss daher zu den wichtigsten Aufgaben einer Schule von heute gehören, die längst zu einer multikulturellen und vielsprachigen geworden ist.¹ Diese Tatsache bringt Konsequenzen mit sich und erfordert eine Neuorientierung des Unterrichts in allen Fächern, besonders aber auch im Fach Deutsch. Es geht darum, den Absolutheitsanspruch der eigenen Kultur und (Mutter-)Sprache in Frage zu stellen (vgl. dazu Wintersteiner/Rastner 1997, S. 4) und die Auseinandersetzung mit Vielsprachigkeit sowohl im Deutsch als Fremdsprachenunterricht (DaF) als auch im Muttersprachenunterricht zum festen

EVA MARIA RASTNER ist Vertragsassistentin für Deutsche Sprache und Sprachdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt und Mitherausgeberin der *ide*. Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt. E-Mail: eva.rastner@uni-klu.ac.at

1 An dieser Stelle sei auf die Erhebung des Zahlenmaterials von Rudolf de Cillia in seinem Beitrag »Interkulturelles Lernen (im Deutschunterricht) in Österreich« verwiesen (in: Griesmayer/Wintersteiner 2000, S. 74f.).

Bestandteil jedes Nachdenkprozesses über Sprachen werden zu lassen. Dieser so genannte Muttersprachenunterricht ist aber de facto für viele Schüler und Schülerinnen ein Deutsch als Zweitsprache-Unterricht (DaZ). Diesen Aspekt müssen wir mitdenken, wenn wir über eine Kultur der Mehrsprachigkeit im Unterrichtsfach Deutsch reflektieren.

Ein Perspektivenwechsel ist also gefragt: Einen solchen Perspektivenwechsel hat die – bis dahin vorwiegend an monolingualen deutschen SchülerInnen orientierte – Deutschdidaktik² der letzten Jahre eingeleitet, indem sie betont, dass nur ein interkultureller Sprach- und Literaturunterricht zur Wahrnehmung des »Anderen« und damit zu interkulturellem Lernen beizutragen vermag.

Vor allem das immer stärker verfolgte Konzept einer interkulturellen Sprachdidaktik zielt darauf, an Stelle der alten (monolingualen) eine neue (multilinguale) Kultur zu etablieren, zu der die deutsche Sprache, ihre Standardvarietäten, Dialekte und Soziolekte ebenso gehören wie die schulischen Fremdsprachen und die Sprachen der Minderheiten (vgl. Rösch 2000, S. 39).

Erst zögerlich finden diese Ansätze jedoch Berücksichtigung bei der Gestaltung von schulischen Lehrplänen und noch viel zu selten wird – sieht man von einigen innovativen Unterrichtsprojekten ab³ – bewusstes Zulassen und Fördern von Vielsprachigkeit in jedem Unterrichtsfach, besonders aber auch im Fach Deutsch, als wertvolle Chance interkulturellen Begegnens und Lernens genutzt.

Die Reform der AHS- Oberstufe gibt jedoch Anlass zu neuer Hoffnung, indem im Lehrplan der Wert *Sprachlicher Bildung* besonders betont wird.

Sprachliche Bildung soll nun nicht mehr nur in der als Muttersprache vorausgesetzten deutschen Sprache erfolgen, sondern – und das ist das Neue daran – auch unter Einbeziehung der anderen Herkunftssprachen der Lernenden sowie des internationalen Kontextes, in dem die deutsche Sprache steht.

Aus dieser Sicht ergibt sich die Notwendigkeit, Deutschunterricht so zu gestalten, dass sowohl Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache wie auch deutschsprachige Kinder in ihrer sprachlichen Bildung gleichermaßen gefördert werden. In einem diesem Ansatz verpflichteten Konzept, in dem Deutsch als Zweitsprache als integrativer Teil des Deutschunterrichts verstanden wird, steht das Bemühen im Vorder-

2 Folgende Publikationen seien hier (in alphabetischer Reihung) exemplarisch für viele weitere genannt: Griesmayer/Wintersteiner 2000; Steinig/Huneke 2002 (dort Kapitel 9: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht, S. 184–120). In *ide* 3/1996 »Kleine Literaturen« wurde die lange Zeit selbstverständliche Ausrichtung des Literaturunterrichts auf die deutschsprachige Literatur in Zweifel gezogen und auf den Reichtum österreichischer Literatur in anderen Sprachen verwiesen. In *ide* 1/1997 »Interkulturalität im Deutschunterricht« wie auch in *ide* 3/1997 »Fremde Muttersprachen Deutsch« wurde die Ausrichtung des Sprachunterrichts auf innere wie äußere Mehrsprachigkeit gefordert, mit *ide* 3/2002 »Sprachaufmerksamkeit/Language Awareness« schließlich ein Konzept vorgestellt, das sich interkultureller sprachlicher Bildung verpflichtet fühlt.

3 Eine kleine Auswahl stellen jene Unterrichtsmodelle und -projekte dar, die sich in den folgenden *ide*-Themenheften finden: »Interkulturalität im Deutschunterricht« (Heft 1/1997, Jg. 21.), »Fremde Muttersprachen Deutsch« (Heft 3/1997, Jg. 21.) »Sprachaufmerksamkeit« (Heft 3/2002, Jg. 26).

grund, Grenzen zwischen Sprachen und Kulturen zu überwinden und interkulturelle Begegnungen erlebbar werden zu lassen. Welche Bedeutung dabei der Sprache – man müsste vielleicht korrekter formulieren: den Sprachen – zukommt, thematisiert Jörg Roche, wenn er meint:

In Wirklichkeit können nur Prozesse interkultureller Annäherung zu TRANSKULTURELLER Harmonie und dauerhaftem Frieden auf der Welt führen. Diese Prozesse fangen mit der Kommunikation über kulturelle Grenzen hinweg an, und sie werden auch nur durch diese am Laufen gehalten. Der Sprache kommt somit eine der Hauptrollen beim Zustandekommen interkulturellen Verstehens und der Sicherung transkultureller Harmonie zu. Das Lernen und Lehren von Sprachen ist daher eines der wichtigsten politischen Instrumente unserer Zeit, auch wenn diese Tatsache von Politikern weitgehend ignoriert und ihre Signifikanz selbst von Sprachlehrerinnen und -lehrern häufig verkannt wird. (Roche 2001, S. 4)

2. Interkulturalität und Deutschunterricht? – Abenteuer Sprachen durch interkulturelle Begegnungen

Wenn heute betont wird, dass das Erlernen einer oder mehrerer Fremdsprache(n) im Zeitalter der europäischen Integration eine wirtschaftliche Notwendigkeit sei und bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt eröffne, so mag ein derartiger pragmatischer Gesichtspunkt zwar Fremdsprachenunterricht legitimieren, die unmittelbare Faszination fremder Sprachen sei damit – so Werner Wintersteiner (vgl. 2001, S. 106) – aber Jugendlichen nicht vermittelbar, weil sie für diese auch nicht erlebbar werde. Genau darum aber sollte es gehen: Neue Sprachen als Erleben neuer Welten zu sehen und (innere wie äußere) Mehrsprachigkeit schließlich – fernab jeder Nutzen-Kosten-Rechnung – als Bereicherung menschlichen Lebens zu empfinden. Dies setzt jedoch voraus, dass wir den Mythos von der Einsprachigkeit und der Überlegenheit unserer eigenen Sprache ebenso überwinden wie den monolingualen Habitus in unseren multikulturellen Schulen (vgl. Gogolin 1994). Dieser Prozess kommt dort in Gang, wo sich Muttersprache durch die Kenntnis anderer Sprachen relativiert.

2.1. Deutschunterricht und Sprachaufmerksamkeit/Language Awareness

Welche Konsequenzen ergeben sich nun daraus für den Deutschunterricht? – Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht zu berücksichtigen verlangt *Sprachaufmerksamkeit* bzw. – um es mit einem Anglizismus zu formulieren – *Language Awareness*.

Aus Platzgründen kann hier nicht in allen Details auf die Entwicklung dieses Begriffes eingegangen werden, eine skizzenhafte Darstellung soll daher genügen⁴:

- Unter dem Namen *Language Awareness* wurde in den 70er Jahren in Großbritannien eine Konzeption entwickelt, die zunächst den schlechten Ergebnissen eng-

4 Ausführliche Informationen dazu finden sich beispielsweise im Beitrag von Sigrid Luchtenberg: Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik (2002).

lischer SchülerInnen im Englisch- und Fremdsprachenlernen entgegenwirken sollte (vgl. Luchtenberg 2002, S. 29).

- Ausgehend davon, dass auch in Großbritannien Mehrsprachigkeit der Normalfall an den Schulen ist, wurde die Konzeption schließlich erweitert zu *Language Awareness* und *Languages and Cultural Awareness*. Mit *Critical Language(s) Awareness* wurden schließlich Sprachmissbrauch und sprachliche Diskriminierung miteinbezogen (vgl. Luchtenberg 2002, S. 30).

Die britische Konzeption von *Language Awareness* wurde zunächst in der Fremd- und Zweitsprachendidaktik stärker rezipiert als in der Deutschdidaktik, wo sie – seit den 90er Jahren – vor allem im Lernbereich *Reflexion über Sprache* eine Rolle spielt.

Hier kann das Interesse an Sprache aus der Beschäftigung mit der deutschen Sprache, ihrer inneren Mehrsprachigkeit, aber eben auch im Umgang mit Sprachenvielfalt entstehen und gefördert werden. Oder anders formuliert: Das Deutsche verfügt über einen großen Anteil an Varietäten, die neben den schulischen Fremdsprachen und allen Herkunftssprachen der Lernenden ebenfalls Teil einer Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht sind (vgl. Luchtenberg 2002, S. 30f.).

Unter *Sprachaufmerksamkeit/Language Awareness* können wir also ein sprachdidaktisches Konzept verstehen, dem es darum geht, interkulturell sprachliche Bildung im (Deutsch)Unterricht entwickeln und fördern zu helfen, indem

- die reale Sprachenvielfalt in der Klasse bewusst gemacht wird;
- Sprache ganzheitlich einbezogen und damit alle Phänomene von Lauten bis zu Texten berücksichtigt werden;
- Varietäten der deutschen Sprache genauso aufgegriffen werden wie andere in den Klassen gesprochene Sprachen;
- Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache wie auch deutschsprachige Kinder in ihrer (sprachlichen) Entwicklung gleichermaßen unterstützt werden;
- die enge Bindung von Sprache und Kultur an Beispielen kulturell unterschiedlich besetzter Begriffe und idiomatischer Wendungen thematisiert wird;
- Zwei- und Mehrsprachigkeit als private wie berufliche Chance vor dem Hintergrund von sprachlichem Ethnozentrismus reflektiert wird (vgl. Rösch 2000, S. 39; Rastner 2002, S. 5).

2.2. Mehrsprachigkeitsdidaktik – Beispiele

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, an einigen authentischen Beispielen aus der Kindersprache und dem (Deutsch)Unterricht zu erörtern, wie sich Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit äußern.

2.2.1. Spontane Äußerungen von Sprachaufmerksamkeit

Sprachaufmerksame Äußerungen kommen potentiell in allen Situationen und in jedem Alter vor. Ich beginne mit einem sehr persönlichen Beispiel:

»Sie redens oba gonz ausländerisch!«

Diese Feststellung eines Elfjährigen, mit dem ich mich auf einem meiner Spaziergänge im Jahr 2002 privat unterhalte und der ganz offensichtlich seine eigene, stark dialektal geprägte Alltagssprache von meiner umgangssprachlich gefärbten (österreichischen) Standardsprache abgrenzt, zeigt – vermutlich als ein Beispiel von vielen –, wie früh ungesteuerte, d. h. nicht durch schulischen Sprachunterricht gelenkte, Sprachaufmerksamkeit einsetzt. Mein elfjähriger Begleiter konstatiert aufgrund der teilweise unterschiedlichen Klangbilder, dass seine Sprachverwendung nicht mit der meinen übereinstimmt und wird so – ohne es natürlich benennen zu können – darauf aufmerksam, dass es innerhalb der deutschen Sprache unterschiedliche Sprachebenen gibt.

Mehr noch als einsprachige haben zwei- und mehrsprachige Kinder Anlass, aus dem Gebrauch zweier Sprachen ein Differenzbewusstsein zu entwickeln. Das kann früh beginnen, wie beispielsweise Ingelore Oomen-Welke in ihren Freiburger Studien zeigt, denen das folgende Beispiel (vgl. *ide* 3/2002, S. 56) entnommen ist:

Der vierjährige Ken redet den deutschen Opa mit dem japanischen Namen »O-DSCHI-SAN« an und lacht dabei heftig; möglich, dass er die Fehladressierung als Spaß versteht.

Spätestens ab drei Jahren fragen zweisprachige Kinder bewusst nach der anderen Sprache: »Papa, wie sagst du *Blume*?« Auch wenn sich eine Sprache langsamer entwickelt und als schwächer eingestuft wird, kann metasprachliche Bewusstheit produktiv werden für das Sprachenlernen, weil der Ansatz begriffen ist. Es entstehen eine naive Methodik des Vergleichens sowie aus dem Kontext gelöste Generalisierungen für beide Sprachen. Ziel sprachlicher Bildung sollte es sein, diese Voraussetzungen fruchtbar zu machen und von subjektiven in objektivere Erkenntnisse zu leiten (vgl. Oomen-Welke 2002, S. 56).

Spontane Äußerungen zu Sprachfragen nehmen jedoch mit zunehmendem Alter wieder ab, wie Oomen-Welke (vgl. 2002, S. 56) vermutet deshalb, weil Kinder und Jugendliche darauf kein entsprechendes Echo finden oder teilweise sogar abgewiesen werden, sowohl von Eltern (»Nerv mich nicht!«) als auch von Lehrpersonen (»Das gehört jetzt nicht hierher! Bleib beim Thema!«).

2.2.2. Sprachaufmerksamkeit im Deutschunterricht

Ausgehend von der faktischen Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität fast aller Klassen entwickelte Ingelore Oomen-Welke einen Ansatz, der die vorhandene Zwei- oder Vielsprachigkeit der anwesenden Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, für Lehrende praktikabel ist und den Deutschunterricht inhaltlich und methodisch bereichert. Eine solche »Mehrsprachigkeitsdidaktik« geht also von zwei Grundgrößen aus: dem *Vorhandensein mehrerer Sprachen* in der Klasse und einer daraus resultierenden *Sprachaufmerksamkeit*.

Methodisch steht der – spontane oder angeleitete – *Sprachenvergleich* im Mittelpunkt, der zu neuen Einsichten über die deutsche Sprache, aber auch zur Vielfalt von Sprachen führt, wobei der Zugang zu Mehrsprachigkeit in mehreren, doch nebeneinander zu praktizierenden Stufen erfolgen kann (vgl. Oomen-Welke, hier zitiert nach Luchtenberg 2002, S. 32):

- Andere Sprachen zulassen
- Aufmerksamkeit erkennen
- Vorschläge aufgreifen
- Sprachen herbeiholen
- Sprachvergleich
- Sich auf Fremdes einlassen
- Anderem Sinn zutrauen

Andere Sprachen zulassen

Dass in deutschsprachigen Ländern alle Kinder in deutschsprachigen Schulen die deutsche Sprache lernen und auch lernen *sollen*, damit sie in dem Land, in dem sie leben, handlungsfähig werden, bleibt umstritten.

Trotzdem sollen aber auch die anderen Sprachen – Sprachvarietäten des Deutschen wie andere (fremde) Herkunftssprachen der Jugendlichen – ihren festen Platz im Unterricht haben. Dass dies leider nicht immer der Fall ist, zeigen zwei kleine Beispiele, wovon das erste nicht im schulischen Umfeld, aber auch in einer Bildungsinstitution, dem Kindergarten, angesiedelt ist:

- Eine deutsche Kindergärtnerin verbietet zwei zweisprachigen Mädchen, miteinander Französisch zu sprechen. Den Eltern gegenüber argumentiert sie, die Mädchen hätten dabei gelacht, vermutlich über sie, und sie müsse doch die Äußerungen der Kinder kontrollieren können (vgl. dazu den Plenarvortrag von Rupprecht Baur beim Symposium »Deutschdidaktik« in Berlin 1996, hier zitiert nach Oomen-Welke 1997, S. 36).
- Das zweite Beispiel: Hier lässt die Lehrerin die Nebenkommunikation zweier Schülerinnen, die sich während des Unterrichts in ihrer Herkunftssprache Türkisch unterhalten, nicht zu. Hinter dem Verbot anderer Sprachen – hier eben dem Türkischen – steht vermutlich die Angst der Lehrerin vor Kontrollverlust (Beispiel von Kroon/Sturm, zitiert nach Oomen-Welke 1997, S. 36).

Sprachaufmerksamkeit erkennen

Betrachten wir aber die Beiträge der SchülerInnen inhaltlich, dann stellen wir fest, dass sie sehr oft viele Mitteilungen über Sprache(n) enthalten, weil Kinder und Jugendliche über Sprache nachdenken, offensichtlich aufmerksamer für Sprache(n) sind, als Lehrende es gemeinhin glauben. Über Sprache nachzudenken aber ist Sprachkultur.

Dazu drei Beispiele aus der Sammlung von Ingelore Oomen-Welke (vgl. *ide* 1/1997, S. 38–39), die ich im Folgenden zu interpretieren versuche:

Was beobachten wir an diesem Beispiel? – Die Gruppe Elfjähriger diskutiert die Sprachverwendung ihres Lehrers und sie entdecken, dass zur Realisierung einer bestimmten Sprecherintention (nämlich für Ruhe in der Klasse zu sorgen) verschiedene Wörter zur Verfügung stehen, die aber ganz offensichtlich unterschiedlich empfunden werden. Dabei reicht die Palette von der gehobenen Sprachform »sei still« und einer etwas tieferen Stilebene »halt den Mund« bis zu »halt's Maul« und »halt's Schnabel«, die zumindest von einem Jugendlichen explizit als »schlechte Wörter« klassifiziert werden, vielleicht auch deshalb, weil er von Erwachsenen dazu angehalten wird, diese Wörter selbst nicht zu gebrauchen. Wie der Lehrer tatsächlich spricht, darüber können wir nur mutmaßen, aber schenkt man den Aussagen der Schüler Nim und Hal glauben, so handelt es sich wohl um »halt den Schnabel« (Nim lässt sich nicht irritieren und wiederholt das Wort »Schnabel«, Hal scheint ihn mit seiner Aussage darin zu bekräftigen).

Typen dieser Reflexion finden sich häufig bei monolingual-deutschsprachigen SchülerInnen, von denen viele aus sprachintensivem Milieu stammen, und bei bilingualen Jugendlichen aller Schichten. Künftige LehrerInnen dahingehend auszubilden, die Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf Sprachen überhaupt zu erkennen und aufzunehmen, sollte daher ein wesentliches Ziel der Berufsausbildung sein.

Vorschläge aufgreifen

In vielen Äußerungen der SchülerInnen stecken also Vorschläge, über Sprache zu sprechen. Angebote wie beispielsweise das folgende Beispiel laden zum Sprachenvergleich ein:

Mehrsprachige Klasse, Grundschule/österreichische Volksschule

Vasiliki: Wenn ich griechisch *Katze* sage\ dann heißt das/ *setz dich*\
Daniel: Und was heißt dann *Katze*!
Kristina: *Gata*\
Patrizia: Jaja und italienisch auch *gatta*\
Montse: *el gato/ el gato*!
Pierangelo: *gatto* gibt's italienisch auch\
Saadet: Türkisch ist *kedî\ siçan* heißt Maus\

Die Kinder erkennen in den Bezeichnungen für ein Tier – eben »Katze« – Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten der Lautform in mehreren Sprachen und werden darauf aufmerksam, dass ähnliche Lautformen in verschiedenen Sprachen nicht dasselbe bedeuten. Aus dem umfassenden Feld falscher Freunde, der *faux amis* (Lautgleichheit bei Bedeutungsverschiedenheit), könnten exemplarisch noch die folgenden Beispiele angeführt werden: dt. *kalt* – ital. *caldo* (*warm*), dt. *Firma* – span. *Firma* (*Unterschrift*), franz. *Selle* (*Sattel*) – span. *Sello* (*Stempel*).

Andere Sprachen herbeiholen

So wertvoll auch die zufälligen reflektorischen Äußerungen von SchülerInnen sind, so muss in jedem (Sprach)Unterricht angeleitete, d. h. geplante, Sprachreflexion im Mittelpunkt stehen.

Reflexion wird am besten durch Vergleich – etwa von Wortbildungen oder von syntaktischen Strukturen – stimuliert. Ich greife hier ein Beispiel zur Syntax auf (vgl. Oomen-Welke 1997, S. 42).

Ein Satz – mehrere Sprachen (mehrsprachige Klasse)

Hier können die SchülerInnen aufgefordert werden, einen deutschen Satz in ihren jeweils verschiedenen Herkunftssprachen zu formulieren, wie etwa:

Dieses Tier ist ein Frosch.
Bu hayvan kurbagadir. (Türkisch)
See loom on kann. (Estnisch)
Toto zvir je zába. (Tschechisch)

Worin besteht der Erkenntnisgewinn?

- Man erkennt erstens, dass derselbe einfache Satz in verschiedenen Sprachen durch drei, vier oder fünf Wörter ausgedrückt wird.
- Dies kommt beispielsweise daher, dass das deutsche Wort »ist« nicht in allen Sprachen eine Entsprechung hat und braucht, weil die Gleichsetzung zweier Bezeichnungen unmittelbar erfolgt.
- Dieses Beispiel führt aber auch zum Nachdenken über Sprachen, die Artikel benötigen und artikellose Sprachen.
- Vergleichen könnte damit zu einer ständigen Methode im Unterricht werden (*Ich spreche Deutsch – Parlo Italiano*).

Sprachenvergleiche – Textvergleiche

Die Methode des Sprachenvergleichs ist ausbaubar, wobei die sprachvergleichende Arbeit an Texten die anspruchsvollste sein dürfte. Zweisprachige Texte daraufhin zu untersuchen, ob die Entsprechungen genau sind, wie Inhaltliches ausgedrückt wird, verlangt ein hohes Maß an Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit. – Aus Platzgründen verzichte ich an dieser Stelle auf ein Beispiel, verweise jedoch auf die Fülle an Texten⁷ aus der Migrationsliteratur, wie sie etwa von Heidi Rösch (vgl. 1995, S. 299 ff.) zusammengetragen und zum Gegenstand ihrer Reflexionen wurden.

⁷ So finden sich etwa auch zahlreiche Textbeispiele im *ide*-Themenheft 3/2002 »Sprachaufmerksamkeit/Language Awareness«.

Das eben Dargestellte, lässt wohl den Schluss zu, dass es ein spannendes Gebiet ist, auf das wir uns gerade auch im Deutschunterricht als Lehrende gemeinsam mit den SchülerInnen begeben können und sollen. Alle Beteiligten lernen durch Vergleichen, Experimentieren, Entdecken, Erkennen, dass Sprachen ganz unterschiedlich funktionieren. Ein so verstandener *Sprachen*unterricht geht weit über traditionellen Sprachunterricht hinaus, weil er Erziehung zur Verständigung unter Menschen umfasst, denn:

Die symbolische Begegnung mit anderen in der Sprache muss die wirkliche Begegnung vorbereiten, begleiten und reflektieren. (Wintersteiner 2001, S. 106)

Sprachenlernen als Zugangsvermittler zu verschiedenen Kulturen – der eigenen wie der fremden –, so sieht es auch Jörg Roche und fordert von einer Sprachforschung und Sprachunterrichtsforschung, sich

[...] zunehmend mit den kulturellen Aspekten [...] sowie mit den Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Sprachen auseinanderzusetzen. (Vgl. Roche 2001, S. 8)

Sich auf Fremdes einzulassen, sich mit neuen Sinnwelten auseinanderzusetzen, die bislang nicht Teil der eigenen Sinnwelt waren, fordert auch Ingelore Oomen Welke, verweist jedoch darauf, dass zunächst einmal den anderen *Sinn unterstellt* werden müsse. Durch das Einlassen auf andere Sprachen und Kulturen schärfe sich nicht nur der Blick für zunächst noch Anderes und Fremdes, sondern man lerne darüber hinaus, Eigenes und Gewohntes neu zu sehen und zu verstehen (vgl. Oomen-Welke 1997, S. 45).

3. Bedeutet interkulturelle Kommunikation schon multikulturelles Verstehen?

Obwohl jedes kommunikative Handeln immer wieder Missverständnissen unterliegen kann (vgl. Roche 2001, S. 7) und damit ein ständig vom Scheitern bedrohter Prozess ist, hat dieser Prozess aber umso mehr Chancen auf Erfolg, je bewusster mit Sprache(n), ihren Gemeinsamkeiten und Differenzen umgegangen wird (vgl. Wintersteiner 2001, S. 108).

Nachdenken über Sprache(n) wird somit zu einer wichtigen Vorbedingung für jede Verständigung, wobei sich das Konzept *Sprachaufmerksamkeit/Language Awareness* sowohl zur Besserung sprachlicher als auch zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen für den Unterricht eignet (vgl. Wintersteiner 2001, S. 108). Geht man von einer engen Beziehung zwischen Sprache und Kultur aus, wie dies Jörg Roche (vgl. 2001, S. 16) vorschlägt, dann ergibt sich daraus, dass kulturelle Aspekte alle Bereiche der Sprache (Pragmatik, Semantik, Grammatik, Gestik, Mimik) tangieren. Diese Tatsache ...

[...] macht es ja so schwierig, miteinander zu kommunizieren, und zwar nicht nur über kulturelle Grenzen hinweg, sondern auch innerhalb einer Gemeinschaft mit dem gleichen kulturellen Hintergrund. Zu viele Konnotationen und Interpretationen erschweren das gegenseitige Verstehen. Um diese Schwierigkeiten zu vermeiden oder wenigstens einzudämmen, gibt es verschiedene Versuche sprachlicher Standardisierung [...], auch wenn sie bei weitem nicht dazu ausreicht, problemlose Kommunikation zu gewährleisten. (Roche 2001, S. 17)

Die Sprachfertigkeiten von Jugendlichen in der Weise zu schulen, dass sie – mündlich wie schriftlich – problemlos innerhalb ihrer eigenen Sprachkultur kommunizieren können, sich aber auch in anderen Sprachkulturen zuhause fühlen, muss das Ziel eines (interkulturellen) Sprachunterrichts sein.

»Was wären die großen Erfolge ohne die kleinen?«, lässt ein österreichisches Versicherungsunternehmen in einem Werbespot fragen. Als Sprach(en)lehrerInnen könnten wir uns doch an diesem Werbeslogan orientieren, indem wir auch im Sprach(en)unterricht die kleinen Etappensiege nicht aus den Augen verlieren, die immer wieder dort erreicht werden, wo es gelingt, SchülerInnen für sprachliche Vielfalt zu sensibilisieren und auf eigene wie fremde Sprachen aufmerksam werden zu lassen. Damit rede ich nicht einem perfektionistischen Streben hinsichtlich unserer kommunikativen Handlungen das Wort, sondern betone das Spielen mit der Fremdheit, das dem Sprach(en)unterricht wertvolle Perspektiven zu eröffnen vermag.

In Anlehnung an Werner Wintersteiner lade ich dazu ein, den Prozess des Sprachenlernens – so mühsam dieser auch manchmal sein mag – als ein Abenteuer, als eine Reise ins Ungewisse, als einen Erlebnisurlaub zu betrachten:

Man begegnet immer wieder Dingen, die man nicht erwartet, Unbekanntem, Lustigem, Spannendem, auch manchem, das einen ängstigt und erschreckt. Wir alle kennen die Situation, in der SchülerInnen ein Wort, eine Wendung aus der Fremdsprache ganz komisch vorkommt, und sie – zum Befremden der Muttersprachler – schallend zu lachen beginnen. Wir sollten diese Befremdung nutzen, um die Faszination des Sprachunterrichts wieder bewusst zu machen, das Abenteuer Sprache auch als Abenteuer zu gestalten. [...] Als Vorbilder, die uns dabei ermutigen, und zugleich als Ausgangspunkt für dieses Abenteuer schlage ich Texte vor, die schon durch ihre Gestalt befremden, absichtlich oder nicht, und die uns eine Ahnung der realen Vielsprachigkeit vermitteln. (Wintersteiner 2001, S. 99)

4. Schlussbemerkung

In meinen Ausführungen habe ich – ausgehend vom Muttersprachenunterricht Deutsch – deutlich zu machen versucht, dass die Berücksichtigung und Einbeziehung von innerer wie äußerer Mehrsprachigkeit in allen Schulfächern, besonders aber auch im Unterrichtsfach Deutsch, zu den wichtigsten Aufgaben *Sprachlicher Bildung* im 21. Jahrhundert gehört.

Ausgehend vom Konzept *Sprachaufmerksamkeit/Language Awareness* konnte an konkreten Beispielen gezeigt werden, dass Integration von Mehrsprachigkeit in den (Deutsch)Unterricht in umfassender Weise zu Sprach(en)einsichten beiträgt und mono- wie multilinguale Kinder zu einem gegenseitigen Voneinander-Lernen anregt.

Inwieweit es in Gegenwart und Zukunft gelingt, den Stellenwert von Mehrsprachigkeit in Gesellschaft und Schule zu fördern und zu stärken, um Lernende auf das Leben in einem mehrsprachigen Europa und einer globaler werdenden Welt vorzubereiten, hängt von gesetzlichen und institutionellen Rahmenbedingungen, vom didaktischen Geschick der SprachlehrerInnen, die sich als SprachenlehrerInnen begreifen sollten, und nicht zuletzt auch ganz entscheidend vom Sprachwollen jeder einzelnen Sprecherin und jedes einzelnen Sprechers ab.

Literatur

- GOGOLIN, INGRID: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann 1994.
- GRIESMAYER, NORBERT; WINTERSTEINER, WERNER (Hrsg.): *Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik*. Innsbruck–Wien–München: Studien-Verlag 2000 (= ide-extra, Bd. 7).
- HAARMANN, HARALD: *Babylonische Welt. Geschichte und Zukunft der Sprachen*. Frankfurt/M.–New York: Campus 2001.
- LUCHTENBERG, SIGRID: Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik. In: *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)*, Jg. 26, H. 3/2002, S. 27–46.
- OOMEN-WELKE, INGELORE: Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In: *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)*, Jg. 21, H. 1/1997, S. 33–47.
- DIES.: Auf sprachlicher Entdeckungsreise. Authentische Beispiele und Lernmaterialien zum LA-Unterricht. In: *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)*, Jg. 26, H. 3/2002, S. 55–62.
- RASTNER, EVA MARIA: Von Riesen und Zwergen. Wie prestigeträchtig sind Sprachen? In: *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)*, 26. Jg., H. 3/2002, S. 47–54.
- RASTNER, EVA MARIA; WINTERSTEINER, WERNER: Lernen für das 21. Jahrhundert (Editorial). In: *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)*, 21. Jg., H. 1/1997, S. 4–6.
- ROCHE, JÖRG: *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr 2001 (Narr Studienbücher).
- RÖSCH, HEIDI: Begegnung mit Minderheitensprachen in der DeutschlehrerInnenausbildung. In: Linke, Angelika; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht. Oben – unten, von hier – von anderswo, männlich – weiblich*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag 1995, S. 299–316.
- RÖSCH, HEIDI: *Perspektivenwechsel in der Deutschdidaktik*. In: Griesmayer/Wintersteiner 2000, S. 35–49.
- STEINIG, WOLFGANG; HUNEKE, HANS-WERNER: *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt 2002 (= Grundlagen der Germanistik, 38).
- WINTERSTEINER, WERNER: »Hätten wir das Wort, wir bräuchten die Waffen nicht.« *Erziehung für eine Kultur des Friedens*. Innsbruck–Wien–München: Studien-Verlag 2001 (= ide-extra, Bd. 10).