

Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

IDT 2013

Band 8 – Sektionen G1, G2, G3, G4, G5

Sprachenpolitik und Sprachenvielfalt

Hans Drumbl, Geraldo de Carvalho, Jörg Klinner (Hrsg.)

bu,press

bozen
bolzano
university
press

unibz
—
Freie Universität Bozen
Libera Università di Bolzano
—
Università Lìdia de Bulsan

IDT 2013

Deutsch von innen · Deutsch von außen

DaF · DaZ · DaM

Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer
Bozen, 29. Juli–3. August 2013

Im Auftrag des IDV herausgegeben von Hans Drumbl und Antonie Hornung



Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

IDT 2013

Band 8 – Sektionen G1, G2, G3, G4, G5

Sprachenpolitik und Sprachenvielfalt

Hans Drumbl, Geraldo de Carvalho, Jörg Klinner (Hrsg.)

bu,press

bozen
bolzano
university
press

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Cover design: doc.bz / bu.press
© 2016 by Bozen-Bolzano University Press



This work—excluding the cover and the quotations—is licensed under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

www.unibz.it/universitypress

ISBN 978-88-6046-092-9 (pdf/print)

Inhalt

Sektion G1 / G2 – Sprachen bei Migration, Minderheiten, Mobilität / Schriftspracherwerb im Kontext von Migration und Deutsch als Zweitsprache

Einleitung <i>Hans Drumbl</i>	3
Zum Umgang mit Sprachenvielfalt an Südtiroler Schulen – Das Südtiroler Kooperationsprojekt „Sprachenvielfalt macht Schule“ stellt sich vor <i>Dana Engel, Martina Hoffmann</i>	7
Russisch als Herkunftssprache im deutschen Schulsystem am Beispiel Hamburgs <i>Alexei Medvedev</i>	21
Ankommen begleiten – soziale Komponenten in heterogenen Gruppen <i>Belina M. Diem, Ana Subotić</i>	43
Sprachlos ohne Stimme <i>Brigitte Maria Vavken</i>	57
Prosodie – Schlüssel zur Rechtschreibung. Neue Wege des Schrifterwerbs <i>Margit Ergert</i>	67
Fertigkeiten und ihre Wechselwirkungen im Schriftspracherwerb Deutsch als Zweitsprache <i>Nadja Kerschhofer-Puhalo</i>	99
Sprachhandlungskompetenz und Schriftspracherwerb online unterstützen: Das DaZ-Lernportal ich-will-deutsch-lernen.de <i>Celia Sokolowsky</i>	115

Sektion G3 – Plurizentrik

Einleitung <i>Geraldo de Carvalho, Jörg Klinner</i>	127
Plurizentrischer Ansatz im finnischen DaF-Unterricht – am Beispiel der finnischen Deutschlehrwerke für die Sekundarstufe I <i>Minna Majjala</i>	129
Das plurizentrische Deutsch in Brasilien als Kommunikationsmittel im DaF- und DaZ-Bereich <i>Mônica Maria Guimarães Savedra</i>	141

Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache an österreichischen Schulen <i>Jutta Ransmayr, Ilona Elisabeth Fink, Rudolf de Cillia</i>	151
Plurizentrik im Gymnasium. Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer zwischen curricularen Vorgaben, Sprachsituation und Sprachwissen <i>Eva L. Wyss, Winifred V. Davies, Melanie Wagner</i>	169
Sektion G4 / G5 – Deutsch(-Unterricht) und Mehrsprachigkeit / Deutsch weltweit – Türen für Deutsch öffnen	
Einleitung <i>Hans Drumbl</i>	185
MARILLE – ein Projekt zur Mehrsprachigkeit im Mehrheitssprachenunterricht <i>Klaus-Börge Boeckmann</i>	187
Die Mehrsprachigkeit Brasiliens und der DaF-Unterricht <i>Karen Pupp Spinassé</i>	201
Nur einen spaltweit oder sperrangelweit offen? Ergebnisse einer DAAD-Bedarfsanalyse zu Deutsch als Fremdsprache in Mexiko <i>Nils Bernstein</i>	225

MARILLE – ein Projekt zur Mehrsprachigkeit im Mehrheitssprachenunterricht

Klaus-Börge Boeckmann – Universität Wien, Österreich

Abstract

Der Beitrag berichtet von den Ergebnissen des Projekts MARILLE (Mehrheitssprachenunterricht als Basis plurilingueller Erziehung), das von 2008–2011 am Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarats in Graz durchgeführt wurde (<http://marille.ecml.at>). Das Projekt beschäftigt sich mit den Strategien und Methoden, die verschiedene Länder gefunden haben, um Plurilingualismus in das Schulfach, das konventioneller Weise dem Mehrheitssprachenunterricht vorbehalten ist, in Sekundarschulen zu integrieren. Lehrkräfte der Mehrheitssprache werden, anders als Fremdsprachenlehrkräfte, normalerweise nur in geringem Umfang darin geschult, Unterricht in einer Zweitsprache zu geben und das plurilinguale Repertoire von Lernenden zu entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler dieser Lehrkräfte bringen jedoch oft viele verschiedene Sprachen mit. Das bedeutet, dass der Mehrheitssprachenunterricht mehr leisten muss als nur Erstsprachenunterricht. Er muss einerseits Aspekte des Zweitsprachenunterrichts mit integrieren und andererseits in ein Gesamtkonzept zur Förderung einer Mehrsprachigkeit integriert werden.

1. Einleitung

Dieser Beitrag berichtet von einem Projekt des Europäischen Fremdsprachenzentrums (European Centre for Modern Languages/ECML, www.ecml.at). Das Europäische Fremdsprachenzentrum des Europarats in Graz ist ein erweitertes Teilabkommen des Europarats, dem 32 Mitgliedsländer angehören und das ein Programm von internationalen Projekten im Bereich der Sprachbildung organisiert (Martinyuk, 2011). Das Projekt MARILLE (Mehrheitsspra-

chenunterricht als Basis plurilingualer Erziehung) entstand aus der Überlegung heraus, dass wir einen „plurilingual turn“ auch im Mehrheitssprachenunterricht brauchen: In den meisten Ländern sind die Lehrenden der Mehrheitssprache nur auf eine einsprachige Unterrichtssituation vorbereitet. Ihr Ausbildungsstand wird der Mehrsprachigkeit der Schülerschaft und den curricularen Anforderungen an eine mehrsprachige Bildung nicht gerecht. Viele Mehrheitssprachenlehrkräfte haben ihre eigenen Lösungen gefunden, um mit dieser Herausforderung umzugehen bzw. werden von den Bildungssystemen ihrer Länder in spezifischer Weise dabei unterstützt. Das Projekt MARILLE hat die Methoden und Strategien untersucht und dokumentiert, die Lehrkräfte und Bildungssysteme zum Umgang mit dieser Situation entwickelt haben. In diesem Beitrag werden der Ausgangspunkt des Projekts und die wichtigsten Ergebnisse kurz vorgestellt. Es beginnt mit der nicht einfachen Klärung der Begriffe, dann folgt eine Diskussion der Zusammenhänge mit den anderen Sprachen in der Schule und ein kurzer Einblick in die im Rahmen von MARILLE entwickelten curricularen Vorschläge. Besonderer Wert wird auf die Darstellung von Praxisbeispielen gelegt, die anschaulich machen, wie plurilingualer Mehrheitssprachenunterricht konkret aussehen kann.

2. Terminologie

2.1 Mehrheitssprache

Viele werden zunächst mit der Bezeichnung „Mehrheitssprache“ im schulischen Kontext Schwierigkeiten haben. Sie findet sich nicht als offizielle Bezeichnung in schulischen Curricula, dort ist hingegen meist von „Mutter-“, „Unterrichts-“, „National-“ oder „Amtssprache“ die Rede. Wir verwenden den Begriff Mehrheitssprache deswegen, weil er in geeigneter Weise die Sonderrolle dieser Sprache charakterisiert, die alle Schüler/innen, unabhängig von ihren eigenen Sprachen, erlernen müssen, um den eigenen Schulerfolg zu

gewährleisten. Wir meinen damit die Sprache, die benutzt wird, um die meisten Schulfächer¹ (ausgenommen andere Sprachen) zu unterrichten, also Polnisch in Polen oder Deutsch in Österreich. Im „Guide for the development of language education policies in Europe“ des Europarats heißt es dazu: „Um andere Gegenstände als die Sprache selbst zu unterrichten, benützen Schulen eine linguistische Varietät, die in der Regel die (oder eine der) Amtssprache(n) ist“ (Beacco & Byram 2003, S. 56²).

Unser Projekt definiert Mehrheitssprache(n) so: „Die Erstsprache(n) der Mehrheit der Bevölkerung (einer definierten Region) in einem Land wird/ werden vielfach auch die National-/Amtssprache(n) des Staats und die Unterrichtssprache(n) in den Schulen sein“ und wir kommentieren dann: „Entscheidend für die besondere Rolle der Mehrheitssprache(n) ist die Kopplung verschiedener Merkmale, die die gesellschaftliche Bedeutung dieser Sprache(n) so vergrößern, dass niemand, der in dieser Gesellschaft lebt, ohne diese Sprache(n) auskommt, auch wenn sie nicht ihre/seine Erstsprache(n) ist (sind)“ (Boeckmann, Aalto, Abel, Atanasoska, & Lamb, 2011, S. 78)³.

2.2 Multilingual (vielsprachig) – Plurilingual (mehrsprachig)

Der Begriff „multilingual“ wird zwar vielfach als Synonym für „mehrsprachig“ verwendet. In der Terminologie des Europarats aber steht er für das, was in der deutschen Fassung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen als „Vielsprachigkeit“ bezeichnet wird: das Vorkommen

-
- 1 In manchen Schulsystemen gibt es Programme wie „Fremdsprache als Arbeitssprache“ oder „Bilingualer Sachfachunterricht“, die heute meist unter dem Kürzel CLIL (content and language integrated learning) zusammengefasst werden. In diesen Programmen findet Fachunterricht in anderen Sprachen als der sonst üblichen Unterrichtssprache statt.
 - 2 Im Original englischsprachige Zitate wurden von Angehörigen des MARILLE-Teams übersetzt.
 - 3 Die Plurale in Klammern wurde gegenüber dem Originalzitat ergänzt. Denn es gibt „Länder und Regionen, in denen mehrere Sprachen als Unterrichtssprachen verwendet werden, wie z.B. in Luxemburg oder Malta. In diesen Fällen lässt sich annehmen, dass mehrere, in ihrem Status privilegierte Sprachen zusammen die Rolle der Mehrheitssprache einnehmen“ (Boeckmann, Aalto, Abel, Atanasoska, & Lamb, 2011, S. 7).

vieler Sprachen in einer Gesellschaft (oder auch einer Schulklasse). Dem gegenüber steht der Begriff „plurilingual“ für das mehrsprachige Repertoire der Einzelperson:

Das führt uns zur Unterscheidung zwischen Plurilingualismus („Mehrsprachigkeit“) als einer Kompetenz des Sprachanwenders (der in der Lage ist, mehr als eine Sprache zu verwenden) und Multilingualismus („Vielsprachigkeit“) als die Präsenz von mehreren Sprachen in einem bestimmten geographischen Gebiet: Es gibt also eine Verschiebung des Fokus von Sprachen (...) zu Sprachanwendern (Beacco & Byram, 2003, S. 8).

Entscheidend ist nun, dass „plurilinguale Bildung (...) eine Möglichkeit bieten (will), verschiedene Sprachen und Sprachvarietäten zu organisieren und ihnen einen Platz für ihre Weiterentwicklung“ zu geben (Boeckmann, Aalto, Abel, Atanasoska, & Lamb, 2011, S. 82). Statt als Problem oder als Komplikation wird Mehrsprachigkeit also als erstrebenswertes Ziel gesehen:

Plurilinguale Bildung bezieht sich auf alle Tätigkeiten, curriculare oder außercurriculare jeglicher Art, die beabsichtigen, die Sprachkompetenz und das individuelle Sprachenrepertoire eines Sprechers zu fördern und weiterzuentwickeln, von den ersten Schultagen an über das ganze Leben hinweg (Council of Europe, 2007, S. 18).

3. Der Kontext

Die Mehrheitssprache, z.B. Deutsch in den amtlich deutschsprachigen Regionen, steht in der Schule nicht isoliert da, sondern ist in das Gesamtnetzwerk der Sprachen in der Schule eingebunden. In einem seit 2006 laufenden Projekt bearbeitete die Sprachenpolitische Abteilung (jetzt Sprachenpolitische Einheit)⁴ des Europarats diesen Bereich, den sie zunächst „Languages of School-

4 Mehr Informationen zur Language Policy Unit (auf Englisch) unter http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Domaines_EN.asp (Stand: 15.04.2014).

ing“ nannte. Heute sind Ergebnisse dieses Projekt auf einer „Plattform für Materialien und Quellen zur plurilingualen und interkulturellen Bildung“ verfügbar, die unter dem Titel „Languages in education, languages for education“ (Sprachen in der Bildung, Sprachen für die Bildung) läuft (LPD, Language Policy Division, Council of Europe, 2009). Auf dieser Plattform stellt die Grafik in Abb. 1 die Sprachensituation in der Schule schematisch dar: Neben den in der Schule bewusst vermittelten Fremdsprachen und klassischen Sprachen, wie z.B. Englisch und Latein in Österreich spielen auch weitere Sprachen, die u. U. von den Lernenden „mitgebracht“ werden eine Rolle. Diese werden hier als Regional-, Minderheiten- und Migrationssprachen bezeichnet und kommen z.T. auch im Unterricht vor. Entweder nur als Unterrichtsgegenstand, etwa wenn in Österreich an einer Reihe von Schulen Türkisch im Rahmen des so genannten „Muttersprachlichen Unterrichts“ (Garnitschnig, 2013) angeboten wird oder sogar als Unterrichtssprache, wie z.B. Burgenlandkroatisch als (teilweise) Unterrichtssprache an einigen Schulen im Burgenland⁵. In den meisten Fällen jedoch finden diese Sprachen keine formale Berücksichtigung im Unterricht und sind in der Schule lediglich durch ihre Sprecher/innen präsent. Den Kern des bildungssprachlichen Repertoires bildet die hauptsächliche Schul- und Unterrichtssprache (von uns als Mehrheitssprache bezeichnet), die die einzige Sprache ist, die in allen Schulen sowohl als Unterrichtsfach als auch als Unterrichtssprache vorkommt. Gelegentlich gibt es in Österreich neben dem Deutschen auch andere Sprachen, auf die das zutrifft, wenn beispielsweise Englisch als Arbeitssprache im Geographieunterricht verwendet wird (vgl. FN 2) oder wie im o. e. Beispiel aus dem Burgenland. Auch europa- und weltweit gibt es durchaus Beispiele auf regionaler oder sogar nationaler Ebene, in denen mehrere Unterrichtssprachen verwendet werden (vgl. FN 4). In den seltenen Fällen, in denen zwei oder mehrere gleichrangige Unterrichtssprachen verwendet werden, können wir von „Mehrheitssprachen“ (im Plural) sprechen, ansonsten lässt sich in der

5 Ein Bundesland im Osten von Österreich, in dem eine kleine, aber staatlich anerkannte kroatische Volksgruppe lebt. Mehr Informationen zur sprachpolitischen Situation im Burgenland bieten Baumgartner (2000) und Boeckmann (2004).

Regel eine dominante Mehrheitsprache feststellen, die die oben beschriebenen Eigenschaften aufweist.

Das Erlernen dieser Sprache – in einer standard- und bildungssprachlichen Ausprägung – ist von zentraler Bedeutung für den gesamten Schulerfolg. Alle Lernenden, die andere Sprachen, Dialekte oder andere Nicht-Standard-Varietäten als ihre Erstsprachen erworben haben und zu Schulbeginn noch nicht über die Mehrheitsprache verfügen, sind vor die besondere Herausforderung gestellt, zugleich diese Sprache und die in ihr vermittelten schulischen Inhalte zu erlernen. Das heißt also beispielsweise, dass eine Schülerin mit albanischer und bosnisch-kroatisch-serbischer Erstsprache in Österreich nicht danach beurteilt wird, was sie in ihren zwei vor Schulbeginn erworbenen Sprachen kann, sondern (abgesehen vom Fremdsprachen- und/oder CLIL-Unterricht) ausschließlich danach, welche Leistungen sie in der Mehrheitsprache Deutsch und in den in dieser Sprache unterrichteten Fächern erbringt. Sie steht also unter großem Druck, Deutsch zu lernen.

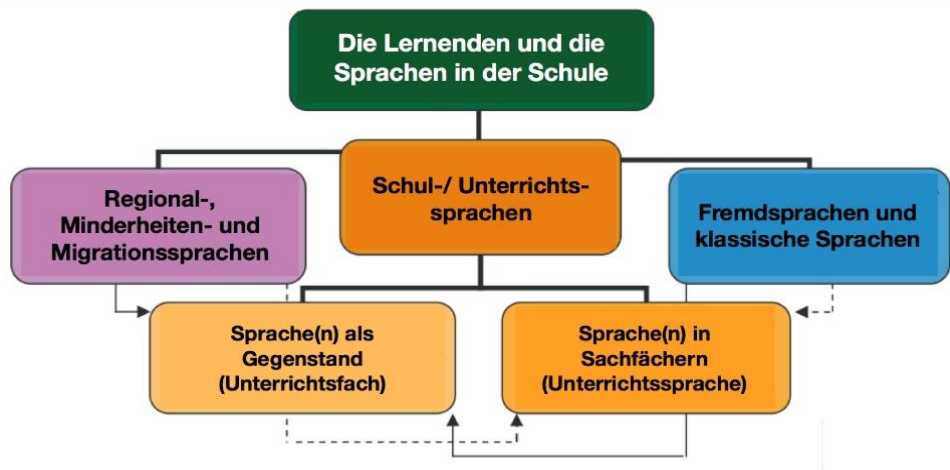


Abb. 1 – Die Lernenden und die Sprachen in der Schule (LPD 2009, 4; vom Autor übersetzt)

Dieser Lernprozess ist sehr komplex, da sprachliches und fachliches Lernen verschränkt stattfinden. Der Lernprozess dauert meist länger als gemeinhin angenommen wird und ist erst nach etwa fünf bis sieben Jahren abgeschlossen (Reich & Roth, 2002, S. 35).

3.1 Domänen der Mehrheitssprache

Wenn wir nun die Domänen der Mehrheitssprache(n) in der Schule genauer betrachten, sticht sofort ihre unterschiedliche Rolle in den Unterrichtsfächern, in denen sie „nur“ Unterrichtssprache ist – zumeist als „Sachfächer“ bezeichnet – und dem Unterrichtsfach, in dem sie auch Unterrichtsgegenstand ist, hervor. Es ist evident, dass dieses Unterrichtsfach, das der Vermittlung der Unterrichtssprache (Mehrheitssprache) als Unterrichtsgegenstand dient, von zentraler Bedeutung für die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenz und somit für den gesamten Schulerfolg ist.

Im Mehrheitssprachenunterricht werden u. a. allgemeine Lese-, Schreib- und mündliche Kommunikationskompetenzen in verschiedenen Genres und Textsorten vermittelt, aber neben den sprachlichen spielen auch kulturelle Komponenten eine Rolle: in diesem Unterrichtsfach werden die Lernenden mit der dominanten Kultur⁶ vertraut gemacht, erwerben kulturelles Wissen (z. B. im Umgang mit literarischen Texten) und bekommen auch – stärker als in anderen Unterrichtsfächern – Identitätsangebote. Schließlich werden den Lernenden in diesem Unterrichtsfach prozedurale Kompetenzen (Fertigkeiten) im Umgang mit Texten und anderen Informationsquellen vermittelt (Fleming, 2008, S. 30).

Aber auch in den Sachfächern, also den Unterrichtsfächern, in denen die Mehrheitssprache offiziell nur Medium und nicht Inhalt ist, also z.B. im Geschichts- oder Physikunterricht, findet de facto immer sprachliche Bildung statt, auch wenn es den Beteiligten (Lehrkräften wie Lernenden) nicht immer bewusst ist: „Subject learning is always language learning at the same time“ (Vollmer, 2007, S. 1). Somit ist Sprachkompetenz integraler Bestandteil von Fachkompetenz. Denn Sprache in fachlichen Kontexten ist nicht nur Terminologie – die sich etwa in einer Liste von Fachtermini darstellen ließe – sondern geht weit darüber hinaus, sie repräsentiert die Wissensstruktur des Fachs.

⁶ Im Idealfall wird nicht nur monokulturell vorgegangen, aber auch beim Berücksichtigen von Multikulturalität wird zumeist eine Kultur dominant bleiben.

Und schließlich gibt es zwischen den Bereichen Mehrheitssprache als Unterrichtssprache und Mehrheitssprache als Unterrichtsfach noch einige bedeutende Verknüpfungen: Ein neues Fach lernen ist fast wie eine neue Sprache lernen, ja das Lernen der Sprache des neuen Fachs ist ein wichtiger Bestandteil des fachlichen Lernens. Demzufolge können Lernende vieles übertragen, was sie beim Lernen der Sprache im Mehrheitssprachenunterricht schon kennengelernt haben. Die Merkmale schulisch-akademischer Sprache, der so genannten Bildungssprache sind für beide Bereiche von Bedeutung: Denn in allen Unterrichtsfächern wird Sprache u. a. spezifischer, expliziter, abstrakter, formeller und kohärenter gebraucht als im Alltag. Sie ist auch im mündlichen Gebrauch durch „die Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit“ gekennzeichnet – als konkrete linguistische Kennzeichen werden unter anderem die vermehrte Verwendung von Passiv, Konjunktiv, Substantivierungen und Komposita genannt (Gogolin, Neumann & Roth, 2007, S. 58–59). Es handelt sich also keineswegs nur um die Beherrschung von Fachwortschatz (Gogolin, 2006, S. 95–106). Ein weiterer Bereich der Verknüpfung zwischen der Mehrheitssprache als Unterrichtsgegenstand und als Unterrichtsfach, der hier als letzter genannt werden soll, ist folgender: Auch im Mehrheitssprachenunterricht wird eine Fachsprache verwendet: beispielsweise im Bereich der Sprachanalyse oder Textinterpretation. Die dort entwickelten bildungs- bzw. fachsprachlichen Fähigkeiten können also auf die Fachsprachen anderer Fächer transferiert werden.

4. Plurilinguales Mehrheitssprachencurriculum

Eines der zentralen Ergebnisse⁷ des Projekts MARILLE ist der – zugegebententative – Entwurf eines Mehrheitssprachencurriculums, das von den Prämissen eines plurilingualen Ansatzes ausgeht. Wichtig war uns dabei vor allem zu zeigen, dass in traditionellen Mehrheitssprachencurricula üblicher

7 Weitere Ergebnisse des Projekts MARILLE sind auf der Webseite <http://marille.ecml.at> und der Projektpublikation (Boeckmann, Aalto, Abel, Atanasoska, & Lamb, 2011) dokumentiert.

Weise vertretene Lehr- und Lernziele mit einer plurilingualen Vorgehensweise ebenso gut (oder besser) erreicht werden können wie mit der üblichen monolingualen. Diese Unterrichtsziele könnten als Kernziele bezeichnet werden, da sie den Kern eines mehrheitssprachlichen Curriculums, z.B. in Österreich des Lehrplans im Unterrichtsfach Deutsch, ausmachen: also etwa Sprachbetrachtung, Sprach- und Textanalyse. Die plurilingualen Unterrichtsziele stehen keineswegs in Konkurrenz zu den traditionellen Unterrichtszielen und sind auch nicht als ein Zusatz dazu zu verstehen, sondern als eine Erweiterung hinsichtlich einer plurilingualen Perspektive.

Das sehr kompakte MARILLE-Curriculum (Boeckmann, Aalto, Abel, Atanasoska, & Lamb, 2011, S. 21 ff.)⁸ enthält im Unterschied zu vielen anderen Curricula und Kompetenzbeschreibungen keine Einträge zum Bereich Einstellungen bzw. Haltungen, da die Entwicklung der Lernenden in diesem Bereich u. E. zwar angestrebt, nicht aber nachgewiesen oder überprüft werden kann. Wir formulieren statt dessen „Ziele und zugrunde liegende Werte“, die u. a. die angestrebten Haltungen und Einstellungen beinhalten und beschreiben die potentiell überprüfbaren Lehr- und Lerninhalte unter den Kategorien „Kenntnisse“ (für die eher dem deklarativen Wissen zurechenbaren Inhalte) und „Fertigkeiten“ (für die eher dem prozeduralen Wissen zurechenbaren Inhalte).

Im Folgenden soll hier je ein Beispiel für jeden der drei Bereiche angeführt werden: Ein zentraler Punkt im Bereich Ziele und zugrunde liegende Werte ist „Alle Lernenden für eine mehrsprachige und multikulturelle Gesellschaft auszubilden, indem Freude, Neugier, Respekt und Wertschätzung von Sprachen entwickelt werden“ (Boeckmann, Aalto, Abel, Atanasoska, & Lamb 2011, S. 26). Diese Formulierung könnte sich in einer monolingualen Version, also z.B. allein bezogen auf die Sprache Deutsch, durchaus in einem traditionellen Curriculum finden. Entscheidend ist die Erweiterung in Hinblick auf Mehrsprachigkeit, Multikulturalität und Sprachen. Als nächstes möchte ich Beispiel

8 Eine sehr umfassende Darstellung von Kompetenzen im Bereich pluraler Ansätze von Sprach- und Kulturvermittlung wurde am Europäischen Fremdsprachenzentrum im Projekt FREPA/CARAP entwickelt (Candelier et al., 2013) – weitere Informationen unter: <http://carap.ecml.at>. Die unterschiedliche Herangehensweise der beiden Projekte wird in Boeckmann, Aalto, Abel, Atanasoska, & Lamb (2011, S. 9) erläutert.

für einen wichtigen Eintrag aus dem Bereich Kenntnisse anführen: „ein Bewusstsein für die Sprachen zu entwickeln, die in der Schule und in der Gesellschaft gesprochen werden“ (Boeckmann, Aalto, Abel, Atanasoska, & Lamb, 2011, S. 29). Auch hier handelt es sich nicht um etwas grundlegend Neues. Sprachbewusstsein bzw. -bewusstheit passt auch in ein traditionelles Curriculum. Die Öffnung für mehrere Sprachen erweitert aber die Perspektive – das traditionelle Lernziel ist im plurilingual orientierten Lernziel quasi enthalten. Abschließend noch ein Beispiel aus dem Bereich Fertigkeiten: „Fertigkeiten und Kenntnisse aus einer Sprache in eine andere Sprache zu transferieren und dadurch alle Sprachen des eigenen Sprachenrepertoires optimal zu nutzen“ (Boeckmann, Aalto, Abel, Atanasoska, & Lamb, 2011, S. 30). Dies ist ein Beispiel für eine Fertigkeit, die im traditionellen Mehrheitsprachencurriculum nicht vorkommt (allenfalls vielleicht in Fremdsprachencurricula), dennoch handelt es sich hier eher um eine Bewusstmachung bestehender Potentiale als um einen neuen Lerninhalt.

5. Praxisbeispiele

Ein wichtiger Schwerpunkt unserer Arbeit im Projekt MARILLE war es, Umsetzungsbeispiele für plurilingualen Mehrheitsprachenunterricht zu finden. Wir sprechen dabei bewusst nicht von guter oder gar bester Praxis, da wir der Ansicht sind, dass auf Grund der Verschiedenartigkeit und sehr eingeschränkten Vergleichbarkeit der Situation in den verschiedenen Schulsystemen bei einer Übertragung auf einen anderen Kontext nicht davon ausgegangen werden kann, dass ein Praxisbeispiel ebenso gut funktioniert wie im Originalkontext. Es muss also angepasst werden und kann daher immer nur als Anregung dienen. Damit die Eignung der von uns gesichteten Praxisbeispiele von den potentiellen Anwender/inne/n beurteilt werden kann, haben wir die meisten von ihnen mittels eines Beschreibungsrasters näher charakterisiert. Die Praxisbeispiele und Beschreibungsraster sind über die Projektweb-

seite zugänglich; einige Praxisbeispiele stehen dort auch als fachlich kommentierte Unterrichtsvideos zur Verfügung.⁹ In diesem Beitrag soll allerdings nur ganz kurz auf eine Kategorie von Praxisbeispielen eingegangen werden: plurilinguale Ansätze in neueren österreichischen Deutschlehrbüchern für den Mehrheitssprachenunterricht (also nicht explizit für den Unterricht in Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache).¹⁰ Das Lehrbuch ist für die meisten Lehrenden ein sehr vertrautes Werkzeug und bestimmt das tatsächliche Unterrichtsgeschehen meist weit mehr als Lehrpläne und andere curriculare Vorgaben. Insofern sind Innovationen in Lehrbüchern ein verhältnismäßig direktes Mittel zur Veränderung des Unterrichts.

Vorgestellt werden sollen plurilinguale Elemente aus zwei (staatlich approbierten) Lehrwerken für das Unterrichtsfach Deutsch. Das eine, ein zweibändiges Lehrwerk für den Unterricht in der 5. und 6. bzw. in der 7. und 8. Schulstufe nennt sich einfach „Texte 1 und 2“ (Icelly & Sprenger, 2009a; 2009b). Abgesehen davon, dass es von Jugendlichen verfasste (und illustrierte) Texte enthält und nicht nur die üblichen Texte von bekannten österreichischen Autor/inn/en, werden zusätzlich Erstveröffentlichungen von Autor/inn/en mit anderen sprachlichen Hintergründen (aus den Herkunftsländern Bosnien, Ghana, Nepal u. a.) präsentiert und auch parallel mehrsprachig abgedruckt.¹¹ Das zweite Lehrwerk nennt sich „Sprachwelten.Deutsch“ und ist für den für den Deutschunterricht in berufsbildenden Schulen konzipiert. Der erste Band (Längauer-Hohengaßner, Motamedi, Tanzer, Pichler & Angermayr, 2009) zeichnet sich durch ein Kapitel „Sprachenvielfalt“ aus, in dem zahlreiche Aspekte von Mehrsprachigkeit, Sprach- und Kulturvergleich und Sprach(en)bewusstheit angesprochen werden. Zum Beispiel wird mit Internationalismen gearbeitet, das Sprachenlernen wird thematisiert, Sprichwörter und Zahlen werden interkulturell und mehrsprachig verglichen.

9 Praxisbeispiele und Beschreibungsraster unter: <http://marille.ecml.at/Practiceexamples/tabid/1846/language/de-DE/Default.aspx>, Unterrichtsvideos unter: <http://marille.ecml.at/Classroomvideos/tabid/2915/language/de-DE/Default.aspx>

10 Für den Hinweis auf diese Lehrwerke bin ich der Kollegin Anna Lasselsberger aus Wien sehr dankbar.

11 Beispiel für einen Text auf Deutsch, Englisch und Ewe unter: http://files.dorner-verlag.at/onlineanhaenge/files/texte2_deutsch-ewes40.pdf

Diese ganz kurz dargestellten Beispiele sollen vor allem zeigen, dass es bereits sehr gute Ansätze gibt und in welche Richtung sich die Mehrheitssprachendidaktik, also auch die Deutschdidaktik in den amtlich deutschsprachigen Regionen, weiterentwickeln muss. Abschließend sei noch erwähnt, dass die Arbeit von MARILLE in einem Folgeprojekt unter dem Titel MALE-DIVE, das vor allem Materialien für die Lehrer/innen/bildung erarbeitet¹², fortgesetzt wird. Wir hoffen, dass unsere Projekte Impulse für die dringend nötige plurilinguale Wende des Mehrheitssprachenunterrichts setzen können.

Literaturverzeichnis

- Baumgartner, G. (2000). Sprachgruppen und Mehrsprachigkeit im Burgenland. In H. van Uffelen (Hrsg.), *Musik, Sprache, Identität*, (Wiener Broschüren zur niederländischen und flämischen Kultur, Bd. 9, S. 35–74). Wien: Universität Wien. Zugriff über <https://www.ned.univie.ac.at/node/12652>
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003). *Guide for the development of language education policies in europe. From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe. Zugriff über http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf
- Boeckmann, K.-B. (2004). Sprachenpolitik und Integration. Gedanken zur Situation im Burgenland und in Österreich. In H. van Uffelen, C. van Baalen & J. Sommer (Hrsg.), *Sprachenpolitik und Integration* (Wiener Broschüren zur niederländischen und flämischen Kultur, Bd. 13, S. 9–23). Wien: Universität Wien.
- Boeckmann, K.-B., Aalto, E., Abel, A., Atanasoska T. & Lamb, T. (2011). *Mehrsprachigkeit fördern. Die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld*. Graz/Strasbourg: Europäisches Fremdsprachenzentrum/Council of Europe.
- Candelier, M. et al. (2013). *CARAP– FREPA. A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and resources*. Graz/Strasbourg: Europäisches Fremdsprachenzentrum/Council of Europe.
- Council of Europe (2007). *Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg:

12 Weitere Informationen unter: <http://maledive.ecml.at>

- Council of Europe, Zugriff über http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf
- Fleming, M. (2008). *Languages of schooling within a European framework for languages of education. Learning, teaching, assessment*. (Intergovernmental Conference. Prague, November 2007). Strasbourg: Council of Europe
Zugriff am 15.04.2014 über http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague2007_ConferReport_EN.doc
- Garnitschnig, I. (2013). *Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2011/12* (Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, 5). Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Zugriff über http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info5-13.pdf
- Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (2007). *Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg. Wissenschaftliche Begleitung. Bericht 2007. Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen*. Hamburg: Universität Hamburg. Zugriff am 09.09.2016 über <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/neumann/files/bericht-2007-0.pdf>
- Icelly, M. & Sprenger, T. (2009a). *Texte 1. Auf einer Wolke liegen. Texte ab 10*. Wien: Dornier.
- Icelly, M. & Sprenger, T. (2009b). *Texte 2. Zwischen den Welten. Texte ab 13*. Wien: Dornier.
- LPD. Language Policy Division of the Council of Europe (2009). *Languages of Schooling*. Zugriff am 09.09.2016 über http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_EN.asp
- Längauer-Hohengaßner, H., Motamedi, A., Tanzer, G., Pichler, H. & Angermayr, E. (2009). *Sprachwelten. Deutsch I. Gekonnt kommunizieren – Interkulturelle Kompetenzen erwerben*. Wien: Manz Schulbuch.
- Martinyuk, W. (2011). The Council of Europe's European Centre for Modern Languages. *Language Teaching*, 44(3), 398–399.
- Reich, H. H. & Roth, H.-J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Amt für Schule.

Klaus-Börge Boeckmann

Vollmer, H. J. (2007). *Introduction to Session on LAC and its Links to LS*. Prag: Council of Europe. Zugriff am 15.04.2014 über http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prag07_Prog_9Nov11h_Vollmer.doc