

**Beiträge zur historischen und  
systematischen Schulbuchforschung**

Annemarie Augschöll Blasbichler  
Gerda Videsott  
Werner Wiater  
(Hrsg.)

**Mehrsprachigkeit und Schulbuch**

Augschöll Blasbichler / Videsott / Wiater  
**Mehrsprachigkeit und Schulbuch**

**BEITRÄGE  
ZUR HISTORISCHEN UND SYSTEMATISCHEN  
SCHULBUCHFORSCHUNG**

herausgegeben von

Bente Aamotsbakken, Marc Depaepe, Carsten Heinze,  
Eva Matthes und Werner Wiater

Annemarie Augschöll Blasbichler  
Gerda Videsott  
Werner Wiater  
(Hrsg.)

# Mehrsprachigkeit und Schulbuch

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2013

**k**

*Gedruckt mit Unterstützung der Bildungswissenschaftlichen Fakultät  
der freien Universität Bozen.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

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

2013.lg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2013.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1921-3

## Inhaltsverzeichnis

|                  |   |
|------------------|---|
| Einführung ..... | 7 |
|------------------|---|

## Grundsätzliche Überlegungen

|   |    |
|---|----|
| Werner Wiater<br>Mehrsprachige Schulbücher – eine Problemskizze ..... | 11 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| Martin Dodman<br>Why and how to alternate languages in multilingual textbooks ..... | 22 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| Silvia Hüsler<br>Kinder entdecken ihre Erstsprache im Schulbuch ..... | 31 |
|---|----|

|  |    |
|--|----|
| Alessandra Avanzini und Luciana Bellatalla<br>Three to ten-years children and the foreign language:<br>Books for entertainment, Books for learning ..... | 36 |
|--|----|

## Beispiele aus der Schulbuchpraxis

|   |    |
|---|----|
| Ilas Körner-Wellershaus<br>Mehrsprachigkeit und Schulbuch:<br>Das Deutsch-Französische Geschichtsbuch für die gymnasiale Oberstufe<br>und das Lycée ..... | 49 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| Walter Pichler<br>Dialogisches Verfahren. Das Landesgeschichtebuch für alle drei Sprachgruppen<br>in Südtirol (Italien) ..... | 53 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| Erika Kustatscher<br>Landesgeschichte versus Regionalgeschichte: Die Chancen der Mikrogeschichte,<br>aufgezeigt am „sprachenübergreifenden“ Geschichtsbuch für Südtirol ..... | 56 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| Swantje Ehlers<br>Das Lesebuch im Kontext von Mehrkulturalität und Mehrsprachigkeit ..... | 64 |
|---|----|

|  |    |
|--|----|
| Bente Aamotsbakken<br>Multilingualism in textbooks and the impact on students' reading and writing ..... | 85 |
|--|----|

|   |     |
|---|-----|
| <b>Katri Annika Wessel</b><br>Mehrsprachigkeit und Mehrstimmigkeit in Lehrbüchern des Finnischen .....  | 94  |
| <b>Liisa Voßschmidt</b><br>Mehrsprachigkeit in Deutsch-Lehrwerken im<br>Finnland des 19. Jahrhunderts am Beispiel der Lehrwerke von Hermann Daniel Paul ...   | 103 |
| <b>Andreas Müller</b><br>Beiseite gesprochen: Mehrsprachigkeit im deutschen Französischbuch .....   | 111 |
| <b>Manfred Gross</b><br>Zur Mehrsprachigkeit in den Schulbüchern Graubündens – Eine Übersicht .....   | 120 |
| <b>Nelly Heer</b><br>Englisch, Algebraisch und Gebärdensprache – Zu den multiplen Formen von<br>Mehrsprachigkeit in Schweizer Schulbüchern .....  | 133 |
| <b>Elke Urban</b><br>Gebärdensprache – Kein Problem? .....  | 152 |
| <b>Annemarie Augschöll Blasbichler</b><br>Das Bild des Kindes im Lesebuch – Ein Vergleich eines italienischen Lesebuches<br>aus der k.u.k. Zeit für italienische Schüler mit einem deutschen Lesebuch des<br>(vor)faschistischen Italien für deutsche Schüler ..... | 169 |
| <b>Gerd Geißler und Wendelin Sroka</b><br>Drei deutsch-polnische Fibeln aus drei Jahrhunderten .....  | 199 |
| <b>Evita Wiecki</b><br><i>Fride in skul, Freydele in skul</i> – Mehrsprachigkeit in jiddischen Schulbüchern .....   | 233 |
| <b>Deniz Yüksel</b><br>Die Konstruktion von Geschlechtsidentitäten in türkischen Schulbüchern –<br>Eine Projektskizze .....   | 248 |
| <br><b>Schluss</b>  |     |
| <b>Gerda Winkler und Elisabeth Frasnelli</b><br>Schulbücher multilingual und multimedial – Dokumentation einer Ausstellung .....  | 255 |
| <b>Anhang:</b> Die Autoren über sich .....  | 277 |

# Einführung

Jeder Mensch ist mehrsprachig! – mit dieser Behauptung wartet die Sprachwissenschaft seit etwa zwei Jahrzehnten auf. Ein weiter Sprachbegriff, der traditionelle Amts- und Staatssprachen um Regionalsprachen, Dialekte, Sondersprachen und individuelle Sprach- bzw. Sprechbesonderheiten ergänzt, und differenzierte Untersuchungen quantitativer und qualitativer Art zum Sprachgebrauch bilden dafür die wissenschaftliche Legitimation. Wenn dem so ist, um wie viel komplexer und komplizierter wird dann aber die Mehrsprachigkeitsthematik, wenn man z.B. Kinder/Jugendliche einbezieht, die auf Grund der unterschiedlichen Sprachen ihrer Eltern mehrere Muttersprachen gleichzeitig erlernt haben, wenn man die Fremdsprachen mit berücksichtigt, die jeder im Laufe seines Lebens in pädagogischen Institutionen und mittels organisierter Lehr-Lern-Prozesse erwirbt, wenn man in einem Nationalstaat mehrere Amtssprachen gleichberechtigt nebeneinander sprechen kann, wenn Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in den Schulen des allgemein und beruflich bildenden Schulwesens unterrichtet werden sollen oder wenn Kinder/Jugendliche von Eltern, die berufsbedingt zeitweilig in einem anderen Land als ihrem Herkunftsland ansässig werden, in die Schule gehen. Auf diese Mehrsprachigkeitsproblematik geht das folgende Buch ein – jedoch nicht hinsichtlich einer Pädagogik und Didaktik der Vielfalt, nicht unter der Perspektive der dazu erforderlichen Professionalität der Lehrkräfte, sondern im Blick auf Unterrichtsmaterialien und Schulbücher, die das Unterrichten und Lernen solcherart mehrsprachiger Schüler und Schülerinnen unterstützen können und in denen die Mehrsprachigkeit als Potenzial und Ressource für ein erfolgreiches voneinander und miteinander Lernen aller gesehen wird. Wie Schulbücher die Herausforderung „Mehrsprachigkeit“ aufgreifen und konzeptionell zu bewältigen versuchen, welche kulturbedingten Probleme dabei entstehen und gelöst werden müssen, auf welche historischen Vorbilder bei diesem Thema verwiesen werden kann sowie auf welche Hintergrundtheorien der Didaktik, der Pädagogik und der Sprachwissenschaft sie rekurrieren, davon berichtet dieses Buch. Die internationalen Autorinnen und Autoren haben die im Folgenden abgedruckten Beiträge auf dem Kongress „Mehrsprachigkeit und Schulbuch“ der *Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung* Ende 2011 an der Bildungswissenschaftlichen Fakultät der dreisprachigen Freien Universität Bozen (Südtirol/Italien) mit großem Erfolg zur Diskussion gestellt. Durch die Veröffentlichung, die die FU Bozen dankenswerterweise finanziell ermöglicht hat, wird dieser interessante und wichtige Diskurs einer größeren Öffentlichkeit zur Kenntnis gebracht. Dafür sei den Autoren/Autorinnen und der FU Bozen Dank gesagt.

Annemarie Augschöll Blasbichler, Gerda Videsott, Werner Wiater



# Grundsätzliche Überlegungen



Werner Wiater

## Mehrsprachige Schulbücher – eine Problemskizze

### Abstract

This article helps to get a general idea of the difficulty designing multilingual textbooks. First, it has to be pointed out that all modern societies are multilingual und multicultural. The consequences of this are schools with students that come from all over the world and speak different (mother) languages. Second, it has to be defined what multilingualism really means and how important special phases of language acquisition are. Third, different models of school multilingualism in Europe have to be presented. Fourth, the concept of multilingual textbooks has to be elaborated in view of the fact that there is on the one hand an academic language in schoolbooks and on the other hand the problem of choosing from among a great number of possible languages that could be accepted. Concluding, the effects of multicultural textbooks on multicultural education in schools have to be considered.

### Einleitung

Mit Schulbüchern, die eigens für den Schulunterricht zugelassen werden, steuert der Staat auf indirekte Weise die schulischen Lehr-Lern-Prozesse. Insofern haben Schulbücher nicht nur didaktisch-pädagogische, sondern auch gesellschaftliche Funktionen. In der Gegenwart, in der der Nationalstaat einerseits Kompetenzen an übergeordnete staatliche Organisationsformen (z.B. die EU) abgegeben und andererseits durch die Globalisierung und Internationalisierung Zuständigkeiten verloren hat, muss über die Rolle und die Konzipierung von Schulbüchern neu nachgedacht werden, sollen die didaktisch-pädagogischen und gesellschaftlichen Funktionen in die Praxis umgesetzt werden. Ein geeignetes und bedeutsames Beispiel für diese Veränderungen der Gegenwartsgesellschaft ist die Multikulturalität und die Multilingualität heutiger Gesellschaften. Bleibt es bei der genannten indirekten Steuerung des Staates über die Schulbücher, dann stellen sich in diesem Zusammenhang für die Schule und ihre Lehr-Lern-Materialien brennende Fragen: Wie sichern die Lehr-Lern-Materialien ab, dass die in eine Mehrheitsgesellschaft Einwandernden die Sprache ihrer neuen Heimat beherrschen? Aber auch: Welche Rolle können bzw. sollen deren Herkunfts- und Muttersprachen (Erstsprachen) in der Schule spielen? Und: Welche von diesen lassen sich auf welche Weise in den Schulbüchern berücksichtigen, schließlich soll es dort zu einem interkulturellen Dialog und zum Lernen aller Schüler/Schülerinnen von- und miteinander kommen.

Die Reihe solcher Fragen lässt sich fortsetzen. Sie berührt zentral die Diskussion um den „monolingualen Habitus“ der deutschen Schule (vgl. I. Gogolin 1994) und um den gravierenden Unterschied zwischen der Alltagssprache und der Bildungssprache, d.h. z.B. zwischen dem perfekt gesprochenen Alltagsdeutsch von Schülern/Schülerinnen auch mit Migrationshintergrund und dem Deutsch der Textaufgaben, Klassenarbeiten, Fachdiskussionen, Hausarbeiten und Projektberichte, die in der Schule bewältigt werden müssen und als erbrachte Leistung bewertet werden.

Nun ist die Mehrsprachigkeit im Schulbuch nicht so neu, wie es den Anschein haben mag. Sie steht vielmehr bereits am Anfang der neuzeitlichen Didaktik. J. A. Comenius' *Orbis sensualium pictus* (1658; 1910) ist ein untrügliches Zeichen dafür, dass bei mehrsprachigem Lernen didaktisch reflektierte und an Unterrichtsgrundsätzen orientierte Überlegungen zu innovativen Konzepten führen können. „Erst die Sachen, dann die Worte“, „Veranschaulichung“ als didaktisches Prinzip, erst Vorstellungen von den Dingen vermitteln, dann sie versprachlichen – auf solchen Überlegungen basiert Comenius' didaktische Überzeugung, dass dem Schüler zuerst ein Bild von einem Gegenstand präsentiert werden muss, bevor er das deutsche Wort dafür und dann das passende lateinische Wort erlernt. (Golz u.a. 1996) Seit Comenius hat sich in der Didaktik viel getan; das Problem der Mehrsprachigkeit in Schulbüchern wurde explizit zu einem Problem der Fremdsprachendidaktik. Seit etwa zwei Jahrzehnten ist es allerdings mehr und mehr von dort auf die Allgemeine Didaktik übergegangen. Grund dafür sind gravierende gesamtgesellschaftliche Veränderungen.

## 1. Die Herausforderungen der Gegenwartsgesellschaft

Im Prinzip ist und war jede Gesellschaft mehrsprachig. Denn immer und überall hat es neben der Hoch- und Amtssprache noch Regionalsprachen, Lokalsprachen, Dialekte und individuelle oder gruppenbezogene Sprach- und Sprechbesonderheiten gegeben. Von dieser Mehrsprachigkeit ist hier aber nicht die Rede, sondern von der, die in den letzten Jahrzehnten durch Immigration und Transmigration vor allem (speziell) im europäischen Kulturraum entstanden ist, und von der, die von den Gremien der Europäischen Gemeinschaft für die Mitgliedsstaaten gewollt ist.

Die sozusagen „naturgegebene Mehrsprachigkeit“ in den europäischen Staaten und Gesellschaften ist durch drei gesellschaftliche Entwicklungen verändert und als von der Schule (mit) zu lösende Aufgabe virulent geworden: Erstens führt die Internationalisierung der Lebensverhältnisse auf Grund der informationstechnisch ermöglichten und wirtschaftlich gewollten Globalisierung zu immer mehr Begegnungen mit Menschen unterschiedlicher Kulturen und Sprachen, die sich zeitweilig mit ihren Kindern in einem anderen Land niederlassen (Transmigranten mit Berufsmobilität) – was Folgen für die nationalen Bildungssysteme und für die Kommunikation der ansässigen und der neu hinzukommenden Gesellschaftsmitglieder hat. Zweitens gibt es durch das Anwachsen der Weltbevölkerung und die große Zahl von Krisengebieten auf der Welt seit mehreren Jahrzehnten eine sich verstärkende Migration in die Wohlstandsgesellschaften der westlichen Hemisphäre (Immigranten auf der Suche nach Schutz, Arbeit und einem menschenwürdigen Dasein) – wodurch die Zeiten einer faktischen gesellschaftlichen Einsprachigkeit mehr und mehr der Vergangenheit angehören (Ehlich 2009, S. 67-92) und die differenzierte Mehrsprachigkeit der Normalfall von Sprachigkeit in den Gesellschaften wird. (a.a.O., S.88f) Drittens hat die Europäische Union seit längerem das Sprachenlernen in Europa auf die Agenda gesetzt und von jedem ihre Bürger eine Dreisprachigkeit erwartet (Muttersprache, lingua franca wie z.B. Englisch, Nachbarsprache angrenzender EU-Staaten), um so die sprachlich-kulturelle Vielfalt in Europa zu erhalten, die Kommunikationsfähigkeit der EU-Bürger zu vergrößern und ihr gegenseitiges Verstehen zu verbessern (1997, 2001) – was große Auswirkungen auf den Schulunterricht hat.

## 2. Mehrsprachigkeit – Annäherungen an einen Leitbegriff der Schule von heute

Im allgemeinen Sprachgebrauch versteht man unter Mehrsprachigkeit (Multilinguismus, Plurilinguismus, Polyglottie), dass jemand in der Lage ist, sich in mehreren verschiedenen Verbalsprachen ausdrücken zu können und darin zu kommunizieren. Der wissenschaftliche Sprachgebrauch ist hier komplizierter und differenzierter (vgl. Videsott 2006, 2009, 2010). Die Schwierigkeiten beginnen mit der Definition dessen, was *Sprache* ist:

- eine Kommunikationsform, ein System konventioneller Symbole,
- eine individuelle, infinite Ausdrucksmöglichkeit des Menschen durch die Kombination finiter Elemente,
- eine quantitativ und/oder qualitativ höhere Kommunikationsform des Menschen gegenüber der Kommunikation von Tieren (vgl. z.B. Delphine),
- eine Möglichkeit des Menschen zur Verständigung innerhalb der eigenen geografisch-historisch-kulturellen Gruppe und zur Abgrenzung von Gruppen außerhalb,
- eine nach Ort, Sozialschicht, Situation und Medium differierende und veränderbare, dynamische Verständigungsart,
- ein mündlich und (hoch)schriftlich verfasstes System oder ein nur mündlich vorhandenes oder ein schriftlich ohne/mit wenig Übereinstimmung zum Gesprochenen bestehendes System
- ein linguistisch schwer zu klassifizierendes Phänomen (vgl. Typologiestatistik, Glottochronologie, Komparatistik, Dialektologie).

Geht man über zur Klärung des Begriffs *Mehrsprachigkeit* potenzieren sich die vorgenannten Probleme und neue Differenzierungen kommen dazu. Da ist – erstens – zu bedenken, dass Mehrsprachigkeit eine individuelle Mehrsprachigkeit sein kann. Der Einzelne kann chronologisch gleichzeitig und implizit mehrere Muttersprachen erlernt haben (z.B. bei Eltern mit unterschiedlichen eigenen Muttersprachen) oder sequentiell und explizit (z.B. beim autodidaktischen oder schulisch/lehrgesteuerten Erlernen einer Zweitsprache). Davon ist – zweitens – abzugrenzen die kollektive Mehrsprachigkeit, bei der in einem Land mehrere, in den Schulen gleichberechtigt zu erlernende Amtssprachen gesprochen werden (z.B. Südtirol), bei der verschiedene Muttersprachen nebeneinander bestehen (z.B. Belgien) oder bei der in einem einsprachigen Land gebietsweise Migrationssprachen als Kommunikationsmittel vorherrschen (z.B. USA). Drittens gibt es noch die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, bei der viele verschiedene einsprachige Individuen als ethnische Gruppen hauptsächlich ihre Sprache verwenden (z.B. Ungarn).

Mit der Sprache oder den Sprachen, die das Individuum spricht, weiß sich das Individuum einer speech community angehörig und entwickelt dadurch eine Identität in der Diversität zu anderen speech communities. So verstanden ist die Sprache ein identitätsstiftendes Element in der Entwicklung des Menschen; sie bewirkt die Ausprägung *kollektiver Identität*. (Wiater/Videsott 2006). Zusammen mit der Religion/Weltanschauung, mit gesellschaftlich erlebten Normen, Weltansichten und praktizierten Verhaltensweisen, mit Geschmacksempfinden und Geschmacksurteilen, mit positiven oder negativen Emotionen sowie mit Gewissenshaltungen und Sinnorientierungen, die allesamt historisch, geografisch und kulturell bedingt sind, prägt die Sprache (Muttersprache) das Handeln und Verhalten, die Einstellungen und Haltungen des Menschen vom ersten Tag seines Lebens an. Die neurowissenschaftliche For-

schung bestätigt dazu durch ihr Konzept vom Lernen als Synapsenverbindung in Abhängigkeit zur erlernten Sprache und erfahrenen Sozialisation. (Franceschini 2002) So entsteht nicht nur eine kulturelle, sondern auch eine kulturelle Identität (vgl. Bausinger 1975) und mit der kulturellen Identität ebenfalls ein kulturelles Gedächtnis, das langanhaltend ist und im schnellen Wechsel der Gegenwart etwas Beharrendes und Stabilisierendes hat. (Krusche 1991)

Ein weiteres Problem der Begriffsbestimmung von Mehrsprachigkeit ist der *Maßstab für die damit gemeinte Kompetenz*. Ungeklärt ist offenbar, wer wirklich als mehrsprachige Person bezeichnet werden kann. Eine offene Frage ist: Ist hier an eine gleich große und hohe Sprachkompetenz in allen Anwendungsbereichen/Registern der Sprache gedacht (Alltagssprache, Fachsprachen), orientiert an einem native speaker oder reicht eine Sprachkenntnis, die das verbale und nonverbale Kommunizieren mit anderssprachigen Personen nur ermöglicht? Maximalisten stehen hier Minimalisten gegenüber, wobei allerdings zu bedenken ist, dass die balanced bilinguals/equilinguals/ambilinguals/perfect bilinguals nur etwa 5% der Mehrsprachigen ausmachen, während die meisten dominant bilinguals sind, also eine Sprache besser als die andere beherrschen (vgl. Cook 1995, Fabbro 1996) In den letzten eineinhalb Jahrzehnten hat man deshalb die Mehrsprachigkeits-Kompetenz nach der Kompetenz des Menschen in den einzelnen Bereichen der Sprache differenziert: Hören und Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben sowie deren Kombinationen wie z.B. Gespräche führen (Sprechen und Hören) oder Mitschreiben (Hören und Schreiben). Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang aber, dass mehrsprachige Kompetenz sich nicht im Linguistischen erschöpft. Vielmehr ist Mehrsprachigkeit eine Kompetenz, die natürlich aus den kommunikativen Kompetenzen im privaten, öffentlichen, schulischen oder beruflichen Bereich besteht wie linguistische (lexikalische, grammatische, semantische, phonologische), soziolinguistische (die angemessene Kenntnis und Bewältigung der sozialen Dimensionen des Sprachgebrauchs) und pragmatische (sich sprachlich mitteilen und verständlich machen können); hinzukommen müssen aber noch allgemeine Kompetenzen wie Weltwissen, soziokulturelles Wissen, zwischen Kulturen vermittelnde Fähigkeiten, Selbstkompetenzen und Lernkompetenzen, wie die Sprachenpolitik der EU sie einfordert. (Europarat 1997) Sprachvergleichendes Arbeiten, Landeskunde-Kenntnisse, das Wissen um Kulturfehler und mögliche kulturelle Missverständnisse, das Problem von Sprache und Herrschaft, der Zusammenhang zwischen Sprache und Wirklichkeitswahrnehmung, das Wissen um die Bedeutung von Sprachverlust und Sprachentod sowie über den Wert von Dialekten und Regionalsprachen gehören ebenfalls dazu.

Dazu wird in der EU die Kompetenz nach Niveaustufen klassifiziert:

- die elementare Sprachverwendung (A 1 und A 2)
- die selbstständige Sprachverwendung (B 1 und B 2) und
- die kompetente Sprachverwendung (C 1 und C 2).

In der Zweit- und Drittsprache wird in der EU aber auch eine rezeptive Mehrsprachigkeit akzeptiert.

### 3. Mehrsprachigkeitsmodelle in der Europäischen Union

Bereits bei den mehr als 20 Amtssprachen und insgesamt über 200 in Europa gesprochenen Sprachen stellt sich die Frage nach Mehrsprachigkeitsmodellen, die helfen, diese Sprachenvielfalt nicht als Belastung zu empfinden, sondern in ihr eine kulturelle Ressource zu sehen. Mehrere Lösungsmöglichkeiten sind diskutiert worden (Wiater 2009, S. 275-291):

1. die Einführung einer „Plansprache“, wie etwa Esperanto oder die Gebärdensprache es sind
2. die Übernahme einer starken internationalen Verkehrssprache als lingua franca, wofür das Englische in Frage käme
3. die Bevorzugung einiger weniger europäischer Hauptsprachen wie Englisch, Französisch, Spanisch oder Deutsch
4. die Beibehaltung des status quo der über 20 Amtssprachen nebeneinander
5. die Klassifizierung der Sprachen nach Sprachfamilien (z.B. romanische Sprachen) oder Sprachgruppen
6. die Einführung eines Immersionsunterrichts
7. das sprachvergleichende und integrative Sprachenlernen

Unter dem Kürzel *EuroCom* (Europäische Intercomprehension) ist die Sprachgruppen-Konzeption forschungsmäßig erschlossen worden. Die Verfechter dieses Modells argumentieren damit, dass nahezu alle europäischen Bürger mit ihrer Erst- oder Zweitsprache einem der drei großen Sprachzweige der indogermanischen Sprachfamilie – das sind romanische Sprachen, slawische Sprachen oder germanische Sprachen – angehören. Von der eigenen Erst- oder Zweitsprache ausgehend könne sich jeder Sprecher mit transferbasierten Erschließungstechniken und einer rezeptiven Mehrsprachigkeit die jeweils anderen Sprachen der Sprachfamilie erschließen und darin auch kommunizieren. (vgl. Klein 2002; Meißner 2002) Zugleich sei diese Mehrsprachigkeitsdidaktik eine Mehrkulturalitätsdidaktik, sensibilisiere sie doch für den Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur. Optimales Erschließen statt sukzessives Fremdsprachenlernen steht dabei im Vordergrund, es geht primär um ein Meta-Transfer-Wissen, ein Zwischensprachensystem, das dem Lernenden hilft, unbekannte Texte zu entschlüsseln.

Beim *Immersionsmodell*, besonders bekannt durch J. Cummins (1986) und Kanada, und als Begriff abgeleitet von „to immerse = eintauchen“, ist die zu erlernende neue Mehrheitsprache für die Lerner nicht ein Unterrichtsfach, sondern Unterrichtssprache. Meist sind es Sachfächer, die in einer Zweitsprache unterrichtet werden (=Teilimmersion), manchmal wird auch der gesamte Unterricht in der anderen Sprache abgehalten (=Totalimmersion). Die Idee eines bilingualen Unterrichts ist in den letzten Jahren immer weiter verbreitet worden, so dass auch Regelschulen im nationalen Schulsystem Unterrichtsfächer wie z.B. Geschichte, Geographie, Kunst, Musik, Sport, Physik, Mathematik u.ä., d.h. vorwiegend Sachfächer in einer Fremdsprache (meist Englisch) unterrichten.

Das *Integrationsmodell*, das von einer Symmetrie und Gleichwertigkeit der in einer Schule bzw. Schulklasse gesprochenen Herkunftssprachen ausgeht, kann unterschiedliche Formen annehmen. (vgl. den europäischen CLIL-Ansatz: Content and Language Integrated Learning). Die Sprachen können – erstens – im Stundenplan paritätisch berücksichtigt werden (vgl. Südtirol: gleich viele Zeitanteile bei den Unterrichtsfächern in Italienisch und in Deutsch und ggf. in Ladinisch), sie können – zweitens – in allen Fächern jederzeit von den Schülern und den Lehrern im Lehr-Lern-Prozess wechselweise verwendet werden, sie können – drittens – in besonderen Lernsituationen (z.B. bei Geschichte oder beim Literaturunterricht in Deutsch) und bei Aktivitäten des Schullebens (z.B. bei Festen im Jahreskreis oder bei kulturellen Aktionen) absichtsvoll zwecks Begegnung und Wertschätzung der Schüler mit anderen Muttersprachen als kognitive, emotionale und soziale Zugänge eingeplant und vorgesehen werden, sie können – viertens – beim Erlernen der Mehrheitsprache unter dem

Gesichtspunkt der „language awareness“ zum Bewusstmachen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden herangezogen werden.

Die Schwierigkeit, Minderheitssprachen in Europa zu ihrem Recht kommen zu lassen, versucht das *Modell der Minderheitssprachen-Klassen* zu beheben. Diese sind in der Regel einsprachig, haben ein Curriculum, das den kulturellen Bedürfnissen der jeweiligen Minderheitssprache angepasst ist, und stellen für die Sprecher ein soziales Umfeld bereit. Ziel ist die Prestigesteigerung der kleinen Sprachgemeinschaften. Beispiele sind: Ungarn, Finnland, die Schweiz, das Baskenland und afrikanische Staaten. (Nelde 2009 S.38f)

*Internationale Schulen* oder *Europaschulen* sind vorwiegend ein Angebot an Schüler, die auf Grund der beruflichen Mobilität ihrer Eltern mit einem inner- und außereuropäischen Wohnortwechsel rechnen; genutzt wird dieses Angebot aber auch von bildungsinteressierten Eltern und solchen, in denen durch die Herkunftssprache der Eltern Kinder zwei Muttersprachen erlernen. In den Internationalen Schulen, erstmals 1924 in der Schweiz gegründet und in der Regel schulgeldpflichtige Privatschulen, ist die Unterrichtssprache Englisch. Die Internationalen Schulen orientieren sich an angloamerikanischen Curricula und verleihen deren Abschlüsse. Es gibt sie aber auch als bilinguale Schulen. Europaschulen, ursprünglich der Mobilität der in europäischen Institutionen Beschäftigten wegen und vor allem in den Großstädten errichtet, sind seit den 1960er Jahren mehr und mehr nachgefragte bilinguale Schulen geworden. In ihnen gehören heute vielfach die Hälfte der Schüler der deutschen und die andere Hälfte einer anderen Muttersprache an (z.B. Deutsch-Französische, Deutsch-Türkische, Deutsch-Japanische Schulen usw.). Der Unterricht wird hälftig in der einen und der anderen Sprache erteilt; dafür stehen jeweils Muttersprachler als Lehrer zur Verfügung.

#### 4. Die Mehrsprachigkeit der Schüler als Schulbuchproblem

Mit Hilfe von Schulbüchern, erst recht, wenn sie staatlichen Gremien zur Zulassung vorgelegt werden müssen, steuert der Staat auf indirekte Weise den Aufbau von Kompetenzen, Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen der heranwachsenden Gesellschaftsmitglieder. An der staatlichen Zulassung von Schulbüchern lassen sich die Absichten des Staates, die er mit dem Schulbuch verfolgt, leicht demonstrieren: Der Staat versucht, über die Schulbücher nicht nur das derzeit bedeutsame Schulwissen festzulegen und die obersten Erziehungs- und Bildungsziele in der Schulen zu verankern; er versucht durch sie auch, die Schüler/Schülerinnen zu sozialisieren und zugleich sich als Staat zu stabilisieren, zu legitimieren und zu reproduzieren – wobei für den demokratischen Staat ergänzend gesagt werden muss, dass er durch das Erziehungsziel „Mündigkeit“ zugleich die Kritik an der Sozialisation als Anpassung fördert und die Weiterentwicklung der Gesellschaft zu mehr Humanität einfordert. Schulbücher sollen dazu die materiale Grundlage bieten, mit der sich die Schüler auf den Weg zu der genannten Mündigkeit machen. Sie ermöglichen das, indem sie schülerorientiert konzipiert sind, die Schüler „dort abholen, wo sie stehen“, bei ihren Vorstellungen und Alltagserfahrungen ansetzen und ihre kognitive, emotionale, soziale und pragmatische Kompetenzentwicklung steuern.

Hier genau entsteht das Mehrsprachigkeitsproblem für die Schulbücher. Neben vielem anderen ist nämlich die sprachliche Heterogenität der Schülerinnen und Schüler ein zentraler Bedingungsfaktor bei der Unterrichtsplanung und bei allen Bemühungen um Bildung und Erziehung in Unterricht und Schulleben. Das Problem der Schulbücher mit der Mehrspra-

chigkeit ihrer Nutzer und Adressaten ist ein zweifaches: Es betrifft die Art der Schulbuch-Sprache allgemein und das Problem der Berücksichtigung der Muttersprachen von Schülern/Schülerinnen mit Migrations- oder Mobilitätshintergrund in den jeweiligen Schulklassen.

### 1.) Die Bildungssprache der Schulbücher

Das Problem, das Kinder und Jugendliche mit der Sprache von Schulbüchern haben, ist nicht nur das Problem von Schülern/Schülerinnen nichtdeutscher Muttersprache (Migrations- oder Mobilitätsschüler), es ist auch eines von muttersprachlich deutschen Schülern, die einen restringiertem Sprachcode oder dialektale Sprachbesonderheiten aufweisen. Beide Schülergruppen tun sich schwer mit der Sprache der Schulbücher – selbst wenn sie beide alltagssprachlich perfekt kommunizieren können. Das hat damit zu tun, dass die Sprache der Schulbücher und der Schule insgesamt im Unterschied zur gesprochenen Alltagssprache eine Bildungssprache (engl.: academic language, academic discourse) ist, die sich im Vokabular, in der Syntax und in der Textstruktur deutlich von der Alltagssprache unterscheidet. I. Gogolin beschreibt die Bildungssprache „als ein formelles Sprachregister, das auch außerhalb des Bildungskontextes – in anspruchsvollen Schriften oder öffentlichen Verlautbarungen – gebräuchlich ist.“ (2009, S. 268) Für die Schule und den Schulerfolg ist diese Unterscheidung besonders wichtig, weil das Register der Bildungssprache „in Lernaufgaben, Lehrwerken und anderem Unterrichtsmaterial sowie in Prüfungen verwendet wird, und zwar umso intensiver und ausgiebiger, je weiter eine Bildungsbiographie fortgeschritten ist“ (a.a.O.). Es zu beherrschen, wird vom erfolgreichen Schüler erwartet. „Zusammenfassend und global charakterisiert, weist ... ‚Bildungssprache‘ tendenziell die Merkmale formeller, monologischer schriftförmiger Kommunikation auf, während Alltagssprachegebrauch eher dialogisch gestaltet ist und die Merkmale informeller mündlicher Kommunikation aufweist.“ (a.a.O., S. 270)

Zu dem genannten Problem tritt ein weiteres, nämlich die Verständlichkeit von Schulbuchtexten, hinzu oder anders ausgedrückt, das Problem der induktiven Verarbeitung eines Schulbuchtextes durch den Schüler/die Schülerin. „Die Theorie des Textverstehens fasst Textlernen als fortlaufenden aktiven Konstruktionsvorgang auf. Dabei werden zwei parallele Verarbeitungsrichtungen unterschieden: Die aufsteigende (induktive) Verarbeitung wird durch den Text ausgelöst und gesteuert, die absteigende (deduktive) Verarbeitung durch Zielsetzungen, Vorwissen und Verarbeitungsstrategien des Lesers.“ (Wellenreuther 2004, S. 184) Die aufsteigende Verarbeitungsrichtung bedenkt, dass der Text durch Überschriften gegliedert sein sollte und dass die Textabschnitte logisch aufeinander folgen sollten; sie beachtet, dass das Textverstehen erleichtert wird, wenn sprachliche oder bildliche Zusatzinstruktionen gegeben werden sowie dass das Layout und andere außersprachliche Gestaltungsmittel hilfreich sind. Anforderungen dieser Art kommen Schulbuchtexte nicht immer nach, was den Schülern mit Mängeln in der deutschen Muttersprache ebenso Schwierigkeiten bereitet wie denen mit nichtdeutscher Muttersprache.

### 2.) Die Auswahl der Sprachen im Schulbuch

Unterricht – und das gilt allgemein und für alle Schularten und Schulfächer – soll schülerorientiert sein, soll die Lernausgangslagen, die Lernweisen, die Lernfähigkeiten und die Lernbereitschaften der heterogenen Schüler einer Klasse didaktisch berücksichtigen. Schulbücher wiederum sollen den Lehrer bei der Planung und Gestaltung von Unterricht dementsprechend unterstützen. Angesichts der Vielzahl unterschiedlicher Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler – vorwiegend in den Regelschulen der Städte – ist das eine äü-

berst schwierige Aufgabe. Hier stellen sich für das Schulbuch, das ja auf die Bildungssprache Deutsch ausgerichtet ist, konzeptionell bedeutsame Fragen:

- Soll das Schulbuch da, wo es thematisch bzw. sachinhaltlich angebracht sein könnte (so z.B. beim Thema „Märchen – international“ oder „Der Zweite Weltkrieg – im Pressespiegel des Auslands“), Texte in den Muttersprachen der Schüler aufnehmen? Wenn ja, in welchen? In den prozentual in Deutschland meist gesprochenen (z.B. Türkisch, Russisch) oder auch in anderen (Serbisch, Arabisch, Afrikaans)? Und wie? In einem für alle Schüler konzipierten Schulbuch oder durch Sonderhefte für die entsprechenden Schülersprachen?
- Wie soll das Schulbuch mit dem Problem umgehen, dass es Muttersprachen bei den Schülern gibt, die nicht mit der Schriftform ihrer Amtssprache übereinstimmen (z.B. bei afrikanischen und asiatischen Sprachen) und deren Schriftform den betroffenen Schülern selbst nicht bekannt ist? Vielleicht durch auditives Zusatzmaterial?
- Was können Lehrer mit einem Schulbuch machen, die die dort abgedruckten fremdsprachlichen Texte weder lesen noch übersetzen können? Soll es im Buch dazu Übersetzungen geben? Oder sollen die Eltern der diese Sprachen sprechenden Schüler bei solchen Themen in den Unterricht gebeten und einbezogen werden?
- Welche Bedeutung kommt bei der Frage mehrsprachiger Schulbücher oder mehrsprachiger Passagen in Schulbüchern eigentlich der Problematik zu, dass das nationale Selbstverständnis der Immigranten oder Transmigranten nicht automatisch mit ihrer Herkunftssprache korreliert, dass es vielmehr auch soziolinguistisch und psycholinguistisch spannungsgeladen sein kann, dass sich Immigranten oder Transmigranten mit ihrer Herkunftssprache nicht identifizieren wollen?
- Auf welchem sprachlichen Kompetenzniveau sollten fremdsprachliche Texte in den Schulbüchern angesiedelt sein? Welches Niveau können sie bei muttersprachlich nichtdeutschen Schülern legitimerweise bei deren Muttersprache voraussetzen?
- Sollen bei den nichtdeutschen Muttersprachen auch Regionalsprachen oder Dialekte eine Rolle spielen? Wie stark sollte bei den Sprachen noch einmal differenziert werden oder sollte nur die schriftgebundene Form der jeweiligen Amtssprache abgedruckt werden?
- Wenn möglichst viel Migranten- oder Mobilitätsschüler im Schulbuch berücksichtigt werden sollen, wäre es dann nicht einer Überlegung wert, die wichtigsten Schulbuchtexte statt in einer großen Zahl von Fremdsprachen nur in Englisch zu präsentieren? Englisch gilt doch als „Weltumgangssprache“?

Schwierig zu beantworten ist auch die Frage, ob Schulbücher die Mehrsprachigkeitsproblematik schulform- und schulfachspezifisch unterschiedlich handhaben sollten. Ob etwa in Schulbüchern für das Gymnasium oder die Sekundarstufe II der Anteil mehrsprachiger Texte höher sein müsste als bei solchen für Schularten, die ihre Absolventen eher in handwerkliche Berufe und praktische Tätigkeiten entlassen. Oder ob in Fächern wie Deutsch, Geschichte, Sozialkunde, Musik oder Kunst, bei denen entweder der persönliche Bezug, die persönliche Betroffenheit des Schülers oder die Authentizität des Lehr-Lern-Inhalts erhöht und so eine vertiefte Sachgerechtigkeit beim Lehr-Lern-Prozess erreicht werden kann, wenn sie in ihrer ursprünglichen Sprache (ggf. zusätzlich übersetzt) behandelt werden; das kann gleichermaßen auch für Entdeckungen, Erfindungen und Erforschungen in Mathematik oder in den Naturwissenschaften zutreffen, deren Autoren aus dem Ausland sind.

## 5. Bessere Enkulturation durch mehrsprachige Schulbücher?

Die Gesellschaft hat der Schule in Deutschland eine Enkulturationsfunktion zugewiesen. (vgl. Wiater 2012) Darunter versteht man die Erwartung, dass die Schule die nachwachsenden Generationen in die kulturellen Lebensformen, die in der Gesellschaft in Geltung sind, einführt, d.h. sie hat die Funktion, „die bewahrenswerten, überlieferten Informationsprozesse ... durch Lernhilfen in zeitverkürzender Weise so selektiv wie nötig und so effektiv wie möglich zu vermitteln, damit der Lernende bereit und fähig wird, sich die kulturellen Traditionen derart anzueignen, dass er sie lebendig zu erhalten und, wenn erforderlich, auch zu erneuern und weiterzuführen vermag“ (Weber 1999, S. 82f). *Enkulturation* erfolgt über den Unterricht und das Schulleben und beruht auf organisierten intentionalen Lern-Prozessen sowie auf funktionalen Lernerfahrungen, die Schüler/Schülerinnen nebenbei, zufällig, durch Rahmenbedingungen und Ordnungen oder durch praktisches Tun und Ausführen machen. Bei der Enkulturation ist Vieles zu erlernen: kulturentsprechende Symbole, die Sprache, Gedanken, Gefühle, Erlebnis- und Ausdrucksweisen, Kenntnisse und Fertigkeiten, Verhaltensweisen, Praktiken und Strategien, Formen des Spielens und des Feierns, Sitten und Gebräuche, Ordnungen, moralische Verhaltensmuster und Normen, Identitätsvorstellungen und Bilder von sich selbst und den Anderen. (a.a.O., S. 109) Die Schule versucht dies zu realisieren, indem sie (1.) alle Kinder und Jugendlichen zentrale Inhalte der Traditionskultur (zu denen immer die deutsche Sprache und die Rechtsordnung der Bundesrepublik Deutschland gehören!) verbindlich aneignen und resubjektivieren lässt, (2.) die Kinder und Jugendlichen kulturelle Tätigkeiten (vom Sammeln von Dingen über Lesen, Rechnen, Schreiben, Computernutzung und Fremdsprachenkenntnis bis hin zum Produzieren kultureller Leistungen im ästhetischen Bereich) verrichten lässt, und indem sie ihnen (3.) kulturelle Direkterfahrungen in einem vielfältig gestalteten Schulleben bei Festen, Feiern, Projekten, Aktionen, Aufführungen usw. ermöglicht. Das liest sich wie Assimilation der Kultur des Immigrations- oder Transmigrationslandes, wie *Anpassung* an diese. Und für die Sprache (und die Rechtsordnung) ist dieser Eindruck auch zutreffend; ohne die Sprache des Landes zu sprechen, in dem jemand dauerhaft oder zeitweilig ansässig sein will, sind Kommunikation und Interaktion mit den anderen Gesellschaftsmitgliedern nicht möglich und die Wahrung und Nutzung demokratischer Rechte ebensowenig. Doch muss zu dieser Anpassung ein zweiter, wichtiger Aspekt der Enkulturation hinzukommen, das Wissen und das Bewusstsein, dass jede Kultur, egal wann und wo, Ausdruck einer je eigenen, gemeinschaftlichen, historisch gewordenen Lebenskonzeption von Menschen, eines historisch-geografisch bedingten *Humanitätse Entwurfs*, ist und als solcher betrachtet und respektiert werden muss. Und gerade die Sprache, die Erst- oder Muttersprache, die schriftlichen und mündlichen, verbalen und nonverbalen Äußerungsformen des Menschen sind für diesen Humanitätse Entwurf und seine kollektive Identität zentral. Die kollektive Gebundenheit derer, die dieselbe Sprache sprechen, verleiht ihnen eine kulturelle Identität, die ihnen Antworten auf die Frage „Wer bin ich?“ und „Was macht mich als Persönlichkeit aus?“ gibt. (vgl. Wiater 2006, S. 27f) Durch Migrations- oder Mobilitätserfahrungen verliert nun die Muttersprache/Erstsprache den Charakter der alleinigen Identitätsgrundlage, sie wird zu einem Element im multilingual und *multikulturell geprägten Identitätse Entwurf* des jeweiligen Schülers/der jeweiligen Schülerin. Die ethnisch-sprachliche Identität entbehrt nun ihres umfassenden Deutungscharakters und wird Teil eines neuen transkulturellen Identitätsmix, wird zu einer Bereichsidentität. Das lässt den

Schüler/die Schülerin zweifeln, ob seine/ihre Identität tatsächlich noch ausschließlich durch die Gemeinschaft derer, die mit ihm/ihr dieselbe Sprache sprechen, definiert werden kann. Für Schule und Unterricht hat das Konsequenzen: Zwar ist die Beherrschung der deutschen Sprache – wie erwähnt – die Voraussetzung für eine gelingende Integration von Kindern und Jugendlichen (und natürlich auch Erwachsenen) in Deutschland und deshalb unverzichtbares Ziel für sie alle, ganz gleich, ob sie sich auf Grund der beruflichen Mobilität ihrer Eltern nur vorübergehend dort aufhalten (Transmigranten mit hybrider Identität) oder ob sie mit ihren Familien schon länger in Deutschland ansässig sind (Immigranten und ethnische Minderheiten mit kultureller Identität). Daraus zu folgern, für die schulische Enkulturation seien die Sprachen, die sie in ihrem häuslichen und sozialen Umfeld als *Erst- oder Muttersprachen* sprechen, ohne Belang, ist irrig. Schulpädagogisch betrachtet sind sie *Potenziale*, nicht Defizite, sind sie Teil der Lernausgangslage bestimmter Schülerinnen und Schüler, die didaktisch berücksichtigt werden muss. Die so geforderte Berücksichtigung beginnt mit der grundsätzlichen Wertschätzung der sprachlichen und kulturellen Erfahrungen solcher Schülerinnen und Schüler, geht über eine mögliche bilinguale Alphabetisierung bis hin zu Organisationsformen und didaktischen Konzepten, in deren Zentrum „*language awareness*“ aller Sprachen der Mitglieder von mehrsprachigen Lerngruppen steht. (vgl. CLIL; Mecheril/Quehl 2007) Unter Berücksichtigung der multikulturellen Situation in Deutschland und in Anbetracht der hiesigen gesellschaftlichen Herausforderungen erweitert sich daher die Enkulturationsfunktion der Schule um den Aspekt einer *inter- und intranationalen Handlungskompetenz in mehreren kulturellen Kontexten für alle Gesellschaftsmitglieder*. Hier verbindet sich die Enkulturation mit dem Schulziel „interkulturelle Erziehung“.

Als „grammar of schooling“ (Cuban 1993) muss sich das Schulbuch heute mehr und mehr in den Dienst der Enkulturation und der interkulturellen Erziehung stellen. (Matthes/Heinze 2004) Eine wichtige Voraussetzung dafür ist die Öffnung des Schulbuchs für die Mehrsprachigkeit und – damit zusammenhängend – die Mehrkulturalität, soll das Schulbuch seine Funktion als Leitmedium nicht verlieren. Für die Schulbuchautoren und die Schulbuchverlage ist das eine große Herausforderung. Sie müssen sich konzeptionell weiterentwickeln und entscheiden, bei welchen Lehrplanthemen in welchen Schulfächern aus pädagogisch-didaktischen und fachlich-fachwissenschaftlichen Gründen Texte (im weiten Sinne des Wortes) mehrsprachig und mehrkulturell angelegt sein sollten, auf welche Weise das geschehen kann (als fremdsprachlicher Text im Buch oder als verschiedensprachliche Textanhänge, in Druckform oder als Internetversion) und vor allem, welche Sprachen (im weiten Sinne des Wortes) dabei berücksichtigt werden sollten.

## Literaturnachweis

- Bausinger, H.: Zur Problematik des Kulturbegriffs. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1/1975, S. 7-16
- Comenius, J. A.: Orbis sensualium pictus: Joh. Amos Comenii orbis sensualium pictus. Hrsg. von J. Kühnel. Leipzig 1910 (Nachdruck der Erstauflage von 1658 mit Beispielen aus der 2. Auflage von 1858)
- Cook, V.: Multi-Competence and Effects of Age. In: Singleton, D./Lengyel, Z. (eds.): The Age Factor in Second Language Acquisition. Clevedon 1995
- Coyle, D./Hood, P./Marsh, D.: CLIL: content and Language Integrated Learning. Cambridge 2010
- Cuban, L.: How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1880-1990. New York 1993 (2. Aufl.)
- Cummins, J./Swain, M.: Bilingualism in Education. Aspects of theory, research and practice. New York 1986
- Cummins, J./Corson, D. (eds.): Encyclopaedia of Language and Education. Vol. 5: Bilingual Education. Dordrecht 1997

- Ehlich, K.: Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. Ein Blick auf den Kenntnisstand und die Praxiserfordernisse. In: Wiater, W./Videsott, G. (Hrsg.): Migration und Mehrsprachigkeit, Frankfurt/M. 2009, S. 67-92
- Europarat (Hrsg.): Portfolio Européen des Langues. Bruxelles 1997
- Europarat (Hrsg.): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin 2001
- Fabbro, F.: Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia. Roma 1996
- Franceschini, R.: Das Gehirn als Kulturinskription. In: Müller-Lnacé, J./Riehl, C. M. (Hrsg.): Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung. Aachen 2002, S. 45-62
- Gogolin, I.: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster 1994
- Gogolin, I.: Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg 1998
- Gogolin, I.: Die Verantwortung der Grundschule für Bildungserfolge und -misserfolge. Forum Bildung: Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten. Berlin 2001
- Gogolin, I./Neumann, U. (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilinguism Controversy. Wiesbaden 2009
- Golz, R./Korthaase, W./Schäfer, E. (Hrsg.): Comenius und unsere Zeit. Baltmannsweiler 1996
- Klein, H. G.: „EuroCom – Europäische Interkomprehension“. In: Rutke, D. (Hrsg.): Europäische Mehrsprachigkeit: Analysen – Konzepte – Dokumente. Aachen 2002, S. 29-44
- Krusche, D.(Hrsg.): Gedächtnis – ein Begriffskomplex im Umbau. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 17/1991, S. 121-274
- Matthes, E./Heinze, C. (Hrsg.): Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch?. Bad Heilbrunn 2004
- Mecheril, P.: Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim 2004
- Mecheril, P./Quehl, Th. (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster 2007
- Meißner, F.-J.: EuroComDidact. In: Rutke, D. (Hrsg.): Europäische Mehrsprachigkeit: Analysen – Konzepte – Dokumente. Aachen 2002, S. 45-64
- Nelde, P. H.: Minderheiten und europäische Sprachenpolitik. In: Wiater, W./Videsott, G. (Hrsg.): Migration und Mehrsprachigkeit. Frankfurt/M. 2009, S. 33-45
- Videsott, G.: Was ist Mehrsprachigkeit? Ein Definitionsversuch. In: Wiater, W./Videsott, G. (Hrsg.): Schule in mehrsprachigen Regionen Europas. Frankfurt/M. 2006, S. 33-39
- Videsott, G.: Gedanken zur neurolinguistischen „Mehrsprachigkeit“. In: Wiater, W./Videsott, G. (Hrsg.): Migration und Mehrsprachigkeit. Frankfurt/M. 2009, S. 259-273
- Videsott, G.: Artikel „Mehrsprachigkeit“. In: Wiater, W./Belardi, N./Frabboni, F./Wallnöfer, G. (Hrsg.): Pädagogische Leitbegriffe im deutsch-italienischen Vergleich. Baltmannsweiler 2010, S. 231-233
- Weber, E.: Pädagogik. Eine Einführung. Bd. 1. T. 3. Donauwörth 1999
- Wellenreuther, M.: Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler 2004
- Wiater, W.: Schule und Mehrsprachigkeit. Eine Problemanzeige. In: Wiater, W./Videsott, G. (Hrsg.): Schule in mehrsprachigen Regionen Europas. Frankfurt/M. 2006, S. 17-31
- Wiater, W.: Schlussgedanke: Mehrsprachigkeit und Didaktik. In: Wiater, W./Videsott, G. (Hrsg.): Migration und Mehrsprachigkeit. Frankfurt/M. 2009, S. 275-291
- Wiater, W. (Hrsg.): Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle. München 2006
- Wiater, W.: Theorie der Schule. Donauwörth 2012 (5. Aufl.)
- Wiater, W./Videsott, G. (Hrsg.): Schule in mehrsprachigen Regionen Europas. Frankfurt/M. 2006
- Wiater, W./Videsott, G. (Hrsg.): Migration und Mehrsprachigkeit. Frankfurt/M. 2009
- Wiater, W./Videsott, G. (Hrsg.): New Theoretical Perspectives in Multilingualism Research. Frankfurt/M. 2011

Martin Dodman

## Why and how to alternate languages in multilingual textbooks

### Abstract

This paper considers multilingualism as both a social and personal phenomenon. Initially the nature of language itself and the development of a vast range of human linguistic diversity are described as products of bio-cultural evolutionary processes. Subsequently the role of language in learning processes and the importance of personal multilingualism as an enrichment of many aspects of human learning are analysed. Next different perspectives on the building multilingual learning environments are examined, involving particular characteristics of spatial and temporal dimensions, the people who inhabit the environment, the activities that take place there. In conclusion, an idea of multilingual textbooks as particular kinds of learning environments is proposed, in which alternating languages is seen as a way of enhancing language awareness and cross-curricular competence building.

Multilingualism can be considered as both a social and a personal phenomenon. In the first case, there are societies or environments in which every day, for work, study, bureaucracy, tourism, social interaction, recreation, cultural and political or other reasons, a highly variable number languages coexist and are used by groups and individuals. At a global level, multilingualism has always been the norm and not the exception, with a recent but artificial parenthesis during the emergence of nation states in Europe, in which there was an endeavour to impose a model of monolingualism as a characteristic of national identity within given borders. In recent decades, however, increasing migration flows are once again making multilingualism a widespread phenomenon, even within Europe.

Multilingualism as a personal phenomenon concerns an individual's ability to learn and use a variety of languages. Children are born as citizens of the world, able to easily acquire any language and a potentially unlimited number of languages. In favourable environments, people develop spontaneously and necessarily multilingual competence. Being multilingual is simply a natural process of growth and an element of personal identity. Today, promoting multilingualism means creating an environment where people consider themselves as members of a society characterized by multilingualism and multiculturalism and thus as multilingual individuals with varying types and levels of competence and use of the different languages they learn.

In this paper, I would like to briefly consider the nature of language itself, the role of language in learning processes, the importance of personal multilingualism in learning and ways of building multilingual learning environments. In conclusion, I will propose an idea of multilingual textbooks as particular kinds of learning environments.

## 1. What language is and what language does

Human, or natural, language can be considered from the point of view of what it is – its essence, or its characteristics – and of what it does – its uses, or functions. Both characteristics and functions are interdependent – in that they define each other – and dynamic – in that they are constantly subject to change. I would like to examine some aspects of what language is and how it changes, what it does and how this changes.

Natural language is not the only kind of language that human beings use. In this sense, all human beings are multilingual and multilingualism, the use of a multiplicity of types of language, is a feature of life for everyone of us. Body language (movements, distance and proximity, physical contact, gestures, facial expressions ...), visual language (lines, shapes, colours, symbols, pictograms, images ...), sound language (noises, sounds, timbres, rhythms, melodies ...) and natural language (phonemes, graphemes, words, speech and writing, texts of various kinds ...) interact and feed into and out of each other continuously.

In fact, language is only a particular combination of specific elements of sound language (starting from a range of sounds that make up the phonemes used to form the words of speech) and visual language (starting from a range of symbols that represent the graphemes used to form the same words in the text). Furthermore, sign languages, formed by particular combinations of elements of body language, are also natural languages in the full sense of the term.

Natural language is *natural* because its phylogenesis is the result of long and complex processes of biological and cultural evolution. It is not something that exists outside the person who is born, a phenomenon that is in the world around us, that we must learn through experience. Language is the result of complex biological and cultural processes of human evolution and develops naturally as a constitutive element of experience and learning in human beings, on the basis of many contextual variables. Language permits the flow and the sharing of information between human beings and their environments, the dialogue and communication between individuals, which are the very essence of life. Language is thus above all a way of being in the world, a human semiosis that enables us to make sense of the world, an instrument with which to build an idea of a reality in which we live and act according to that idea. In other words, the self of each one of us is born and constructed linguistically.

## 2. Language diversity

Natural language has long historical and cultural roots that explain the many differences that exist between all its different manifestations in individual language systems. Today, despite a growing rate of language mortality, there is still a huge range of linguistic diversity and radical differences between families and systems at the level of phonology, morphology, syntax and processes of signification. Language is a natural laboratory of about 7.000 experiments in the creation of possible worlds and linguistic systems that allow their users to create them.

Currently, it is estimated that a language dies every two weeks. As I write, according to Ethnologue, 82% of the 6.909 languages listed have populations with fewer than 100.000 people and 39% have populations of fewer than 10.000. Before the beginning of the colonial period there were at least twice as many languages as today. A projection back in time leads to the conclusion that at least half a million natural languages will have existed since the first examples emerged about 220,000 years ago. Today what remains is less than 2% of the entire

range of human linguistic diversity and less than 10% of existing languages are described in grammars and dictionaries. Thus, when we try to analyse natural language we rely on a very small number compared to its real wealth. On the other hand, even today new languages can be discovered and each new discovery reveals hitherto unknown features.

If we consider some of the various dimensions of diversity that emerge during the evolution of natural language, the first concerns the use of the articulatory-auditory channel, a feature easily considered universal, but not present in sign languages. Many examples of these languages have developed independently and with quite different characteristics throughout the world. Some believe that they are evolutionary precursors of speech and the discovery of mirror neurons provides some support for this idea. Another hypothesis is that natural language evolved as a hybrid system based on both hands and mouth and then developed highly flexible and variable modes of interaction between a predominantly oral language and the body language that accompanies it and is of extreme importance for its development and the communication it permits.

In languages that rely on articulatory-auditory channel, the basic elements are phonemes, the sounds that correspond to certain sound frequencies, which are the building blocks of words. However, there are huge differences between systems with regard to the number of phonemes and the distinctions between phonemes and sequences of phonemes. The ranges of contrastive sounds are completely different. Within known linguistic systems the number of phonemes used varies from a minimum of eleven to a maximum of 144. Moreover, there are huge differences in the relationship between phonology and spelling in opaque and transparent languages.

In the early stages of the evolution of natural language it seems likely that there gradually emerged a number of individual chunks of sound, or proto-words, with or without specific morphological characteristics, to label objects and name action. Subsequently a form of syntax developed as a process through which certain types of combinations are established so as to permit the construction of a potentially infinite repertoire of statements from a finite number of signifiers. Sharing a set of rules, or combinatorial conventions, makes a language meaningful and understandable to members of the group that shares it. Syntax is a clear indicator of the construction of a lexicon-grammar by a brain predisposed to cognition, the process of creating cerebral connections and weaving relationships between signifiers and meanings.

In general, we can say that most of the languages known today manifest a given morphology – the way in which signifiers are formed – and syntax – the way in which individual signifiers are put in relation. At the same time, morphological and syntactic changes are potentially infinite and constantly evolving. Even if the word can be identified as the type of signifier universally present in every language, it is not easy to arrive at a definition of what constitutes a word. Languages can have morphologies to form different classes of words, or have no morphology at all. In many cases, although the existence of classes of words is a characteristic of most languages, these classes are absolutely not necessarily related to typical categories of the Indo-European family (nouns, adjectives, verbs, adverbs, pronouns, prepositions and conjunctions). Similarly, there may be syntactic structures as the basis for building units such as phrases and sentences, or such structures may be entirely absent.

Much linguistic theory has often assumed the existence of a universal grammar, and especially of syntactic universals, but a comparative study of family systems and demonstrates how any cases of generalized characteristics are exceptions and not the norm. Linguistic diversity cannot be explained by universal cognitive factors, but is rather the product of cultural evolution

and follows multiple channels, forming systems that develop through processes of evolutionary adaptation capable of producing a wealth of diversity and infinite complexity.

One major difference between families of languages is the absence or presence of a written form, a fundamental characteristic of Indo-European languages, the school systems and the textbooks that use those languages. Writing developed and spread everywhere as the result of a transition from a nomadic life to a form of stable community. The development of agro-pastoral societies, based on a constant increasing availability of food, meant a major transformation of socio-cultural characteristics, a significant population growth, a division of labour, the formation of structures of power, the creation, distribution and the inheritance of wealth, the development of regulated goods and services produced and traded. This type of society, characterized by stability, required the use of language for a range of purposes for which speech was no longer adequate. Writing provides exactly the kind of permanence in texts required by these social, economic and cultural changes. Writing permitted human beings to record and make permanent experiences and knowledge so that they were available and could be accessed when needed.

The technology of writing is perhaps the most significant development in the phylogenesis of natural languages and the human beings who use them. Writing develops cognitive processes because it provides a tool for the empowerment of the mind, because it allows mental processes to break free from the limitations of memory, store and access potentially unlimited and increasing amounts of information and go back to it, reflect (*re-flectere*) on experience, construct and use new knowledge. At the same time, in the transition from speech to writing, as well as allowing these developments at the level of reflection and action, natural language transforms itself from something that happens to something that exists, from transitory process to permanent product.

### 3. Language and learning

Living is learning, in the sense that learning is a process of adaptation to experience which becomes permanent through the reiteration of that experience. In this process natural language plays a fundamental role, because it mediates both the experience and the consequent adaptation. Thus learning is using language to build the world in which we live, a world based on data collected during experience and then reprocessed through the interaction between the signifiers and meanings that constitute the signs that permit us to make sense of what we perceive. We create an idea of reality in our brains that we use, develop, verify and validate on the basis of new experience. Our mental life is the artefact of our sign systems and, in turn, the same system of signs is renewed by our mental life. This reflective function of language is one of the foundations of our lives.

The nature of our sensations, perceptions and cognitions is a consequence of the system of signs in which we move, of the habitual forms of language typical of the public spaces that we frequent and the social interaction in which we participate. Ways of speaking, ways of thinking and ways of acting are interwoven in the processes of signification of which signs – and therefore the meaning we give to the world – are the product. The limits imposed by our signs are the limits of our world. But they are also the result of limits imposed by our interactions with other people, interactions in which signifiers and meanings come into contact in the minds of the participants and in which language is at the same time both the instrument and the product of thought and speech.

Like any type of learning, language learning is not a process of imitation and repetition of existing knowledge transmitted from generation to generation, but rather of construction of a linguistic system based on input and stimuli received and the needs or uses for which language is used. The learner learns by collecting data, creating connections between the elements collected, experimenting and testing hypotheses, constructing mental models. By experimenting with language, learners build connections between words and experiences, between words and between experiences.

The relationship between natural language and learning processes mainly concerns the gradual development of metalinguistic skills that permit manipulation of reflexive language, an ability to go back over language and experience in a deliberate and analytical way. Language becomes the object of thought and the mind starts to go beyond mere comprehension and production processes to intentionally make thought the object of thought processes themselves. We begin to think about what we think and this involves developing the ability to consciously return to the products of our mental operations, achieve deeper levels of awareness and more economic forms of reflection, or metacognitive skills.

Learning is thus a process of active construction in which learners build relationships between given and new elements, creating structural coupling between what is already known and established in previous experience and new elements encountered during new experiences in which they participate. Learners project what they know or think they know onto new experience and must reinterpret this in the light of that experience through a gradual process of assimilation of the new to the given and a subsequent phase of accommodation in which an enriched given knowledge is used in new experiences. This same process of interweaving given and new elements is at the heart of the texts that compose the textbooks and the role they play in learning processes.

Language mediates experience as cognition and emotion, creativity and imagination, activity and discovery. Language enables thought and its expression, perception and description, action and narration, exploration and experimentation, play, invention, creation, construction, making contact with feelings and manifesting emotions. Language permits the pursuit of four major goals that characterize all forms of learning and which can be considered as four macro-competences at the heart of lifelong and lifewide learning: building knowledge about the external and internal world we inhabit (knowledge-building competence), participating in a variety of forms of communication (communicative competence), consolidating methodologies and operational expertise (methodological and operational competence), developing personal identity and forms of relationship with oneself and others (relational competence).

#### **4. Multilingual learning**

One of the principal goals of multilingual education is to promote integration and harmonious coexistence in a multicultural society. The objective is to permit learners to come into contact with other cultures, to recognise and understand the values and moral perspectives of others, to share experiences with other communities. Intolerance and prejudice are the result of narrow-minded thought processes, produced by limits concerning spaces lived in, experiences, language and learning. The development of a multilingual competence can play an important role in opening new horizons, facilitating socio-affective growth, promoting greater communicative sensibility and ability to adapt to the needs of interlocutors, develop-

ing trust in and self-esteem for oneself and for others. In the same way, multilingual education can facilitate the process of decentering of one's own, unique, point of view in order to go beyond all forms of excessive centering: egocentrism, anthropocentrism, ethnocentrism, euro-centrism, and so on.

Not long ago, multilingualism was considered as a phenomenon capable of compromising the development of intelligence. It was believed that the brain is an organ with a finite capacity, with certain areas, equally finite, dedicated to specific functions such as language. If, for example, two languages came into competition for the same space, this created a situation in which they damaged each other, thereby causing linguistic and cognitive confusion. Today, after numerous studies and research, aided also by data provided by new brain-imaging techniques, it has become increasingly clear that multilingualism is potentially a source of many benefits for cognitive development and therefore for all learning processes.

A multilingual education is indeed a source of enrichment of the relationship between the individual and language, between signifiers, meanings and processes of signification, between cognitive processes and knowledge building. Developing a multilingual competence means enhancing all the competences – knowledge-building, communicative, methodological and operational and relational – which are involved in all learning processes. Using more than one language means having alternative ways of perceiving and thinking, organizing thoughts and cognitive processes.

Fundamental for this enhancement of the role of language is that all languages learned are perceived not only as something to learn but as something with which to learn, that all languages are learned because they can play a cross-curricular role in learning. In this way the relationship between language, learners and learning becomes qualitatively very different from when language is considered as an object to be studied, because different language systems and the frames of reference they provide are incorporated into the cerebral plasticity that is the basis of all learning. In this way, the learner can truly consider all languages learnt as his own, not foreign languages belonging to others, but rather elements of personal, multilingual identity.

This process is especially favoured if started at an early age, in order to take advantage of the greater plasticity of the brain – based on the high rate of nerve growth factor present – that characterizes the child and creates a predisposition to the acquisition of languages. The benefits are also bidirectional. The aim is not only to take advantage of the moment most propitious for learning languages, but also to enhance the child's cerebral plasticity, further stimulating the nerve growth factor and thus creating benefits for the development of his overall intelligence.

In recent years many questions have been posed about the organization of the brain and the neural representation of languages in the multilingual person. On the one hand, some assume the existence of an extended single system that is the sum of the elements of different languages. Others posit the organization of separate and different systems with differing phonological, morphological and syntactic representations. Some hypotheses imagine systems with partly overlapping and partly separate elements, or the existence of subsystems of a single system with different, but interrelated, neural circuits. It would seem, however, that processing different languages involves the same areas and the same brain tissue, but that in the multilingual brain there is much more activity in the right hemisphere, in particular in the dorsolateral prefrontal cortex, particularly important for the functions of control and attention. As a result there is an expansion of neural activity in these areas.

In this way, multilingualism creates benefits in terms of the capacity to maintain attention and be selective in operations, make choices between options to evaluate, inhibit or stimulate connections that may interfere with or improve concentration and the realisation of procedural choices. These are all key features of the executive function of the brain system that is located in the prefrontal cortex. This function is crucial for cognitive development in early childhood and permits a gradual increase in the capacity to exercise control and maintain attention, to inhibit distractions or misleading paths, to expand the working memory necessary to process and store information, and move gradually through different tasks and jobs.

## 5. Multilingual learning environments

A multilingual learning environment can be analyzed from different perspectives, involving particular characteristics of spatial and temporal dimensions, the people who inhabit the environment, the activities that take place there. The spatial dimension includes the architectural structures, the various types of technology, resources and materials available. In a multilingual learning environment, all the furniture, signals, information boards, graphic works, instruments and materials may be stimuli or environmental indicators of multilingualism and multilingual people.

The temporal dimension concerns the quantitative distribution of exposure to and use of the languages present. In a multilingual environment, there is an alternation of these languages, which can be analyzed in terms of four intersecting variables: macro-alternation and micro-alternation, planned alternation and spontaneous alternation. Macro-alternation concerns time periods that can be very variable, such as one week, one day, a half a day or an hour, in which there is use of one language, followed by another language or other languages in later periods. This is usually based on a programmed alternation of languages within an integrated programming of the role of different languages in learning processes, in order to promote a progressive development of multilingual competence. Micro-alternation concerns limited time dimensions in terms of the transition between languages. This can be programmed, in the sense that a sequence or activity takes place in one language and the next in another language, or spontaneous, in that it is the result of natural processes of code-switching and code-mixing.

As regards the people who are part of the multilingual environment, it is necessary to clarify certain features of the profile of multilingual teachers and learners, what types and levels of competence they should possess and/or develop. In both cases, the profiles are dynamic and can include different combinations of competence – balanced, asymmetric or receptive – in two or more languages. Especially important is the need to define the characteristics of multilingual communication and the way in which the environment requires and/or authorizes specific forms of communicative competence on the part of its members.

Within the profile of teachers, it is not necessary to be a balanced multilingual in order to work in multilingual environments. Asymmetric and even receptive competences can be widely used within the strategic management of the alternation of two or more languages in the curriculum. It is important to see the teacher's role not just as an expert in a given language or discipline but rather as an expert in the processes of learning, a person involved in the co-construction of competences, including their own as teachers.

The profile of learners should be defined in terms of learning objectives related to competences to be developed using two or more languages and will necessarily change constantly