

Christiane Fäcke / Franz-Joseph Meißner (Hrsg.)

Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitäts- didaktik

narr\ f
ranck
e\atte
mpto

Prof. Dr. Christiane Fäcke ist Inhaberin des Lehrstuhls für Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen an der Universität Augsburg, Beraterin am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), Autorin einschlägiger Fachbücher (u.a. Einführungen in die Fachdidaktik Französisch, Spanisch).

Prof. (em.) Dr. Franz-Joseph Meißner war zuletzt Inhaber des Lehrstuhls Didaktik der romanischen Sprachen (1994-2012) an der Justus-Liebig-Universität, Gießen, ist Gründungspräsident des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Mitglied des IQB (2007-2014), Mitherausgeber mehrerer Fachbuchreihen und Fachzeitschriften. Er ist Autor zahlreicher Fachbücher und Aufsätze.

Christiane Fäcke / Franz-Joseph Meißner (Hrsg.)

Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik

narr\f
ranck
e\atte
mpto

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

© 2019 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist 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.

Internet: www.narr.de
eMail: info@narr.de

CPI books GmbH, Leck

ISBN 978-3-8233-8200-3 (Print)
ISBN 978-3-8233-9200-2 (ePDF)
ISBN 978-3-8233-0187-5 (ePub)



Inhalt

Einleitung	1
A Sprachlichkeit und Kulturalität	17
1. Sprachlichkeit, Identität, Kulturalität (Adelheid Hu)	17
2. Staatliche (kollektive) und individuelle Mehrsprachigkeit (Sabine Ehrhart)	25
3. Mehrsprachigkeit in Einwanderungsgesellschaften (Jürgen Erfurt)	29
4. Enkulturation und Sprachen (Cristina Allemann-Ghionda)	33
5. Code-Switching (Ulrike Jessner & Elisabeth Allgäuer-Hackl)	37
6. Mehrsprachigkeit, Interkomprehension, Übersetzen und Sprachmitteln (Frank G. Königs)	41
7. Mehrsprachigkeitsdidaktik (Franz-Joseph Meißner)	47
8. Mehrkulturalitätsdidaktik (Christiane Fäcke)	52
B Europäische Mehrsprachigkeits- und Fremdsprachenkonzepte	57
9. Politische Dimensionen der rezeptiven Mehrsprachigkeit für die europäische Demokratie (Franz-Joseph Meißner)	57
10. Sprache und Staat (Konrad Schröder)	65
11. Nationale Sprachpolitiken und Sprachlenkung (Claudia Polzin-Haumann)	71
12. Mehrsprachigkeitskonzepte der Europäischen Union (Sylvie Méron-Minuth & Senem Şahin)	76
13. Englisch als „Eurosprache“? (Göran Nieragden & Franz-Joseph Meißner)	80
14. Gesamtsprachencurriculum (Britta Hufeisen)	84
C Mehrkulturalität in einer multilingualen und multikulturellen globalisierten Welt	89
15. Bildungspolitische Perspektiven auf Mehrkulturalität (Hans-Jürgen Krumm)	89

16. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Mehrkulturalität (Werner Wiater)	95
17. Pluri- und Multikulturalität im fremdsprachendidaktischen Diskurs (Lutz Küster)	102
D Kompetenzprofile für Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität	107
18. Der <i>Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen</i> (2001) und der <i>Begleitband (Companion)</i> (2018) (Jürgen Quetz)	107
19. Plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz im <i>CEFR</i> <i>Companion Volume</i> (2018) (Eva Burwitz-Melzer)	112
20. Der <i>Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen</i> (Karim Siebeneicher-Brito)	117
21. Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in deutschen Richtlinien des Fremdsprachenunterrichts (Ursula Behr)	120
22. Sprachlernkompetenz und Mehrsprachigkeit (Hélène Martinez)	123
23. Portfolio im Kontext von Mehrsprachigkeit (Sandra Ballweg)	130
24. Mehrsprachigkeit in Wirtschaft und Beruf (Hermann Funk)	133
E Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität lehren	139
25. Lehrkompetenz und Förderung von Mehrsprachigkeit (Frank G. Königs)	139
26. Lehr- und lernseitige Einstellungen zu sprachenübergreifenden Ansätzen (Christine Beckmann)	143
27. Mehrsprachigkeitsdidaktik als Gegenstand der Lehrerbildung (Franz-Joseph Meißner)	147
28. Mehrkulturalitätsdidaktik als Gegenstand der Lehrerbildung (Christiane Fäcke)	153
29. Geschichte mehrsprachiger Ansätze (Marcus Reinfried)	158
30. Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und Mehrsprachigkeit (Stephan Breidbach)	166
31. Mehrsprachige und mehrkulturelle Textarbeit (Maik Böing)	173
F Didaktik der Mehrkulturalität	179
32. Interkulturalität und interkulturelles Lernen (Christiane Fäcke)	179
33. Interkulturelle Kommunikation (Adelheid Schumann)	184
34. Klischees und Stereotype (Christoph Vatter)	188
35. Landeskunde im Kontext von Mehrkulturalität und Globalisierung (Adelheid Schumann)	192
36. Didaktik des Fremdverstehens (Jan-Oliver Eberhardt)	195
37. Von der Egalitätshypothese zur <i>Global Education</i> (Christiane Lütge)	200
38. Diskriminierung und Ausgrenzung im Kontext von Mehrkulturalität (Christiane Fäcke)	204

39. Friedenserziehung in der Perspektive von Mehrsprachigkeit (Werner Wintersteiner)	209
40. Diskursanalyse und Dekonstruktion: postmoderne Diskurse (Laurenz Volkmann)	213
41. Transkulturalität und transkulturelles Lernen (Jochen Plikat)	216
42. Mehrkulturalität und Mehrsprachigkeit im Literaturunterricht (Britta Freitag-Hild)	220
43. Kompetenzorientierung, Mehrkulturalität und Mehrsprachigkeit (Daniela Caspari)	224
44. Strategien und ihre Förderung im Rahmen interkultureller Ansätze (Hélène Martinez)	231
45. Formen partnerschaftlichen Lernens auf Gegenseitigkeit (Mark Bechtel)	238
46. Mehrkulturalität in Lehrmaterialien (Daniela Anton)	242
47. Mehrsprachigkeit und digital gestütztes Lernen und Lehren fremder Sprachen (Dietmar Rösler)	245
48. Evaluation / Assessment und Selbstevaluation / Assessment interkultureller Kompetenzen (Michael Byram)	251
49. Stufenmodelle interkultureller Kompetenzen (Claudia Harsch)	256
50. Mehrsprachigkeit in Klassenarbeiten und Tests (Jochen Strathmann)	260
G Erst-, Zweit- und Mehrsprachenerwerb	265
51. Erst-, Zweit- und Mehrsprachenerwerb in der Forschung (Sandra Ballweg)	265
52. Kindlicher Spracherwerb in mehrsprachiger Umgebung (Yüksel Ekinci)	271
53. Mehrsprachigkeitsansätze in vorschulischen Bildungseinrichtungen (Anja K. Steinlen & Thorsten Piske)	276
54. Mehrsprachigkeit als Herausforderung und Chance in der Grundschule (Thorsten Piske & Anja K. Steinlen)	280
55. Übergangsdidaktik von der Primar- zur Sekundarstufe (Jürgen Mertens)	283
H Mehrsprachigkeit und Interkomprehension	289
56. Interkomprehension und Sprachenwachstum (Steffi Morkötter)	289
57. Interkommunikation (Christian Ollivier)	292
58. Europäische Mehrsprachigkeit und Interkomprehension in historischer Sicht (Franz-Joseph Meißner)	294
59. Natürliche Interkomprehension am Beispiel Skandinaviens (Kurt Braunmüller) ..	300
60. Interlexis und Morphologie als Ressourcen von (europäischer) Mehrsprachenkompetenz (Anna Schröder-Sura)	304
61. Die „Erfindung“ der europäischen Grammatikographie (Claudia Polzin-Haumann)	306
62. Das mehrsprachige mentale Lexikon (Madeline Lutjeharms)	312
63. Modellierung von Interkomprehensionsprozessen (Johannes Müller-Lancé)	316
64. Interkomprehension und Transfer (Steffi Morkötter)	321

65. Interkomprehension und sprachliche Kompetenzen (Madeline Lutjeharms)	325
66. Interkulturelle Kommunikation in mehrsprachigen Lernarrangements (Tanja Prokopowicz)	329
I Mehrsprachigkeits- und Interkomprehensionsdidaktik	333
67. Materiale Grundlagen der (romanischen) Mehrsprachigkeit (Christina Reissner)	333
68. Die Sieben Siebe für EuroComGerm (Nicole Marx & Robert Möller)	340
69. Schulische Sprachenfolgen und Grundlegung der europäischen Mehrsprachigkeit (Christine Beckmann)	344
70. Interkomprehensionsmethode, Aufgaben- und Übungsformate (Steffi Morkötter)	348
71. Mehrsprachigkeitsförderung durch Interkomprehension in der Sekundarstufe (Isabelle Mordellet-Roggenbuck)	354
72. Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik im Lern-/Lehrkontext Studium und Universität (Barbara Hinger)	359
73. Kleine und selten erlernte Zielsprachen und Varietäten (Stefanie Wagner)	363
74. Fachsprachen (Thomas Tinnefeld)	366
75. Hörverstehen sprachlicher Varietäten lehren (Camilla Badstübner-Kizik)	369
76. Lesen in der Perspektive von Mehrsprachigkeit (Steffi Morkötter & Franz-Joseph Meißner)	372
77. Interkomprehensionsdidaktische Ansätze in Lehrwerken romanischer Sprachen (Michaela Rückl)	377
78. Interkomprehensionsdidaktische Ansätze in Lehrwerken slawischer Sprachen (Grit Mehlhorn)	380
79. Interkomprehensionsdidaktische Ansätze in Lehrwerken germanischer Sprachen (Anta Kursiša)	384
80. Romanische Interkomprehension unterrichten: Konzepte, Erfahrungen, Empirie (Jochen Strathmann & Franz-Joseph Meißner)	387
81. Interkomprehension im Unterricht germanischer Sprachen (Robert Möller)	393
82. Slawische Interkomprehension unterrichten (Grit Mehlhorn)	397
83. Mehrsprachigkeit testen (Karl-Heinz Eggensperger)	401
84. Mehrsprachiges diagnostisches Schreiben (Bernd Tesch)	405
85. Mehrsprachigkeitsdidaktik und Interkomprehension: Forschungsstand und Perspektiven (Franz-Joseph Meißner)	408
J Der Erwerb spät erlernter Fremdsprachen	415
86. Tertiärsprachen (Jochen Strathmann)	415
87. Deutsch als Fremdsprache nach Englisch / Französisch (DaFnE) / (DaFnF) (Lennart Bartelheimer)	417
88. <i>English after German</i> (Nicole Marx & Greg Poarch)	420
89. Französisch (Birgit Schädlich)	424
90. Italienisch (Inez de Florio-Hansen)	428

91. Katalanisch interkomprehensiv: ein Beispiel für das Lernen und Lehren einer ‚kleineren‘ romanischen Sprache (Tilbert D. Stegmann)	431
92. Latein – ein Weg zur Mehrsprachigkeit? (Christiane Neveling)	433
93. Portugiesisch (Sílvia Melo-Pfeifer)	436
94. Russisch (Anastasia Drackert)	439
95. Weitere slawische Sprachen (Grit Mehlhorn)	442
96. Spanisch (Christiane Neveling)	446
K Englisch und Mehrsprachigkeit	451
97. <i>English as a gateway to cultures</i> (Claus Gnutzmann)	451
98. Englisch als europäische Brückensprache (Christina Reissner)	455
99. Verfahren der Mehrsprachigkeitsförderung im Englischunterricht (Jenny Jakisch)	459
L Vielsprachige Umwelten und individuelle Mehrsprachigkeit	465
100. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit (Havva Engin)	465
101. Didaktik der Grenzregionen (Albert Raasch)	469
102. Die audiovisuelle Gestalt von Sprachen und ihre Bedeutung für den Spracherwerb (Katrin Biebighäuser)	473
103. Mehrsprachige Kommunikation <i>face to face</i> (Jürgen Erfurt)	477
104. Critical Incidents (Hans Jürgen Heringer)	480
M Herkunftssprachen und DaZ	485
105. Deutschkenntnisse und Integration (Andreas Sander, Theresa Schlitter & Nele McElvany)	485
106. Herkunftssprachenunterricht und Deutsch als Zweitsprache (Havva Engin)	489
107. Arabisch (Mohcine Ait Ramdan)	494
108. Russisch als Herkunftssprache (Grit Mehlhorn)	497
109. Türkisch (Till Woerfel & Seda Yilmaz Woerfel)	500
N Mehrsprachigkeit im bilingualen Sachfachunterricht in der Sekundarstufe ...	505
110. Unterrichten in vielsprachigen Lerngruppen (Julia Settinieri)	505
111. Bilingualer Sachfachunterricht in der Perspektive von vorhandener und weiterzubauender Mehrsprachigkeit (Andreas Bonnet)	509
112. Geschichte als bilinguales Sachfach und die Förderung einer erweiterten Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätskompetenz (Bernd Tesch)	513
113. Geographie als bilinguales Sachfach und die Förderung einer erweiterten Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätskompetenz (Britta Viebrock)	517
114. Mehrsprachige Textarbeit im bilingualen Unterricht (CLIL) (Hans-Ludwig Krechel)	520

115. Öffnung bilingualer Bildungsgänge zur Mehrsprachigkeit (Dagmar Abendroth-Timmer)	523
116. Ausbildung von Lehrkräften für den Sachfachunterricht aus Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik (Hans-Ludwig Krechel)	526
O Autochthone Mehrsprachigkeiten	531
117. Autochthone Mehrsprachigkeiten: Europa (Eva Vetter)	531
118. Schweiz (Georges Lüdi)	537
119. Österreich (Georg Gombos)	541
120. Deutschland (Helena Olfert & Anke Schmitz)	544
121. Dänisch in Deutschland (Elin Fredsted)	547
122. Friesisch (Thomas Steensen)	549
123. Romanes (Dieter Halwachs)	552
124. Sorbisch (Ines Keller & Jana Schulz)	554
125. Niederdeutsch (Hans-Joachim Jürgens & Helmut Spiekermann)	556
126. Dialekte (Alfred Wildfeuer)	559
Begriffsregister	563
Die Autorinnen und Autoren	585

Einleitung

1. Begriffsdefinitionen

1.1. Vielsprachigkeit, Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeitsdidaktik

Mehrsprachigkeit (↗ Art. 6, 7) ist sowohl ein Dachbegriff oder *umbrella-term*, der unterschiedliche Konzepte und Referenzkontexte versammelt, als auch ein Bewegungsbegriff, der Menschen auf ein Ziel hin mobilisiert. Zugleich handelt es sich um einen Kernbegriff der EU-Sprachenpolitik (↗ Art. 12); nicht zuletzt als Ausdruck ihrer aus 24 Amtssprachen bestehenden Vielsprachigkeit. Zurzeit bestehen EU-weit drei große Tendenzen: Erstens, *Englisch* als internationale Sprache zu nutzen und zweitens, neben den Muttersprachen mindestens zwei Sprachen der EU (darunter Englisch) als eine Art mehrsprachiges Minimum möglichst weit in der EU-Bevölkerung zu etablieren. Hierneben steht drittens weiterhin die Pflege der Muttersprachen, mit denen sich nationale Identitäten (↗ Art. 1) verbinden. Die geschilderte Ausrichtung wird allerdings der Vielfältigkeit der europäischen Sprachenslandschaft noch nicht gerecht, was schon die Existenz von Verlautbarungen der EU zugunsten der angestammten regionalen Sprachen

und Varietäten signalisiert. Wurden zu deren Schutz internationale und europäische Regelungen getroffen, so nur ansatzweise zu den Migrantensprachen auf dem Territorium der Union. Dabei übersteigt die Zahl der Teilhaber einer migrantischen Sprache manchmal erheblich die autochthoner Sprachgruppen. Indes ist es keine Frage, dass die Vielsprachigkeit Europas mit dem Appell einhergeht, die individuelle Mehrsprachigkeit – differenziert und abgestuft – zu fördern (↗ Art. 9).

Was den Appell zum Ausbau der (individuellen) Mehrsprachigkeit angeht, so kommen die Befunde der empirischen Fremdsprachenforschung und der Lernpsychologie (↗ Art. 51) hinzu: Sie betonen neben der Relevanz der lernerseitigen Motivation nahezu einhellig die Nutzung des lernrelevanten Vorwissens für erfolgreiches Lernen (nicht nur von Sprachen). Die hohe Konjunktur des Begriffs *interkulturelles Lernen* (Fäcke 2005) zeigt ein Weiteres: In einem zusammenwachsenden Europa in einer globalisierten Welt sind ethnische und kulturelle Diversität eine Alltags-erfahrung, die sich mit Vielsprachigkeit und Multikulturalität verbindet. Dies stellt hohe Anforderungen an die angestammte Bevölkerung, Fremdheiten zu akzeptieren und aushal-

ten zu wollen. Zugleich wird von Minderheiten der Wille zur Anpassung an die Standards der Mehrheitsbevölkerung verlangt (↗ Art. 15). Ziel ist, Andersheit nicht als Bedrohung für das eigene Selbst und das überkommene kollektive Wir, sondern als Bereicherung erscheinen zu lassen. Eine differenzierte individuelle Mehrsprachigkeit gepaart mit interkultureller Kompetenz, insbesondere Sensibilität für unterschiedliche Erscheinungsformen von Fremdheit, sind vor diesem Szenario Strategien und Mittel zugleich, um den Herausforderungen zu begegnen.

Mehrsprachigkeit und *Vielsprachigkeit* meinen nicht dasselbe. Der Begriff Vielsprachigkeit bezeichnet als echter Kollektivsingular alle Sprachen, die auf einem definierten Territorium, z. B. einem Staatsgebiet, begegnen. In Deutschland sind dies weit über hundert. Vielsprachigkeit oder Multilinguismus ist vor allem Folge von Migration. All dies impliziert, dass das Profil von Vielsprachigkeit nur schwer konkretisierbar und kaum planbar ist. Mit Mehrsprachigkeit (*plurilinguism*) meint die EU i. d. R. die Sprachen von Individuen. Im Rahmen von Mehrsprachigkeit ist die Förderung konkreter Fremdsprachen durch schulischen Unterricht möglich. Zugleich verbreitet das Schulsprachenangebot bestimmte Mehrsprachigkeitsprofile. Allerdings durchbrechen zahlreiche sprachpolitische Publikationen in verschiedenen Sprachen die semantische Komplementarität von *Viel-* und *Mehrsprachigkeit*.

Die umrissene Gemengelage allein erklärt schon den vielleicht wichtigsten Grund für die Entstehung sprachenübergreifender Didaktiken. So fassen *Mehrsprachigkeits-* und *Mehrkulturalitätsdidaktik* (↗ Art. 7, 8) als komplementäre Großbegriffe eine Anzahl von Nachbar- oder Unterbegriffen: integrierte oder integrative Didaktik, Gesamtsprachen-

curriculum oder *Common Curriculum*, vernetzendes Sprachenlernen, *éveil aux langues*, interkomprehensiv basierter Ansatz und interkulturelles Lernen (mit verschiedenen Schattierungen). Ihrer Verbreitung kommt selbstverständlich ihre kognatische Internationalität zustatten (*didactique du plurilinguisme, didactique du pluriculturalisme, didactics of plurilinguism, didactics of pluriculturalism*). Dabei ist zu berücksichtigen, dass die von der EU geprägten programmatischen Termini auf ein von Kommunikationsraum zu Kommunikationsraum unterschiedliches Bedingungsgefüge treffen, das ihre Bedeutung in gewissen Grenzen auch hinsichtlich der jeweiligen nationalen Umsetzung verändert (Meißner & Schröder-Sura 2014).

Über viele Jahrzehnte hinweg wurden die Begriffe *Zweisprachigkeit* (*bilingualism, bilinguisme*) und in mitgedachter Verlängerung *Mehrsprachigkeit* (*plurilinguism, plurilinguisme*) negativ konnotiert. Man unterstellte fälschlicherweise, dass ‚echte‘ Zwei- oder Mehrsprachigkeit, was das Kompetenzniveau der Sprachen angeht, spiegelbildliche Kompetenzmuster in zwei bzw. mehreren Sprachen bedeuten müsse. Die Definition ist schon deshalb zu verwerfen, weil jede Sprache ein Zeichenrepertoire eigener Art darstellt, das dem einer anderen Sprache nie vollständig entsprechen kann. Zudem ist es kaum einem Individuum möglich, jederzeit in gleicher Intensität an allen Themen unterschiedlicher Kommunikationsräume zu partizipieren. Deshalb zeigen auch die Idiolekte konkreter Sprecher in ein und derselben Sprache keine deckungsgleichen Kompetenzmuster.

In den Sprach- und Erziehungswissenschaften wurde Zweisprachigkeit – und in der Verlängerung Mehrsprachigkeit – oft mit einer sog. „doppelten Halbsprachigkeit“ in Verbindung gebracht: Man meinte generalisierend,

dass früher Zweisprachenerwerb weder zu einer hinreichenden Beherrschung der einen noch der anderen Sprache führe. Das Defizit wird noch heutzutage genannt (Wolski & Dralle 2019: 469). Jüngere Befunde unterschiedlicher Wissenschaften unterstreichen indes, dass der Begriff schon deshalb falsch fasst, weil er von einem monolingualen Kompetenzprofil und Sprachenwachstum ausgeht (vgl. Wiese et al. o.J.). Pädagogisch komme es in der Tat weniger auf die Defizite an als darauf, vorhandene Kompetenzressourcen zu nutzen. Defizite sollten, so die Aussage, durch gezielte Förderung behoben werden. Eine pädagogische Orientierung liefern die ‚Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht‘. In der von Bertrand & H. Christ koordinierten Fassung heißt es, dass:

unter Mehrsprachigkeit nicht zu verstehen ist, man müsse mehrere Sprachen gleichermaßen beherrschen. Als mehrsprachig darf schon der bezeichnet werden, der auf der Basis der Kenntnisse seiner Muttersprache eingeschränkte Kenntnisse in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder verschiedenen Diskursbereichen hat (um z. B. soziale Kontakte in gesprochener oder geschriebener Sprache aufzunehmen oder Texte lesen oder Fachgespräche führen zu können). (Bertrand & Christ 1990: 208)

Das Handbuch folgt weitgehend dieser, für die Entwicklung der Mehrsprachigkeit wichtigen Definition.

1.2. Diskurse der Mehrkulturalität

Analog zu *mehrsprachig* benutzt dieses Handbuch *mehrkulturell* – obwohl der Begriff im deutschsprachigen Wissenschaftsdiskurs deutlich weniger gängig ist als *interkulturell* oder selbst *transkulturell*. Mehrkulturell ist auf Individuen, ihre konkret nennbaren Kultu-

ren und deren Manifestationen bezogen, mit denen sie mehr oder weniger vertraut sind (↗ Art. 17). Zugleich betont die konkrete Perspektivierung die Wichtigkeit des exemplarischen Lernens. Denn es existieren unzählige, zu viele kulturelle Fremdheiten, als dass wir uns mit ihnen allen vertraut machen könnten. Eine Auswahl, die uns tiefere Einblicke in die eine oder andere Kultur und die Wirkung ihrer Andersheiten auf uns selbst erlaubt, ist daher unumgänglich.

Exemplarität bildet die Verbindung zwischen mehrkulturellen und interkulturellen Modellen. Hierneben steht wie im Deutschen auch im Englischen, Französischen und in weiteren Sprachen der Begriff *vielkulturell* (*multicultural/multiculture*) in Opposition zu *mehrkulturell* (*pluricultural/pluriculture*). Mehr als die anderen Eckbegriffe dieses Handbuchs zeigt gerade *multikulturell* die Spuren der politischen Praxis (*multikulturelle Gesellschaft*, „*multikulti*“). Als tagespolitisches Programmwort unterschiedlicher Parteien ist es auch in der Bevölkerung in hohem Maße umstritten (↗ Art. 15). Dies erklärt nicht nur seine eigene starke emotive Aufladung, sondern auch die seines Begriffsfeldes bzw. seiner semantischen Nachbarn: *Integration*, *Flüchtlinge/Geflüchtete*, *Identität*, *Herkunftssprachen*, *Leitkultur* und *Herkunftskulturen*, *deutsch* und *ausländisch*, *deutsch* und *Islam* usw. sind immer auch Wörter einer ebenfalls hochgradig umstrittenen „Willkommenskultur“. Entsprechende Artikel des Handbuchs werden zu diesen gesellschaftlich durchaus breiten Entwicklungen zwangsläufig in eine Beziehung gesetzt, denn sie antworten ja auf aktuelle Entwicklungen und Perspektiven. Die politische Auseinandersetzung ist immer auch eine um Wörter und deren Sinnfüllung. Zustimmung erheischende Formeln (in der Sprache der politischen Semantik: Miranda)

werden kreierte und in bestimmter Weise benutzt und verbogen: Der Begriff lebensweltliche Mehrsprachigkeit (↗ Art. 100) bezieht sich auf den sprachlichen Erfahrungsbereich konkreter Menschen – vorzugsweise Kinder mit Migrationshintergrund – nicht aber auf die Gesellschaft (↗ Art. 2), denn diese ist vielsprachig (Fereidooni 2012).

Ähnliches lässt sich zu *Herkunftssprache* (↗ Art. 106) sagen: Der alltagssprachliche Begriff zur Bezeichnung bestimmter Sprachen der Migration versteckt, dass alle Menschen eine sprachliche Herkunft haben, die spätestens dann ins Bewusstsein rückt, wenn sie eine zweite Sprache oder die sog. ‚Hochsprache‘ ihrer heimischen Varietät bzw. des eigenen Dialekts erwerben. Wer immer eine zweite Sprache lernt, hat bereits eine erste, in der die Welt auf Begriffe gebracht wurde. Es erscheint daher linguistisch zutreffender wie im Englischen und Französischen (*languages of immigration, langues de l’immigration*) von Sprachen der Immigration zu sprechen. Gleichwohl wird der Begriff *Herkunftssprache* in den Artikeln dieses Handbuchs verwandt, weil der Begriff im Deutschen konventionalisiert ist. Er sollte daher entsprechend modifiziert verstanden werden.

Sprache ist Wort gewordene Kultur (K. Schröder in diesem Band, ↗ Art. 10), Kulturen sind ohne Sprachen nicht denkbar. Sprache und Kultur sind Merkmale von Staaten. Kulturen sind auch von Gegensätzen geprägt. So ist die EU-Sprachenpolitik vielfach an ihre europäischen Kulturen und Mitgliedstaaten gebunden, und schon die Bildung der öffentlichen Meinungen geschieht auf nationaler wie EU-Ebene mithilfe von Sprachen. Dies hat insbesondere innerhalb demokratischer (und rechtsstaatlicher) Kulturen Gewicht (↗ Art. 9). So fällt im Vorfeld von Wahlen der öffentlichen Sprache die Aufgabe zu, die politischen

Angebote der um die legitime Macht kämpfenden Parteien zu kommunizieren. Ohne Sprache wäre demokratisches Prozedere bzw. demokratische Kultur unmöglich. *European citizenship* ist ein Begriff des interkulturellen und politischen Lernfeldes. Die Problematik der Vielsprachigkeit für die Bildung einer Öffentlichen Meinung und das politische Prozedere der EU ist bis heute nicht gelöst.

Dem Handbuch liegt ein weiter und pluraler Kulturbegriff (↗ Art. 1) zugrunde. In diesem Zusammenhang ist die gemeinsame Geistesgeschichte Europas, einschließlich der Alltagskulturen, relevant. Referenzbereiche sind Staatswesen und Kulturen bzw. Religionen, Wissenschaften, Künste, Sitten und Gebräuche und menschliche Praxen.

Spätestens seit den 1990er Jahren wird kulturellen Prägungen auch für das Sprachenlernen Bedeutung zugeschrieben. Insbesondere spielen die Sozialisierung und Enkulturation der Lerner (↗ Art. 4), die Zusammenhänge von Sprache und Identitätskonstruktion oder kulturspezifische Einstellungen eine Rolle, und zwar seitens der Mehrheitsgesellschaft in Bezug auf Multikulturalität, Globalisierung, Migration sowie den Umgang mit ethnischer und kultureller Vielfalt, seitens der Migranten und Sprachenlerner der Integrationswunsch in die Zielgesellschaft X oder Sprachgemeinschaft und der Wunsch, sich Vorteile durch Kenntnis der Zielsprache und Zielkultur zu verschaffen (bei Dörnyei 2003 begegnet der Terminus Instrumentalität). Bzgl. der Erfahrung von ethnischer und/oder kultureller Diversität lassen sich – grob – folgende Unterscheidungen treffen:

1. Fokussiert die Argumentation auf das Verhältnis zwischen ethnisch und kulturell deutlich voneinander abgegrenzten Personen (Gruppen, Gesellschaften, Nationen und Staatsvölker), so stehen i. d. R.

angemessene (konventionalisierte) Umgangsweisen im Vordergrund. Für diesen Fall werden meist Kompositionen mit dem Präfix *inter-* verwendet: *interkulturelle Kompetenz*, *interkulturelles Lernen* oder *interkulturelle Kommunikation* zwischen dem Eigenen und dem Fremden (↗ Art. 32, 36). Solche Bildungen beziehen sich nicht auf Kontraste konkreter Kulturen, sondern fassen generell. Natürlich können Ergänzungen diese Polarität durch Konkretisierung (Typ: der *interkulturelle deutsch-britische Dialog*) aufheben.

2. Liegt der Fokus indes auf dem Bestreben nach Aufhebung dieser Oppositionen, dann folgt hieraus die Absage an ein Verständnis von in sich homogenen und geschlossenen Kulturen (die sich von anderen Kulturen unterscheiden und sich nach außen abgrenzen). In diesem Fall wird oft das Präfix *trans-* genannt. Man spricht z.B. von einer (postmodernen) *Transkulturalität* (↗ Art. 41).

Wie die Komplementarität von *Vielsprachigkeit* und *Mehrsprachigkeit* wird auch die von *Interkulturalität* und *Transkulturalität* nicht immer trennscharf benutzt.

Der GeR und vor allem der *CEFR Companion Volume* transportieren, wie angekündigt, die Unterscheidung zwischen *multicultural/multiculturel/multikulturell* einerseits und *pluricultural/pluriculturel/mehrkulturell* andererseits (↗ Art. 18, 19). In einer vielkulturellen Umgebung und einem vielkulturellen Europa (*multicultural Europe* und *multicultural environment*) sollen *pluricultural competences* und ein *pluricultural repertoire* entwickelt werden. Das Präfix *multi-* dient, wie gesagt, zur Hervorhebung gesellschaftlicher Dimensionen, während das Präfix *pluri-* individuelle Dimensionen meint.

Generell deuten die *pluri-*Begriffe auf konkrete Planbar- und Organisierbarkeit von gezieltem Unterricht. Hingegen sind die *multi-*Bildungen semantisch offener.

Eine Politik zugunsten von mehr Mehrsprachigkeit und mehr Mehrkulturalität fällt auf unterschiedliche nationale Substrate (und deren eigenständige Interessen). Die Geschichte der europäischen Nationalstaaten ist eng mit ihren jeweiligen Nationalsprachen und einer sie begünstigenden Sprachpolitik verbunden. Während die Nationalsprachen längst hinlänglich normiert waren, beherrschten die jeweiligen nationalen Bevölkerungen diese bis weit ins 19. Jh. hinein nur unzureichend: Die meisten Menschen sprachen Dialekte und in den Vielvölkerstaaten zumeist auch unterschiedliche Sprachen. Vorrangige Aufgabe war im Zuge von Industrialisierung, Urbanisierung, der Entstehung gänzlich neuer Berufsgruppen wie der Angestellten, der Industriearbeiterschaft und weiterer die Herstellung eines einheitlichen nationalen Kommunikationsraums, an dem die Gesamtbevölkerung im Rahmen einer vor allem national miteinander kommunizierenden Wirtschaft teilhaben konnte. Träger dieser Entwicklung waren das allgemeine Schulwesen, die allgemeine Wehrpflicht, die Verbreitung von Presse und Radio zu Beginn des 20. Jhs. Die Lage erklärt, weshalb das jeweilige nationale Erziehungswesen des 19. und überwiegend des 20. Jhs. der Zwei- und Mehrsprachigkeit nicht förderlich gegenüberstand. Eine Politik zugunsten der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität gab es in nur wenigen Fällen – kaum jedoch in nennenswertem Umfang in großen Nationalstaaten wie Großbritannien, Frankreich, Spanien, Deutschland oder Russland. Eine gewichtige Ausnahme stellte der ehemalige Vielvölkerstaat Österreich-Ungarn dar (Fäcke 2015). Die Verbreitung der Amtssprachen fand ihre Erweiterung in den Kolonien.

2. *Perspektiven einer Sprachen und Kulturen vernetzenden Didaktik*

Die einzelne Zielsprachen übergreifenden und vernetzenden didaktischen Ansätze, welche in den letzten Jahrzehnten entwickelt wurden, sind nicht ohne Bezug zu den Didaktiken der einzelnen Sprachen, z. B. zur Englisch-, Französisch- oder Deutsch als Fremdsprache-Didaktik und ihrer langzeitlichen Entwicklung. Konzepte wie die schon genannten – vernetzendes Sprachenlernen, Gesamtsprachencurriculum (↗ Art. 14), Interkomprehensionsdidaktik (↗ Art. 70), Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik (↗ Art. 7, 8) überhaupt – wollen die einzelsprachlichen Didaktiken konzeptuell und methodisch im Sinne der Lernziele Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz ergänzen und bereichern. Die Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik ist eine sog. Transversaldidaktik. Ihre beiden Zweige wollen die einzelzielsprachlichen Fachdidaktiken nicht verdrängen, sondern sie ergänzen. Dies berührt zunächst die Didaktiken der Erstsprachen bzw. der hiesigen offiziellen Schulsprachen, sodann der Zweitsprachen und der unterrichteten Fremdsprachen. Da es sich bei diesen vor allem um europäische Sprachen handelt, lassen sich zwischen ihnen zahlreiche Ähnlichkeiten – Transferbasen – ausmachen, deren Nutzung den Erwerb einer neuen Sprache oder die Verbreiterung der interkulturellen Kompetenz erleichtert. Dies gab den Anstoß für die Entwicklung der Interkomprehensionsdidaktik. Für Konzepte des interkulturellen Lernens war es von vornherein konstitutiv.

Reflexives Sprachenlernen begegnet in allen Formen des Sprachen miteinander vernetzenden Lehrens und Lernens. Hier überlappen sich die Felder von Sprachpolitik (zugunsten

der jeweiligen eigenen Nationalsprache) und Sprachenpolitik (Förderung ausgewählter Fremdsprachen innerhalb eines nationalen Territoriums – z. B. durch die Einrichtung eines entsprechenden Schulfachs, etwa Englisch, Französisch oder aber Sorbisch in Deutschland).

2.1. Sprachenvernetzende Ansätze zwischen Sprach- und Sprachenpolitik (Interkomprehension)

Zahlreiche Faktoren bestimmen die Stellung einer Sprache auf dem internationalen Sprachenmarkt, in bunter Mischung: die Zahl der Muttersprachler und der zweit- und fremdsprachlichen Sprachteilhaber, das kulturelle Prestige, die Kraft der jeweiligen Volkswirtschaft, der Status in internationalen Organisationen, die kommunikative Reichweite in den Wissenschaften, die Rolle im Alltagsleben der Menschen, ihre reale und virtuelle Erreichbarkeit bzw. ihre Präsenz in den Medien und dem Internet und last but not least ihre Erlernbarkeit.

Apropos kommunikativer Radius: Sein Gewicht für die internationale Stellung einer Sprache verdeutlicht unübersehbar das Englische, für das schwer zu übersehen ist, ob es die fast 350 Mio. nativen Sprachteilhaber, die geschätzt 300 Mio. Zweitsprachensprecher oder die ca. 2 Mrd. heteroglotten Sprachteilhaber bzw. täglichen (heterokulturellen) Nutzer der globalen *intersociety* sind, die seinen hohen internationalen Marktwert bestimmen (↗ Art. 13, 97, 98).

Dies allein schon erklärt, weshalb Sprachen ihre Stellung am Markt verbessern können, wenn ihre Kenntnis es erlaubt, auch weitere attraktive Sprachen zu verstehen und ihr Erlernen zu erleichtern. So findet das Französische in der spanischen oder italienischen

Sprache sehr starke ‚Verbündete‘ und diese umgekehrt im Französischen. „Wenn du Spanisch oder Italienisch lernst, helfen dir Französischkenntnisse ungemein. – Mit dem Erlernen einer romanischen Sprache legst du die Grundlage für das leichte und rasche Erlernen quasi aller romanischen Sprachen (800 Mio. native Sprecher, ungezählte Mio. Zweit- und Fremdsprachensprecher).“ Das Argument, das natürlich auch für andere Sprachen und deren Familien als die genannten gilt, hat Gewicht, wenn es um die Überlegung geht, welche Sprache ein Kind oder ein Erwachsener lernen soll. Ein weiterer Faktor betrifft den Status einer Sprache als Schulfremdsprache innerhalb der Gesellschaft: So zeigen die Lernerkontingente der Volkshochschulen, wie sehr ein durch die Schulfremdsprachen vermitteltes Wissensprofil die Nachfrage nach bestimmten Fremdsprachen steigert.

Dabei ist klar, dass sich von keiner Fremdsprache außer Englisch behaupten lässt, dass ein heutiges Kind diese Sprache in seinem späteren Erwerbsleben auch wirklich braucht (Sprachenbedarf). Umso wichtiger ist die Vermittlung von Sprachlernkompetenz, die sich vor allem mit dem Erlernen einer zweiten und dritten Fremdsprache bzw. interkomprehensiver Verfahren ausbilden lässt, da es wesentlich auf die Fähigkeit des zielgerichteten Vergleichens sprachlicher Strukturen ankommt (u.a. Schröder 2009).

Die offizielle und offiziöse Sprachpolitik der einzelnen Sprachen hat auf derlei Fakten reagiert: In der Romania zeigen dies vor allem die von französischer Seite initiierten organisatorischen Maßnahmen zur Sprachlenkung (Schmitt 1988a und 1988b), die Gründung der *Union Latine* sowie zahlreiche EU-finanzierte Projekte (Galatea, Eurom4, EuroCom, Redinter, MIRIADI u. a. m.). Auch in Iberoamerika hat die Interkomprehension ein weites

Echo gefunden (Interlat, Interrom u. a. m.). Vor diesem Hintergrund bezeichneten zu Beginn der 1990er Jahre Dokumente der *Fédération Internationale des Professeurs du Français* (F.I.P.F.) die romanischen Schwestersprachen als „langues fédérées“ (F.I.P.F. 1990). Andere Sprachpolitiken, z. B. die der UdSSR oder Russlands, sind diesen Weg jedoch nicht gegangen, obwohl die slawische Sprachenfamilie starke zwischensprachliche Ähnlichkeiten aufweist (↗ Art. 94, 108). Auch die Turksprachen halten ein erhebliches Potential für interkomprehensiv-ansätze bereit.

Die Lernerkontingente der sog. ‚kleinen‘ Sprachen zeigen, wie sehr sie als Fremdsprachen von den mehrsprachigen Vorkenntnissen der Lerner profitieren. Sieht man einmal von der Migrationsbevölkerung ab, so lässt sich festhalten, dass ein Großteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Katalanischkursen nicht nur über Kenntnisse im Englischen verfügt, sondern oft auch im Spanischen, im Französischen usw. Es ist eine offene Frage, ob sie einen Katalanischkurs auch ohne diese Vorkenntnisse und die eigenen Sprachlernerfahrungen belegt hätten (↗ Art. 91).

Zeigt der romanische Sprachraum ein deutliches Interesse an der Förderung von Interkomprehension, so bezeugt Deutschland eine gewisse Zurückhaltung. Dabei nimmt das Land insoweit eine besondere Stellung ein, als neben dem Englischen und dem Lateinischen vor allem das Französische und das Spanische eine weite Verbreitung als Schulfremdsprache verzeichnen. Verstärkt wird die hier entgegengesetzte Lernerdisposition z.T. auch durch eine in migrantischen Mehrsprachigkeitsmustern angelegte Kompetenz. So schnitt eine deutsch/russisch-zweisprachige Schülerin der Limburger Marienschule in einem zweiwöchigen Italienisch-interkomprehensiv-Unterricht an Primanerinnen eines Spanischkurses als beste

ab (bei generell sehr guten Ergebnissen), obwohl sie als einzige weder Französisch- noch Lateinkenntnisse nachweisen konnte.

Englisch-, Französisch-, Spanisch- und Lateinkenntnisse und der in den Sachfächern erworbene deutsche Bildungswortschatz verleihen deutschsprachigen Kindern ein pädagogisch nutzbares Maß an Transferbasen für romanische Interkomprehensibilität (↗ Art. 7, 56). So können auch Deutschsprachige ihre mehrsprachigen Kenntnisse nutzen, um weitere, nicht nur romanische Sprachen zu erlernen. ‚Interkomprehension über die Familie der eigenen Muttersprache hinaus‘ lautet daher ein Ansatz, der in der deutschen Fremdsprachendidaktik starkes Interesse findet, zumal sich herausgestellt hat, welch wirksame Strategie der interkomprehensiv Ansatz für die Förderung von Sprachlernkompetenz ist.

2.2. Bilinguales Lernen

Bilinguale Bildungsgänge (BiLi) gelten wohl weltweit als ein Erfolgsmodell (Bonnet & Siemund 2018). Sie zeichnen sich dadurch aus, dass zwei Sachfächer in einer anderen Sprache als der regulären (Deutsch) unterrichtet werden. Es handelt sich, wie gesagt, um Sachunterricht, der lehrseitig eine sachfachliche Kompetenz (nachgewiesen i. d. R. durch die Erste und Zweite Lehramtsprüfung im Sachfach) verlangt. Die sachfachlichen Lehr-/Lernergebnisse sind durchaus jenen des Fachunterrichts in der regulären Schulsprache vergleichbar. Absolventen dieses Bildungsgangs erreichen in der Zielsprache eine hohe Kompetenz (C1, C2 nach den GeR-Kompetenzdeskriptoren). Empirische Studien zum interkomprehensiv basierten Unterricht an Schülerinnen und Schülern dieses Bildungsganges belegen deren vorzügliche Eignung für den Weiterbau ihrer schon vorhandenen Mehrsprachigkeit.

An diese Erfahrung knüpfen Angebote wie Certilingua an. Das Zertifikat erweitert den Nachweis des im bilingualen Bildungsgang erworbenen Kompetenzprofils auf eine weitere Fremdsprache, die auf dem Niveau B2 oder höher beherrscht wird (↗ Art. 111).

Im Grunde geschieht der Weiterbau der zielsprachlichen Kompetenz hier nach dem Grundsatz des schon in der Antike gelobten mnemotechnischen Prinzips *rem tene, verba sequuntur*. Allerdings gilt auch für den regulären Fremdsprachenunterricht vor allem im Fortgeschrittenbereich, dass sich das Sprachenwachstum und Situationswissen an Inhalten ausbildet: je mehr desto besser.

2.3. Lebensweltliche Viel-/Mehrsprachigkeit: Sprachen – Kulturen – Identitätskonstruktionen

Wie Gogolins (1994) Formel des „monolingualen Habitus der deutschen Schule“ meint „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ keinen konkreten fremdsprachendidaktischen Ansatz, sondern eine Kontextbezeichnung, die aufgrund ihrer Beschaffenheit einen bestimmten didaktischen Zugriff verlangt. Dabei verbindet sie die soziale bzw. soziolinguistische Situation der Lerner, insbesondere von Kindern, mit definierten Lehr- oder Lernzielen. Beide Pole sind derweil an Viel- bzw. Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität festgemacht. Dabei sind Erst- und Zweitsprachen ebenso im Spiel wie Fremdsprachen. Vor allem mit den Erst- bzw. Familiensprachen und der Zweit- bzw. Umgebungs- oder Mehrheitssprache (Deutsch) ist auch ein Stück Identitätsbildung betroffen (↗ Art. 1).

Unsere europäischen Länder sind längst sowohl durch eine starke Einwanderung als auch durch eine rückläufige Entwicklung der angestammten Bevölkerungszahl gekenn-

zeichnet. Eine erhebliche Verstärkung der aktiven Bevölkerung durch Immigration ist daher notwendig, schon um die sozialen Sicherungssysteme langfristig zu finanzieren bzw. zu erhalten (Meißner 2014). Hierauf müssen sich die betroffenen Gesellschaften und zuvorderst das Erziehungswesen einstellen. Auch vor diesem Hintergrund steht die Bewertung der etwa in Deutschland präsenten Einwanderer, ihrer Vielsprachigkeit und ihrer Identitätskonstruktion (↗ Art. 16).

In den heimischen Varietäten (Dialekt), den Muttersprachen, Erstsprachen, den Zweitsprachen und in gewissem Umfang auch den Fremdsprachen verbinden sich die Kommunikationserlebnisse der Individuen mit deren Sozialisation. Nicht ohne Grund gelten sie als fundamental für die Enkulturation. Die sprachliche Bildung ruft daher nach Konzepten, wie unsere Gesellschaften mit der vorhandenen und der anzustrebenden Vielsprachigkeit umgehen sollen. Unbestritten ist, dass Migrant*innen die Sprache der aufnehmenden Mehrheitsgesellschaft auf möglichst nativem Niveau erlernen sollen (sofern sie eine Integration in diese anstreben). Konkret verlangt eine plurale Gesellschaft zudem, dass Einwanderer*innen, die ein Verbleiben in Deutschland anstreben, mittel- und langfristig die Werte des Grundgesetzes zur Richtschnur ihres Denkens und Handelns machen.

Die hohe Relevanz sprachlicher und (inter)kultureller Bildung für die Ausbildung einer plurireferentiellen Identität ist unbestritten. Sie bildet sich bei Einheimischen und Einwanderer*innen aus den unterschiedlichen Erfahrungsräumen der Individuen. In diesem Zusammenhang wird oft folgender Mix genannt: lokal, regional, national, europäisch (Frankfurterin, Hessin, Deutsche, Europäerin). Die örtlichen Markierungen stehen neben anderen Zugehörigkeiten, die identitätsstiftend sein können,

wie z. B. Beruf, Geschlecht, Generation und Alter, Religion, sexuelle Orientierung u. v. a. m. Aus diesen Zugehörigkeiten und Gruppenerlebnissen leitet sich positiv eine Steigerung der psychischen Befindlichkeit (*psychic income*) her. Neben Pro-Zuordnungen sind auch Anti-Zuordnungen möglich: Wir-Gruppen können sich also auch in latenter oder offener Gegnerschaft zu anderen Gruppen bilden. Gründe hierfür können etwa echte oder vermeintliche Frustrationen, Ängste und Ablehnung sein. Das augenfälligste Beispiel hierfür liefert die Xenophobie.

2.4. Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenzen

Das Zusammenleben der Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung verlangt interkulturelle Kompetenz, Fremdverstehen und Offenheit (Fäcke 2005). Es geht letztlich um den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Émile Durkheim (1978) bezeichnete einen Zustand der sozialen Desintegration als Anomie. Er sah ihn in der Auflösung gültiger Normen, moralischer Überzeugungen und Kontrollen bzw. des Wegfalls einer gemeinsamen Wertebasis in den frühindustriellen Gesellschaften seiner Zeit begründet. Als greifbare Folge machte er einen Anstieg der Kriminalität und der Suizidrate aus. Ursächlich erschien ihm ein Bruch zwischen den überkommenen Werten und den gängigen Praxen der realen Gesellschaft. So wie die frühe Industriegesellschaft im 19. Jh. religiöse Bindungen in Frage stellte, so führen heutzutage die Globalisierung und ihre praktischen Folgen viele Menschen zu einem Gefühl des Abgehängt-Seins; die Bewohner großer Teile Afrikas oder der Kriegsgebiete im Nahen Osten suchen sich in Europa ein Minimum an Sicherheit und Wohlstand. Beängstigend für einen großen Teil der

hiesigen Mehrheitsbevölkerung ist die große Zahl der (potentiellen) Migrant*innen.

Nun haben unterschiedliche Kulturen und Kulturkreise nicht unbedingt dieselben Werte. Und ein hoher Anteil an Migrant*innen aus unterschiedlichen Herkunftskulturen gibt die von ihnen internalisierten Werte nicht einfach bei einem Grenzübertritt ab. Nur langsam gelingt es vielen von ihnen, sich in den Wertekanon der aufnehmenden Gesellschaft einzufinden. Dies verlangt eine enorme Anpassungsleistung. Erfahrungsgemäß kann dies mehr als eine Generation dauern. Gesellschaften, die sich als plural verstehen, müssen den Eingewanderten die notwendige Zeit lassen und Hilfen bieten. Kenntnisse der Mehrheits-sprache sind hierzu ein erster Schritt.

Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob und auf welcher Grundlage ein friedliches Miteinander basieren kann. Lassen sich universalistische Wertesysteme (↗ Art. 37) finden, auf die sich alle Beteiligten voll umfänglich einigen können? In der Regel eher nicht, wie das Beispiel kontrovers diskutierter Vorstellungen von Familienehre aufzeigt, die unterschiedlich über Einstellungen zum Sexualverhalten der Töchter definiert wird.

Über den Bezirk der Ehre hinaus reichen Konventionen. Ein Blick zurück zeigt, dass die Anschauungen der Mehrheitsgesellschaft sich wandeln können: Interkonfessionelle Ehen galten noch vor wenigen Jahrzehnten als anrüchlich, Homosexualität war ein Straftatbestand.

In Deutschland diskutierte Konventionen von Minderheiten betreffen z. B. die folgenden Punkte:

- Das Schächten von Tieren findet nicht die Zustimmung der deutschen Mehrheitsgesellschaft; gleichwohl geschieht es aus religiösen Gründen, zumal das Bundesverfassungsgericht die religiöse Praxis erlaubt hat.

- Ebenso wenig erhält die Beschneidung von Jungen oder Mädchen im Judentum oder im Islam aus religiösen Konventionen die Zustimmung der hiesigen Mehrheitsgesellschaft.
- Das Tragen des Kopftuches von muslimischen Frauen ist seit Jahrzehnten ein in Deutschland und Österreich umstrittenes Thema. Während es den Trägerinnen als Ausweis ihrer Identität gilt, halten andere – Muslime und andere – es für ein Zeichen der Unterdrückung oder des Wunsches, gegenüber der deutschen Mehrheitsgesellschaft ‚Andersheit‘ und ‚Ablehnung‘ zu signalisieren.

Fazit: Gegenläufige Ehrauffassungen und Konventionen können spalten, sie schaffen Wir- und Sie-Gruppen. Konfliktpotenziale sind gegeben, Konflikte vorprogrammiert. Aufklärung tut not.

Eine der klassischen Wir-Gruppen sind Religionsgemeinschaften, denn Religionen greifen in starker Weise auf die Wertekonstruktion von Menschen zu; und zwar in der Tendenz umso stärker, je weniger sie an Säkularisierung partizipierten. Andere wichtige Wir-Gruppen sind z. B. Nationen oder Ethnien.

Bestimmte Wertesysteme hingegen beanspruchen universelle Gültigkeit. Am 10. Dezember 1948 verkündet die Generalversammlung der Vereinten Nationen die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* als „das von allen Völkern und Nationen zu erreichende gemeinsame Ideal“, das die Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit aller Menschen (Artikel 1) sowie das Verbot der Diskriminierung (Artikel 2) umfasst. Der hier formulierte Maßstab folgt einem universalistischen Anspruch, der einen Rahmen für ein weltweites friedliches Miteinander bieten soll und bereits in der Menschen-

rechtserklärung der Französischen Revolution angelegt war.

Die *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen* des Jahres 1789 jedoch wird kurze Zeit später von Olympe de Gouges dahingehend kritisiert, dass die Revolution die Frauen vergessen habe. Eine andere Infragestellung erfolgte in der *Kairoer Erklärung der Menschenrechte im Islam*, die 1990 etliche Werte der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* als Ausdruck eines individualistischen westlichen Denkens ablehnt. Angesichts dieser Beispiele stellt sich die Frage nach der Begründung und Begründbarkeit eines universellen Anspruchs der Menschenrechte für alle.

Wer also den universellen Anspruch der Menschenrechte (aus guten Gründen) nicht aufgeben will, wird – um der friedlichen Koexistenz und der Vermeidung von Konflikten willen – gegenüber ihrer Relativierung eine kritische Toleranz praktizieren müssen. Im Bereich des deutschen Grundgesetzes ist eine solche Relativierung, welche die Universalität und Unteilbarkeit der Menschenrechte aufhebt, freilich verboten, weil verfassungsfeindlich.

Diese Fragen sind auch für Erziehung und Unterricht relevant. Die Schule muss einerseits darauf vorbereiten, Fremdheit auszuhalten und aushalten zu wollen, andererseits zur Verfassungstreue erziehen. Dies erklärt, weshalb die Mehrkulturalitätsdidaktik stark auf Einstellungen und Volitionalität sowie auf politische Urteilskraft abhebt.

Generell sind einstellungsbezogene, attitudinale und volitionale Ressourcen grundlegend für jegliche Kompetenzbildung. Ohne sie können Kompetenzen der Domänen von Wissen (*knowledge*) und Können (*can do*) nicht miteinander verbunden und aktiviert werden. Dies gilt auch für den Bereich der Mehrkulturalität. Betroffen sind hier 1.) das

landeskundliche und das interkulturelle Faktenwissen (*knowledge, savoir*), 2.) das Wissen, wie man dieses Wissen zur Anwendung bringt (*savoir-faire, can do*), z.B. konkretes Handlungswissen im Umgang mit Fremdheit und heterokulturellen Personen praktizieren, 3.) schließlich das Wissen zur Selbststeuerung: Selbstaufmerksamkeit, Kontrolle der eigenen Einstellungen und Handlungen, der Wirkung von interkulturellen Erfahrungen bzw. des Perspektivenwechsels auf das Selbst, Empathie, Kritikfähigkeit gegenüber dem Eigenen und dem Fremden, Bereitschaft zur Revision von Vor-Urteilen (*attitudes, savoir-être*) (Byram 1997). Leider werden die Einstellungen im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht vielfach wenig reflektiert, in interkulturellen Diskursen hingegen geschätzt.

Anders als solche des Sprachenwachstums gehören interkulturelle Kompetenzen zu den schwer messbaren Kompetenzen (Frederking 2008) (↗ Art. 48, 49). Eine Möglichkeit der Evaluation eröffnet z.B. das *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS) von Milton Bennett (1993), das u. a. in der DESI-Studie verwendet wurde und das verschiedene Entwicklungsstufen von Ethnozentriertheit zu Ethnorelativierung erfasst. Neben diesem quantitativen Zugriff werden häufig eher qualitative Zugangsweisen favorisiert, die zudem auf der Binnenperspektive der Beteiligten aufbauen (z.B. die *Autobiography of Intercultural Encounters*, Council of Europe 2009). Einen Katalog von Deskriptoren bietet der RePA (↗ Art. 20). Qualitative Studien beschreiben sprachbiographische Erfahrungen (Franceschini 2004), Sprachenbilder, Kommunikation mit Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung, – um nur die hervorstechendsten Referenzbereiche anzuführen.

2.5. Qualitätsentwicklung im sprachlich-kulturellen Lernfeld

Spätestens seit der Teilnahme Deutschlands an den großen internationalen OECD-Vergleichsstudien im Bildungswesen bemüht sich das Land um empirisch belastbare Qualitätsstandards. Neben den traditionellen Maßnahmen – Richtlinien für den Unterricht, Abschlussprüfungen, Lehrerausbildung und eine entsprechende Aufsicht durch die Ministerien – sind Bildungsstandards Ausdruck dieser Orientierung. Qualitätsentwicklung setzt eine empirische Bildungsforschung (pädagogische Psychologie und Fachdidaktiken) voraus, die in der Lage ist, der politischen Steuerung des Bildungswesens wissenschaftliche Fundierung zu verleihen. Dass eine longitudinale Beobachtung von Unterrichtsprozessen im Kontext von Schule nur eingeschränkt möglich ist, erklärt, weshalb zurzeit im quantitativen Bereich vor allem sog. Leistungsstudien vorliegen, die das Ergebnis von Bildungsbemühungen messen. Deutlich seltener sind dagegen Erhebungen zu Unterrichtserlebnis, Lernerfahrungen und Lernabsichten (Meißner et al. 2008; in gewissem Umfang auch DESI). Dabei ist festzustellen, dass Deutschland einer ländervergleichenden Studie zum Jahr 2004 zufolge, was den Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II betrifft, keine einheitliche Bildungslandschaft darstellt (Meißner & Lang 2005). Betroffen sind die Belegungen von Fremdsprachen und Kursen in der Sekundarstufe II. Eine erneute Erhebung ist im Jahre 2019 überfällig; zumal nie untersucht wurde, welche Folgen die signifikanten Unterschiede von Fremdsprachenbelegungen auf den weiteren Bildungsverlauf der Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Bundesländern hatten.

Um im Bildungswesen Qualitätssicherung herzustellen ist es, da es sich um „große Systeme“ handelt – die Zahl der Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen beläuft sich im Schuljahr 2016/17 laut Statistica (2019) auf 763.304 Personen –, erforderlich, auch den Prozess der Einführung von Innovationen – z.B. die Interpretationen von Kompetenzorientierung und deren Umsetzung – zu auditieren. Erst solche longitudinal angelegten Prozessaudits lassen eine belastbare Aussage über die Realisierung von Qualitätsstandards zu. Dies fehlt allerdings nicht nur in Deutschland bis heute. Der späte Einsatz von Vergleichsstudien und die fehlende Prozessauditierung beeinträchtigen in erheblichem Maße Einsichten in die Qualität von Unterricht.

2.6. Sprachlernberatung

Sprachlernberatung ist an den europäischen und nationalen Zielen des Fremdsprachenunterrichts orientiert, und zwar mit den Eckwerten „mehrsprachiges Minimum“, interkulturelles Lernen, interkulturelle Kommunikationsfähigkeit und Sprachlernkompetenz. Dies betrifft – gleichrangig – das Englische in seiner internationalen Rolle und die Mehrsprachigkeit. Qualitativ wie quantitativ stellt dies neue Anforderungen sowohl an das Schulwesen als auch an die Schülerinnen und Schüler sowie an die Lehrerschaft. In dieser Situation bietet die Erreichbarkeit der möglichen Zielsprache dank der Medien (Satelliten-TV und Internet) wirkungsvolle methodische Stützen (die sich erst erschließen, wenn man sie zu nutzen weiß).

Zahlreiche Indizien sprechen dafür, dass schulischer Fremdsprachenunterricht schon wichtige Weichen für den Erwerb von Mehrsprachigkeit stellt. Denn der Unterricht lehrt nicht nur die Grundlagen einer neuen Sprache,

sondern auch den Weg, sich fremde Sprachen anzueignen. Damit erwerben die Schüler ein Instrument, um auf die ihnen in ihrem erwachsenen Leben begegnende Vielsprachigkeit zu reagieren. Hier ist zu unterstreichen, dass die Bereitschaft des Erlernens fremder Sprachen schülerseitig deutschland- und EU-weit laut MES-Studie beeindruckend ist (Meißner et al. 2008: 74 u. 76). Das reale Schulfremdsprachenangebot kommt dem bei weitem nicht nach. Insbesondere fehlt weitgehend eine frühe Diversifizierung des Angebots, was den Studien bzgl. der Rolle von Sprachenfolgen eine breitere Solidifizierung verleihen würde.

Eltern und Schüler sehen sich von den Regelungen der Schullaufbahn vor die Frage der Sprachenwahl gestellt. Damit treten sehr konkrete Fragen an sie heran: Welche Sprache soll als erste Fremdsprache gewählt werden? Welche als zweite? Vielleicht eine dritte? Welche Rolle spielt Latein für den Erwerb der modernen Mehrsprachigkeit? Wähle ich mit einer bestimmten Fremdsprachenkombination schon indirekt ein bestimmtes – z. B. west- oder osteuropäisches – Sprachenprofil? Welche Sprachen wähle ich in welcher Reihenfolge, um mögliche Synergien im Sinne der Lernökonomie auszuschöpfen und den Erwerb von Mehrsprachigkeit zu erleichtern? Und last but not least: Wie lernt man heute moderne Fremdsprachen? Wie kann man die Medien nutzen? Usw. usw.

Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer sind immer wieder gehalten, solche und weitere Fragen zu beantworten. Sie benötigen hierzu gesichertes Wissen, im weitesten Sinne zur Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik, im engeren zu einer Vielzahl sehr konkreter Fragen zu den Lernern und dem Unterricht fremder Sprachen.

Die Fremdsprachenverbände, insbesondere der *Gesamtverband Moderne Fremdsprachen*,

sind auf dem Feld der Lehrerfortbildung aktiv. Dies berührt die Sprachlernberatung in erheblichem Maße. Natürlich verfolgen auch die Verbände eigene Interessen und der Vorwurf des Lobbyismus ist nicht immer ganz fern. Von einer Sprachlernberatung sind daher mehrere grundlegende Bedingungen zu verlangen:

- Neutralität bzgl. der im begrenzten System des Schulwesens miteinander konkurrierenden Fremdsprachen,
- Kenntnis des gesellschaftlichen Bedarfs an Fremdsprachenkenntnissen,
- Kenntnis der Synergiepotenziale für den Erwerb unterschiedlicher Mehrsprachigkeitsprofile,
- Kenntnis der Methoden, um die Synergiepotenziale zu nutzen,
- Kenntnis des Fremdsprachenunterrichts auf unterschiedlichen Stufen und Schulformen (Primar- und Sekundarstufe),
- Kenntnis der Zertifizierung von Sprachkenntnissen national und international.

Das vorliegende Handbuch liefert zu diesen Punkten eine Fülle von Informationen. In diesem Sinne fungiert es auch als ein Instrument der Sprachlernberatung.

3. *Struktur des Handbuchs*

Weder in der Mehrsprachigkeits- noch in der Mehrkulturalitätsdidaktik gibt es den einen Diskurs. Dies folgt schon aus der Verschiedenheit der Referenzbereiche: autochthone Sprachen, Nachbarsprachen, Schulfremdsprachen, Muttersprachen, Herkunftssprachen, Alte und Neue Sprachen, *lingua franca*, globale Sprachen, regionale Sprachen, exotische Sprachen, Dialekte und Sprachen, offizielle Sprachen, Amtssprachen, ko-offizielle Sprachen, internationale Sprachen, Italienisch

nach Französisch, usw. Inhaltlich umfasst die Mehrkulturalitätsdidaktik die Referenzbereiche: Interkulturalität, Didaktik des Fremdverstehens, Transkulturalität, Multikulturalität, Plurikulturalität, Universalismus und Partikularismus, Antirassismus, Postkolonialismus, Diversität, dominante und marginalisierte Kulturen, kulturspezifische Kenntnisse, Handlungswissen und Einstellungen. Quasi jeder Bereich hat einen eigenen Diskurs. Sodann unterliegen natürlich auch die Diskurse selbst einer Entwicklung.

Diese Heterogenität spiegelt den Aufbau des Handbuches mit den verschiedenen Abschnitten (von A bis O). Sie antwortet auf unterschiedliche Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit und Vielsprachigkeit, Mehrkulturalität und Vielkulturalität. Dabei ist einschränkend zu bemerken, dass das Handbuch auf den europäischen und speziell den deutschsprachigen Kontext ausgerichtet ist.

Der Aufbau des Handbuchs umfasst die folgenden Abschnitte:

- A Sprachlichkeit und Kulturalität
- B Europäische Mehrsprachigkeits- und Fremdsprachenkonzepte
- C Mehrkulturalität in einer multilingualen und multikulturellen globalisierten Welt
- D Kompetenzprofile für Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität
- E Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität lehren
- F Didaktik der Mehrkulturalität
- G Erst-, Zweit- und Mehrsprachenerwerb
- H Mehrsprachigkeit und Interkomprehension
- I Mehrsprachigkeits- und Interkomprehensionsdidaktik
- J Der Erwerb spät erlernter Fremdsprachen
- K Englisch und Mehrsprachigkeit
- L Vielsprachige Umwelten und individuelle Mehrsprachigkeit

- M Herkunftssprachen und DaZ
- N Mehrsprachigkeit im bilingualen Sachfachunterricht in der Sekundarstufe
- O Autochthone Mehrsprachigkeiten

Jeder Abschnitt besteht aus mehreren Artikeln, die aus unterschiedlichen Perspektiven berichten und unterschiedliche Sichtweisen ausleuchten. Die Struktur der Artikel folgt der ihnen eigenen Sachlogik, sodann aber den Merkmalen des Themas, Sachbericht, Forschungsstand und Relevanz für das Lehren und Lernen von Sprachen.

Insgesamt spiegeln die in diesem Handbuch aufgenommenen Artikel den fremdsprachendidaktischen Diskurs um Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in ihren vielfältigen Bezügen: aktuelle gesellschaftliche, politische und pädagogische Fragen um Sprach- und Sprachenpolitik, Erst-, Zweit- und Fremdsprachen, Herkunftssprachen und lernrelevantes Sprachwissen, Spracherwerb und Integration, bilinguales Lernen, Sprachenwachstum und Kompetenzmessung, Kompetenzen und Methoden.

*

Mit der Vielfalt der Beiträge will dieses Handbuch den *state of the art* der Forschungen und die zahlreichen praktischen Erfahrungen und Perspektiven auf dem Feld der Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik darstellen und so einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Diskurse im Rahmen aktueller erziehungswissenschaftlicher, erst-, zweit- und fremdsprachendidaktischer, z.T. sachfachdidaktischer und allgemein gesellschaftspolitischer Fragen unserer Zeit leisten.

Literatur

- Bennett, M. J. (1993): Towards ethno-relativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: M. R. Paige (Hrsg.): *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, 21-71.
- Bertrand, Y. & Christ, H. (Koord.) (1990): Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 43, 208-212.
- Bonnet, A. & Siemund, P. (Hrsg.) (2018): *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms*. Amsterdam, Philadelphia.
- Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon u. a.
- Council of Europe (2009): *Autobiography of Intercultural Encounters*. [http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_autobiography_en.pdf]
- Dörnyei, Z. (2003): Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research and applications. In Z. Dörnyei (Hrsg.): *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research and applications*. Oxford, 3-32.
- Durkheim, E. (1978) : *De la division du travail social*. 10. Aufl. Paris. (Erstauflage: 1893)
- F.I.P.F. (1990): Langue française, langues latines. La latinité, c'est la première frontière à franchir pour la francophonie. In: *Lettre de la FIPF* 48, 3-4.
- Fäcke, C. (2005): Französischunterricht heute: Theoretische Positionen, didaktische Leitlinien, konkrete Umsetzungen. Eine Bestandsaufnahme – insbesondere im Hinblick auf interkulturelles Lernen. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 58/4, 5-16.
- Fäcke, C. (2015): Lingua Franca versus Mehrsprachigkeit. Theoretische Konzepte und praktische Umsetzungen in Europa. In: *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik* 9/1, 25-42.
- Fereidooni, K. (2012): Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen – Benachteiligung aus (Bildungs-)politischen Ursachen? In: *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik* 3, 363-371. [https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/fereidoo-ni_aus_gwp3_2012.pdf]
- Franceschini, R. (2004): *Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien. Biographies langagières*. Bern.
- Frederking, V. (Hrsg.) (2008): *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler.
- Gogolin, I. (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster.
- Meißner, F.-J., Beckmann, C. & Schröder-Sura, A. (2008): *Mehrsprachigkeit fördern. Vielfalt und Reichtum in der Schule nutzen (MES). Zwei deutsche Stichproben einer internationalen Studie in den Klassen 5 und 9 zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen. [<http://www1-uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism/>]
- Meißner, F.-J. & Lang, A. (2005): Fremdsprachenunterricht in Deutschland in der Jahrgangsstufe 12 des Gymnasiums im Europäischen Jahr der Sprachen (2000/1). In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16/2, 187-216.
- Meißner, F.-J. & Schröder-Sura, A. (2014): *Didactique de l'intercompréhension = Interkomprehensionsdidaktik? Observations lexicologiques et politiques à propos d'une néologie de l'Union européenne*. In: C. Troncy (Hrsg.): *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes, 413-422.
- Meißner, F.-J. (2014): Plurilingual Education. In: C. Fäcke (Hrsg.): *Language Acquisition. Manuals of Romance Linguistics*. New York, 219-235.
- Schröder, K. (2009): Englisch als *Gateway to Languages*. In: C. Fäcke (Hrsg.): *Sprachbegegnung und Sprachkontakt in europäischer Dimension*. Frankfurt a. M., 69-85.
- Statistica (2019): Anzahl der voll- und teilzeitbeschäftigten sowie stundenweise beschäf-

tigten Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2017/2018 nach Bundesländern. [<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/201496/umfrage/anzahl-der-lehrer-in-deutschland-nach-bundeslaendern/>]

Wiese, H., Schröder, C., Zimmermann, M. et al. (o.J.): *Die sogenannte „Doppelte Halbsprachlichkeit“: eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme*. [http://www.zas.gwz-berlin.de/fileadmin/material/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung_doppelte-halbsprachigkeit_dez2010.pdf]

Wolski, W. & Dralle, A. (2019): *Kompaktwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart, 469.

Christiane Fäcke & Franz-Joseph Meißner

A

Sprachlichkeit und Kulturalität

1. Sprachlichkeit, Identität, Kulturalität

1. *Einleitung*

Es ist kein Zufall, dass die Herausgeber für diesen Artikel nicht den Titel „Sprache, Identität, Kultur“ vorgeschlagen haben, sondern „Sprachlichkeit, Identität und Kulturalität“. Damit wird ein konzeptueller Wandel angedeutet, der sich nicht zuletzt im Zuge poststrukturalistischen Denkens in weiten Bereichen der Human- und Sozialwissenschaften vollzogen hat. In Bezug auf das Konzept „Sprache“ setzen viele den Akzent nicht mehr auf Sprache als ein von anderen Sprachen abgrenzbares linguistisches System, das unabhängig vom Sprecher/Lerner gedacht wird, sondern auf Sprache als Ressource bzw. Mehrsprachigkeit als integratives Repertoire der Lernenden, mit Hilfe dessen sprachlich gehandelt wird. Mit „Sprachlichkeit“ wird also ein subjektorientiertes Sprachkonzept zum Ausdruck gebracht.

Ähnlich verhält es sich mit der Kategorie „Kultur“ bzw. „Kulturalität“. Während Kultur lange (und zum Teil auch heute) als ein ab-

grenzbares, beobachtbares System betrachtet und diesem i. d. R. ein gewisses Maß an Homogenität zugeschrieben wurde, verschiebt sich der Blick nun eher auf ein diskursiv-reflexives Verständnis von Kultur (↗ Art. 32), d. h. Kultur bzw. Kulturalität wird als Vermögen zur Sinn- und Bedeutungsstiftung und damit auch als gesellschaftliche Praxis verstanden (Gutmann 1998).

Interessant und folgerichtig ist, dass im Laufe dieser epistemologischen Entwicklungen auch essentialistische Vorstellungen von Identität dekonstruiert wurden (↗ Art. 40). Darüber hinaus spielt Identität für sprachdidaktische Überlegungen eine immer wichtigere Rolle. Sowohl in interkulturellen Ansätzen (v. a. im europäischen Raum) als auch in sozio-kulturellen Ansätzen (u. a. im US-amerikanischen Raum) wird die Bedeutung von Identität für das Verständnis von Sprachlern- und -lehrprozessen stark hervorgehoben.

2. *Sprachlichkeit*

Das Konzept „Sprachlichkeit“ – im Gegensatz zu „Sprache“ – beinhaltet vor allem drei Aspekte, die für die Didaktik der Sprachen und

verwandte Forschungsbereiche von Bedeutung sind.

Zum einen wird die Perspektive auf die Akteure gerichtet, d.h. Sprache wird nicht, wie in strukturalistischen Sprachauffassungen üblich, als vom Sprecher/Lerner getrenntes „sprachliches System“ verstanden, sondern als soziale Praktik der Lernenden selbst und Teil ihrer Identität. Diese Positionierung beinhaltet eine Abwendung von vorrangig kognitiv-mentalistischen Auffassungen von Sprache bzw. Spracherwerb. Kennzeichnend hier ist etwa die einflussreiche Debatte um einen Artikel von Firth & Wagner (1997; 2007), in dem diese eine vorrangig kognitiv ausgerichtete Spracherwerbsforschung und damit einhergehende Konzepte wie z.B. das Konzept des *native speaker*, von *interlanguage* oder *Input/Output* kritisieren und im Gegenzug ein poststrukturalistisches Konzept von Sprache bzw. Sprachenlernen/Spracherwerb eingefordert hatten. Sprache wurde von ihnen nicht individualistisch, monolingual und formalistisch verstanden, sondern eindeutig praxeologisch, sozial und kontextgebunden (2007: 802). Wie später Pennycook (2010) feststellt:

To look at language as a practice is to view language as an activity rather than a structure, as something we do rather than a system we draw on, as a material part of social and cultural life rather than an abstract entity. (Pennycook 2010: 2)

Diese Position führte u. a. dazu, im deutschen Sprachraum von „Sprachlichkeit“ bzw. auch von „Spracherleben“ (Busch 2013: 18 ff.) zu sprechen und stärker in den Blick zu nehmen, wie Menschen – und zwar individuell wie auch kollektiv – Bedeutung und Bedeutungssysteme konstruieren, inszenieren oder erzählen. Die Lernenden werden als sinn-

stiftende, reflektierende und sich erinnernde Wesen verstanden (vgl. Hu 2013). Im englischsprachigen Raum spricht man zunehmend auch von „Languaging“ (Swain 2006), betont also durch die verbale Form den Handlungscharakter von Sprache.

Eine zweite wichtige Dimension dieses soziokulturellen Verständnisses von Sprache bzw. Sprachlichkeit in Lehr-Lernzusammenhängen betrifft die Idee des Sprachenrepertoires. Mit Rückgriff auf Gumpertz (1964) und Bakhtin (1981) wird Sprachenrepertoire z. B. bei Busch folgendermaßen definiert (2013: 20):

Das Repertoire wird als Ganzes begriffen, das jene Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes und Routinen einschließt, die die Interaktion im Alltag charakterisieren. Es umfasst also die Gesamtheit der sprachlichen Mittel, die Sprecher_innen einer Sprachgemeinschaft zur Verfügung stehen, um (soziale) Bedeutungen zu vermitteln.

Dieses Konzept ist der bislang eingebürgerten Vorstellung von Monolingualismus diametral entgegengestellt, da es die scharfen Trennungen zwischen Ein- bzw. Zweisprachigkeit wie auch generell die Vorstellung von klar voneinander abgrenz- und zählbaren Sprachsystemen (L1, L2) aufbricht und auf grundsätzlich vorhandene „heteroglossische Ressourcen“ verweist (↗ Art. 2).

Ein dritter wichtiger Aspekt betrifft den Zusammenhang von Sprache und Identität. Im angloamerikanischen Raum hat vor allem Norton auf die enge Verbindung von Sprachenlernen und Identität hingewiesen:

Whereas some linguists may assume, as Noam Chomsky does, that questions of identity are not central to theories of language, we as L2 educators need to take this relationship seriously. The questions we ask necessarily assume that speech, speakers and social relationships are inseparable.

[...] In this view, every time language learners speak, they are not only exchanging information with their interlocutors, they are also constantly organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world. They are in other words, engaged in identity construction and negotiation. (Norton 1997: 410)

Aus der Perspektive dieser soziokulturellen Theorien sind Sprachenlernende Mitglieder sozialer und historischer Gemeinschaften, die Sprache als dynamisches Werkzeug – nicht zuletzt zur Aushandlung von Identität – verwenden. Es ist bemerkenswert, dass die Entwicklungen in der Identitätstheorie und in den soziokulturellen Ausrichtungen von Spracherwerbsforschung (↗ Art. 51) und Didaktik der Sprachen durchaus konvergierende Züge aufweisen, wie im Folgenden dargestellt wird.

3. Identität

Identität ist ein transdisziplinäres Konzept, das vor allem in den Geistes- und Humanwissenschaften und nicht zuletzt auch in der Mehrsprachigkeitsforschung und der Didaktik der Sprachen eine wichtige Rolle spielt. Drei Entwicklungsstränge in der Identitätstheorie sind – gerade in Bezug zum Thema „Sprachlichkeit“ – besonders hervorzuheben: die Dekonstruktion eines essentialistischen Subjekt- bzw. Identitätsbegriffs (↗ Art. 40), das Konzept der narrativen Identität sowie die Betonung der jeder Identität inhärenten Dynamik und Hybridität.

Seit der nach-idealistischen Philosophie des 19. Jahrhunderts und dem Beginn der Psychoanalyse setzt eine kritische Hinterfragung der Vorstellung eines rational-autonomen Subjekts ein (Nünning 2001: 613). Insbesondere poststrukturalistische Philosophen wie

Jacques Lacan, Michel Foucault, Jean-François Lyotard und Jacques Derrida dekonstruieren die Vorstellung eines substanziell essentialistischen und selbstbestimmten Subjekts. Die Vorstellung von Identität im Sinne eines reifizierbaren Vorliegens eines Sachverhalts wird unhaltbar; Identität muss vielmehr als prinzipiell unvollständige und unvollendete Aspiration verstanden werden,

[...] als Fluchtpunkt einer sozialen Praxis, in deren Rahmen der Einzelne ins Verhältnis zu sich selbst tritt und sein Handeln am Horizont der gewünschten Autonomie des eigenen Selbst orientiert. (Straub 2004: 280)

Bei Jacques Lacan z.B. wird die traditionelle Subjektvorstellung aus psychoanalytischer Perspektive in ein neues Licht gerückt. Die Rolle der Sprache gewinnt hier für die Genese des Subjekts einen zentralen Stellenwert:

In der Lacanschen Entwicklungsgeschichte des Kleinkinds identifiziert sich das Kind noch vor dem Spracherwerb über sein Spiegelbild mit einem imaginären, ganzheitlichen und autonomen Ich (Spiegelstadium). Mit dem Spracherwerb erweist sich dieses Ich jedoch noch deutlicher als unerreichbar. Um ein soziales Subjekt werden zu können, muss der Einzelne in die von der Sprache verkörperte symbolische Ordnung eintreten, die seiner Existenz vorgängig ist und ihm nur dann die Möglichkeit bietet, sich auszudrücken und eine symbolische Identität anzunehmen [...]. Darüber hinaus bedeutet der Eintritt in die Sprache eine Subjektspaltung. Das Ich, das spricht (*sujet d' énonciation*), ist ein anderes, als das Ich, das im Diskurs repräsentiert wird (*sujet d' énoncé*). (Nünning 2001: 613)

Identität erscheint hier als der Ordnung des Imaginären zugehörig und stellt letztlich immer ein Trugbild dar.

Bei Michel Foucault handelt es sich hingegen weniger um eine psychoanalytische als um eine historisch begründete Kritik klassischer Subjektvorstellungen. Foucault geht von einem Subjektbegriff aus, der das Moment der Unterwerfung (lat. *subicere* = unterwerfen) ins Zentrum rückt und zwar der Unterwerfung der sprechenden Subjekte unter die Diskurse und der Unterwerfung der Diskurse unter die sprechenden Individuen (Foucault 1994, 246). Gegen die Idee der Voraussetzungslosigkeit von Sprache und sprachlich handelndem Subjekt stellt Foucault die Bedingungen für die Legalisierung von Diskursen ins Zentrum. In diesen Ansätzen innerhalb der Identitätstheorie spielt die Sprache – im Sinne von Diskurs – eine wichtige Rolle.

In explizit narrativen Konzeptionen von Identität wird dieser Aspekt noch stärker hervorgehoben und die Verknüpfung von Selbst und Sprache in besonderer Weise betont, z. B. bei Jerome Bruner (1990), Anthony P. Kerby (1991), Alisdair Macintyre (1995) und Paul Ricoeur (1985). Während traditionellerweise das essenzielle Selbst der Sprache übergeordnet wurde, wird hier das Selbst als durch Sprache konstituiert verstanden:

Our own existence cannot be separated from the account we can give of ourselves. It is in telling our own stories that we give ourselves an identity. We recognize ourselves in the stories that we tell about ourselves. It makes very little difference whether these stories are true or false, fiction as well as verifiable history provides us with an identity. (Ricoeur 1985: 214)

Die eigene Identität wird also durch Geschichten konstituiert:

On a narrative account, the self is to be construed not as a prelinguistic given that merely employs language, much as we might employ a

tool, but rather as a product of language – what might be called the implied subject of self-referring utterances. (Kerby 1991: 4)

Das Erzählen von Geschichten ist damit keine bloße Beschreibung von identitätsrelevanten Ereignissen, sondern eine komplexe Sprechhandlung mit psychosozialen Funktionen, wodurch ein performatives Wissen eigener Art zum Ausdruck gebracht wird (Straub 2004: 286).

Der dritte wichtige Entwicklungsstrang, der in direktem Zusammenhang mit den bisher skizzierten Entwicklungen steht, betrifft die Konzeption „hybrider Identitäten“ (↗ Art. 100). In Abwendung von vereinfachenden Konzepten, die eine saubere Überlappung von Selbst, Sprache und kulturellem Ort implizieren, werden nun Subjekte als „mehrfach codierte, komplexe Identitäten“ (Bronfen & Marius 1997: 7) konzipiert, wobei diese Identitäten als narrative Leistungen verstanden werden. So z. B. bei Stuart Hall, einem der einflussreichen Theoretiker in diesem Kontext:

Identities are never unified and in late modern times increasingly fragmented and fractured, never singular but multiply constructed across different often intersecting and antagonistic discourses, practices and positions. (1996: 4)

4. *Kulturalität*

Nicht nur zwischen Sprachlichkeit und Identität bestehen somit enge Bezüge, auch in der jüngeren Kulturtheorie spielen Sprache und Identität eine zentrale Rolle. Zunächst einmal ist auch hier eine Abwendung von essentialisierenden und gleichzeitig eine Hinwendung zu diskursiv-reflexiven Konzeptionen von Kultur festzustellen (Bachmann-Medick 1996; Göller 2000; Hörning & Winter 1999). Weit-