

Gabriele Budach/Jürgen Erfurt/Melanie Kunkel
(dir.)

Écoles plurilingues – multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure

Internationale Perspektiven



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

FRANKFURT 2008

Frankfurt 2008

GABRIELE BUDACH/JÜRGEN ERFURT/MELANIE KUNKEL

Zweisprachig Lehren und Lernen. Begehung eines Forschungs- und Praxisfelds¹

I Ideologisches Erbe und gesellschaftliche Realität: Rahmenbedingungen institutionalisierter Mehrsprachigkeit

Obwohl die meisten Gesellschaften dieser Welt mehrsprachig sind, spiegelt sich diese sprachliche Vielfalt nur wenig in den nationalen Schulsystemen wider. Diese sind mehrheitlich das Ergebnis nationaler Geschichte, welche vor allem in westlichen Gesellschaften dominiert ist von einer Ideologie der Einsprachigkeit, bisweilen auch der zwei- oder mehrfachen Einsprachigkeit, wie es uns Kanada, Belgien oder die Schweiz zeigen. Seit dem 19. Jahrhundert sind Bildungssprachen, die nicht Nationalsprachen der jeweiligen staatlichen Gemeinwesen sind, letzteren in der Wertigkeit untergeordnet. Die erste Priorität, die sich nationale Schulwesen seit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht gesetzt haben, gebührt daher neben der Erziehung zu patriotischer Gesinnung der Beherrschung der Nationalsprache(n) in Wort und Schrift durch die möglichst umfassende Gesamtheit aller Bürger. Diese Priorisierung, welche in aristokratischen Kreisen des 18. Jahrhunderts in Europa noch undenkbar gewesen wäre und die im 19. Jahrhundert, vor allem in westlichen Gesellschaften, zu einer fundamentalen Neuordnung territorialisierter sprachlicher Hierarchien beigetragen hat, prägt bis heute das Denken in vielen Köpfen. Sie hat der Nationalsprache sozusagen Fetischcharakter verliehen, überall dort, wo es im Zuge der Ausbreitung bürgerlich-kapitalistischer Verhältnisse um deren Durchsetzung gegenüber konkurrierenden oder anderen Sprachen und Varietäten ging (vgl. u. a. Boehmann et al. 1993; Ivo 1994; Maas 1989).

Das Erbe der Idealvorstellung von Einsprachigkeit drückt sich in staatlichen Institutionen, vor allem der Schule, ganz explizit in der Organisation von Pflasterstrukturen aus, die Wissensbestände in bestimmter Weise untergliedern

¹ Unser herzlicher Dank gilt auch dieses Mal wieder Ulrike Klemmer, die den gesamten Band in die richtige Form gebracht hat, sowie Helene Gutard-Zdarsky und Nathalie Noël für ihre Unterstützung beim Korrekturlesen und Bearbeiten der Texte.

und damit Relationen zwischen der Mehrheitsprache, anderen Sprachen und Sachfachinhalten zum Ausdruck bringen. Das gängige Schema dieser Aufteilung in westlichen Gesellschaften ähnelt sich traditionell über die Grenzen einzelner Nationalstaaten hinweg. Demnach ist die Nationalsprache zumeist die einzige Unterrichtssprache, wohingegen andere Sprachen als Fremdsprachen behandelt werden, denen ein Status als eigenständiges Fach zugeordnet wird. Versuche, Nicht-Nationalsprachen als Unterrichtssprachen im Fachunterricht zu integrieren, sind eine Entwicklung, die erst in den späten 1960er Jahren einsetzt.² Erst in jüngerer Vergangenheit werden sie als alternatives Modell zum einsprachigen Fachunterricht in der Mehrheitsprache praktiziert und systematisch bei der Planung von Curricula, der Entwicklung von Lehrmaterial und der Ausbildung entsprechend vorbereiteter Lehrkräfte berücksichtigt. Doch auch diese Projekte der Integration anderer Unterrichtssprachen in nationale Curricula reflektieren nur in sehr begrenztem Umfang gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, d. h. die uns unmittelbar umgebende sprachliche Vielfalt.

Gegenwärtige Versuche, gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in die Optik nationaler Schulsysteme zu integrieren, sind jedoch weiterhin geprägt von den ererbten institutionellen Strukturen (vgl. Krennitz 1990, 41 ff.). Diese reservieren für Unterricht in anderen Sprachen entweder einen Extraplatz innerhalb des Curriculums, wenn diesen Sprachen – wie etwa im Falle des Englischen, Französischen, Lateins oder Russischen – der Rang und die Beachtung einer im Curriculum integrierten Fremdsprache zukommt, oder aber einen Platz *außerhalb* des regulären Curriculums, etwa in Form von Kursen des muttersprachlichen bzw. des herkunftssprachlichen Unterrichts, ein Format also, das Migrantensprachen wie Türkisch, Kroatisch, Griechisch, Polnisch oder Italienisch zugewiesen wird.³ Diese Formen institutioneller Einbindung von

² Ein Grundstein dieser Entwicklung war der Elysee-Vertrag von 1963, infolge dessen zur Förderung gutmachbarstaatlicher Beziehungen zwischen Deutschland und Frankreich erstmals bilingualer Unterricht in Fächern wie Geschichte oder Geographie in französischer Sprache in Deutschland eingeführt wurde. Diese Unterrichtsform existiert seit 1969/70 in der Sekundarstufe an Schulen der Bundesländer Saarland und Nordrhein-Westfalen und wurde in der Folge auch auf andere Bundesländer ausgedehnt. Ein weiterer Schritt bestand 1971/72 in der Gründung der Deutsch-Französischen Gymnasien in Saarbrücken, Buc (nahe Versailles) und Freiburg im Breisgau. Das Konzept des bilingualen Sachfachunterrichts wurde unter der Bezeichnung „Content and Language Integrated Learning“ (CLIL) auch auf das Englische in der Sekundarstufe übertragen. Zu einer Bilanz des bilingualen Sachfachunterrichts in Deutschland vgl. Zydanif 2007.

³ Eine Ausnahme stellen in Deutschland die Sprachen der autochthonen Minderheiten Sorbisch, Friesisch und Dänisch dar. Nach dem Verbot des Sorbischen in der NS-Zeit beschloss der Stichtische Landtag 1948 das Gesetz zur „Wahrung der Rechte der sorbischen Bevölkerung“, auf das 1952 der Schullehrer des Ministeriums für Volksbildung der DDR folgte, der im zweisprachigen Gebiet der Lausitz zwei Schultypen begründete, von denen einer Sorbisch als Unterrichtssprache hatte, während im anderen sorbischer Sprachunterricht angeboten wurde (vgl. Geske/Schulze 1997). Friesisch

sprachlichem Unterricht belegen einerseits die Kontinuität und eine gewisse Stare institutioneller Strukturen, die, einmal in Funktion, eine Tendenz der Selbstreproduktion aufweisen. Begründet ist dies in dem Umstand, dass sie Teil komplexer Netzwerke sind, innerhalb derer Lehrerbildung, Lehrplanung und curriculare Abläufe organisiert sind, die der Kontrolle bestimmter Lobbygruppen unterliegen. Andererseits spiegeln diese Strukturen den weiterhin bestehenden Konsens innerhalb einer Bevölkerungsmehrheit, die den etablierten Bildungsstrategien und -inhalten gegenüber Vertrauen hegt und diese als stehenden Wert reproduziert sehen möchte, die Verfügbarkeit bestimmter Fremdsprachen als separates Schulfach darin eingeschlossen. Trotz jener Kräfte, die eine Kontinuität des alten Kanons befürworten, werden in der Gesellschaft andere Kräfte immer lauter, die curriculare Bildung in den Schulen des nationalen Systems erneuert sehen möchten oder bereits nach einer Alternative Ausschau halten. Ein Beweis dafür sind die Abkehr vieler Eltern von der staatlichen Schule und das wachsende Interesse an Privatschulen, deren Zahl sich ständig erhöht und die mit mehrsprachigen Profilen werben.

Der Konsens für die unveränderte Beibehaltung des Status quo schmilzt, nicht zuletzt, weil sich die gesellschaftliche Realität sprachlich, sozial und kulturell in den letzten Jahren stark verändert hat. Nationale Grenzen werden seit langem sowohl geistig als auch physisch überschritten. Menschen wandern und siedeln jenseits der territorialen Grenzen ihrer Erstsprachen und multiplizieren damit auch das sprachliche Repertoire ihrer Kinder. Multipliziert wird damit ebenfalls das Repertoire an kulturellem Wissen und kultureller Praxis. Dieses deckte sich im Übrigen auch zu Zeiten unhinterfragter Gültigkeit der monolingualen Schule niemals vollständig mit der kulturellen Praxis aller Mitglieder einer Gesellschaft, sondern manifestierte sich als dominanter Diskurs und als Modell, welches das Ideal staatsbürgerlicher Bildung in den Augen einer herrschenden Elite zu verkörpern bestimmt war.

Die neue gesellschaftliche Realität ist das Ergebnis zunehmender Mobilität und Migration in den letzten Jahren, welche die Wanderung von hoch qualifizierten wie gering qualifizierten Arbeitsmigranten, von Eliten wie Nicht-

hingegen wird erst seit Mitte der 1980er Jahre als Unterrichtsfach in Schulen Nordfrieslands vom dritten Schuljahr an im Umfang von zwei Wochenstunden angeboten. An wenigen Schulen in Nordfriesland wird es im Rahmen eines Pilotprojekts bereits vom ersten Schuljahr an gelehrt. Friesisch als allgemeine Unterrichtssprache wird einzig in der friesisch-dänisch-deutschen Grund- und Hauptschule in Rismm seit 1985 verwendet (vgl. Andresen 1997, 92; <http://www.rismmstole.de> [9.4.2008]). Die Schulen der dänischen Minderheit im Norden Schleswig-Holsteins wiederum sind Privatschulen und werden vom dänischen Schullehrer getragen. Wievohl die Schullehrerinnen und Schullehrer im Regelfall zweisprachig sind, verstanden sich die Schulen bis in die 1990er Jahre hinein nicht als Deutschunterricht Deutsch gesprochen wurde. Seit Mitte der 1990er Jahre wird an diesen Schulen ein koordinierter Deutsch- und Dänischunterricht mit paralleler zweisprachiger Alphabetisierung durchgeführt.

Eltern, von Flüchtlingen aus humanitären und politischen Katastrophengebieten oder von illegalen „sans papiers“ einschließt. Diese neue Realität, welche gern mit dem Begriff der ‚Globalisierung‘ assoziiert wird, erleben Eltern, Lehrer wie auch Bildungsfunktionäre und erkennen, wenn auch in unterschiedlichem Maße, dass die Formen der daraus resultierenden neuen gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit auch im Rahmen schulischer Ausbildung und Erziehung eine Rolle spielen müssen, sofern die Schule eine Institution für alle in einer Gesellschaft heranwachsenden Individuen bleiben soll. Handlungsbedarf besteht dabei in vielen Gesellschaften – wie unterschiedlich ihre nationalstaatlichen Ordnungen auch sein mögen –, da es sich um ein globales Phänomen handelt, das lokal sehr ähnliche Herausforderungen hervorbringt.

Der Forschung kommt traditionell wie auch gegenwärtig auf dem Feld der Bildung eine wichtige Rolle zu. Schulischer Unterricht hat ganz zentral mit Sprache zu tun, nicht nur als Lehr- und Lerngegenstand in den sprachlichen Fächern, sondern in allen Prozessen sozialer Interaktion, in denen Kommunikation stattfindet. Wie andere Disziplinen auch konstruiert Bildungsforschung, wenn sie den Blick auf den Schulkontext richtet, verschiedene Gegenstände des wissenschaftlichen Interesses. Forschungen zum Spracherwerb fokussieren dabei überwiegend auf individuelle kognitive Prozesse des Spracherlernens, welches als ein in Städten unterteilbarer Aneignungsprozess modelliert wird (siehe Forschungen zu Lernerrammatiken, Interferenzforschung). Fachdidaktiken widmen sich dagegen der fachlichen Spezifik des Lehrens und Lernens bestimmter Fächer. Dem Bereich der Fremdsprachendidaktik liegt demzufolge die Annahme zugrunde, dass das Unterrichten bestimmter Sprachen als Fremdsprache eine besondere Didaktik erfordert, die Besonderheiten der Zielsprache berücksichtigt, ebenso wie die Ausgangssprachen der Lerner und mögliche Verbindungen, Überschneldungen und Vernetzungen dieser Sprachen und Kulturen. Der Fokus fachdidaktischer Forschung lag in der Vergangenheit überwiegend auf der Erforschung und Entwicklung von Methoden des Sprachlehrens und -lernens, wobei die Zielsprache und -kultur der Fremdsprache einerseits und der sprachliche und kulturelle Hintergrund einer zumeist als homogen imaginierten Schülerschaft andererseits die wichtigsten Achsen der Betrachtung waren.

Eine neue Richtung des Denkens in der Forschung haben seit den 1970er und 80er Jahren vor allen Dingen die Soziolinguistik und die Minderheitenforschung angeregt. Im europäischen Maßstab ist dieser Ansatz repräsentiert in Studien zu den sprachlichen Verhältnissen in Okzitanien, Korsika, Wales, Belgien, der Schweiz u. a. Auf dem amerikanischen Kontinent treten Forschungen hervor, etwa zu Migration und Zweisprachigkeit von Hispanophonen in Mexiko (Hill/Hill 1986) und in den USA (Zentella 1997) sowie von Französischsprachigen in Kanada (Heller 1999). Im Unterschied zu kognitiven Ansätzen, die vom sozialen Kontext abstrahieren, und pädagogischen Ansätzen der Fachdidaktik, die Lehren und Lernen als auf den Schulkontext fokussierte

Strategien der Wissensvermittlung untersuchen, setzen die soziolinguistischen und sprachsoziologischen Forschungen einen anderen, neuen Akzent. Vertraut mit den politisch-sozialen Emanzipationsbestrebungen nationaler Minderheiten waren Vertreter dieser Forschungsrichtung nicht selten selbst im Rahmen dieser Agenda engagiert und trugen, indem sie die Funktionsweise des Schulwesens einer historisch-kritischen Analyse unterzogen, viel zur Bewusstmachung der Heterogenität und ungleichen sozialen Kräfteverhältnisse in den jeweiligen Gesellschaften bei. Basil Bernstein empirische Studien im Schulmilieu Großbritanniens führten ihn zur Theorie der Sprachbarrieren und des restringierten und elaborierten Codes (vgl. u. a. Bernstein 1977). In den USA griff John Gumperz seit den späten 1960er Jahren mit sprachwissenschaftlichen Untersuchungen zur Kommunikation im Klassenraum in die Debatten zur kompensatorischen Erziehung ein (vgl. Gumperz 1971). Mit Beispielen aus Unterrichtskonflikten in Kalifornien (mit mexikanischem Spanisch und „Black English“) zeigt er, dass „auch hier die Gefahr besteht, bei der kontrastiven Betrachtung der vorkommenden Varietäten auszublenken, daß deren stilistische Nutzung eine kulturelle Ressource ist, die mit dem normativen Modell der Förderung in der Hochsprache konfiguriert, gerade auch dann, wenn die anderen Varietäten kontrastiv im Unterricht thematisiert werden“ (Maas 2004, 68). Migration ist für Gumperz ein zentrales Element der „postindustriellen“ Gesellschaft (vgl. u. a. Gumperz [ed.] 1982), die in zunehmendem Maße sprachliche und soziale Heterogenität freisetzt und die auch ein entsprechend größeres Krisenmanagement verlangt. In dem Band „Language and Social Identity“ geht er auf das Problem ein, dass sprachliche Konflikte in den modernen Industriestaaten einen wesentlich höheren Stellenwert als in traditionellen Gesellschaften haben, in denen sprachliche Heterogenität kein Auslöser für soziale Krisen ist. Von den Impulsen ausgehend, die Bernstein, Gumperz und andere mit ihren auf die Schule fokussierten Arbeiten gegeben haben, hat sich seit den 1990er Jahren eine breit gefächerte Forschungslandschaft herausgebildet. Über das Interesse des kognitiven oder pädagogischen Paradigmas hinaus lenken diese Studien das Augenmerk auf die politische Natur von Sprache und ihre vielfachen Vernetzungen mit Gesellschaft. Weder das Erlernen von Sprache als ein abgeschlossenes System von Einheiten und Regeln noch die Suche nach universell geeigneten Strategien des Lehrens und Lernens eines bestimmten thematischen Gegenstandes standen im Vordergrund, sondern vielmehr war das Augenmerk gelenkt auf die Bewusstmachung der historischen Gewachsenheit von Bildungsstrukturen und die Dimensionen ideologischer Verwurzelung in lokalen und nationalen Kräfteverhältnissen einer Gesellschaft.

Der vorliegende Band als Ganzes schreibt sich in diese Perspektive ein und betrachtet daher Lehren und Lernen in mehreren Sprachen vor dem Hintergrund konkreter historischer Kontexte. Die Zusammenstellung der Beiträge schließt Fallstudien zu unterschiedlichen westlichen Gesellschaften ein, die, gegenüber-

gestellt, eine Reihe von Parallelen, aber auch kontextuell bedingten Spezifika aufweisen. Die Perspektive lokaler Verwurzeltheit, kombiniert mit der Blickachse eines internationalen Vergleichs, erachten wir als wichtig und für eine internationale Diskussion zu Bildungsfragen als essentiell und inspirierend.

2 Vom langen Weg in die Schule: Konzepte, Institutionen und Akteure mehrsprachiger Schulpraxis

Ausgangspunkt des Buchprojektes war ein internationales Symposium am 19. und 20. Mai 2006 in Frankfurt/M. unter dem Titel „Zweisprachig lehren und lernen: Ein Modell für die Zukunft?“, das sich hauptsächlich mit der Situation bilingualer Projekte in Deutschland beschäftigte. Eingeladen waren Akteure dieser Szene zur Diskussion einer aktuellen Bilanz und prospektiver Entwicklungsaufgaben sowie Gäste aus europäischen Nachbarstaaten und vom nordamerikanischen Kontinent, die internationale Perspektiven in die deutsche Debatte eintragen sollten. Ein solcher Vergleich liegt nahe, da gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und die Erscheinung transnationaler Wanderung ein den Globus umspannendes Phänomen sind. Wo sie auftreten, erzeugen sie sprachliche Diversität und stellen die Mehrheitsgesellschaften vor die Herausforderung, einen respektvollen und angemessenen Umgang mit sprachlichen Minderheiten zu finden bzw. nationale Schulsysteme auf die wachsende sprachliche Diversität einzustellen. Bei der Planung des Bandes haben wir den geographischen Fokus vergrößert und das Spektrum von internationalen Fallstudien erweitert. Damit gelingt es nicht nur, lokale Spezifika klarer herauszuarbeiten, sondern auch, auf die global vergleichbaren Tendenzen aufmerksam zu machen. Den roten Faden unserer Argumentation bilden dabei drei Aspekte, die auf unterschiedliche Weise in allen Texten thematisiert werden. Dazu zählen erstens eine *historische Perspektivierung* der lokalen Fallstudien, zweitens der Blick auf *Institutionen* und *Konzepte* des Bildungssystems, wie z. B. die staatliche Schule oder andere Formen institutioneller Bildung, und drittens die *sozialen Akteure* im Bildungswesen, die entweder selbst mit den Bildungsaufgaben bestimmter Institutionen betraut sind oder aber eng mit diesen Institutionen kooperieren. In diesem Sinne verstehen wir sie als Akteure des Wandels sprachlicher Verhältnisse, welche die Realität von institutionalisierter Bildung und Mehrsprachigkeit im schulischen Raum gestalten, mitbestimmen und damit an deren Veränderung teilhaben.

2.1 Nationale Bildungssysteme in historischer Perspektive

Aus der Perspektive einer historischen Analyse sprachpolitischer Verhältnisse repräsentieren die Fallstudien in diesem Band in gewisser Weise Modellfälle der Geschichte. Indem sie die Geschichte staatlich verfasster Sprachpolitik und ihre

Auswirkungen auf die Bildung nationaler Schulsysteme aufzeigen, machen sie deutlich, wie Bildungsinstitutionen unter dem Einfluss größerer politischer Konjunkturen und Zäsuren Gestalt angenommen haben – eine Gestalt, die heute merkwürdigerweise von vielen als naturgemäße Gegebenheit, rechnermäßiger ‚common sense‘ und unverrückbarer Zustand angesehen wird. Aus dieser Sicht tritt in den Hintergrund, dass Sprachpolitik von Menschen ‚gemacht‘ und deshalb auch dem Wandel gesellschaftlicher Verhältnisse unterworfen ist. Dieser Wandel und die Veränderbarkeit nationaler Bildungssysteme sollen im Weiteren anhand von vier Modellfällen diskutiert werden, wie sie sich in westlichen Gesellschaften im Zuge der Bildung von Nationalstaaten und als Produkte der Auseinandersetzung mit interner sprachlicher und sozialer Heterogenität herausgebildet haben. Gegenstand der Darstellung sind

- das monolinguale Schulmodell als Abbild einer Ideologie nationaler Einsprachigkeit,
- das vielsprachige, utraquistische Schulmodell der k. u. k. Monarchie,
- die Optionen eines mehrsprachigen Modells von Schule in Kontexten, wo Mehrsprachigkeit nach dem Territorialitätsprinzip geregelt ist,
- das Multikulturalismusmodell in Immigrantengesellschaften, dem eine Reihe innovativer Schulformen verpflichtet ist.

1. Einen Modellfall *par excellence* stellen Frankreich und das Konzept der Nationalsprache dar, für das die jakobinische Sprachpolitik aus den Tagen der Französischen Revolution den ideologischen Grundstein legte; mit der republikanischen Schulpolitik Anfang der 1880er Jahre wurden die Axiome für das Verständnis und die Rolle von Sprache auch in anderen modernen Nationalstaaten geschaffen. Den von Frankreich vorgezeichneten Weg als Modell zu bezeichnen, ergibt sich aus dem historischen Sachverhalt, dass sich viele andere Nationen, die sich im 19. Jahrhundert formieren, direkt oder indirekt auf die in Frankreich formulierten Ideen zur Nationalsprache berufen. Für die Nationalsprache und die Durchsetzung der Einsprachigkeit in Französisch einzutreten, bedeutete in Frankreich zunächst, gegen die sprachliche Vielfalt, gegen die *patois*, zu Felde zu ziehen, so wie die Jakobiner Bertrand Barère⁴ und Henri-Baptiste Grégoire⁵, die 1794 der Nation die Ausrottung anderer Sprachen empfahlen: *Patris* wie Baskisch, Bretonisch, Deutsch und Italienisch seien Horre der Konterrevolution, einzig das Französische sei dazu berufen, den Idealen von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit Klang und Stimme zu ver-

⁴ Bertrand Barère fordert am 27. Januar 1794 im Wahlfahrtsausschuss: „Chez un peuple libre, la langue doit être une et la même pour tous“, vgl. Bailban/Laporte 1974, 94.

⁵ Abbé Grégoire fasst das Ergebnis seiner 1790 in Auftrag gegebenen und im Juni 1794 im Wahlfahrtsausschuss vorgestellten Enquête unter dem Titel zusammen: „Rapport sur la nécessité et les moyens d’arrêter les patois et d’universaliser l’usage de la langue française“, vgl. Bochmann et al. 1993, 83 ff.

leihen (vgl. Bochmann et al. 1993, 83 ff.). Konstitutiv für diese homoglossische Ideologie war auf der anderen Seite des Rheins Herders Verständnis vom „Volksgeist“ als kultureller Identität, der in Sprache und Literatur einer Nation zum Ausdruck komme. Daraus entstand die weit verbreitete Ideologie, dass alle Sprecher derselben Sprache zur selben Nation gehörten, was zum Wahn eines Großdeutschlands, Großserbiens oder Großrumaniens führen konnte (vgl. Lüdti 2006, 11). Wenn auch die Herrschaft der Jakobiner nur von kurzer Dauer war, zeichnete ihre Sprachpolitik einen Weg vor, an dem in Frankreich im Laufe des 19. und 20. Jahrhunderts beständig festgehalten wurde. Getreu der *lingua franca* des Bürgertums von einer französischsprachigen Gesellschaft gelang es, die Existenz anderer Sprachen beharrlich zu negieren (vgl. Bochmann et al. 1993). Die Schule ihrerseits, insbesondere mit dem 1832 eingeleiteten Aufbau der Volksschule, wird zu einem Motor der Verbreitung der Nationalsprache, deren Kehrsseite die Marginalisierung aller anderen Sprachen in Frankreich ist. Als das von Jules Ferry eingebrachte Schulgesetz von 1882 den Besuch der Grundschule für die 6- bis 13-Jährigen beiderlei Geschlechts für obligatorisch und kostenfrei erklärt und die Grundschule als eine laizistische Institution definiert, wird im Sinne der Befestigung der Nation und der moralischen und staatsbürgerlichen Erziehung⁶ die Einsprachigkeit auf Jahrzehnte hin zementiert. Dieses Prinzip bleibt jedoch nicht un widersprochen, wie sich mit Jean Jaures, der Führungsfigur der französischen Sozialisten zu Beginn des 20. Jahrhunderts, zeigen lässt, der den muttersprachlichen Unterricht und die Lehre des (Okzitanischen als Dreh- und Angelpunkt seiner Bildungskonzeption entwirft. Er plädiert für den Einsatz der komparatistischen Methode, welche die parallele Vermittlung des Französischen und der Regionalsprachen einschließt – ein Ansatz, den er mit Blick auf die sprachlichen Praktiken unterschiedlicher sozialer Klassen rechtfertigt. Vergleichender Sprachunterricht setzt allerdings zunächst die Anerkennung des Okzitanischen und anderer Regionalsprachen als Schulsprachen voraus und richtet sich damit gegen jene die Schulpolitik dominierende Haltung, Regionalsprachen als Dialekt oder *patois* abzuwerten, die es den Schülern auszutreiben gelte. Zweitens müsse sich der Sprachunterricht auf die Vorkenntnisse der Kinder einstellen, die beim Eintritt in die Schule ihre Regionalsprache sprächen und somit über eine Matrix für den Erwerb des Französischen verfügten. Beide Sprachen im Vergleich würden die Schüler zum besseren Verständnis der eigenen wie der anderen Kultur und der nationalen Geschichte befähigen (vgl. Brunmert 1987, 603 ff.). Den Ideen von Jaures bläst indes der französischsprachige nationalstaatliche Zentralismus heftig ins Gesicht. Das republikanische Schulsprachenmodell aus Ferrys Zeit behält seine Gültigkeit auch dann noch, als 1951 mit der *Loi Deixonne* erstmals

⁶ „L'instruction morale et civique“, wie es in Artikel 1 des Schulgesetzes von 28. März 1882 heißt, gilt als Hauptaufgabe der Schule, womit die Formulierung der vorherigen Schulgesetze in Frankreich zur „moralischen und religiösen Erziehung“ aufgehoben wird (vgl. Gréard 1891, vol. 5, 417-430; Erfurt 1993, 268 ff.).

ein Gesetz angenommen wird, das anderen Sprachen Frankreichs den Weg in die Schulen öffnet: Baskisch, Bretonisch, Katalanisch und Okzitanisch dürfen von nun an fakultativ und in geringem Umfang in der Schule verwendet werden. Erst 1974 wird dies für das Korsische in Korsika, 1981 für das Tahitianische und 1992 für vier melanesische Sprachen in den französischen Überseegebieten erlaubt. Im vorliegenden Band zeichnen Christine Hélot und Véronique Castelhotti die Konsequenzen der Umsetzung dieses Modells eines homoglossischen Nationalismus im heutigen französischen Schulsystem nach und verweisen auf ein Erbe, an dem Frankreich wie auch europäische Nachahmer noch heute schwer zu tragen haben. Beide Autorinnen kritisieren die – keineswegs nur – in Frankreich übermächtige Vorstellung, dass alle Kinder bei Schuleintritt die Nationalsprache beherrschen und dass die Schule, nicht nur der Existenz von Regional-, Minderheiten- und Migrantensprachen, sondern auch des von vielen Kindern mitgebrachten Bilinguismus zum Trotz, immer noch der Einsprachigkeitsideologie verpflichtet sei. Beide Autorinnen zeichnen verschiedene Wege vor, wie Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit auch im französischen Schulsystem in einem deutlich breiteren Maße verankert werden kann als bisher. Wenn eingangs unseres Beitrags bereits knapp auf die Schusituation in Deutschland eingegangen wurde, in der Ingrid Gogolin (1994) unter Rückgriff auf Pierre Bourdieu eine Praxis des „monolingualen Habitus“ erkennt, so wurde damit auf eine dem französischen Nationalsprachenmodell durchaus vergleichbare Form verwiesen, die über diese beiden Länder hinaus auch für die Sprachpolitik Italiens, Portugals, Griechenlands oder der Türkei maßgeblich ist. Mit Blick auf die baltischen Staaten lässt sich weiterhin die Perpetuierung dieses Modells in der Gegenwart zeigen, wobei die Überwindung der sprachlichen Dominanzverhältnisse aus der Spätphase der Sowjetunion nicht in ein höheres Maß an Anerkennung kultureller und sprachlicher Diversität, sondern, wie in Estland und Litauen, geradezu in einen Neojakobinismus mündet, der die sozusagen ererbte Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Bevölkerung als eine Übergangsphase auf dem Weg zu der nun angestrebten Einsprachigkeit in Estnisch bzw. Litauisch verstanden wissen will. Die ebenfalls im Zerfallsprozess der Sowjetunion gegründete Republik Moldova hingegen, in der seit 1989 das Rumänische/Moldauische die offizielle Sprache ist, betrachtet das Russische weiterhin als bedeutsame Verkehrssprache, auch wenn laut Zensus von 2004 die russischsprachige Minderheit inzwischen unter sechs Prozent der Gesamtbevölkerung gesunken ist, und setzt auf die Anerkennung und Förderung eines russisch-moldauischen Bilinguismus (vgl. Erfurt i. Dr. a). Dass sprachliche Assimilation und die Ignoranz gegenüber Minderheitensprachen auf Dauer keine erfolgreiche Strategie darstellen, zeigt die Sozialgeschichte vieler europäischer Staaten, die sich ihrerseits via Beschluss des Europarats auf die Respektierung der Rechte von Minderheiten einigstimmt haben. Wie grundsätzlich dabei eine homoglossische Ideologie ins Wanken kommen kann, weist die Studie von

B. Cerquiglini (2003) nach, der seinen Landsteuten medienwirksam vorführte, dass auf Frankreichs Territorium immerhin 75 Sprachen gesprochen werden.

2. Einen Gegenpol zum republikanischen Modell der Einsprachigkeit in der Nationalsprache stellt die Vielsprachigkeit unter den Habsburgern und in der österreichisch-ungarischen Monarchie dar. Nachdem bereits unter Joseph II. aufgeklärte Toleranz in religiösen Fragen praktiziert wurde (vgl. die Toleranzurteile von 1781 ff.), die Leibeigenschaft aufgehoben und den Juden in den östlichen Gebieten des Reichs Rechte der kulturellen und wirtschaftlichen Entfaltung eingeräumt wurden, steht seit dem Jahr 1848 die Gleichstellung der Sprachen der Nationalitäten mit dem Deutschen als der allgemeinen Geschäftssprache der Monarchie auf der Tagesordnung. In der Verfassung von 1849 heißt es: „Alle Volksstämme des Reiches sind gleichberechtigt. Jeder Volksstamm hat ein unverletzliches Recht auf Wahrung und Pflege seiner Nationalität überhaupt und seiner Sprache insbesondere. Die Gleichberechtigung aller landesüblichen Sprachen in Schule, Amt und öffentlichem Leben wird vom Staate gewährleistet.“ (zitiert nach Reiter 2003, 12). Ähnlich lautet 1867 der Verfassungsartikel 19 der k. u. k. Monarchie (1867-1918), wobei Abs. 3 präzisiert: „In den Ländern, in welchen mehrere Volksstämme wohnen, sollen die öffentlichen Unterrichtsanstalten derart eingerichtet sein, dass ohne Anwendung eines Zwanges zur Erlernung einer zweiten Landessprache jeder dieser Volksstämme die erforderlichen Mittel zur Ausbildung in seiner Sprache erhält“ (zit. nach Reiter 2003, 15). Wenn auch bei dieser die Mehrsprachigkeit befördernden Festlegung der Teufel im Detail steckt, was sich nicht zuletzt in einer Vielzahl von Klagen seitens der Minderheiten vor allem in mehrsprachigen Regionen äußerte, so entstehen dennoch im ganzen Reich neben den Volksschulen mit deutscher Unterrichtssprache auch zweisprachige Schulen sowie solche, die als uraquistische Schulen bezeichnet werden. Dies waren Schulen, in denen nach amtlicher Definition „einzelne Gegenstände in einer Sprache und die übrigen Gegenstände in der anderen Unterrichtssprache gelehrt“ wurden oder „die Unterrichtssprache für ein und denselben Gegenstand in den einzelnen Klassen der Schule verschieden“ war und „eine solche Einrichtung für alle Schülner als obligat“ galt (vgl. Reiter 2003, 24). In der Steiermark und in Kärnten indes gerieten uraquistische Schulen in die Kritik, weil in ihnen bereits nach kurzer Zeit des Unterrichtens in der Muttersprache diese von der anderen Landessprache abgelöst wurde, weshalb sie als Instrument der Assimilation bzw. der Germanisierung angesehen wurden. Davon massiv betroffen waren vor allem die slowenischen Schulen, die in den beiden Ländern in der Mehrzahl in uraquistische Schulen umgewandelt wurden (vgl. ebd.). Wenn sich bis zum Ende des 19. Jahrhunderts die Nationalitätenpolitik einschließlichs der Schul- und Sprachenpolitik als probates Mittel erwies, das Imperium zusammenzuhalten, treten in den letzten beiden Jahrzehnten der k. u. k. Monarchie immer stärker Forderungen nach nationaler Autonomie und

Selbstverwaltung der Volkerschaften in den Vordergrund, auf die die Krone mit der sog. Ausgleichsgesetzgebung (u. a. 1905/06 in Mähren, 1908-10 in der Bukowina, 1914 in Galizien) reagierte, in der – außer für das Wahlrecht und in der Verwaltung – auch für das Schulwesen ein Zwang zur Feststellung nationaler Zugehörigkeit festgeschrieben wurde, wofür die Angabe der Sprache ein wesentliches Kriterium war. So sollten z. B. von nun an alle der tschechischen Sprache mächtigen Kinder nur noch in die tschechischsprachige Volksschule gehen können, womit, wie sich zeigen wird, die Rivalität zwischen den Nationalitäten geschürt wurde. Der Beitrag von Brigitta Busch richtet den Blick auf die Konsequenzen des Zerfalls der österreichisch-ungarischen Monarchie. Ereignisse von damals prägen in gewisser Hinsicht bis heute die (sprach-)politische Landschaft der Balkanregion als eines territorial und politisch fraktionierten Raumes, innerhalb dessen die Autorin Wege und Formen des Umgangs mit der historischen Mehrsprachigkeit in Kärnten und transnationalen Vernetzungen in der Balkanregion untersucht. Sprachpolitik in dieser Region ist ein hochsensibles Terrain, insbesondere vor dem Hintergrund der Balkankriege in den 1990er Jahren und den verschiedenen Nationalismen, die eine Form der zeitgenössischen Perpetuierung des jakobinischen Modells vorführen. Wenn in heutigen Schulkonzepten auch die Entfaltung von Mehrsprachigkeit gesetzt wird, wie dies Brigitta Busch in ihrem Beitrag ausführt, dann drückt sich darin auch der Wille zur Akzeptanz von Nachbarkulturen und zur Friedenszerziehung aus – ein Wille, wie er im Übrigen auch Pare stand, als in den 1960er Jahren zwischen Frankreich und Deutschland der bilinguale Sachfachunterricht verabredet wurde (s. o.). Dies geschah vor allem, um auf diese Weise aus dem Schatten herauszutreten, den zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Arndts und Jahns mit ihren Schriften über die Anders- bzw. Mehrsprachigkeit ausgebreitet hatten (vgl. u. a. Arndt 1813) und der im Laufe des 19. und 20. Jahrhunderts dunkel über einer deutsch-französischen Verständigung lag.

3. Staaten wie Belgien, Kanada, Luxemburg und die Schweiz stehen wiederum für ein anderes sprachpolitisches Szenario. Ihnen gemeinsam ist die institutionalisierte Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit, wobei sich in jedem dieser Staaten eine andere Funktionsweise von gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit herausgebildet hat. Wenn unter den Einwohnern Luxemburgs⁷ die Kenntnis aller drei offiziellen Sprachen weit verbreitet ist – Lëtzebuergesch als identitätsstiftende Erstsprache von ca. 70 % der Luxemburger, Deutsch als dominante Sprache der Printmedien und Französisch als Sprache der Politik und des Rechts –, so gilt dies keinesfalls in gleicher Weise für Belgien, Kanada und die Schweiz. Die offizielle Zwei- oder Mehrsprachigkeit dieser Länder ist im Grunde die Antwort des Staates auf die zwei- oder mehrmalige Einsprachigkeit

⁷ Zur Sprachsituation in Luxemburg, und insbesondere zur bislang wenig untersuchten Situation von Immigranten sowie zur Mehrsprachigkeit in der Schule, liegt nun die Studie von J.-J. Weber i. Dr. vor.

eines großen Teils seiner Bürger. Und sie ist zugleich das Ergebnis von Kämpfen der Sprachgemeinschaften um kulturelle Emanzipation und die Anerkennung ihrer Sprachen. Die alte schweizerische Eidgenossenschaft war deutschsprachig, in ihr hatten die anderssprachigen Gebiete mehrheitlich Untertanenstatus. Erst unter dem Druck der Bajonette der französischen Revolutionsarmee wurden in der Helvetischen Republik (1798-1815) 1803 die ersten romanischsprachigen Kantone als gleichberechtigte Partner in den Bund aufgenommen und Französisch und Italienisch auf die gleiche Ebene wie das Deutsche gehoben (vgl. Dürmüller 1996; Haas 2000). Mit der Gründung des modernen Bundesstaats wandelte sich die Schweiz 1848 in einen mehrsprachigen Staat, in dem 1938 auch das im Kanton Graubünden gesprochene Bünderromanisch als vierte Landessprache offiziell anerkannt wurde. Der Mythos vom polyglotten Schweizer ist weit verbreitet, doch einer genaueren Betrachtung hält er nicht stand. Freilich finden sich gerade unter den Bildungseliten nicht wenige Schweizerinnen und Schweizer, die neben ihrer/ihren Erstsprache(n) über ein Repertoire aus mehreren weiteren Sprachen verfügen, darunter eine zweite und eventuell auch eine dritte Landessprache und vielfach auch Englisch. Und immerhin ist unter den Südschweizern mit Italienisch als Erstsprache die Zahl derer relativ groß, die über mehrere Jahre eine zweite (Französisch) und dritte (Deutsch) Landessprache in der Schule gelernt haben (vgl. Dürmüller 1996, 62 f.), sich dieser Sprachen auch mehr oder weniger flüssig bedienen können und somit einen Fall von Bildungsmehrsprachigkeit repräsentieren, der in der deutschsprachigen und in der französischsprachigen Schweiz signifikant weniger verbreitet ist. Obwohl das staatliche Erziehungsprogramm sicherstellen will, dass als Minimalrepertoire die Erstsprache und eine zweite Landessprache in der Schule gelernt werden, ist die Erzielung zur Zweisprachigkeit in den einzelnen Kantonen von unterschiedlichen Erfolg gekrönt. Für die 1990er Jahre ist ein deutliches Gefälle von dem gerade erwähnten Südschweizer Kanton Tessin zu den deutschsprachigen Innerschweizer Kantonen zu konstatieren, wo insbesondere unter dem männlichen Teil der Schülerschaft viele nicht in der Lage sind, in einer zweiten Sprache auch nur ein kurzes Gespräch zu führen (vgl. ebd., 57 ff.). Nicht wenige Einwohner der Schweiz und mehr noch die Funktionseeliten der romanischsprachigen Kantone sowie der Bundesbehörden sahen für die ohnehin oft beklagte schwierige Binnenkommunikation ein alarmierendes Signal, als mehrere deutschsprachige Kantone Ende der 1990er Jahre beschlossen, als zweite Schulsprache das Englische dem Französischen vorzuziehen. Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren ließ daraufhin ein Gesamtsprachenkonzept für die Schweiz erarbeiten, in welchem das Erlernen einer zweiten Landessprache und von Englisch für alle Kantone für verbindlich erklärt wurde (vgl. Expertengruppe Gesamtsprachenkonzept 1998).

In der Schweiz, ähnlich wie in Belgien seit Festlegung der Sprachengrenze im Jahre 1962, und in abgeschwächtem Maße auch in Kanada infolge des

Sprachgesetzgebungsprozesses zwischen 1969 und 1977, gilt in sprachpolitischer Hinsicht das *Territorialitätsprinzip*, d. h., dass in einer bestimmten Region in allen Bereichen der öffentlichen Kommunikation nur die jeweils festgelegte Sprache Geltung hat. Die Einführung des Territorialitätsprinzips in Belgien, in Kanada und in der Schweiz steht jeweils im Zusammenhang mit den um ihre kulturelle Emanzipation kämpfenden Sprachgemeinschaften. In Belgien, wo seit der Staatsgründung 1830 das Französische dominierte und wo auch in den flämischsprachigen Gebieten die Oberschicht Französisch parlerte, entfaltete sich seit den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts ein flämischer Nationalismus, der die politisch-kulturelle Hegemonie der Frankophonen in Frage stellte. Wie in Katalonien, Okzitanien oder der Bretagne stand das schlichte Interesse, die Muttersprache sprechen und kultivieren zu können, am Anfang einer Bewegung, die – in Belgien ab 1880 – die politisch-rechtliche Gleichstellung der nationalen Sprachgemeinschaften erkämpfen wollte. Allerdings ist dies nur eine Seite von Emanzipation. Die andere resultierte aus den objektiven Interessen der Bourgeoisie, über die hegemonischen Apparate des Staates, d. h. die Schule, die Kirche, die gesellschaftlichen Organisationen, die Einbindung weiter Kreise der Bevölkerung in die Herrschaftsverhältnisse so weit zu befördern, wie es für die gesellschaftliche Reproduktion erforderlich war. Während dies in Frankreich, wie oben erwähnt, von 1832 an mit dem Ausbau der Volksschulbildung und seit 1882 mit der Einführung der Schulpflicht auf eine sukzessive Franzöisierung der Bevölkerung hinauslief, blieb in Belgien der Konflikt zwischen flämischsprachigem und französischsprachigem Nationalismus auch nach 1914, dem Jahr der Einführung der Schulpflicht, ungelöst. Bei der Annahme der *Lex Pouillet* über die Schulpflicht, in die das Prinzip ‚Hausprache = Schulsprache‘ eingeschrieben war, gelang es den flämischen Politikern nicht, ihre Vorstellungen über die Unterrichtssprache durchzusetzen. Sie plädierten dafür, die nach quantitativen Kriterien bestimmbare Ortssprache zur Unterrichtssprache zu erklären und nicht die Hausprache des Kindes, die aufgrund einer Erklärung des Familienoberhaupts festgelegt wurde. Das Individualitätsprinzip stand somit noch über dem Territorialitätsprinzip, bis 1932 eine Reihe von Gesetzen zur Verwaltung und zum Bildungswesen die regionale und örtliche Einsprachigkeit festlegte und eine Sprachgrenze anerkannte, die das Land nach dem Territorialitätsprinzip in zwei einsprachige Regionen teilte, ohne allerdings diese Grenze zu fixieren (dies erfolgt erst 1962): mit Niederländisch in Flandern und Französisch in Wallonien; 19 Gemeinden im Ballungsgebiet von Brüssel blieben zweisprachig. Abgesehen vom Status der deutschsprachigen Minderheit im Osten Belgiens, bestimmte diese Konstellation auch den Verfassungsreformprozess der 1970er und 80er Jahre mit der Kommunitarisierung – der Anerkennung von drei Kulturgemeinschaften: Flamen, Wallonen und Deutschen sowie von drei Regionen: Flandern, Wallonien und der zweisprachigen Region Brüssel – und der Föderalisierung des belgischen Staates. Um der

Herausbildung einer belgischen nationalen Identität willen verfolgen die regionalen Bildungsbehörden – ähnlich wie in der Schweiz und in Kanada – das Ziel, die jeweils andere Sprache des Landes als schulisches Unterrichtsfach anzubieten. Mit unterschiedlichem Erfolg, wie sich zeigt, denn wenn früher unter den Flamen Kenntnisse des Französischen gezwungenermaßen noch relativ weit verbreitet waren, taten sich die Wallonen sehr schwer, Niederländisch zu lernen. Inzwischen beginnen sich die Zweisprachigkeitsverhältnisse umzukehren. Die Französischsprachigen sehen sich mit Blick auf den prosperierenden Arbeitsmarkt in Flandern mehr und mehr veranlasst, Niederländisch zu lernen, während sich die Flamen auf sich selbst besinnen und lieber Englisch lernen (vgl. Willems 1997).

Aus den genannten Fällen institutionalisierter Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit in der Schweiz und in Belgien lassen sich einige Probleme herauslesen, auf deren Folgen im Weiteren noch einzugehen ist. In diesen sprachlich heterogenen Staaten stellt das Territorialitätsprinzip einen Beitrag zum Sprachfrieden dadurch her, dass Mehrheitsverhältnisse rechtlich sanktioniert werden und auf diese Weise die Schulsprache vorgegeben ist. Es favorisiert die Einsprachigkeit wie die Sesshaftigkeit der Bevölkerung und dient dem Ausbau lokaler sprachlicher Ressourcen, womit es über Belgien und die Schweiz hinaus Befürworter vor allem unter den Anhängern eines sprachlichen Nationalismus in Minderheitensituationen findet, so wie in Katalonien oder in Québec. Die andere Sprache des staatlichen Gemeinwesens erhält den Rang eines Unterrichtsfachs, das allerdings meist ohne konkreten Bezug zur Lebenswelt – wie ein traditionelles Schulfach eben – gelehrt wird. So erscheint im Deutschunterricht in den Schulen der französischsprachigen Schweiz die diglossische Situation aus Schwyzerdütsch und Schriftdeutsch als ein schier unlösbares und die Lernmotivation beeinträchtigendes Problem, dem seit 1985 durch ein umfangreiches innerschweizerisches Schüler- und Lehreraustauschprogramm begegnet werden soll.

Konfliktpotential enthält das Territorialitätsprinzip reichlich, wie nicht nur an den Regierungskrisen in Belgien in den 1980er und 1990er Jahren infolge des Sprachenstreits um die Gemeinde Les Fourons zu erkennen ist. Potentielle Sprachkonflikte brechen vor allem in Grenzregionen auf, in denen das Territorialitätsprinzip in Widerspruch zu den realen sprachlichen Verhältnissen gerät. Dies ist auch in der Schweiz in den Kantonen entlang der Sprachgrenze zwischen Deutsch und Französisch, des sogenannten Röstigrabens, in Wallis, Freiburg und Bern und insbesondere in Städten wie Sitten-Ston, Siders-Sierre, Freiburg-Fribourg, Biel-Bienne der Fall. So versucht z. B. der zweisprachige Kanton Freiburg seit Jahren, die Gleichbehandlung des Deutschen und Französischen zu regeln. Beide sind Amtssprachen, ihr Gebrauch jedoch wird durch das Territorialitätsprinzip bestimmt. Da hierdurch auch der Sprachgebrauch in den staatlichen Schulen festgelegt wird, die durch diese Politik zu Instrumenten der sprachlichen Assimilierung werden, kommt es leicht zu

Protestbewegungen von Elterngruppen. „Daß in einer gemischtsprachigen Gemeinde die Kinder aus deutschsprachigen Familien die französische Schule besuchen müssen, scheint sich mit dem Grundsatz der Sprachfreiheit nicht zu vertragen“ (Dürmüller 1996, 16). Der Beitrag von Claudine Brohy im vorliegenden Band ist genau in diesem Kontext angesiedelt und stellt ein alternatives Konzept vor, indem sie beschreibt, wie in einer Grundschule und in einem Gymnasium in Biel/Bienne mit der Zweisprachigkeit umgegangen wird. Dieses gleichermaßen vielsprechende wie innovative Konzept, in welchem – vom Territorialitätsprinzip abweichend – gleichzeitig beide Sprachen als Unterrichtssprachen in Klassen mit Kindern aus beiden Sprachgruppen praktiziert werden, wird als *wechselseitige oder doppelte Immersion* bezeichnet.

Ein zweiter Problembereich der territorialen Sprachregelung besteht in der Migration, sowohl der Binnenmigration von Schweizern bzw. von Belgiern über die jeweiligen Sprachgrenzen hinweg als auch in der Immigration, die beide Länder – ähnlich wie Kanada, die USA, Großbritannien, Australien, Frankreich oder Deutschland – längst in vielsprachige Räume verwandelt hat. Dass die Binnenmigration im eigenen Land, für die es im Zuge beruflicher wie persönlicher Mobilität vielfausendfache Erfahrungen gibt, zugleich eine immer sehr konkrete Auseinandersetzung mit den Verhältnissen in fraktionierten sprachlichen Räumen darstellt, haben zahlreiche Untersuchungen zu Identifikationsprozessen und Sprachkonflikten von Migranten in der Schweiz zu Tage gebracht. In Untersuchungen standen dabei Aspekte der Minorisierung und Minderwertigkeit, der Fremdheit und Entfremdung, der Be- und Abwertung anderer Sprecher wie auch der Restrukturierung sprachlicher Repertoires und der Varietätenproblematik in der Schweiz im Mittelpunkt (vgl. u. a. Lüdi 1998; Lüdi/Py 2003; Franceschini 1999; Gajo et al. [éds.] 2004). Die Immigration wiederum, die für die Schweiz keineswegs ein neues Phänomen darstellt, inzwischen jedoch als eines von wachsender sozialer Brisanz wahrgenommen wird, hat im Ergebnis umfangreicher Forschungen zu einem deutlichen Umdenken bezüglich des Verständnisses von Mehrsprachigkeit geführt.⁸ „Die konsequente Förderung der funktionalen Mehrsprachigkeit“ ist kontrapunktisch zur inkriminierten Einsprachigkeitsideologie zu verstehen“, unterstreicht Georges Lüdi (2006, 17) und kann darauf verweisen, dass eine solche

⁸ So hat nicht zuletzt der Schweizerische Nationalfonds im Jahre 2005 das Nationale Forschungsprogramm 56 „Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz“ aufgelegt und mit der Förderung zahlreicher Projekte maßgeblich zu einer Bündelung der Forschungsanstrengungen und zu einer breiten öffentlichen Diskussion beigetragen. Zu den Projektfeldern und zu den Ergebnissen vgl. http://www.nfp56.ch/d_portraet_dasnfp56.cfm (4.5.2008).

⁹ „Mehrsprachig ist, wer sich im Alltag regelmäßig zweier oder mehrerer Sprachvarietäten bedient und auch von der einen in die andere wechseln kann, wenn dies die Umstände erforderlich machen, aber unabhängig von der Symmetrie der Sprachkompetenz, von den Erwerbsmodalitäten und von der Distanz zwischen den beteiligten Sprachen.“ (Lüdi/Py 2003)

Vorstellung von Mehrsprachigkeit den Raum der *scientific community* verlassen hat und in der Kommunal- und Schulpolitik einer Stadt wie Basel angekommen ist. Mehrsprachigkeit erscheint eingebettet in ein Konzept von Integration, in dem „beide Seiten Identitätsveränderungen akzeptieren, nicht aber im Sinne eines Verlustes der Herkunftsidealität, sondern in jenem einer Konstruktion von ‚pluriellen Identitäten‘“ (ebd., 16). Auf die Schulsprachen bezogen bedeutet dies, dass der Erwerb der Sprache der Aufnahmegesellschaft mit der Pflege der Herkunftssprache einhergehen muss, weshalb es im Gesamtsprachenkonzept Basel-Stadt von 2003 in diesem Sinne auch heißt:

Alle Schlierinnen und Schlier erwerben sich eine hohe mündliche und schriftliche Kompetenz in der Standardsprache Deutsch. Daneben erreichen sie in einer zweiten Landessprache sowie in Englisch mindestens eine funktionale Kompetenz. Sie müssen darüber hinaus die Möglichkeit haben, den Gebrauch ihrer eigenen Herkunftssprache zu vertiefen sowie eine zusätzliche Landessprache und weitere Fremdsprachen zu erwerben.¹⁰

Wie dieser Abschnitt zur institutionalisierten Zwei- oder Mehrsprachigkeit zeigt, bedurfte es in Ländern wie Belgien und der Schweiz eines langen Weges, um die Einsprachigkeitsideologie durch eine Mehrsprachigkeitsideologie zu ersetzen und diese in der Funktionsweise des Staates, in den gesellschaftlichen Institutionen wie im Selbstverständnis der Gemeinschaften zu verankern. Vor allem im letzten Jahrzehnt haben die Bildungs- und Integrationsdiskussionen zu einem Klima geführt, in dem neue Konzepte von zwei- und mehrsprachiger Schulbildung erprobt werden konnten und Landessprachen, internationale Verkehrssprachen und Herkunftssprachen in ein Gesamtsprachenkonzept für die Schulen eingeflossen sind.

4. In den 1960er Jahren zeichnet sich, globalgeschichtlich betrachtet, eine Reihe von Prozessen mit nachhaltiger Wirkung auf die Sprach- und Bildungspolitik von Nationalstaaten ab. Ihr gemeinsamer Nenner ist in den Folgen auszumachen, die sie auslösen: stark ansteigende Mobilität, Migration,¹¹ Demokratisierung und Pluri-/Transkulturalismus.

Nach der Katastrophe des Zweiten Weltkriegs brechen bis in die 1960er Jahre (fast) alle Kolonialreiche der europäischen Kolonialmächte Frankreich, Großbritannien, Belgien, Niederlande, Portugal, Spanien, Italien und Deutschland zusammen. Auf der Suche nach Strategien einer neuen Weltordnung entstehen nicht nur Institutionen wie die UNO, UNESCO und

¹⁰ Vgl. <http://sdu.edubs.ch/faecher/fremdsprachen/gesamtsprachenkonzept-basel-stadt.pdf>, S. 21 (4.5.2008).

¹¹ Zu Unterschieden und Zusammenhängen zwischen Mobilität („eine allgemeine menschliche Verhaltensdisposition“) und Migration („allgemein der Vorgang des Ortswechsels“) sowie zur Migration im historischen und kulturalanalytischen Kontext vgl. Middell/Middell 1998.

Weltbank, sondern auch postkoloniale Strukturen der staatlichen und entwicklungspolitischen Vernetzung wie der Commonwealth, die Arabische Liga oder die Francophonie.

Die Auseinandersetzung mit dem (äußeren) Kolonialismus findet ihr Pendant in den Emanzipations- und Demokratiebewegungen in den USA und anderen Ländern, indem die Menschenrechtsbewegungen das Eingeständnis eines inneren Kolonialismus erzwingen, so in den USA gegenüber den amerikanischen Südstaaten, der schwarzen Bevölkerung und den indigenen Völkern. Lange Zeit als Tabu gehandelt, bricht diese Diskussion auch im Innern der Gesellschaften der ehemaligen Kolonialmächte aus, so z. B. in Frankreich im Zusammenhang mit dessen Rolle in Algerien und gegenüber in Frankreich lebenden Algeriern („Massaker von Paris“ 1961, die Forderungen der *harkis*), aber auch unter den regionalen Minderheiten in Frankreich und Spanien, wo Korsen, Basken, Okzitanen, Bretonen und Katalanen ihrerseits – mitunter nicht nur – ihre Stimme erheben.

Ebensso markieren diese Zeit die Folgen der *shoa* und anderer Genozide, eine Vielzahl von Vertreibungen, Verfolgungen und ethnischen „Säuberungen“ in Europa, im Nahen und Mittleren Osten, in Südosasien; die vietnamesischen oder die haitianischen *boat-people*, die Flucht vor Hunger und Krieg in Asien und Afrika: all die humanitären Katastrophen also, die viele Millionen Menschen zu Flüchtlingen machen.

Zur gleichen Zeit setzt eine Phase sprunghaft steigender ökonomischer Wertschöpfung in Europa und vor allem in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft ein, die verstärkt demographische Wandelprozesse und Arbeitsmigration nach sich zieht, darin eingeschlossen Folgephänomene wie Heiratsmigration, Familiennachzug oder Pendelmigration. Diese Bewegung vollzieht sich weltweit und führt asiatische Migranten nach Australien, in die USA, nach Westkanada oder Ontario, ebenso wie Migranten aus dem Maghreb und dem subsaharischen Afrika nach Frankreich und Spanien oder türkische, serbische, kroatische, albanische, italienische oder spanische Migranten als Arbeitsmigranten nach Deutschland, in die Schweiz und nach Österreich. Andererseits verstehen sich kontrafaktisch Amerikaner in Deutschland, Deutsche in den USA oder in Afrika, Russen oder Franzosen in Deutschland usw. oft selbst nicht als Migranten, sondern wählen Bezeichnungen wie *ex-pats*, Spezialisten oder Experten. In dieser Selbstidentifikation kommen nicht nur ihr privilegiert ökonomischer Status und ihr eigenes Statusbewusstsein zum Ausdruck, sondern auch die Ablehnung gegenüber sozialen Kategorisierungen als Ausländer und Migranten, die von der Aufnahmegesellschaft negativ konnotiert werden und sprachliches Symbol für die Ausgrenzung bzw. Nichtintegration sozial „problematischer“ Gruppen sind (vgl. Erfurt/Amelina [Hg.] i. Dr.). Sie beanspruchen vielmehr die Zugehörigkeit zu positiv konnotierten sozialen Gruppen, die in Zusammenhang gesehen werden mit

valorisiertem ökonomischem und sprachlichen Kapital und transnationalen, professionellen Eliten.

Obschon Wanderbewegungen eine Konstante in der Geschichte sind, bringen der Zusammenbruch des Kolonialismus, die Demokratisierungsbewegungen in Nordamerika und die ökonomischen Wandelprozesse in den 1950er und 60er Jahren eine neue Qualität von Migration hervor, auf die vor allem in den USA und in Kanada als traditionellen Einwanderungsländern mit dem Konzept des Multikulturalismus eine Antwort gesucht wird. Provokant war dieses Konzept deshalb, weil gegen die Dominanz der weißen englischsprachigen Gesellschaft auch andere Ethnien und Lebensformen für sich „Kultur“ reklamierten und alle Kulturen auf gleicher Höhe sehen wollten. Die weiße Gesellschaft erkannte im Multikulturalismus eine Gesellschaftsstrategie des Umgangs mit kultureller Differenz, die sich sowohl als Konzept der Assimilation (*melting pot*), der Vermeidung von Konfrontation (Rassennunnen, schwarzen Protestbewegungen, Manifestationen der Bürgerrechtsbewegung in den USA) als auch der Anerkennung kultureller Diversität interpretieren ließ. In Kanada und in Québec gingen diesen Ereignissen die „Stille Revolution“ Anfang der 1960er Jahre und die groß angelegten Befragungen der Enquetekommission zum Bilingualismus und Biculturalismus (1963-1969)¹² voraus, die u. a. 1969 in das Gesetz über die Zweisprachigkeit Kanadas mündeten. Unter P. E. Trudeau bekennet sich Kanada 1971 als erster Staat zur Politik des Multikulturalismus und gestaltet fortan die spezifisch kanadische Form eines zweisprachigen Multikulturalismus aus: Wenn sich bis heute die frankophone kanadische Provinz Québec gegen die Politik des zweisprachigen Multikulturalismus verwahrt und als eigene Politik die der Interkulturalität dagegen setzt (vgl. Erfurt i. Dr. b), so deshalb, weil sie darin keine angemessene Strategie zur Wahrung der kulturellen Interessen der französischsprachigen Bevölkerung und des Schutzes der französischen Sprache als Minderheitensprache in Kanada zu sehen vermag. Genau diese Situation des Französischen in einem anglophon dominierten Kanada ist es, die einen bildungspolitischen Exportschlager hervorbrachte, der in modifizierter Form heute in vielen Ländern praktiziert wird: das Konzept der Immersion (siehe 2.2). Aus dem Erfolg versprechenden Schulprojekt in der Gemeinde St. Lambert im Süden Montréal wurde in wenigen Jahren ein breiter bildungspolitischer Ansatz: 1971 waren es in Montréal bereits 700 Kinder, die nach dieser Methode unterrichtet wurden, zehn Jahre später 15.000 in der Provinz Québec und 26.000 in acht anderen kanadischen Provinzen. Mehr und mehr anglophone Kanadier schickten ihre Kinder in die „French Immersion“-Programme, die im Zuge ihrer Ausbreitung

methodisch immer differenzierter als *frühe, späte, partielle* oder *vollständige* Immersion angeboten wurden; 1990 besuchten diese Programme 285.000 Schüler, was immerhin 5,5% der Schülerpopulation Kanadas entsprach (vgl. Rebuffot/Lyster 1996, 280 f.; Swain/Lapkin 1982; Cummins/Swain 1986). Mehr als nur einen begrifflichen Wandel bedeutete es darüber hinaus, dass nach der Einführung der offiziellen Zweisprachigkeit Kanadas im Jahre 1969 der Französischunterricht für Anglophone vom Modus einer *Fremdsprache* auf den einer *Zweitsprache* umgestellt und auf diese Weise die Zweisprachigkeit des Landes im Schulsystem verankert wurde. Wenn in Kanada ein entscheidender Impuls für die Einführung innovativer Konzepte zur Entwicklung der Zweisprachigkeit der Schüler und entsprechender schulischer Formen von der Diskussion über die offizielle Zweisprachigkeit des Landes ausging, so gab in den USA die Immigration einer großen Zahl von Spanischsprachigen aus Mexiko, Kuba, Puerto Rico und anderen Ländern dafür den Ausschlag. Das Thema bilinguale Erziehung trat in einer Zeit auf die Tagesordnung, als die kubanische Revolution und die Proteste gegen Rassendiskriminierung für Zündstoff sorgten und eine intensive Diskussion über Menschenrechte und Bildung auslösten. In diesen Kontext ordnet sich die Studie von María Torres-Guzmán in diesem Band ein. Anhand der Geschichte zweisprachiger Erziehung in Spanisch und Englisch in den USA führt die Autorin eindrucksvoll eine Form sprachlichen Managements in einem vielsprachigen Land vor. Dabei zeigt sie, dass es in Diskussionen um Bildung zumeist weniger um pädagogische Strategien geht – obwohl diese gern argumentativ in den Vordergrund gestellt werden – als vielmehr um machtpolitische Interessen, die eine Mehrheitsgesellschaft gegenüber sprachlichen Minderheiten geltend macht.

Eine Reihe weiterer Fallstudien in diesem Band betrachtet Aspekte einer eher rezenten Migration in verschiedene europäische Länder und diskutiert Wege, wie Schule auf dieses verschiedene Kontexte übergreifende Phänomen reagiert. In diesem Zusammenhang begegnet uns das Immersionskonzept *education*- bzw. *two-way-immersion*-Programmen in den USA, im transatlantischen Europa Wurzeln entwickelt hat. In Deutschland, der Schweiz und anderen Ländern arbeitet inzwischen eine ganze Reihe von Schulen nach den Prinzipien des *two-way-immersion*-Konzepts. Der Vorstellung dieser Projekte und der Diskussion von Erfahrungen nach einigen Jahren Schulpraxis wird in diesem Band gebührender Raum gewidmet.

Stellvertretend für den schulischen Umgang mit Neuzuwanderung und Mehrsprachigkeit der zweiten Generation stellen die Studien von Nathalie Auger zur Situation in Frankreich und die von Charlotte Haglund zu Schweden. Die rezente Migration ist jedoch nur eine Facette im mehrsprachigen Profil europäischer Länder, die sich als weitere, spezifische Dimension über eine historisch viel ältere Erscheinung legt. Die Rede ist von den bereits angesprochenen sogenannten regionalen oder nationalen Minderheitensprachen, die,

¹² *Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme* (1963-1969) unter Leitung von André Laurendeau und Davidson Duntton. Zur Arbeit der Kommission vgl. Fraser 2006.

wie etwa im Falle des Korsischen in Frankreich und des Katalanischen in Spanien, auf eine Geschichte des Konflikts mit den Zentralregierungen ihrer Länder und ein langes Ringen um die Anerkennung als nationale Minderheiten mit eigenen sprachlichen und kulturellen Rechten zurückblicken. Vor diesem Hintergrund diskutieren Claude Cortier und Alain Di Meglio die Situation des Korsischen als einer Minderheitensprache im Bildungswesen in Frankreich. Im Beitrag von Victor Corona, Emilee Moore und Virginia Unamuno, der den Umgang mit Migrantensprachen im Bildungssystem von Katalonien thematisiert, überschneiden sich dagegen beide Phänomene – das Katalanische als Minderheitensprache innerhalb Spaniens und die Migrantensprachen als Minderheitensprachen innerhalb Kataloniens. Auf genau diese Schnittstelle legt der Beitrag sein Hauptaugenmerk und problematisiert jene Widersprüche, die entstehen, wenn Strategien zum Erhalt des Katalanischen als Minderheitensprache in Spanien und Versuche der Integration weiterer Sprachen, die Minderheitensprachen in Katalonien sind, aufeinanderstoßen.

Als Fazit dieser Darstellung bleibt Folgendes festzuhalten. Als allgemeine Tendenz in den westlichen Ländern gilt, dass die Anerkennung der kulturellen und sprachlichen Diversität – sei es auf der Ebene purer politischer Rhetorik oder des beginnenden Sichtbarwerdens eines Strukturwandels in nationalen Bildungssystemen – heute ein unumstößliches Prinzip geworden ist. In vielen Ländern, sowohl in solchen, die sich in ihrer Geschichte der Nationenwerdung als homogenistisch konstruiert haben, als auch in jenen anderen, die eine Form der Wahrung oder Erlangung des Sprachfriedens in der institutionalisierten Mehrsprachigkeit gesucht haben, stoßen sich die sprachlichen Ideologien an der sprachlichen Realität, die um vieles komplexer, insgesamt heterogen und vielsprachig ist. Moderne Bildungsverhältnisse können von dieser Komplexität nicht abstrahieren, sondern müssen sich darauf einstellen, unter anderem – und wohl am erfolgreichsten – durch die Wertschätzung der sprachlichen Ressourcen, die die Schüler mitbringen. Auf der kommunalen Ebene ist eine einschlägige Praxis vielerorts schon Realität und damit deutlich weiter, als es die sprachpolitischen Diskurse der staatlichen Politik vermuten lassen.

Der Rekurs auf die Geschichte der Bildungssysteme in den einzelnen Ländern zeigt, dass die lokal spezifischen Kräfte- und Herrschaftsverhältnisse ganz unterschiedliche Formen des Umgangs mit Sprache und Sprachen ausgebildet haben. Nirgends jedoch haben sich die Assimilation an die dominante Kultur und die Einsprachigkeit als langfristig durchsetzbare Strategien erwiesen.

2.2 Institutionen und Konzepte im Umgang mit Anderssprachigkeit von Migranten und autochthonen Minderheiten in der Schule

Die zweite thematische Achse des Bandes betrachtet *Institutionen*, die mit der Vermittlung sprachlicher Bildung betraut sind und in denen Lernen in

unterschiedlichen Sprachen stattfindet. Auch Institutionen sind das Ergebnis lokal spezifischer, historischer Entwicklungen, wie sie im vorangegangenen Abschnitt dargestellt und diskutiert wurden. Dieser Band fasst eine Reihe von Fallstudien zusammen, die den Platz und Status unterschiedlicher Institutionen in nationalen Bildungssystemen diskutieren. Damit thematisieren diese Studien die historische Dynamik in der Struktur von Bildungswesen und reflektieren zugleich lokale Entwicklungen und globale Trends. Die Darstellung verknüpft zwei Perspektiven, indem sie einerseits Institutionen und Bildungsprogramme betrachtet und andererseits die Theorieentwicklung in Bezug auf zwei- und mehrsprachiges Lernen berücksichtigt, die häufig in Zusammenhang steht mit der Sprachpolitik und der Geschichte von Bildungsinstitutionen in bestimmten Ländern. Der historische Kontext von wissenschaftlicher Konzeptentwicklung ist insofern interessant, als er darüber Aufschluss gibt, welcher Ausschnitt der Bildungslandschaft einer Gesellschaft zum Gegenstand von Wissenschaft wird und wie eben dieser Ausschnitt bewertet und in (nationale wie später auch internationale) Bildungszusammenhänge und -ziele eingeordnet wird. An der Reflexion über Diversität und Mehrsprachigkeit in nationalen Bildungssystemen hatten und haben mehrere Disziplinen Anteil. Hier sollen besonders der Beitrag der Soziolinguistik und Minderheitenforschung und auschnittsweise der Anteil der Psycholinguistik, der Anthropologie und Bildungssoziologie berücksichtigt werden.

Bei näherer Betrachtung vor allem der soziolinguistisch zu verortenden Konzepte fällt ins Auge, dass sie die Koexistenz mehrerer Sprachen und Versuche, diese als gleichberechtigte Unterrichtssprachen zu etablieren, als einen Problemfall analysieren. Dies ist nicht verwunderlich, da diese Betrachtung an die Sichtweise der meisten nationalen Bildungssysteme anknüpft, welche, aus einer Perspektive der Einsprachigkeit argumentierend, dazu führt, dass Mehrsprachigkeit in der Schule als ein Konfliktpotential wahrgenommen wird. Diese Situation, in der mehrere Sprachen als Konkurrenten wahrgenommen werden, greift die Soziolinguistik auf und reflektiert dabei kritisch die Verteilung gesellschaftlicher Machtverhältnisse, infolge derer innerhalb einer Gesellschaft Sprachen mit unterschiedlichen Status und unterschiedlichen Rechten existieren. Dabei kommt in westlichen Gesellschaften in der Regel der Mehrheitsprache ein dominanter, rechtlich privilegierter Status zu, wohingegen Minderheitensprachen über geringeres Prestige und weniger Anerkennung verfügen. Je nachdem, ob Forschung die Perspektive der einsprachigen Mehrheit oder einer Minderheit einnimmt, wird die Sprachlernsituation als Etappe einer notwendigen Assimilation an die Mehrheitsgesellschaft betrachtet oder, aus Sicht der Minderheit, als der Versuch, dem Erhalt der eigenen Sprache, Identität und kulturellen Praxis zu dienen und damit der Assimilation und dem von der Mehrheitsgesellschaft in Kauf genommenen Verlust von Minderheitensprachen entgegenzuwirken. Da weltweit in der Geschichte von Bildungssystemen Forderungen nach zweisprachiger Bildung in

aller Regel mit politischen Auseinandersetzungen einhergingen, bedarf es bis heute, zumindest im öffentlichen Diskurs, immer noch einer besonderen Anstrengung, den „Sonderfall“ bilingualer Projekte und mehrsprachigen Lernens zu legitimieren.

Interessanterweise ist es eine eben solche Auseinandersetzung zwischen einer Mehrheit und einer Minderheit, die in Kanada (siehe 2.1) seit den 1970er Jahren zur Einführung, Erprobung und raschen Verbreitung der Immersionsmodelle führte. Die Idee des ersten Projektes, das 1965 im Süden Montréals auf Initiative einer anglophonen Elternvereinigung gegründet und durch die Begleitforschung der Sozialpsychologen Wallace Lambert und Richard Tucker (beide McGill University Montréal) rasch bekannt wurde, formuliert dabei das Ziel, dass Kinder der in Kanada sprachlich dominanten Gruppe der Anglophonen in die Minderheitensprache Französisch „eintauchen“, um diese Sprache, in welcher der gesamte Unterricht oder ein Teil davon abgehalten wird, als ihre Zweitsprache zu entwickeln. Auf diese Weise sollte erreicht werden, dass vor dem Hintergrund einer sprachpolitisch hoch aufgeladenen Geschichte des Zusammenlebens von Frankophonen und Anglophonen in Kanada mehr Kinder der meist einsprachigen Anglophonen das Französische erwerben und bilinguale Kompetenzen entwickeln (vgl. Lambert/Tucker 1972). Diese sprachpolitische Begründung der Immersionsprogramme verknüpfte sich bei der anglophonen Minderheit in Québec zunehmend mit der Sorge um die Chancengleichheit, die sie bedroht sah, als Mitte der 1970er Jahre die Emanzipationsbewegung der Frankophonen schrittweise die Politik der offiziellen Einsprachigkeit der Provinz in französischer Sprache durchsetzte; eine Sorge, die bemerkenswert ist angesichts der Tatsache, dass sich die anglophone Mehrheit in Kanada bis dato nur wenig Gedanken über den Sprachverlust und die Benachteiligung frankophoner Mitbürger in der kanadischen Gesellschaft gemacht hatte.

Die Immersionsprogramme als staatlich geförderte Initiative gaben erstmals Anlass für eine intensive und langzeitorientierte Begleit- und Ergebnisforschung zu zweisprachigem Lernen. Seither werden diese Studien als Grundlagenforschung zu Konzepten von immersivem Lernen aus psycholinguistischer Sicht anerkannt und weltweit zitiert. Sie haben außerdem maßgeblich zur Legitimierung des Modells der Immersion beigetragen, das weltweit Nachahmung findet (Baetens Beardsmore [ed.] 1993). Im Sinne einer Revision herkömmlicher Lerntheorien, die auf dem Modell des monolingualen Lerners aufbauen, haben Studien im Umfeld der Immersionsprogramme gezeigt, dass bilinguale Lerner sowohl beim sprachlichen Lernen als auch beim Sachfachlernen bessere Ergebnisse erzielen (Bialystok 2001; Baetens Beardsmore 1986; Genesee 1987; Lindholm/Aclan 1991).¹³ Diese Forschungen

bestätigen, dass Lernen in zwei Sprachen grundsätzlich möglich und eine gute Alternative zum einsprachigen Modell ist.

Trotz dieses Nachweises, erbracht durch psycholinguistische Forschungen, bleiben die Bedenken gegen zweisprachige Erziehung bestehen. Die anhaltende Zurückhaltung, Mehrsprachigkeit in Ausbildung und Schule einen festen Status zu geben, ist ein Beweis dafür, dass es bei der Etablierung mehrerer Sprachen als gleichberechtigter Unterrichtssprachen um mehr geht als um Sprachlernen und kognitive Förderung von Kindern. Ein Eingriff in das etablierte System der Einsprachigkeit hätte nicht nur Konsequenzen für das individuelle Lernen von mehrsprachigen Kindern, sondern auch auf den Status der Sprachen und jener Gemeinschaften, die diese Sprachen repräsentieren. Dabei kommt verschiedenen Sprachen im Rahmen lokaler und globaler Werterarchien ein unterschiedlicher Status zu. Neben der Frage, ob es überhaupt möglich ist, zwei oder mehrere Sprachen gleich gut zu beherrschen, stellt sich damit gleichzeitig die Frage, ob es überhaupt gesellschaftlich wünschenswert ist, mehrere Sprachen – sei es gleich gut oder auf unterschiedlichem Niveau – zu beherrschen. Und wenn sollte dieses Privileg zuteil werden? Diese Frage wird in Gesellschaften differenziert betrachtet, sowohl in Bezug auf die betroffenen Sprachen und ihren Stellenwert in gesellschaftlichen Werterarchien als auch in Bezug auf die betroffenen Personengruppen und den erachteten gesellschaftlichen Wert ihrer Mehrsprachigkeit.

Der Erwerb von Mehrsprachigkeit hat demnach neben einer individuellen Dimension auch eine soziale Dimension. Diese doppelte Natur spiegelt sich in Konzepten wie *additiver* oder *subtraktiver* Bilingualismus (Allard/Landry 1992) wider. Dabei meint *additiv* das Hinzufügen von Kompetenzen in einer zweiten Sprache bei gleichzeitiger Erhalt der Erstsprache. Der Begriff *subtraktiv* hingegen beschreibt den Kompetenzerwerb in einer anderen Sprache bei Reduzierung der Kompetenzen in der Erstsprache. Diese beiden Begriffe zeichnen in gewisser Weise Szenarien individueller Sprachlernbiographien nach, die entweder zu einer kompetenten Zweisprachigkeit führen (*balanced bilingualism*) oder aber zur Zurücksetzung in Gebrauch und Kompetenz der Erstsprache gegenüber der neuerworbenen Zweitsprache.

In dieses Begriffsfeld eingeschrieben ist neben der individuellen sprachbiographischen Perspektive ebenfalls eine gesellschaftliche, welche die Frage von Spracherhalt und Sprachverlust von Minderheitensprachen berührt. Das erste Szenario *additiver* Zweisprachigkeit hat die Entwicklung einer kompetenten Zwei- oder Mehrsprachigkeit zur Folge und deckt sich etwa mit dem, was moderne europäische Sprachpolitik und mittlerweile auch schulische Curricula in nicht wenigen Nationalstaaten als ein Ziel schulischen Lernens und als Vorbereitung auf das Leben in einer globalisierten Gesellschaft zumindest als einen Anspruch formulieren. Das zweite Szenario der *subtraktiven* Zweisprachigkeit entwirft das Bild von langsam voranschreitendem

¹³ Für einen allgemeinen Überblick zur Zweisprachigkeitsforschung siehe Reich/Roth 2002; García/Baker 2007.

Sprachverlust, den vor allem die um den Erhalt ihrer Sprachen bemühten Minderheiten befrüchten.

Beide Begriffe haben demnach eine doppelte Lesart. Entweder suchen sie, mit Blick auf kognitive Entwicklungen den individuellen Erwerb mehrerer Sprachen und die Entfaltung von Kompetenzen im Verhältnis dieser Sprachen zueinander auf einer Zeitachse abzubilden. Oder aber diese Begriffe dienen dazu, Voraussetzungen über den Status bzw. die Statusentwicklung, die Verbreitung und den Gebrauch der beteiligten Sprachen in einer Gesellschaft zu treffen.

Einen aktiven Beitrag zur Statusplanung von Minderheitensprachen leisten im europäischen Raum die Arbeiten zu zweisprachiger Erziehung Walisisch/Englisch im Vereinigten Königreich (Baker 1993, 2000; Baker/Prys Jones 1998; Jones/Martin-Jones 2004) und zu zweisprachiger Erziehung in Korsika (Marcellesi 1975a, b, 1997; Jaffe 1999; vgl. auch Cortier/Di Meglio in diesem Band), welche ein Ausweis der Aktivitäten europäischer regionaler Minderheitenbewegungen sind bzw. diese reflektieren.

Ähnliche Entwicklungen sind in der Folge der Dekolonialisierungs- und Bürgerrechtsbewegung (siehe 2.1) seit den 1970er Jahren auf dem amerikanischen Kontinent zu verzeichnen, im Rahmen derer von Anthropologen und Bildungssociologen erstmals Bildungsrechte für die indigenen Bevölkerungen in ihrer eigenen Sprache gefordert wurden (Roessel et al. 1983; Lonawaina/McCarty 2006 für die Navajo in den USA; Hornberger 1988 für Quechua-Sprecher in Peru). In den 1980er Jahren beginnt in Neuseeland eine Sprachpolitik zur Wiederbelebung der indigenen Sprache der Maori, die seither weltweit als Erfolgsgeschichte gilt (May 2005). All diese Versuche, Zwei- oder Mehrsprachigkeit in nationalen Bildungssystemen zu verankern, streben nach dem Anspruch, politische Verantwortung in einer postkolonialen Geschichte wahrzunehmen, sprachökologische Vielfalt zu bewahren (Mühlhäusler 2003) und allgemein die Rechte von sprachlichen und kulturellen Minderheiten zu stärken.¹⁴

Soziolinguistische Forschungen richten dabei den Blick nicht nur auf die Bedingungen des Erwerbs einzelsprachlicher Kompetenzen in einer Erst- oder Zweitsprache, sondern rücken auch andere sprachliche Formen wie etwa das Code-Switching innerhalb von Unterrichtskommunikation in den Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeits (Martin-Jones/Saxena 2003). Ziel dieser Perspektivierung ist es, jene extra-curricularen Ressourcen, sprachliche und andere, zu thematisieren, die Lernen stimulieren können und durch deren Einbeziehung die

¹⁴ Neben diese Ansprüche ist in den letzten Jahren eine weitere Triebkraft zur Förderung sprachlicher Ressourcen getreten. Diese hat mit ökonomischen Prozessen der Globalisierung und der weitweiten Zirkulation von Sprache zu tun, die als Kapital in neuen Bereichen (wie dem Dienstleistungssektor) und auf neuen Märkten (wie dem der Call-Center-Industrie) an Prestige gewinnt. Dies kann, je nach Bedingungen lokaler und globaler Märkte, zur Aufwertung von Minderheitensprachen beitragen (Budach/Roy/Heller 2003).

schulischen Erfolge von Kindern mit oder ohne Migrationshintergrund verbessert werden können. Seit den 1990er Jahren wird im Rahmen ethnographischer Forschungen zunehmend auch die Schnittstelle von familiärem Umfeld und schulischer Bildung in den Blick genommen. Solche Untersuchungen tragen dazu bei, Brücken zu bauen zwischen den Wissenskulturen der Elternhäuser und der Schule und bieten ein Potential, das bislang viel zu wenig genutzt wird (Moll/Greenberg 1990; Moll 2000; Gregory 1998; siehe auch Hélot in diesem Band). In dieser Auslassung ist ohne Zweifel ein weiterer Faktor schulischen Misserfolgs von Migrantenkindern zu sehen (Siebert-Ott 1997, 2003a).

Das Spannungsverhältnis zwischen einer Optik der Assimilation an die Mehrheitsprache auf der einen und dem Ziel des Erhalts der Minderheitensprache auf der anderen Seite hat tiefe Spuren in den nationalen Bildungslandschaften hinterlassen. Der Graben zwischen diesen beiden Interessen hat seinen Niederschlag auch in der Existenz getrennter Institutionen gefunden. Exemplarisch für assimilatorische Ziele stehen die sogenannten Vorbereitungs- oder Integrationsklassen für Einwandererkinder, die innerhalb dieser Struktur möglichst schnell und intensiv die Mehrheitsprache lernen sollen. In Frankreich entsprechen diesem Konzept sogenannte *classes d'accueil*, in Spanien/Katalonien *clases de acogida/alumnas de acollida*. Exemplarisch für emanzipatorische und spracherhaltende Bemühungen ist dagegen die Existenz von Bildungsstrukturen, die, von ethnischen Gemeinschaften selbst organisiert und zum Teil staatlich gestützt, sprachliche und kulturelle Ausbildung in Migrantensprachen organisieren. Besonders entwickelt ist dieses System aufgrund des verstärkten Zuzugs von Migranten in postkolonialer Zeit in Großbritannien, dort bekannt unter dem Begriff der *community schools* (vgl. auch *langtunge heritage schools, supplementary schools* oder *complementary schools*, siehe Creese/Wu in diesem Band). Dem Erhalt der Sprache und Kultur von Migrantengruppen gewidmet, die in der Gesellschaft den Status einer Minderheit haben, pflegen diese Institutionen naturgemäß wenig Kontakt zur Mehrheitschule und halten sich meist bewusst fern, da sie die dominante Sprache und Kultur als Bedrohung wahrnehmen. Dieser Mangel an Zusammenarbeit und die fehlende Abstimmung zwischen beiden Institutionen sind zu beklagen, da eine Kommunikation zwischen ihnen und eine mögliche Multiplikation der Ressourcen beider Systeme für die Kinder in diesen Einrichtungen sicher hilfreich wären. Am ehesten scheint eine Form der Zusammenarbeit im deutschen muttersprachlichen bzw. herkunftssprachlichen Unterricht realisiert zu sein, der zumindest in den Räumen staatlicher Schulen stattfindet und im Umfeld dessen teilweise gemeinsame Lehrerfortbildungen stattfinden (Siebert-Ott 2003b). Bezeichnend ist auch, dass die Beschäftigung mit *community schools* seitens der Forschung, sei es in Großbritannien, den USA oder Kanada, die in diesem Bereich eine Vorreiterrolle einnehmen, ein relativ rezentes Phänomen ist. Dies ist insofern von Bedeutung, als darin

deutlich wird, dass Forschung traditionsgemäß auf Institutionen der Mehrheitsgesellschaft fokussiert – Akteure nationaler Minderheitenbewegungen ausgenommen – und damit in gewisser Weise dem Bildungsauftrag und der Finanzierungsbereitschaft der Mehrheitsgesellschaft sowie ihren Bildungsinteressen entspricht. Grenzen dieser Wahrnehmung werden überschritten durch aktuelle Forschungen von Kollegen in Nordamerika und Großbritannien, die mehrsprachigen Schriftspracherwerb bei Kindern im Grundschulalter untersuchen und dabei schulübergreifende Forschungsdesigns entwickeln, die Gräben zwischen *community schools* und Regelschulen überbrücken oder zumindest eine Annäherung anstreben (Gregory/Long/Volk [eds.] 2004; Kenner 2004; Moll 2000; Cummins 2000, 2008).

Nur wenige Initiativen im Kontext nationaler Schulsysteme haben es bisher tatsächlich geschafft, eine Kooperation und enge Vernetzung zwischen Institutionen mit unterschiedlicher – assimilatorischer oder spracherhaltender – Orientierung zu schaffen. Die Überwindung dieses Gegensatzes und das Aufeinanderzugehen der Interessenvertreter beider Seiten scheint in der Tat nicht einfach, da für beide Seiten unterschiedliche Gewinn- und Verlustrisiken auf dem Spiel stehen. Nur eine Synthese, die den Interessen beider gerecht wird, kann für beide Seiten akzeptabel sein.

Ein Beispiel, das eine solche Synthese versucht, sind bilinguale Projekte, wie sie zunächst in den USA entstehen, aber nunmehr auch seit fast 15 Jahren in Deutschland und anderen Ländern wie der Schweiz existieren. In den 1980er Jahren beginnt in den USA die Einrichtung bilinguater spanisch-englischer Projekte, die wissenschaftlich begleitet werden (Pérez/Torres-Guzmán 1992; Christian [ed.] 1997; Cloud et al. 2000; Lindholm-Leary 2001; Howard/Christian 2003). Zunächst geplant in einer Logik, welche die Assimilation der Spanischsprecher an das Englische vorsieht, werden in der Folge Modelle entwickelt, welche die Entwicklung von Sprach- und Schriftkompetenz in beiden Sprachen, sowohl im Englischen wie auch im Spanischen, vorsehen, worin eine Überwindung des Assimilationsprinzips hin zu Zweisprachigkeit und Literalität in zwei Sprachen (*biliteracy/biliteracy*) zu sehen ist (Crawford 1999; Freeman 2001; Pérez 2004; siehe Torres-Guzmán in diesem Band). Insbesondere der Modellansatz der *two-way-immersion* (oder auch *dual language education* in den USA bzw. *immersion réciproque* in der französischsprachigen Schweiz genannt) erscheint geeignet, um beiden Interessen gerecht zu werden (Calderón/Minaya-Rowe 2003). Indem der Ansatz zwei Unterrichtssprachen als gleichwertig behandelt und Kinder mit einem unterschiedlichen sprachlich-kulturellen Hintergrund als gleichwertige Partner zusammenführt, wird ein Ausgleich zwischen gegensätzlichen Interessen angestrebt. Das gemeinsame Lernen im Projekt soll dabei zum einen den Erhalt der Erstsprache sowie die Entwicklung guter Kenntnisse in der Mehrheitsprache für Migrantenkinder stärken. Zum anderen erhalten monolinguale

Kinder der Mehrheitsgesellschaft Gelegenheit zu frühem Fremdsprachenlernen, worin eine zentrale Forderung der Mehrheitschule besteht.

Darüber hinaus hat dieses Programmdesign zum Ziel, einen Lernkontext und eine Lernkultur zu schaffen, welche die in monolingualen Gesellschaften gewachsenen ideologischen Gräben gegenüber sprachlicher und kultureller Fremdheit überwinden helfen und Kinder stattdessen auf ein Leben mit mehreren Sprachen im transnationalen, post-modernen Zeitalter vorbereiten. Realistisch ist dies, zumal in diesen Programmen ab der dritten Klasse und/oder in der Sekundarstufe in der Regel noch weitere Sprachen wie Englisch, Französisch und Spanisch gelernt werden können. Traditioneller Fremdsprachenunterricht wird diesem Ziel insofern nicht oder nur sehr unzureichend gerecht, da er zu stark auf Sprache als eigenständigen, curricular kasernierten Gegenstand zugeschnitten ist. Außerdem ist er nicht hinreichend darauf angelegt, die sprachlichen und kulturellen Ressourcen einer mehrsprachigen, plurikulturellen Schülerschaft einzubeziehen, die eine Ressource transnationaler Realität aus der unmittelbaren Umgebung der Kinder repräsentieren.

Bedeutet *bilinguale Projekte* nun das Ende der Gräben, und ist im Versuch, eine andere Sprache als das Deutsche als Unterrichtssprache zu etablieren, ein Modell für ein modernes mehrsprachiges Europa zu sehen? Abgesehen vom bilinguaten Sachfachunterricht – einer räumlich, sprachlich und fachlich eingegrenzten Oase – scheinen wir zur Zeit, zumindest in Deutschland, von einer solchen Vision weit entfernt zu sein. Obwohl viele an bilinguaten Projekten unmittelbar Beteiligte von deren positiver Auswirkung auf das kindliche Lernen überzeugt sind, bleiben bilinguale Projekte in der öffentlichen Diskussion heftig umstritten. Die Frage ist: Warum? Die Art und Weise der Finanzierung bedeutet keinen wesentlichen Mehraufwand, zumindest nicht für das deutsche Schulsystem, da die Regierungen der Partnerländer an der Finanzierung beteiligt sind und die Bezahlung des partnersprachlichen Personals übernehmen. Das Argument der Kosten trägt demnach in unserer demaßen um finanzielle Effizienz bemühten Zeit auch nicht das Hauptgewicht in der Diskussion.

Interessanterweise werden vielmehr Argumente bemüht, die nicht finanzielle Effizienz, sondern die Effizienz von Lernen in den Mittelpunkt stellen. Aus dieser Sicht wird ebenfalls das Nachdenken über gesellschaftliche Kräfteverhältnisse und gesellschaftliche Chancengleichheit ausgeblendet bzw. unter einem sehr spezifischen Blickwinkel interpretiert. Unter dem Vorwand des liberalen Arguments der Gleichbehandlung werden bilinguale Projekte dafür kritisiert, dass sie zur Privilegierung einer Minderheit führten und die Ungleichbehandlung aller anderen Minderheiten, die bisher keinen Zugang zu bilinguaten Projekten haben, nach sich zögen. Aus dieser Sicht erscheint der Status quo, alles der Mehrheitsprache unterzuordnen, nicht nur der einfachere Weg, sondern auch der sozial gerechtere. Eng daran geknüpft ist ein weiteres Argument, das häufig zu hören ist und welches bilinguaten Projekten Elitismus vorwirft. Dieser Vorwurf erklärt sich aus der institutionellen Geschichte der

Projekte. Häufig basiert die Etablierung bilingualer Projekte zunächst auf einer Elterninitiative, die sich – wie im Fall von Frankfurt/M. – für die Einrichtung einsetzt und als Organisator und Vermittler zwischen Schulbehörden, Vertretern der Politik und einzelnen interessierten Schulen auftritt. Erfahrungsgemäß bedarf es eines langen Atems, eines großen Engagements, der Kenntnis lokaler politischer Strukturen und einer Reihe von Beziehungen, um ein solches Projekt zum Erfolg zu führen. Eltern, die für ein solches Unterfangen bereit und ausgerüstet sind, haben in der Regel einen Hintergrund, der ihnen eine solche Intervention erlaubt. Im Unterschied zu internationalen und Privatschulen, die in der Tat Schulen einer transnationalen und lokalen Elite sind, werden diese bilingualen Projekte im staatlichen Schulsystem verankert und sind damit eine Alternative zum System der Privatschulen, die im Übrigen extensiv mit mehrsprachigen Profilen werben. Bilinguale Projekte, die im staatlichen Schulsystem verankert sind, stehen allen zur Verfügung, und es liegt im Ermessen der Schulle, über die Auswahlkriterien zu entscheiden.

Keinen wir zu den Überlegungen der Effizienz von Lernen zurück, die einmal mehr belegen, welchen Stellenwert wissenschaftliche Forschung und Sprachlerntheorien als eines ihrer Teilgebiete im gesellschaftlichen Diskurs haben. Eine weitverbreitete Annahme ist, dass zweisprachiges Lernen zu schwierig sei, da es die Kinder verwirre und Konfusion stifte. Diese Annahme basiert auf traditionellen Lerntheorien der Spracherwerbsforschung, die Erstspracherwerb und Schriftspracherwerb als einsprachig modellieren und Zweisprachigkeit als etwas später Erworbenes verstehen. Demnach liegt dem Verständnis dieser Theorien notwendig die Annahme einer impliziten Sequenzialität zugrunde, die durchbrochen wird, wenn z. B. zwei Schriftsprachen und zwei Schriftsysteme gleichzeitig gelernt werden. Als Konsequenz werden Ansätze gleichzeitiger zweisprachiger Alphabetisierung selbst innerhalb der Zweisprachigkeitsforschung skeptisch und ablehnend betrachtet (Zydatiś 2000a, b). Allerdings liegen zu diesem Lernkontext, der seit einigen Jahren erfolgreich in den USA und Deutschland praktiziert wird, bisher nur sehr wenige Studien vor, und noch weniger betrachten nicht ausschließlich die in schriftlichen Überprüfungen erzielten Ergebnisse, sondern Prozesse des Schriftsprachenlernens (Budach/Bardenschlager 2008). Eine breite Grundlage empirischer Studien wird nötig sein, um dieses Phänomen, das bisher von der Wissenschaft, auch in Ermangelung konkreter Anschauung, vernachlässigt wurde, zu erforschen und die Prozesse zweisprachigen Lernens und mehrsprachiger Alphabetisierung besser zu verstehen.

Neben dem eher diffusen Argument der Überforderung tritt in der Diskussion häufig ein weiteres zutage, das den Mehrwert der Projekte als niedrig oder gar irrelevant einschätzt, nach dem Motto: Zweisprachiges Lernen schade zwar nichts, bringe aber auch nichts. Hier spätestens stellt sich die Frage nach dem Maßstab, den wir anlegen wollen, um Mehrwert zu bestimmen. Bilinguale Projekte suggerieren, ihrer Bezeichnung gemäß, dass es in ihnen vor

allem um das Erlernen von Sprachen und sprachlichen Kompetenzen geht. Für das Messen dieser Kompetenzen stehen der Forschung Instrumentarien zur Verfügung, die Parameter wie etwa grammatische Korrektheit, lexikalisches Repertoire oder Sprechgeschwindigkeit evaluieren. Die Unzulänglichkeiten vor- handener Instrumentarien bestehen jedoch darin, dass sie Sprache und sprachliche Kompetenz als isolierte Faktoren behandeln, dass sie fast ausschließlich auf Einsprachigkeit zugeschnitten sind und dass sie andere Schlüsselkompetenzen für erfolgreiches Kommunizieren nicht berücksichtigen. Deshalb kommt jenen Versuchen großes Verdienst zu, die den Kanon des Kompetenzbegriffs erweitern und weitere Facetten wie pragmatische Kompetenz oder literale Kompetenz (Ehlich et al. 2005; siehe auch Lumley/Brown 2005) einbeziehen. Ein weiterer wichtiger Fortschritt in der Konzipierung von Sprachstandstests, wie Ethlich sie diskutiert, ist die Berücksichtigung (und Testung) der herkunftssprachlichen Kompetenzen und nicht nur des Deutschen. Damit wird zumindest der Fokus über die Zielsprache Deutsch hinaus erweitert. Zwei Probleme bleiben hingegen. Erstens: Kompetenzen, die in Abhängigkeit von kontextuellen Faktoren der Gesprächssituation variieren, können in einer – immer simulierten und artifiziellen – Testsituation nur mit erheblicher Einschränkung ihrer Authentizität überprüft werden. Kriterien solcher Kompetenzen sind deshalb schwer operationalisierbar und noch schwerer evaluierbar. Zweitens: Was wir erfolgreich messen würden, wäre die Kompetenz in *einer* Sprache, der Mehrheits- oder der Partnersprache – es sei denn, Übersetzungen würden einbezogen oder die Sprachwahl würde zur Lösung bestimmter Aufgaben freigestellt, womit der Evaluierung wiederum der einsprachig konzipierte Kompetenzbegriff zugrunde läge und Synergieeffekte durch den potentiellen Zugriff auf verschiedene Sprachen und Register sowie der tatsächliche Umgang mit diesen verschiedenen sprachlichen Ressourcen unberücksichtigt blieben. Streben wir nach einer angemessenen Bewertung der Formen und Ergebnisse von Lernen in zweisprachigen Projekten, können wir nicht beim Messen der Anzahl grammatisch korrekt produzierter Einzelsätze stehen bleiben. Obwohl die offizielle Schül- und Sprachpolitik nach wie vor den traditionellen Kompetenzbegriff als Maßstab anlegt – sei es, weil die Grenzen dieser Modelle und die Notwendigkeit, Alternativen zu entwickeln, bisher nicht genügend erklärt und diskutiert wurden, sei es, dass negative Einschätzungen bilingualer Projekte den sprachpolitischen Interessen bestimmter Vertreter der Bildungspolitik dienen –, steht die Wissenschaft in der Verantwortung, bilinguales Lernen besser zu dokumentieren und systematisch zu erforschen.

2.3 Soziale Akteure und ihre Rolle in der Entwicklung bilingualer Projekte

Der Blick auf die Geschichte, Institutionen und Konzepte bilingualer Projekte schafft eine direkte Brücke zum dritten Aspekt, den der vorliegende Band in besonderer Weise berücksichtigt. Gemeint ist die Rolle von *sozialen Akteuren*,

d. h. jenen Individuen, die mit ihrem Einsatz und Wirken Bildungsaufgaben begleiten oder selbst gestalten und damit direkt in die Landschaft und den Wandel von Bildungsprozessen eingreifen. Im Vordergrund stehen drei Gruppen von Personen, Eltern, Lehrer und Forscher, die durch ihr Handeln zu Akteuren des sozialen Wandels werden. Durch ihr Agieren tragen sie auf unterschiedliche Weise zur gesellschaftlichen Vernetzung von Bildungsstrukturen und Bildungskulturen bei und sind damit beteiligt an der Erneuerung einer Bildungslandschaft, die vor der Aufgabe steht, den monolingualen Habitus des nationalen Bildungssystems zu überwinden.

Bevor staatliche Institutionen auf sprachliche und kulturelle Vielfalt reagieren, sind es oft die ethnokulturellen Gemeinschaften selbst, die verschiedenen Bildungsbedürfnissen ihrer Mitglieder nachzukommen, und ein entsprechendes Angebot für ihre Mitglieder bereitstellen. Ein Beispiel hierfür ist neben den englischen *Complementary Schools* (vgl. siehe Creese/Wu in diesem Band) das jüdisch-chassidische Privatschulsystem in England und in Kanada, das zu einer Revitalisierung des Jiddischen bzw. des Hebräischen beigetragen hat (vgl. Gliner 1997; Feuerwerker 1997). Neben der Nutzung dieser Angebote und dem Engagement in der eigenen Community fungieren Migranten aber auch als Multiplikatoren in den verschiedensten Organisationen. Als transnationale Akteure in Stadtparlamenten, Ausländerbeiräten, Eltern- oder Fördervereinen nutzen sie ihre Kontakte, um zwischen den verschiedenen Ebenen zu vermitteln, und tragen auf diese Weise dazu bei, institutionellen Wandel zu befördern. So entstanden die Frankfurter deutsch-italienischen Projekte doppelter Immersion an staatlichen Schulen gerade durch eine Initiative deutsch-italienischer Elternpaare, die an einer zweisprachigen Ausbildung ihrer Kinder interessiert waren. Über die Gründung eines Vereins und die Artikulation ihrer politischen Forderungen gelang es ihnen, die Gründung eines bilingualen Zweiges zu erwirken (Fillia 2003).

Viele der Bildungs- und Unterrichtskonzepte, die entwickelt wurden, um lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler zu berücksichtigen, beziehen Familienmitglieder und deren Ressourcen ganz explizit in ihre Arbeit ein (Young/Helot 2003). Konzepte dieser Art müssen heute intergenerationell ausgerichtet sein: Das Wissen um Lernprozesse, die die Kinder mit ihrer Familie, Gleichaltrigen und Mitgliedern der *Community* erleben (Gregory/Long/Volk [eds.] 2004), bildet eine Basis für die Entwicklung geeigneter Modelle schulischer Arbeit. So zeichnen Kemner/Ruby/Jessel/Gregory/Ajru 2007 am Beispiel der bergalischen Gemeinschaft in London die Rolle ausgewanderter Großeltern für die Weitergabe der Geschichte, Sprache und Kultur der Familie an die Generation der Enkel nach. Doch auch die umgekehrte Richtung, von den Kindern zu den Eltern, ist im Migrationsgeschehen von Bedeutung, wenn wir daran denken, dass Kinder nicht selten als Dolmetscher für die Eltern auftreten. In diesem Kontext bietet das erfolgreiche Projekt „Mama lernt Deutsch – Papa auch“ des Amtes für multikulturelle

Angelegenheiten in Zusammenarbeit mit dem Stadtschulamt Frankfurt am Main Sprachkurse für Eltern an, während die Kinder den regulären Unterricht besuchen (vgl. Lochmann/Loreh 2008).

Der Rolle von Eltern im Bildungsprozess widmen sich in diesem Band im Besonderen die Beiträge von Melanie Kunkel und Sophie Babault/Laurent Puren. Melanie Kunkel beschäftigt sich mit den Erwartungen und Erfahrungen von Eltern, deren Kinder derzeit das seit mittlerweile elf Jahren bestehende bilinguale deutsch-italienische Projekt in Frankfurt am Main besuchen. In ihrem Beitrag thematisiert sie die Rolle von Eltern, ihre Erwartungen an das Projekt und ihre Erfahrungen mit dem sprachlichen und (inter-)kulturellen Lernen ihrer Kinder im bilingualen Zweig. Doch auch wo Forderungen der Eltern (noch?) nicht zur Einrichtung mehrsprachiger Bildungsinstitutionen geführt haben, lassen sich Strategien zur Überwindung staatlicher Entscheidungen, die bislang monolinguale Lösungen privilegieren, nachzeichnen. Die Studie von Sophie Babault/Laurent Puren ist in der französisch-belgischen Grenzregion von Lille angesiedelt und zeigt einen sehr interessanten Fall des Eingreifens von Eltern in die nationale Schulpolitik. Hier werden Eltern zu Grenzgängern, die das territoriale Prinzip nationaler Schulbildung ignorieren und entscheiden, ihre Kinder auf die Schule im Nachbarland zu schicken, da das eigene keine Möglichkeit einer Ausbildung in der von ihnen gewünschten Sprache, in diesem Fall dem Niederländischen, anbietet.

Noch immer werden Lehrer in Deutschland im Rahmen ihrer universitären Ausbildung nur in Grundzügen mit der sie erwartenden mehrsprachigen und mehrkulturellen Realität in Klassenräumen vertraut gemacht. Während in den 1960er bis 1980er Jahren unter dem Einfluss der rasant ansteigenden Arbeitsmigration in Deutschland vor allem Programme zur Lehrerfortbildung eingerichtet wurden, entstanden in den 1970er Jahren eigenständige Zusatzstudiengänge mit den Schwerpunkten interkulturelle Pädagogik und Deutsch als Zweitsprache, welche auch Grundkenntnisse in „Zwanderersprachen“ vermitteln. Erst seit Ende der 1990er Jahre spielt interkulturelle Pädagogik jedoch als Querschnittsaufgabe in der Erstausbildung von Pädagogen eine gewisse Rolle (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 196-197). Gefordert in europäischen wie nationalen bildungspolitischen Dokumenten, soll sie dazu beitragen, angehende Lehrer für die verschiedenen Formen der Institutionalisierung interkultureller Erziehung und Bildung zu sensibilisieren, darin eingeschlossen fächerübergreifender Unterricht, Interkulturalität als Bestandteil einzelner Unterrichtsfächer oder als ein allgemeiner Bestandteil des Erziehungsauftrags. Um diesem Anspruch zu genügen, ist die Ausstattung angehender Lehrer mit Grundkenntnissen der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache, mit Wissen über Spracherwerbsprozesse sowie mit Kenntnissen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit mehr denn je erforderlich. Über die Frage, wie die Vielfalt der Familiensprachen von Schülern – jenseits des muttersprachlichen bzw. herkunftssprachlichen Unterrichts – im Lehrplan und Unterricht konkret

berücksichtigt werden kann, wird dabei allerdings oft nur in Ansätzen reflektiert. Ebenso wenig strukturierte Information ist verfügbar zu existenten Modellen und positiven wie negativen Erfahrungen mit ihnen.

Der bislang am weitesten entwickelte Bereich ist die Arbeit im bilingualen Sachfachunterricht (CLL, vgl. Fußnote 2), wo bereits seit Längerem didaktische und methodische Ansätze diskutiert und Unterrichtsmaterialien entwickelt werden. Dies schlägt sich ebenfalls im wachsenden Angebot von Zusatzqualifikationen in der regulären Lehrerbildung nieder.¹⁵ Grundlage dieses gegenwärtigen strukturellen Ausbaus ist die politische Befürwortung und Legitimierung dieser Unterrichtsform, was vor allem mit dem Prestige der hauptsächlich involvierten Unterrichtssprachen Englisch und Französisch zu tun hat. Dies hat sowohl der Professionalisierung dieses Wissens als auch einer stärkeren Verankerung von entsprechenden Ausbildungsgängen in Hochschulen und Studienseminaren die Tür geöffnet.

Auf der anderen Seite stehen jene Projekte, die herkunftssprachliche, lebensweltliche Mehrsprachigkeit in den Unterricht einbeziehen – siehe die Beiträge zur doppelten Immersion in diesem Band –, welche mit Blick auf ihren Stellenwert als legitimes Unterrichtskonzept und Bestandteil der Lehrerbildung bisher im Vergleich zum bilingualen Sachfachunterricht weit zurückliegen. Dies ist zum Teil über ihren bislang geringen Verbreitungsgrad im deutschen Schulsystem zu erklären. Hinzu kommt, dass doppelte Immersion, wie sie derzeit vielerorts in Deutschland praktiziert wird, eine Zusammenarbeit im gemischtsprachigen Lehrteam voraussetzt: Dies schließt ein, dass die Lehrkraft in der Partnersprache über eine im Partnerland erworbene Ausbildung und Lehrerbildung verfügen sollte, wodurch die Begegnung und der Dialog verschiedener Lehrtraditionen und -kulturen entstehen sollen. Die Vorteile eines solchen Dialogs sind mit Blick auf die Ziele interkultureller Pädagogik nachvollziehbar, ebenso wie die Schwierigkeiten, die sich aufgrund der Unterschiede zwischen verschiedenen Systemen ergeben. Dazu gehört, dass Lehrpläne im internationalen Vergleich Unterrichtsstoff anders auswählen, verteilen und präsentieren. Darüber hinaus decken sich aufgrund unterschiedlicher Schulsysteme die Lehrgebiete Grundschule, Sekundarstufe I und II nicht mit den Niveauelementen in anderen nationalen Systemen. Auch die frühe Aufteilung der Schüler auf das Gymnasium, Real-, Haupt- und Sonderschulen ist eine Spezifik des deutschen Schulwesens.

¹⁵ An einer Reihe deutscher Universitäten besteht die Möglichkeit, Zusatzqualifikationen für den deutsch-englischen oder deutsch-französischen Sachfachunterricht zu erwerben, vgl. <http://lernen.bildung.hessen.de/bilingual/lehner/ausb/studium> (28.4.2008). Auch im Vorbereitungsdienst werden an mehreren deutschen Studienseminaren Zusatzqualifikationen zum bilingualen Sachfachunterricht angeboten, vgl. <http://lernen.bildung.hessen.de/bilingual/lehner/ausb/vorb> (28.4.2008). Die Pädagogischen Hochschulen Karlsruhe und Pforzberg bieten als grundsständigen Studiengang das Europalehramt an Grund- und Hauptschulen sowie an Realschulen an.

Im Schullalltag bilingualer Projekte diesen Zuschnitts setzen Lehrer mit unterschiedlichem Hintergrund daher Ressourcen ein, die über die in ihrer Ausbildung vermittelten Fertigkeiten und Kenntnisse weit hinausgehen. Die Projekte verlangen ein hohes Maß an Eigeninitiative und die Bereitschaft der Lehrer, sich auf neue Konstellationen einzulassen, zu denen beispielsweise das Lehren im Tandem gehört. Da Konzepte für diese Art des zweisprachigen Unterrichts erst im Entstehen begriffen sind, erarbeiten die Lehrer – oft im Team – neue, eigene Methoden und Programme. Dabei fließt in ihre Tätigkeit zwangsläufig die eigene Erfahrung des Erlebens von Mehrsprachigkeit und Migration ein, eine Erfahrung, die sie im Unterrichtskontext thematisieren und die sie mit den Kindern in der Klasse teilen.

Die Rollen, in denen die Lehrer dabei agieren, sind vielfältig: In ihrer Verantwortung liegt die Ausgestaltung der Unterrichtsstunden, die Vermittlung sprachlichen, fachlichen und kulturellen Wissens; daneben sind sie aber auch an der Curriculumentwicklung beteiligt und tragen so zu einer Institutionalisierung ihrer Praxis bei. Auch die vielfältigen Rollen von Lehrern in Projekten doppelter Immersion sind Gegenstand mehrerer Beiträge in diesem Band.

So stehen im Mittelpunkt des Beitrages von Maria Torres-Guzmán Lehrerinnen, die als *Vermittlerinnen* sprachlicher und kultureller Variation auftreten, indem sie im Rahmen bilingualer Projekte den Umgang mit verschiedenen Varietäten des Spanischen und deren Einsatz als Unterrichtssprache diskutieren. Im Beitrag von Gabriele Budach/Urike Dreher/Parizia Spanú stehen Lehrerinnen als *Curriculumentwickler* im Mittelpunkt, die ausgehend von zwei Lehrplänen und nationalen Lehrkulturen interkulturellen Mathematikunterricht in einem italienisch-deutschen Projekt entwickeln und damit interkulturelles und individuelles Lernen stimulieren.

In drei Praxisberichten schildern Autorinnen und Autoren, die selbst mit Lehr- und Koordinationsaufgaben in Projekten doppelter Immersion betraut sind, die Besonderheiten „ihrer“ Projekte. Neben der wissenschaftlichen Begleitforschung sehen wir gerade in dieser Innenperspektive einen weiteren wichtigen Baustein für das Verständnis der Funktionsweise derartiger Projekte. Dorothea Frenzel und Milena Hienz de Albeniz zeigen die Entstehungsgeschichte der Deutsch-Italienischen Gesamtschule Wolfsburg nach und setzen sich vor dem Hintergrund ihrer Lehr- und Verwaltungserfahrung mit dem Konzept und der Organisation dieses Schulversuchs auseinander. Neben einer kurzen Statistik zum Erfolg der Schulabgänger erläutern sie die Leitkonzepte der „lebensweltlichen Zweisprachigkeit“ und der „gelenkten Integration“. Im Beitrag von Monika Ebertowski wird das Konzept der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB) vorgestellt; anschließend geht die Autorin kritisch auf Schwierigkeiten und Herausforderungen der Arbeit im bilingualen Zweig ein. Andrea Passamante stellt Reflexionen zur Curriculumentwicklung für den deutsch-italienischen Zweig der SESB an und

verdrängt am Beispiel einer Unterrichtseinheit zur Kategorie des Komischen, wie Unterricht im bilingualen Zweig konkret gestaltet werden kann.

Ein dritter Schwerpunkt thematisiert die Rolle von *Forschern* in ethnographischen Projekten. Im Sinne der Idee von Aktionsforschung (*action research/recherche-action*) im Bildungsmilieu steht die enge Zusammenarbeit von Akteuren der schulischen Praxis mit Forschern im Vordergrund, worin eine weitere Facette des Dialogs von Wissenskulturen gesehen werden kann. Während in der Zusammenarbeit von sprach- und kulturbereitenden Lehrertandems der Dialog verschiedener nationaler Schulkulturen stattfindet, bietet das Modell der Aktionsforschung den Raum, um Erfahrungen schulischer Praxis mit akademischem Wissen zu verknüpfen, beide Horizonte zu reflektieren und damit schulische Praxis und akademische Theoriebildung zu befruchten (Altrichter/Posch 2007).

Über die Forschung zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Bildungswesen fließt aktuelles Wissen auch unmittelbar in die Lehreraus- und -fortbildung ein und kann damit nicht nur Reflexionsprozesse bei den Beteiligten anregen und mittelbar die schulische Lehre verbessern helfen, sondern auch zur Stärkung des institutionellen Status bilingualer Projekte beitragen. Damit stehen Forscher in einer besonderen Verantwortung, die insbesondere von zwei Beiträgen thematisiert wird. Claude Cortier/Alain Di Meglio gehen in ihrem Beitrag auf die Rolle der korsischen Soziolinguistik bei der Entwicklung eines Konzeptes für eine korsischsprachige Schule in Korsika ein und unterstreichen weiterhin den Beitrag soziolinguistischer Debatten für die soziolinguistische Theoriebildung (vgl. das Konzept der *polytonie*, wie es vor allem von J.-B. Marcellesi ausgearbeitet wurde, vgl. Chiorboli [éd.] 1991). Dieser historischen Perspektive und Würdigung steht der Beitrag von Nathalie Auger zur Seite, die rezente Herausforderungen an die Schule im Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in den Blick nimmt und für ein neues pädagogisches Konzept plädiert. Dieses nennt sie *pédagogie du changement* und unterstreicht damit die Notwendigkeit eines qualitativen Wandels, in dessen Kontext die Erkenntnisse bisheriger Forschungen zur *Langsame Awareness* ebenso Berücksichtigung finden sollen wie die Befindlichkeiten, Bedürfnisse und Ressourcen von Kindern, die einer sprachlichen Minderheit angehören.

Studien, die den Output bilingualer Projekte im Sinne traditioneller Sprachkompetenzmessung erheben, sind weiterhin unerlässlich. So stellen Ingrid Gogolin und Ursula Neumann in ihrem Beitrag Ergebnisse einer vierjährigen Begleitung der Hamburger bilingualen Projekte vor, indem sie Erkenntnisse aus Unterrichtsbeobachtungen, über soziale und familiäre Hintergründe der Schüler und didaktische Aspekte mit Daten zur sprachlichen Entwicklung der Kinder in beiden Sprachen verknüpfen. Diese Form der Evaluierung ist ein wichtiger Baustein für ein umfassendes Verständnis bilingualen Lernens. Zudem kann sie zu einer politischen Legitimierung dieser Projekte beitragen, da anscheinend in jedem nationalen Kontext und für die

jeweiligen nationalen Bildungspolitiker neu bewiesen werden muss, was über die kognitiven Folgen bilingualen Lernens längst bekannt ist (Biälystok 2001; Oller/Eilers 2002). Darüber hinaus bleibt die Frage bestehen, ob auf diesem Weg und durch das Messen klar definierter und in der Anzahl überschaubarer Variablen sprachlicher Produktion ein hinreichend adäquates Bild der Art von Wissenszuwachs, Erfahrung und menschlicher Bildung, wie sie in zweisprachigen Projekten vermittelt werden, gezeichnet werden kann. Ein Blick in die USA und nach England, wo langjährige Erfahrungen mit Testregimes vorliegen, sollte eigentlich den Glauben an Testregimes als Mittel zur Steigerung von Bildungsstandards gründlich erschüttern (Lazaraton 2002; Simpson 2006; Menken 2008). Erfahrungen aus diesen Kontexten zeigen, dass damit weder die Lernbedingungen sozial benachteiligter Gruppen verbessert werden, noch eine langfristige Verbesserung der Lernresultate insgesamt erzielt werden kann, obwohl ein kurzfristiger Aufschwung zu verzeichnen ist, der dann aber stagniert und schulisches Lernen in ein Korsett presst, das nur noch auf die Beantwortung bestimmter Testfragen ausgerichtet ist. Was sich erhöht, sind der Erfolgsdruck und die Klarheit der Vorstellung von zu erreichenden Standards, Kompetenzen und Wissensbeständen. Die Angemessenheit dieser Kriterien selbst wird fernerhin nicht mehr hinterfragt.

Aber ist es diese Art von Klarheit, die wir vor allem brauchen? Da wir nicht dieser Ansicht sind, setzen wir mit diesem Band bewusst einen anderen Schwerpunkt. Die Mehrheit der hier versammelten Fallstudien sind *ethnographische qualitative* Studien, die vor allem das Verständnis der *Prozesse* zum Gegenstand haben, die sich im Umfeld zweisprachigen Lehrens und Lernens entfalten (Jones/Martin-Jones 2000; Martin-Jones i. Dr.). Was wir versuchen, ist daher eine Art Synthese von Erfahrungen, die im Umfeld zweisprachiger Projekte und, allgemeiner, im Umgang mit sprachlicher Diversität im Bildungskontext in verschiedenen Ländern gemacht wurden. Dabei verfolgen wir eine gemeinsame Agenda, die sich in den folgenden Fragen bündeln lässt: Wie kann eine adäquate Antwort auf sprachliche Diversität in unseren Gesellschaften, vor allem mit Blick auf Schule und Ausbildung, aussehen? Worin besteht die Spezifik in den einzelnen Kontexten? Welche sprachpolitischen und institutionellen Antworten wurden lokal gefunden? Welche Schwierigkeiten treten anderenorts auf, und wie können wir im Dialog Antworten und Strategien entwickeln? Durch eine Stärkung ethnographisch basierter, qualitativer Studien zur Erforschung bilingualer Bildungskonzepte streben wir an, in stärkerem Maße die Praxis bilingualen Lehrens und Lernens zu untersuchen und bilinguale Projekte als einen alternativen Ort zur Regelschule zu verstehen, der nicht nur ein Stück weit der multilingualen Realität in der Gesellschaft Rechnung trägt, sondern auch als ein Feld zur Entwicklung und Erprobung neuer Konzepte und (mehrsprachiger) Lerntheorien dient, von denen in der Folge auch die Regelschule profitieren kann.

3 Fazit

Sprach- und Kulturkontakte in Nachbarschaft und enger räumlicher Koexistenz sind ein gängiges Phänomen der Geschichte, ebenso wie sie unsere Gegenwart prägen. Vor diesem Hintergrund bleibt das Nachdenken über eine multilinguale Schule als Aufgabe bestehen (Garca et al. [eds.] 2006). Die Schule als ein zentraler Ort sprachlicher, kultureller und sozialer Reproduktion bildet dabei nicht nur gesellschaftliche Vielfalt ab, sondern ist auch jene Instanz, der für die Stiftung sozialer Kohäsion eine Schlüsselrolle zukommt. Nun wissen wir, dass über die Gestalt dieser Kohäsion und die in ihr implizierten sprachlichen und kulturellen Mischungsverhältnisse unterschiedliche Vorstellungen bestehen. Diese tragen die Spuren historischer Entwicklung und gesellschaftlicher Konflikte, die bis heute das Nachdenken über die Möglichkeiten und den Status mehrerer Sprachen in der Schule eines Landes nachhaltig prägen.

Die Bewegungen und Verläufe der Globalisierung in unserer Zeit scheinen eine Zäsur zu bringen und legen zumindest das gründliche Nachdenken über die Konsequenzen des Fortbestandes einer monolingualen Schulpraxis dringend nahe. Neue Formen des Sprach- und Kulturkontakts sind in unserer Zeit nicht mehr nur unvermeidlich, sondern auch zu einem Faktor der Positionierung in globalen ökonomischen Strukturen geworden. Daher brauchen wir eine schulische Ausbildung, die nicht nur Kulturkontakt und Mehrsprachigkeit fördert, sondern gleichzeitig auch den Blick öffnet für Ressourcen, die in der Gesellschaft bereits vorhanden sind und nicht mit finanziellen Mehraufwand von außen importiert werden müssen.

Bilinguale Projekte, die dem Modell der *two-way-immersion* folgen, verkörpern einige dieser Merkmale in hervorragender Weise und beschreiben damit Potentiale und Flächen der Erprobung, die genutzt werden sollten, um sowohl das Verständnis einer modernen Schule des 21. Jahrhunderts zu schärfen als auch gleichzeitig Theorien des Sprachlernens und des Lernens als eines kulturellen Prozesses insgesamt neu zu fassen. Mit der Wahl von zwei Unterrichtssprachen wird nicht nur sprachliches und Sachfachwissen in zwei Sprachen statt in einer vermittelt. Es wird außerdem dem Deutschen als *Idiom* der Mehrheit mit Hegemoniestatus eine weitere Sprache an die Seite gestellt, was in der bestehenden Architektur sprachlicher Hierarchien einen neuen Akzent setzt. Obwohl dies kein Moment der Dominanz der Mehrheitssprache gefährdet oder auch nur in Frage stellt, wird für Kinder der Mehrheit wie der Minderheit ein neues Szenario erlebbar. Bereits in jungen Jahren lernen sie, sich mit verschiedenen Lebenswelten zu befassen. Indem sie sozusagen den Rollenwechsel proben und Gelegenheit erhalten, Erfahrungen aus der Perspektive der Mehrheit und der Minderheit zu reflektieren, werden sie mit Herausforderungen konfrontiert, wie sie auch Akteuren im transnationalen Raum ständig begegnen. Diese Erfahrung spiegelt sich ganz konkret im gemischtsprachlichen Lernen der heterogen zusammengesetzten Schülerschaft,

in der einzelne Lerner situationsgebunden entweder den Status des Experten oder des in einer Einzelsprache mehr oder weniger Kompetenten haben. Lernende sind sie alle, nur mit unterschiedlichen Rollen und Potentialen, die situationsgebunden unterschiedlich zum Einsatz kommen.

Der Kontakt und Dialog verschiedener Kulturen findet auch auf der Ebene der Arbeit im Lehrertandem statt, die nicht nur eine Brücke schlägt zwischen verschiedenen nationalen Schulkulturen und Curricula, sondern auch eine Verbindung bildet zu den kulturell und sprachlich verschieden geprägten Elternhäusern. In der Zusammenarbeit und gemeinsamen Unterrichtsplanung, in die ein Dialog der Kulturen einbegriffen ist, erleben die Lehrer sozusagen mehrsprachiges, plurikulturell inspiriertes Lernen, wie es Zigtausende von Migrantenkidern in Mehrheitsgesellschaften täglich erleben.

Eine Legitimierung dieser Pluralität gibt nicht nur Minderheitensprachen und -kulturen einen anderen, respektierten Status. Sie eröffnet auch im Denken und im Wissens- und Spracherwerb allgemeine neue Wege. Anstelle nach dem einen Weg zu suchen, der vermeintlich zielsicher und ohne Umwege, gestützt durch jahrelange Tradition, zum Erwerb eines bestimmten Sachwissens führt, wird Pluralität als Prinzip eingeführt und legitimiert. Die parallele Präsentation von Lösungswegen etwa in der Mathematik oder von Buchstaben in der Alphabetisierung regt die Neugier zum Vergleichen an, woraus individuelles Denken, die kreative Suche nach Lösungswegen und die Entwicklung selbst formulierter Fragestellungen erwachsen. All dies tendieren monolinguale Systeme aufgrund der ihnen inhärenten eindimensionalen Logik sehr viel weniger zu fördern. Hieraus wird allerdings auch ersichtlich, dass eine solche Pluralität nicht nur dem Sprachlernen nützt, sondern Denken und Persönlichkeit der Kinder in vielfacher, über den Spracherwerb hinausgehender Weise prägt.

Praktiken, die versuchen, in Pluralität ein Potential zu erkennen, sind nicht nur in zweisprachigen Projekten zu finden und weiterzuentwickeln. Daher kann die breite Akzeptanz dieser Logik und das genaue Studium ihrer Übertragbarkeit auf unterschiedliche Schulkontexte Lernen in vielfacher Weise stimulieren. Es muss nur der Wille vorhanden sein und die Unterstützung geschaffen werden, damit diese alten Ideen, deren Rechtmäßigkeit immer wieder neu bewiesen und erforscht werden muss, zum Nutzen der Kinder und der Gesellschaften, in die sie hineinwachsen, umgesetzt werden können.

Bibliographie

- Allard, Real/Landry, Rodrigue (1992): Ethnolinguistic vitality beliefs and language maintenance and loss. In: *Journal of the Sociology of Language* 152, S. 153-177
- Alrichter, Herber/Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Andresen, Helga (1997): Kindergärten und Schulen der Minderheiten im deutsch-dänischen Grenzgebiet. In: Erfurt, Jürgen/Redder, Angelika (Hg.) (1997): *Spracherwerb in Minderheitensituationen*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 54, S. 89-103
- Arnold, Ernst Moritz (1813): *Ueber Volkshaß und über den Gebrauch einer fremden Sprache*. Leipzig: Fleischer
- Baetens Beardsmore, Hugo (1986): *Bilingualism: Basic principles*. Clevedon: Multilingual Matters
- Baetens Beardsmore, Hugo (ed.) (1993): *European Models Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters
- Baker, Colin (1993): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters
- Baker, Colin (2000): *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters
- Baker, Colin/Prys Jones, Sylvia (1998): *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters
- Balibar, Renée/Laporte, Dominique (1974): *Le français national*. Paris: Hachette
- Bernstein, Basil (1977): Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Bialystok, Ellen (2001): *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bochmann, Klaus et al. (1993): *Sprachpolitik in der Romania*. Zur Geschichte sprachpolitischen Denkens und Handelns von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Berlin: de Gruyter
- Brunnert, Ulrike (1987): *L'universel et le particulier dans la pensée de Jean Jaurès: fondements théoriques et analyses politiques de la question méridionale en France*. 2 vols. Toulouse: COREP
- Budach, Gabriele/Roy, Sylvie/Heller, Monica (2003): *Community and commodity in French Ontario*. In: *Language in Society* 32 (5), S. 603-627
- Budach, Gabriele/Bardenschlager, Helen (2008): *Est-ce que ce n'est pas trop dur? Enjeux et expériences de l'alphabétisation bilingue dans un projet de double immersion*. In: *Glottopol* 11, S. 148-170. http://www.univ-roren.fr/dyvalang/glottopol/numero_11.html (31.5.2008)

- Calderón, Margarita Espino/Minaya-Rowe, Liliana (2003): *Designing and Implementing Two-way-bilingual Programs: A step by step guide for Administrators, Teachers and Parents*. Thousand Oaks/London: Sage
- Cerquigni, Bernard (2003): *Les langues de France*. Paris: PUF
- Chiorboli, Jean (éd.) (1991): *Corti 90. Actes du colloque international des langues polynomiques*. Université de Corse, 17-22 sept 1990 (= P.U.L.A. 3/4), http://www.interromania.com/media/pdf/chiorboli/langues_polynomiques.pdf (15.3.2008)
- Christan, Donna (ed.) (1997): *Profiles in two-way immersion education*. McHenry, IL: Center of Applied Linguistics/Delta Systems
- Cloud, Nancy/Genesee, Fred/Hamayan, Elise (2000): *Dual Language Instruction: A Handbook for Enriched Education*. Boston, MA: Heinle and Heinle
- Crawford, James (1999): *Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice*. 4th ed. Los Angeles: Bilingual Education Services
- Cummins, Jim (2000): *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters
- Cummins, Jim (2008): *Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters
- Cummins, Jim/Swain, Merrill (1986): *Bilingualism in Education*. New York: Longman
- Dürmüller, Urs (1996): *Mehrsprachigkeit im Wandel. Von der viersprachigen zur vielsprachigen Schweiz*. Zürich: Pro Helvetia
- Ehlich, Konrad et al. (2005): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Eine Expertise für das Bundesministerium für Bildung und Forschung*. Bonn/Berlin: BMBF
- Erfurt, Jürgen (1993): *Bildungskurse, Bildungsreformen und Sprachpolitik im 19. Jahrhundert in Frankreich*. In: Bochmann, Klaus et al. (1993): *Sprachpolitik in der Romania*. Zur Geschichte sprachpolitischen Denkens und Handelns von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Berlin: de Gruyter. S. 239-279
- Erfurt, Jürgen (i. Dr. a): *Sprachen und Sprachpolitik*. In: Bochmann, Klaus/Dumbrava, Vasile/Mittler, Diemar (Hg.) (i. Dr.): *Moldova-Handbuch*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag
- Erfurt, Jürgen (i. Dr. b): *Multiculturalisme canadien vs. interculturalisme québécois: les défis pour l'immigration et la nouvelle francophonie au Québec*. In: RANAM (Recherches Anglaises et Nord-Américaines), Strasbourg: Université Marc Bloch
- Erfurt, Jürgen/Amelina, Maria (Hg.) (i. Dr.): *Bildungsethik, Migration, Mehrsprachigkeit*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 75

- Expertengruppe Gesamtsprachenkonzept (1998): Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht einer von der Kommission für allgemeine Bildung eingesetzten Expertengruppe „Gesamtsprachenkonzept“ an die Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, Bern, 15. Juli 1998, <http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Konzept.html> (3.5.2008)
- Feuerverger, Grace (1997): Hebräisch lernen. Eine Studie über die Entwicklung kultureller und individueller Identität unter jüdischen Jugendlichen in Montréal und Toronto. In: Erfurt, Jürgen/Redder, Angelika (Hg.) (1997): Spracherwerb in Minderheitensituationen. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 54, S. 37-59
- Fillaia, Elena (2003): Das bilinguale deutsch-italienische Schulprojekt in Frankfurt am Main. In: Erfurt, Jürgen/Budach, Gabriele/Hofmann, Sabine (Hg.) (2003): Sprache, Mehrsprachigkeit und Migration als Gegenstand und Ressource sozialer Identifikationsprozesse. Frankfurt/M. et al.: Peter Lang, S. 221-226
- Franceschini, Rita (1999): Sprachadaptation: der Einfluss von Minderheitensprachen auf die Mehrheit, oder: Welche Kompetenzen der Minderheitensprachen haben Mehrheitspracher? In: Dazzi Gross, Anna-Alice/Mondada, Lorenza (éds.) (1999): Les langues minoritaires en contexte. Minderheitensprachen im Kontext. Vol. 2. Neuchâtel: Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, S. 137-153
- Fraser, Graham (2006): Sorry, I don't speak French. Ou pourquoi quarante ans de politiques linguistiques au Canada n'ont rien réglé ... ou presque. Montréal: Boréal
- Freeman, Rebecca (2001): Dual Language Education. Clevedon: Multilingual Matters
- Gajo, Laurent et al. (éds.) (2004): Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés. Paris: Didier
- García, Ofelia/Baker, Colin (2007): Bilingual education: an introductory reader. Clevedon: Multilingual Matters
- García, Ofelia/Skumabh-Kangas, Tove/Torres-Guzmán, María (éds.) (2006): Imagining multilingual schools: languages in education and globalization. Clevedon: Multilingual Matters
- Genesee, Fred (1987): Learning through two languages: studies of immersion and bilingual education. Cambridge: Newbury House Publ.
- Geske, Anja/Schulze, Jana (1997): Das Sorbische als Minderheitensprache. Probleme des Spracherwerbs. In: Erfurt, Jürgen/Redder, Angelika (Hg.) (1997): Spracherwerb in Minderheitensituationen. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 54, S. 128-164

- Ghert, Lewis H. (1997): „Wir haben unsere Sprache nie gewechselt“ – Einstellungen chassidischer Pädagogen in Großbritannien zum Jiddisch-Spracherwerb. In: Erfurt, Jürgen/Redder, Angelika (Hg.) (1997): Spracherwerb in Minderheitensituationen. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 54, S. 60-88
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich
- Gréard, Octave (1890-1902): La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours. Recueil des lois, décrets, ordonnances, arrêtés, décisions, avis, projets de lois. Paris: Delalain
- Gregory, Eve (1998): Siblings as mediators of literacy in linguistic minority communities. In: Language and Education 12 (1), S. 33-55
- Gregory, Eve/Long, Susi/Volk, Dinah (éds.) (2004): Many Pathways to Literacy: Young children learning with siblings, grandparents, peers and communities. New York/London: Routledge Falmer
- Gumperz, John J. (1971): Language in social groups: essays. Selected and introduced by A. S. Dil. Stanford: Stanford UP
- Gumperz, John J. (ed.) (1982): Language and Social Identity. Cambridge: Cambridge University Press
- Haas, Walter (2000): Sprachgeschichtliche Grundlagen. In: Schläpfer, Robert/Bickel, Hans (Hg.) (2000): Die viersprachige Schweiz. Aarau et al.: Sauerländer, S. 17-56
- Heller, Monica (1999): Linguistic minorities and modernity: a sociolinguistic ethnography. London: Longman
- Hill, Jane H./Hill, Kenneth C. (1986): Speaking Mexicano. The Dynamics of Syncratic Language in Central Mexico. Arizona: University of Arizona Press
- Hornberger, Nancy H. (1988): Bilingual education and language maintenance: a Southern Peruvian Quechua case. Dordrecht: Foris
- Howard, Elisabeth R./Christina, Donna (2003): Trends in two way immersion education: A Review of the Research (Report Nr. 63). Baltimore, MD: Centre for Research on the Education of Students Placed at risk
- Ivo, Hubert (1994): Muttersprache – Identität – Nation: sprachliche Bildung im Spannungsfeld zwischen einheimisch und fremd. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Jaffe, Alexandra (1999): Ideologies in action: language politics on Corsica. Berlin: de Gruyter
- Jones, Dylan V./Martin-Jones, Marilyn (2004): Bilingual education and language revitalisation in Wales: past achievements and current issues. In: Tollefson, James W./Tsuji, Amy (éds.) (2004): Medium of instruction policies. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, S. 43-70

- Jones, Kathryn/Martin-Jones, Marilyn/Bhatt, Arvind (2000): Constructing a critical, dialogic approach to research on multilingual literacy: participant diaries and diary interviews. In: Martin-Jones, Marilyn/Jones, Kathryn (eds.) (2000): *Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds*. Amsterdam: John Benjamins, S. 319-351
- Kenner, Charmian (2004): *Becoming Bilingual: Young children learning different writing systems*. Trentham: Stoke on Trent
- Kenner, Charmian/Ruby, Mahera/Jessel, John/Gregory, Eve/Arju, Tahera (2007): *Intergenerational learning between children and grandparents in east London*. In: *Journal of Early Childhood Research* 5, S. 219-243
- Krennitz, Georg (1990): *Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Institutionelle, gesellschaftliche und individuelle Aspekte*. Wien: Braumüller
- Lambert, Wallace E./Tucker, G. Richard (1972): *The Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, Mass.: Newbury House
- Lazaraton, Anne (2002): *A qualitative approach to the validation of oral language tests*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lindholm, Kathryn/Aclan, Zierlein (1991): *Bilingual Proficiency as a Bridge to Academic Achievement: Results from Bilingual/Immersion Programs*. In: *Journal of Education*, Boston University School of Education 173, S. 71-80
- Lindholm-Leary, Kathryn (2001): *Dual language education*. Clevedon: Multilingual Matters
- Lochmann, Dorothea/Loreth, Brigitte (2008): *Mama lernt Deutsch – Papa auch. Sprachliche Basisorientierung für Eltern mit Migrationshintergrund*. Projektbandbuch für Kursleiter/innen. Frankfurt/M.: Amt für Multikulturelle Angelegenheiten, http://www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/Projektbandbuch_MIDuPa.pdf (31.5.2008)
- Lomawaima, Tsiamina/MacCarty, Teresa L. (2006): *To Remain an Indian: Lessons in Democracy from a Century of Native American Education*. New York: Teachers College Press
- Lüdi, Georges (1998): *Frankophon, zweisprachig oder ‚entartet‘. Sprachbiographie und sprachliche Identität von französischsprachigen Migranten in Basel*. In: Thurn, Bernd/Keller, Thomas (Hg.) (1998): *Interkulturelle Lebensläufe*. Tübingen: Stauffenburg, S. 85-118
- Lüdi, Georges (2006): *Migration – Sprache – Sprachhoheit. Vortragsreihe „Die Macht der Sprache“*. Goethe-Institut, <http://www.goethe.de/hr/prj/mac/ver/de1275558v.htm> (30.5.2008)
- Lüdi, Georges/Py, Bernard (2003): *Être bilingue*. 3^e éd. Berne et al.: Peter Lang
- Lumley, Tom/Brown, Annie (2005): *Research methods in language testing*. In: Hinkel, Eli (ed.) (2005): *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, N. J./London: Lawrence Erlbaum, S. 833-855
- Maas, Utz (1989): *Sprachpolitik und politische Sprachwissenschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp

- Maas, Utz (2004): *Verfolgung und Auswanderung deutschsprachiger Sprachforscher 1933-1945*. Band II: *Biobibliographische Daten G-P(Q)*. Osnabrück: secolo Verlag
- Marcellesi, Jean-Baptiste (1975a): *Basque, breton, catalan, corse, flamand, germanique d'Alsace, occitan: l'enseignement des langues régionales*. In: *Langue Française* 25, S. 3-11
- Marcellesi, Jean-Baptiste (1975b): *Quelques conclusions*. In: *Langue Française* 25, S. 125-128
- Marcellesi, Jean-Baptiste (1997): *Contribution to the history of sociolinguistics: origins and development of the Rouen school*. In: Bratt Paulston, Christina/Tucker, G. Richard (eds.) (1997): *The early days of sociolinguistics: memories and reflections*. Dallas: Summer Institute of Linguistics, S. 177-188
- Martin-Jones, Marilyn (i. Dr.): *The development and consolidation of critical and interpretive approaches to language in bilingual education practice*. In: Rodriguez-Yanez, Xóan Paulo/Lorenzo-Suarez, Anxo M./Ranallo, Fernando (eds.) (i. Dr.): *Bilingualism and education: from the family to the school*. Munich: Lincom Europe
- Martin-Jones, Marilyn (2000): *Bilingual classroom interaction: a review of recent research*. In: *Language Teaching* 33 (1), S. 1-9
- Martin-Jones, Marilyn/Saxena, Mukul (2003): *Bilingual resources and 'funds of knowledge' for teaching and learning in multiethnic classes in Britain*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 6, 3/4 (Special issue on 'Multilingual classroom ecologies')
- May, Stephen (ed.) (2005): *Special issue on Bilingual Education in New Zealand*. *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education* 8, 5
- Menken, Kate (2008): *English Learners Left Behind*. *Standardized Testing As Language Policy*. Clevedon: Multilingual Matters
- Middell, Katharina/Middell, Mathias (1998): *Migration als Forschungsfeld*. In: *Grenzgänge. Beiträge zu einer modernen Romanistik* 9, S. 6-23
- Moll, Luis C. (2000): *Exploring biliteracy and beyond: Developing a case example of educational sovereignty*. <http://www.gened.arizona.edu/miller/cont/moll.htm> (31.5.2008)
- Moll, Luis C./Greenberg, James B. (1990): *Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction*. In: Moll, Luis C. (ed.) (1990): *Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. New York: Cambridge University Press, S. 319-348
- Muthhäusler, Peter (2003): *Language of environment, environment of language: a course in ecolinguistics*. London: Battlebridge
- Oller, David Kimbrough/Ellis, Rebecca E. (2002): *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters

- Pérez, Berthe (2004): *Becoming biliterate: a study of two way bilingual immersion education*. Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum
- Pérez, Berthe/Torres-Guzmán, María E. (1992): *Learning in Two Worlds: An Integrated Spanish/English Bilingual Approach*. New York: Longman
- Rebuffo, Jacques/Lyster, Roy (1996): *L'immersion en français au Canada: contextes, effets et pédagogie*. In: Erfurt, Jürgen (dir.) (1996): *De la polyphonie à la symphonie. Méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 277-294
- Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim (2002): *Zum Stand der nationalen und internationalen Forschung zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport
- Reiter, Ilse (2003): *Nationalitäten-, Minderheiten-, Volksgruppenrechtl. Zur Rechtsstellung der autochthonen Ethnien in Österreich von 1848 bis in die Gegenwart*. In: Rindler Schjerve, Rosta/Nelde, Peter H. (Hg.) (2003): *Der Beitrag Österreichs zu einer europäischen Kultur der Differenz. Sprachliche Minderheiten und Migration unter die Lupe genommen*. St. Augustin: Asgard, S. 11-76
- Roessel, Robert A./Campbell, Diana/McCarthy, Teresa L. (1983): *Dinetah: Navajo History*. Chino: Rough Rock Press
- Siebert-Ott, Gesa (1997): *Frühe Mehrsprachigkeit – Problem und Chance*. In: Ditscheid, Christa/Ramers, Karl Heinz/Schwarz, Monika (Hg.) (1997): *Sprache im Fokus*. Tübingen: Niemeyer, S. 457-471
- Siebert-Ott, Gesa (2003a): *Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg*. In: Auenheimer, Georg (Hg.) (2003): *PISA – Schiefleben im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161-176
- Siebert-Ott, Gesa (2003b): *Muttersprachlicher Unterricht – Segregation oder Chance?* In: *Schulverwaltung spezial. Zeitschrift für Schulleitung, Schulaufsicht und Schulkultur*, Sonderausgabe 3, S. 24-26
- Simpson, James (2006): *Differing expectations in the assessment of the speaking skills of ESOL learners*. In: *Linguistics and Education* 17 (1), S. 40-55
- Swain, Merrill/Lapkin, Sharon (1982): *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Cleveland: Multilingual Matters
- Weber, Jean-Jacques (i. Dr.): *Multilingualism, Education and Change*. Frankfurt/M. et al.: Peter Lang
- Willems, Roland (1997): *Niederländisch-Französisch*. In: Goebel, Hans/Nelde, Peter H./Stary, Zdeněk/Wolck, Wolfgang (Hg.) (1997): *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1123-1129

- Young, Andrea/Hélot, Christine (2003): *Language Awareness and/or Language Learning in French Primary Schools Today*. In: *Language Awareness* 12 (3/4), S. 234-246
- Zentella, Ana Celia (1997): *Growing up bilingual: Puerto Rican children in New York*. Malden: Blackwell
- Zydati, Wolfgang (2000a): *Hypothesen zur bilingualen Sprachkompetenz – Implikationen für ein Spracherwerbskonzept im zweisprachigen Unterricht der Primarstufe*. In: Helbig, Beate/Kleppin, Karin/Königs, Frank G. (Hg.) (2000): *Sprachlehrforschung im Wandel*. Tübingen: Stauffenburg, S. 241-254
- Zydati, Wolfgang (2000b): *Bilingualer Unterricht in der Grundschule: Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Hueber
- Zydati, Wolfgang (2007): *Bilingualer Sachfachunterricht in Deutschland: eine Bilanz*. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 36, S. 8-25