

Mehrsprachigkeit und Sprachengerechtigkeit

Hans-Jürgen Krumm

Seit 20 Jahren besteht in Österreich das **Netzwerk Sprachenrechte**

(<https://www.sprachenrechte.at/>), auf das als Kontext zu diesem Vortrag ausdrücklich hingewiesen sei.

Mehrsprachigkeit ist im Zusammenhang mit der Zukunft des Bildungswesens beides, die Rahmenbedingung für Lehren und Lernen in allen Fächern und die Zielsetzung für eine Schule, die jungen Menschen zur Teilhabe an einer offenen Weltgesellschaft befähigen will.

Mehrsprachigkeit und Sprachengerechtigkeit – bei diesem Thema stehen nur vordergründig die Sprachen im Mittelpunkt, im Kern geht es um die Menschen mit ihren Sprachen.

Sprachengerechtigkeit betont die **GLEICHWERTIGKEIT** aller Sprachen und damit eben auch **die Gleichwertigkeit ihrer Sprecherinnen und Sprecher**, für die Sprachen nicht als Hindernis für Zugehörigkeit und Teilhabe dienen dürfen – im Gegenteil: allen Schülerinnen und Schülern in gerechter Weise Zugang zu Bildung zu ermöglichen, ist eng auch mit der Anerkennung ihrer Sprachen verbunden. Natürlich stellt sich dabei die grundsätzliche Frage, die Wegner/ Frisch so formulieren: „wie (kann) ein in gesellschaftliche Ungleichheit eingebundenes Bildungssystem überhaupt gerecht bzw. gerechter als die es umgebende Gesellschaft sein?“, (Wegner/Frisch 2024: 419).

Diese Frage macht deutlich, dass Mehrsprachigkeit und Sprachengerechtigkeit kein Spezialthema im Zusammenhang mit Sprachunterricht, sondern eine zentrale Dimensionen von Bildung und demokratischer Entwicklung sind, eine Voraussetzung, so meine Überzeugung, von Bildungsgerechtigkeit. Dass wir von diesem Zustand noch weit entfernt sind, wissen wir alle. Ich will im Folgenden den Rahmen dieser Perspektive abstecken und zeigen, welche Konsequenzen für eine sprachengerechte, mehrsprachige Schule notwendig sind.

1. Cuius regio – eius lingua?

Mit den Religionen war es über viele Jahrhunderte einfacher als mit den Sprachen: Solange Herrschaft göttlich legitimiert war, hatte der Staat die doppelte Aufgabe, einerseits die Staatsreligion zu schützen, andererseits mit dieser Staatsreligion den staatlichen Zusammenhalt zu

legitimieren und zu sichern: cuius regio – eius religio. Die Herrschenden entscheiden, welche Religion die Bürgerinnen und Bürger haben müssen.

Mit der Entwicklung der europäischen Nationalstaaten im 18. Jahrhundert wurden Sprachen für vergleichbare Zwecke in Anspruch genommen und ersetzen die Religion als einigendes Band. Während Religion zumindest in Europa weitgehend Privatsache geworden ist, wird Sprache, die Nationalsprache, bis heute als Herrschaftsinstrument und als Legitimationsbasis für Zugehörigkeit in Anspruch genommen. Ein starkes Moment in dieser Entwicklung war die Französische Revolution.

Zwar betonte Artikel 11 der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte von 1789 zunächst die **Sprachenfreiheit**, die Nationalversammlung schaffte sie aber vier Jahre später wieder ab, nun mit dem Argument: **Gerechtigkeit und Gleichbehandlung der Bürger seien nur möglich, wenn alle die gleiche Sprache sprächen**. Seitdem folgen die europäischen Nationalstaaten diesem Konzept «ein Staat – eine Sprache». Insbesondere der Kolonialismus hat die europäischen Nationalsprachen als Ausdruck der Herrschaft, der Überlegenheit und der Unterdrückung und Exklusion instrumentalisiert und exportiert. Beispielhaft heißt es in einem Erlass zur Kolonisierung Kameruns durch Deutschland von 1904:

Die Eingeborenen **müssen** die deutsche Sprache erlernen weiter und vornehmlich, weil nur durch ihre Verbreitung unter den Schwarzen diesen der Zugang zu den reichen Quellen europäischen Wissens geöffnet und damit ihre kulturelle Hebung, die wir uns bei der Gründung der Kolonien zur Aufgabe gestellt haben, erreicht werden kann.“
(Schreiber 1904: 119, zitiert nach Engelberg 2014: 328 f., Hv Verf.)

Wer die falsche Sprache spricht, gehört nicht dazu. Bis heute spielen in manchen afrikanischen Ländern die einheimischen Sprachen nur eine zweitrangige Rolle. Bis heute werden in vielen Ländern der Welt Sprachen unterdrückt, weil Staaten sich als monolingual verstehen und der Gebrauch anderer Sprachen als Loyalitätsverweigerung und Zeichen mangelnder Zivilisiertheit interpretiert wird. Kurdisch in der Türkei, Baskisch oder Katalanisch in Spanien, Sprachen der Ursprungsbevölkerung in Australien, Kanada oder auch den USA – die jeweiligen Nationalsprachen führen bis heute zur Marginalisierung bzw. Unterdrückung anderer Sprachen und Anderssprachiger.

Zur Begründung wird oft angeführt, nur so könne ein Staat, könne Demokratie funktionieren, aber auch der Arbeitsmarkt und das Bildungswesen müssen als Argumente herhalten – **das Teilhabe-Argument wird als Ausgrenzungsinstrument benutzt**.

Unser Umgang mit Zugewanderten, auch und vor allem mit den Kindern, durch ein Bildungswesen, dass nicht die Sprachen, die Kinder zu Schulbeginn am besten können, nutzt,

sondern Sprachlernzwang und segregative Maßnahmen bereithält, sind wir ganz nah bei der monolingualen, kolonialen Ideologie der Überlegenheit einer Sprache über die anderen.

Erst nach dem 2. Weltkrieg, mit der Kodifizierung von Menschen- und Minderheitenrechten und der Einrichtung internationaler Instanzen, die die Einhaltung dieser Rechte kontrollieren – etwa dem UNHCR, dem Flüchtlingskommissariat der Vereinten Nationen (<https://www.unhcr.org/>), oder ECRI, der Europäischen Kommission gegen Rassismus und Intoleranz des Europarats (<https://www.coe.int/en/web/european-commission-against-racism-and-intolerance>) - wurde zunehmend auch das Recht der Staaten, den Bürgern ihre Sprache vorzuschreiben, in Frage gestellt: „Müssen die Menschen die Sprache des Staates sprechen oder gibt es Situationen, in denen der Staat die Sprachen der Menschen sprechen muss?“ (Kochenov/ de Varennes 2015:59)

An der Sprachenpolitik von Europäischer Union und Europarat lässt sich die derzeitiger Widersprüchlichkeit der sprachpolitischen Grundkonstellation Europas gut ablesen:

Einerseits propagieren beide Einrichtungen Mehrsprachigkeit und sehen sie als **individuelles Recht für ihre Bürgerinnen und Bürger**, ein Recht, das mit Art. 22 der Grundrechtecharta der EU von 2012 kodifiziert wurde: **Die Union achtet die Vielfalt der Kulturen, Religionen und Sprachen** (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012P/TXT>).

Viele Programme und Deklarationen von EU und Europarat fördern das Sprachenlernen und schützen die Regional- und Minderheitensprachen. Andererseits priorisiert die EU die

Nationalsprachen ihrer Mitgliedsländer als eines ihrer zentralen Strukturelemente. So unterstreicht zum Beispiel die Europaratscharta der Regional- oder Minderheitensprachen in ihrer Präambel,

“daß der Schutz und die Förderung der Regional- oder Minderheitensprachen sich nicht nachteilig auf die Amtssprachen und die Notwendigkeit, sie zu erlernen, auswirken sollte“. (<https://rm.coe.int/168007c089>)

Die Nationalsprachen sind also, wie Tietze in ihrer Analyse der europäischen Sprachenpolitik zusammenfasst, dem Diskriminierungsverbot und den sprachlichen Freiheitsrechten übergeordnet (Tietze 2012: 217).

Dieser Widerspruch zwischen dem individuellen Recht auf Mehrsprachigkeit einerseits, das den menschenrechtlich gebotenen Schutz von Minderheiten – zumindest von autochthonen Minderheiten – einschließt, und der Dominanz der sakrosankten Nationalsprachen der Mitgliedsländer andererseits ist bis heute nicht aufgelöst. Dabei stellt Mehrsprachigkeit ja keineswegs das Konzept von Nation in Frage, wenn es die Anerkennung anderer Sprachen und Anderssprachiger aufnimmt (vgl. hierzu Ehlich 2014: 39).

2. Das Recht auf Mehrsprachigkeit als Voraussetzung für Sprachengerechtigkeit

Während in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte ebenso wie in der Europäischen Menschenrechtskonvention Sprachenrechte nur indirekt und abstrakt als Diskriminierungsverbot genannt sind, ging Artikel 19 des österreichischen Staatsgrundgesetzes von 1867 deutlich weiter:

Artikel 19

[1] Alle Volksstämme des Staates sind **gleichberechtigt**, und jeder Volksstamm hat **ein unverletzliches Recht auf Wahrung und Pflege seiner Nationalität und Sprache**.

[2] **Die Gleichberechtigung aller landesüblichen Sprachen in Schule, Amt und öffentlichem Leben wird vom Staate anerkannt.**

[3] 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.**

Staatsgrundgesetz vom 21. December 1867, über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger für die im Reichsrathe vertretenen Königreiche und Länder – StGG (Hervorhebung Verf.)

(https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/ErV/ERV_1867_142/ERV_1867_142.pdf)

Unter sprachenrechtlichem Gesichtspunkt ist wichtig, dass die Gleichberechtigung der Sprachen nicht nur im Amt, sondern auch **in der Schule und im öffentlichen Leben** gelten soll. «Das ist», so formuliert die Juristin Pöschl, «mehr als ein abwehrrechtliches Diskriminierungsverbot, denn ihm genügt nicht, dass Staat und Gesellschaft ihre Vorurteile ablegen; sprachliche Gleichbehandlung in Schulen und Ämtern erfordert zudem staatliche Ressourcen» (Pöschl 2018:40).

Man kann sagen, dass mit dem Staatsgrundgesetz Mehrsprachigkeit für Österreich verfassungsmäßig verankert wurde – aus den Erfahrungen des Vielvölkerreichs heraus hatte sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass nur der Verzicht auf Spracherlernungszwang und die Anerkennung der Sprachenrechte der Bürgerinnen und Bürger den Zusammenhalt der Gesellschaft und die Teilhabe aller gewährleiste.

„Alle“ sind zwar auch im Staatsgrundgesetz nicht gemeint, es geht primär um die autochthonen Minderheiten, „die anerkannten Volksstämme“, aber anders als in §8 des heutigen österreichischen Bundesverfassungsgesetzes werden hier sprachliche Minderheiten nicht abschließend aufgezählt und In Absatz 2 heißt es ganz direkt und ohne jede Einschränkung:

(19/2) Die Gleichberechtigung aller landesüblichen Sprachen in Schule, Amt und öffentlichem Leben wird vom Staat anerkannt.

Eine beeindruckende Anerkennung von Mehrsprachigkeit!

Das Staatsgrundgesetz entstand aus einer Ideologie der Freiheit, es sollte die einschränkenden Sprachregelungen der Landesbehörden aufheben und wurde auch in vielen Amtsbereichen, z.B. beim Militär, als Einladung zur Förderung der Mehrsprachigkeit verstanden. Wenn z.B. in einem

Regiment mehr als 20% der Soldaten eine gemeinsame Sprache hatten, dann wurde diese zur zusätzlichen Regimentssprache – man stelle sich eine solche Regelung in der heutigen Schule für die Unterrichtssprachen vor!

Von dieser selbstverständlichen Hereinnahme der Sprachen der Bevölkerung in unsere Gesetzgebung und in unser Bildungswesen sind wir heute weit entfernt.

Je offener und vielfältiger die Welt sich entwickelt, desto enger monolingual nationalsprachlich werden Gesellschaft und Bildungswesen gefasst, vergessen wir nicht, dass die sanktionsbeladenen Sprachanforderungen für Migrantinnen und Migranten erst 2002 eingeführt und seitdem kontinuierlich verschärft wurden, von der Forderung nach 100 Stunden Kursbesuch und Deutschkenntnissen auf GER-Niveau A1 im Jahr 2002 bis zu Deutschkenntnissen vor der Einreise, dem Niveau B1 mit einer entsprechenden Prüfung seit 2017 und Deutschkenntnissen als Voraussetzung für den Schuleintritt seit 2019 (vgl. im Einzelnen Krumm 2021: Kap. 4, 8 und 9). Unser Bildungswesen ist heute so strukturiert, als könne man der Mehrheitsbevölkerung – mit Ausnahme weniger etablierter Sprachen (Englisch vor allem) - Mehrsprachigkeit ersparen, indem man Sprachen verbietet oder aber in kleinen Gehegen wie etwa dem sog.

Erstsprachenunterricht einschließt. Laut Statistik Austria lernten im Schuljahr 2022/23 lediglich 15,9 % aller Schülerinnen und Schüler zwei Fremdsprachen

(<https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/bildung-in-zahlen>).

Die Migrationsforscherin Judith Kohlenberger formuliert den Effekt, der hier wirksam ist, in ihrem kürzlich erschienenen Buch „Gegen die neue Härte“ generell für die Haltung gegenüber Zuwanderung: „Individuell wie auch institutionell-systemisch lässt sich eine Verschiebung in der Qualität beachten, wie wir das Miteinander erfahren, ein Engerziehen der Grenzen um das Wir, das zunehmend ethno-national statt universal definiert wird. ... Restriktive, das Flüchtlingsrecht einschränkende Haltungen tragen dazu bei, dass sich das Overton-Fenster, also die Grenze des Sag- und Machbaren, immer weiter nach rechts verschiebt.“ (Kohlenberger 2024 :23) Genau dies passiert auch bei der Unterdrückung von Mehrsprachigkeit: Die Angst vor Neuem, vor Unbekanntem, vor Sprachen, die man noch nie gehört hat und nicht versteht, ist eine der starken Ursachen der Fremdenangst und des Rassismus ebenso wie der Abwehr von Mehrsprachigkeit. Die Verdrängung anderer Sprachen aus dem öffentlichen Raum, auch aus der Schule, führt dazu, dass diese Angst und Abwehr zunehmen, dass Ein- oder Wenigsprachigkeit wieder als die ‚eigentliche Normalität‘ betrachtet werden. Sprachengerechtigkeit setzt als erstes voraus, dass Mehrsprachigkeit als Normalität **von allen und für alle**, auch von den Wenigsprachigen, erfahren und im öffentlichen Raum bewusst zugelassen wird. Die sozialen Erfahrungen in mehrsprachigen Gruppen helfen Kindern wie Erwachsenen, die Angst vor unbekanntem Sprachen zu verlieren, das gilt auch für die eventuell neue Sprache Deutsch: Kinder entwickeln

Verständigungsstrategien und Lernwillen, um an Gruppen mit anderen Sprachen teilhaben zu können. Denn Kinder wollen unbedingt dazugehören und sie wollen diese Zugehörigkeit durch Sprachen ausdrücken, deshalb sind sie zunächst motivierte Sprachlernende und haben keine Furcht vor Mehrsprachigkeit.

Damit das funktioniert, muss Sprachenvielfalt **zugelassen** werden, für alle erfahrbar, in den Medien, im Bildungswesen und in der Öffentlichkeit. Meinungsfreiheit und Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen setzen voraus, dass dazu auch andere Sprachen als die offizielle Nationalsprache genutzt werden können. Es braucht also eine gesellschaftlich akzeptierte Sprachenfreiheit, einen Abschied von den kodifizierten Sprachhierarchien, die den unterschiedlichen Wert von Sprachen zementieren.

Bislang sind Sprachenrechte nur für die anerkannten autochthonen Minderheiten formuliert und durchgesetzt. In vielen der internationalen Abkommen, die Sprachenrechte für Minderheiten positiv definieren, einschließlich des Rechts auf Bildung in und Erhalt und Weiterentwicklung von diesen Sprachen ließe sich argumentieren, dass hier **Sprachenrechte für alle** formuliert sind. Allerdings haben Regierungen bei der Ratifizierung dieser Abkommen die Sprachenrechte durchweg auf die Gruppe der von ihnen jeweils anerkannten nationalen Minderheiten begrenzt. In einer konsequenten Politik der Mehrsprachigkeit muss dieses eher auf Sprachenabwehr als auf Sprachenförderung zielende Modell in verschiedener Hinsicht geöffnet und auf den Kopf gestellt werden:

- 1) Die Unterscheidung zwischen „einheimischen“ und „zugewanderten“ Minderheiten ist längst problematisch: Auch Migrantinnen und Migranten leben inzwischen wie die sog. nationalen Minderheiten in dritter, vierter oder fünfter Generation in den europäischen Ländern, sind keine „neuen“, sondern längst „einheimische Minderheiten“ (vgl. auch Gogolin/Oeter 2011);
- 2) Allen Angehörigen sprachlicher Minderheiten wie auch der sog. Mehrheitsbevölkerung muss Zugang zu allen für sie wichtigen Sprachen gegeben werden. Der Zugang zu Sprachen darf nicht auf nach Wohnort oder ethnischer Herkunft definierte Gruppen beschränkt werden;
- 3) Die bisherigen Minderheiten-Sprachenrechte legen Menschen auf jeweils eine bestimmte Sprache fest, ausnahmsweise ist auch Zweisprachigkeit zugelassen, und **negieren die Möglichkeiten mehrsprachiger Identität**. Es muss also, anders als etwa in Südtirol, wo man zwar zweisprachig aufwachsen kann, dann aber eine Sprachgruppenzugehörigkeitserklärung abgeben muss, die bewusste Entscheidung für ein Leben mit mehreren Sprachen und auch für Sprachwechsel geben. Das Sortieren in Sprachgruppen widerspricht der Einsicht in den Charakter des mehrsprachigen

Repertoirs. Um es mit einer amerikanischen Redewendung zu sagen, „You cannot unscramble scrambled eggs“ – ein Rührei kann ich nicht mehr nach Gelb und Weiß sortieren und ebenso wenig mehrsprachige Menschen in Anteilen einzelnen Sprachgruppen zurechnen. Ihre Sprache ist die Mehrsprachigkeit.

Ein erster wichtiger Schritt zur Sprachengerechtigkeit wäre es, tatsächlich ein **allgemeines Recht auf Mehrsprachigkeit** zu etablieren und auszugestalten.

Artikel 9 – Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit

1 Jede Person hat das Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit; dieses Recht umfasst die Freiheit, seine Religion oder Weltanschauung zu **wechseln**, und die Freiheit, seine Religion oder Weltanschauung **einzelnd oder gemeinsam** mit anderen **öffentlich oder privat** durch Gottesdienst, **Unterricht oder Praktizieren** von Bräuchen und Riten zu bekennen.

Europäische Menschenrechtskonvention (1950):

<https://www.menschenrechtskonvention.eu/konvention-zum-schutz-der-menschenrechte-und-grundfreiheiten-9236/#9-artikel-9-%E2%80%93-gedanken--gewissens--und-religionsfreiheit>
Hervorhebungen d. Verf.

In der Fachdiskussion wird die Analogie zur Religionsfreiheit zwar immer wieder aufgerufen, aber dann doch wieder verworfen – ich denke aber, sie könnte aufzeigen, in welche Richtung sich ein gesellschaftlicher Konsens entwickeln muss, wenn eine mehrsprachige Gesellschaft und ein mehrsprachiges Bildungswesen Realität werden sollen.

Für Sprachen übersetzt könnte das so lauten ((vgl. auch Skutnabb-Kangas 2000: 484 ff, Krumm 2021: 95 f.):

Jede Person hat das Recht auf Mehrsprachigkeit und Sprachenfreiheit. Das schließt ein

1. das Recht, sich mit der eigenen Familiensprache/ den eigenen Familiensprachen zu identifizieren und diese umfassend zu erlernen, zu gebrauchen und weiterzugeben, aber auch das Recht, diese zugunsten einer anderen Sprache oder anderer Sprachen freiwillig aufzugeben;
2. das Recht auf individuelle Mehrsprachigkeit, auf ein mehrsprachiges Repertoire
3. das Recht, von den eigenen Sprachen auch öffentlich Gebrauch zu machen und in den öffentlichen Medien Mehrsprachigkeit abgebildet zu sehen
4. das Recht auf eine mehrsprachige Bildung in einem sprachoffenen Bildungswesen
5. das Recht auf kostenloses Erlernen der jeweiligen Landessprache(n) ohne segregierende und den Bildungsgang verzögernde Maßnahmen und in einer Form, die die anderen Sprachen einbezieht und nicht abwertet.

Sagen Sie jetzt bitte nicht, das sei unrealistisch. Das haben die Menschen hinsichtlich der Religionsfreiheit zunächst auch geglaubt. Es ist sicher eine längerfristige Zielsetzung, an der sich aber auch einzelne Schritte, Maßnahmen und Methoden orientieren können und müssen. Klar ist auch, die Verantwortung dafür kann nicht einzelnen Lehrkräften zugeschoben werden, es ist eine gesellschaftliche Herausforderung.

3. Mehrsprachigkeit und Sprachengerechtigkeit in der Schule

Für den Zusammenhalt unserer Gesellschaft und für ein zukunftsfähiges Bildungswesen halte ich es für eine Überlebensfrage, ob es uns gelingt, in einer offenen Welt und in Zuwanderungsgesellschaften mit unumkehrbarer Mehrsprachigkeit Sprachengerechtigkeit herzustellen und eine mehrsprachige Schule zu gestalten, die einerseits die allgemeine Verständigung aller untereinander sicherstellt, also natürlich auch tragfähige Verständigungs- und Unterrichtssprachen (auch hier bitte: Plural!) vermittelt, andererseits aber auch den kinder- und menschenrechtlichen Forderungen nach einer Anerkennung aller Sprachen der Zugewanderten und damit der Teilhabe aller Rechnung trägt und das Recht auf Mehrsprachigkeit über den engen Sprachenkanon unserer Schulen und das Festnageln der Kinder auf eine sogenannte Erstsprache hinaus verwirklicht.

Sprachlich ist die Welt vielfältiger und komplexer, als es unsere Terminologie von der Erst- und Zweitsprache, von den ersten und zweiten Fremdsprachen zulässt. Es reicht nicht aus, in den Präambeln der Lehrpläne in sehr klugen Worten die Bedeutung von Mehrsprachigkeit für Individuum und Gesellschaft zu beschwören und dabei auf die zugewanderten Kinder allein zu blicken, obschon das als ein allererster Schritt nicht zu verachten ist. Aber es greift viel zu kurz. Beim Thema «Mehrsprachigkeit und Sprachengerechtigkeit» handelt es sich um eine gesellschaftliche Aufgabe, die monolinguale Sprachideologien, Vorurteile, Wertungen und Abwertungen von Sprachen und ihren Sprecherinnen und Sprechern zum Thema macht. Mehrsprachigkeit und Sprachengerechtigkeit sind also zuerst einmal eine Aufgabe für die **Bildungspolitik und die Schulentwicklung**, mit entsprechenden Konsequenzen für die Lehrpläne, und für die Aus- und Fortbildung der Lehrenden und die konkrete Schulgestaltung. Stichwortartig lassen sich die Eckpunkte einer solchen Schulentwicklung so zusammenfassen:

Für eine mehrsprachige Schule, die Sprachengerechtigkeit zu verwirklichen versucht, braucht es vor allem

- Ein Gesamtsprachencurriculum, das den schulischen Umgang mit Sprachen, wann, weshalb welche Sprachen gelernt werden können, in welchem Bezug sie zum Fachunterricht und zu den Bildungszielen der Lernenden stehen, transparent macht;

- eine auf die **lokale und regionale** Sprachensituation Bedacht nehmende Auswahl und Festlegung sowohl der Unterrichtssprachen als auch der sprachlichen Lernangebote. Es ist unsinnig, das schulische Sprachenangebot landesweit zentral festzulegen – das geht weit an der Lebens- und Sprachenwelt der Menschen und am gesellschaftlichen Sprachenbedarf vorbei. Dass die Landessprache zu den Unterrichtssprachen gehört, ist naheliegend; aber wer sagt eigentlich, dass es nur eine einzige Unterrichtssprache geben darf? Da kann es lokal oder auch fachspezifisch durchaus zusätzliche Unterrichtssprachen geben, um alle Schülerinnen und Schüler mitzunehmen, Signale der Anerkennung ihrer Sprachen zu senden, die lokale Sprachenvielfalt abzubilden und mehrsprachige Kompetenzen zu entwickeln.
- eine Schulgestaltung, in der **Heterogenität als Reichtum**, nicht als Unterrichtshindernis gesehen wird: Die Aufgabe der alten Schule war, Homogenität herzustellen. Wir verfügen über ein großes Instrumentarium, um das zu bewirken, von der Jahrgangsklasse, den Einschulungs- und Versetzungsbestimmungen über Leistungsbeurteilung, standardisierte Lehrpläne, Unterrichtsmethoden und Vergleichsstudien bis hin zu zentralen Bildungsstandards und Prüfungen. Die Homogenitätserwartung im Hinblick auf die Sprache, wie sie durch eine missverstandene Kompetenzorientierung und das überbordende Prüfen entlang der Niveaustufen des Referenzrahmens Realität geworden ist, halte ich für besonders schädlich: Die Kinder spüren die negative Einstellung zur Verschiedenheit, sie registrieren sehr genau, dass scheinbar gut gemeinte Diagnose- und Differenzierungsmaßnahmen sich für sie als Diskriminierung erweisen, und sie verstehen, dass es um *teaching/learning to the test* geht, nicht um ihre Sprachwirklichkeit. Wir müssen es wieder lernen, Heterogenität als Lernchance zu begreifen. Unser Bildungswesen hat lange gebraucht um zu verstehen, dass **Inklusion** neben dem allgemeinen sozialen Gewinn auch einen Zuwachs an Lernmöglichkeiten bedeutet, und zwar **für alle** Beteiligten – dass wir uns ausgerechnet im Bereich der Sprachen mit der Inklusion so schwer tun, ist ein unseliges Erbe monolingualer Prägungen. Wie sollen die Wenigersprachigen denn dann Lust auf Sprachen bekommen?
- Nach wie vor bin ich überzeugt, dass ein **expliziter Mehrsprachigkeitsunterricht**, der die Erfahrungen in einzelnen Sprachen und Fächern bündelt und reflektiert, für die Lernenden – übrigens auch für die Lehrenden - hilfreich ist. Mein inzwischen leider verstorbener Kollege Hans Reich und ich haben vor 10 Jahren das «Curriculum Mehrsprachigkeit» entwickelt (Krumm/ Reich 2011; Reich/ Krumm 2013). Es soll es ermöglichen, auf allen 12 Schulstufen und in verschiedenen Fächern Mehrsprachigkeit zum Thema zu machen und zu erkunden: Das schließt die Auseinandersetzung mit Sprachenrechten, mit der

verschiedenen Wertigkeit von sprachlichen Fähigkeiten ein. Wenigstens in der Schule sollten die Lernenden erfahren, dass Sprachdiskriminierung eine Diskriminierung ist und keine Normalität; dass die verordnete Wenigsprachigkeit des Bildungswesens nicht die Normalität ist, sondern weltweit die Mehrsprachigen die Normalität und die Mehrheit darstellen; sie sollten es lernen, die bestehenden sprachlichen Machtverhältnisse zu reflektieren und kritisch zu befragen.

- Es braucht auch mehrsprachige Lehrkräfte: Da auch wir Lehrenden ein- oder wenigsprachig sozialisiert sind, braucht es schon in der Ausbildung für angehende Lehrkräfte Mehrsprachigkeitserfahrungen und es braucht Lehrkräfte, die selbst in mehrsprachigen Lebenswelten groß geworden sind und in der Schule nicht nur eine Sonderrolle als sog. Muttersprachliche Lehrkraft spielen, sondern die Selbstverständlichkeit der Mehrsprachigkeit auch in der Schule leben.

Aus bildungspolitischer Perspektive geht es bei der Erziehung zur Mehrsprachigkeit also über die einzelnen Sprachen hinaus darum, junge Menschen auf die immer komplexere und vielfältigere globale Welt vorzubereiten, sie, wie das die UNESCO in ihrem Programm der „Global Citizenship Education“ formuliert hat (vgl. Österr. UNESCO-Kommission 2023), zu verantwortlichen und aktiven Weltbürgern heranzubilden.

Der Europarat hat das unter dem Titel „Die Bedeutung mehrsprachiger und interkultureller Bildung für eine demokratische Gesellschaft“ 2022 in einer grundlegenden Empfehlung ausgearbeitet (<https://www.ecml.at/Portals/1/documents/about-us/recommendation-DE.pdf>).

Die zentrale Grundlage einer mehrsprachigen, sprachengerechten Schule in diesem Sinne ist die Öffnung, «die Demokratisierung sprachlicher Bildung, die das gesamte sprachliche Repertoire der Schüler:innenschaft zugunsten von Lernen und Bildung einbezieht und die Sprachen der Schüler:innen als Bildungssprachen (und nicht als ‚Fremdsprachen‘) anerkennt und fördert“ (Wegner/Frisch 2024: 420). Auf dieser Grundlage lassen sich viele konkrete Einzelschritte umsetzen, vom bewussten Verzicht auf sprachhomogene Gruppen und segregierende Sprachtests bis zur Einbindung der Lernenden selbst und ihrer Eltern, mehrsprachigen Lehrkräften und einem die einzelne Schule übergreifenden, das Schulumfeld, also auch NGOs und andere mehrsprachige Mitspieler und die Öffentlichkeit einbeziehenden Strategie. Im Folgenden einige Ansatzpunkte für die Schulentwicklung:

12 Merkmale für eine mehrsprachige Schule in einer sprachengerechten Gesellschaft

1. Die Mehrsprachigkeit von Kindern anerkennen, fördern und ihre Kompetenzen nutzen

- nach den Sprachen der Kinder wird bei der Anmeldung gefragt, sie sind in Kindergarten/ Schule sicht- und hörbar
- die Namen der Kinder (und ihrer Eltern) richtig aussprechen können

- Kinder in ihren Sprachen etwas sagen/vortragen lassen, sie bringen PädagogInnen und Eltern etwas von ihren Sprachen bei
- die Lehrenden kennen und benennen die Sprachen der Kinder und nehmen sie ins Sprachenportfolio auf
- Kinder sollen stolz sein dürfen auf ihre eigenen Sprachen: die PädagogInnen können sich von ihnen etwas beibringen lassen (Aussprache z.B.)

2. Ein mehrsprachiges Repertoire kennt keine »Erst-/Zweit-/Fremdsprachen« – alles sind «*unsere Sprachen*»

- Gesamtsprachencurriculum und Mehrsprachigkeitsunterricht
- Translanguaging
- Gemischtsprachigkeit und Sprachaufmerksamkeit
- gemeinsamer Unterricht für zwei oder drei Sprachen

.....

3. Eltern, Kinder und Gemeinde in die Sprachenplanung einbinden

- gezielt Eltern ansprechen, die kein Deutsch können (mit Hilfe muttersprachlicher Lehrkräfte und Interkultureller MitarbeiterInnen)
- Elternbriefe/ wichtige Schriftstücke mehrsprachig (software und Lernende helfen)
- Brückenfrauen-Projekte, Sprachencafès, LaiendolmetscherInnen (NGOs)
- Eltern beraten, wie sie die Sprachentwicklung der Kinder unterstützen können: Familiensprachen als Sicherheitsinseln; kein ‚Deutschunterricht‘ zuhause (Materialien wie „Sprich mit mir“ zugänglich machen)
- Druck von den Eltern nehmen, Eltern als Verbündete gewinnen

...

4. Bewusst sprachlich heterogene Lerngruppen

- Kinder sollten nach Möglichkeit in ihrer Gruppe/ Klasse gleichsprachige und anderssprachige Kinder vorfinden.
- auf alle diskriminierenden und segregierenden Maßnahmen verzichten und die Schullaufbahn nichtdeutschsprachiger Kinder durch Zusatzmaßnahmen nicht verzögern
- weitestgehend integrativ / inklusiv

...

5. Fachkräfte/ Lehrkräfte mit verschiedenen Familiensprachen und Mehrsprachigkeitserfahrung

- Kinder sollten nach Möglichkeit in ihrer Gruppe/ Klasse gleichsprachige **und** anderssprachige Kinder vorfinden.
- auf alle diskriminierenden und segregierenden Maßnahmen verzichten und die Schullaufbahn nichtdeutschsprachiger Kinder durch Zusatzmaßnahmen nicht verzögern
- weitestgehend integrativ / inklusiv

...

6. Durch die Leitung legitimierte Sprachombudsfrauen/-männer

- Eine Person oder ein kleines Team legitimieren, sich für die Mehrsprachigkeit in diesem Kindergarten/ dieser Schule verantwortlich zu fühlen
 - Mandat der Leitung
 - Spezialisierung durch Fortbildung
 - Verantwortung für interne Fortbildung zum Thema Mehrsprachigkeit
-

7. «Runder Tisch der Sprachen»

- regelmäßige Schul- und Fachkonferenzen zum Thema Mehrsprachigkeit» mindestens zu Beginn und Ende des Arbeitsjahres
 - einmal pro Jahr mit Eltern
 - mit Schülerinnen und Schülern
 - Diskussion über Mehrsprachigkeit im Leitbild der Einrichtung und Aktionen nach Außen
-

8. Kooperationen über die Schule hinaus

- mit anderen Kindergärten/ Schulen
 - mit NGOs, Minderheiten- und Migrantenvereinigungen
 - Partnerschaften mit anderen Ländern (z.B. Partnerstädte, Partnerschulen) für vielfältige Spracherlebnisse und ein vielfältiges Sprachlernangebot, das im Kindergarten/ in der Schule auch sichtbar und hörbar ist
 - Nutzung lokaler Einrichtungen und Medien, damit die Kinder Sprachenvielfalt auch außerhalb des eigenen Klassenraums erleben
-

9. Gesamtsprachencurriculum mit Sprachen aus dem Lebens- und Erfahrungsbereich der Kinder

- Sprachen aus dem Schulumfeld und aus Grenznachbarschaften
- niedrige Eröffnungszahlen und kleine Lerngruppen, die eventuell auch schulstufenübergreifend eingerichtet sind, so dass auch die Nachfrage nach sog. ‚kleinen Sprachen‘ abgedeckt werden kann.
- Spracherfahrungsangebote, die nur Teilkompetenzen vermitteln oder Schnupperkurse, um sich in verschiedenen Sprachen auszuprobieren: anderssprachige Filme, Chatgruppen o.ä.
- Mentoring-, Coaching- und Buddy-Systeme, bei denen die Lernenden in ihren jeweiligen Familiensprachen diejenigen unterstützen, die diese Sprachen lernen wollen oder noch Probleme mit Deutsch haben

10. Dreisprachiges Angebot ab Klasse 1 (Vermeidung von zu starken Alternativen)

- Mit drei Sprachen, der Familiensprache, Deutsch als notwendiger Kommunikationssprache und einer weiteren Sprache von Anfang an wäre viel Streit aus dem Weg geräumt. Der sog. Erst- oder Herkunftssprachenunterricht wird dabei aufgewertet zu einem **regulären Angebot für alle**, so dass alle Kinder an der eigenen vielsprachigen Lebenswelt teilhaben können. Und wenn dann ab Klasse 3 oder 4 eine vierte Sprache angeboten wird, ist das schon fast eine Selbstverständlichkeit.

11. Mehrsprachigkeitsunterricht unter Einbeziehung der sog. Nichtsprachlichen

Fächer

- Mehrsprachigkeitsunterricht auf der Basis des Mehrsprachencurriculums, reihum als Bestandteil der Sprachenfächer

12. Die Mehrsprachigkeit der Schule ist öffentlich sicht- und hörbar und unterstützt lokale Aktivitäten

Jeder Punkt dieser erweiterbaren Liste steht für Überlegungen zur Schulentwicklung und einem weiten Verständnis von Mehrsprachigkeitsdidaktik. Damit die Praxis gelingt, braucht eine mehrsprachigen Schule den Mut für eine **starke Autonomie**, Autonomie der Lernenden und Autonomie der Schule.

Schlussbemerkung

Die Dimension, um die es hier im Kleinen wie im Großen geht, will ich mit den Worten von Judith Kohlenberger zusammenfassen:

«Hinter der Fantasie, einen halben Kontinent mit einer Mauer einzuhegen, steht der banale Wunsch, dass nichts mehr durchdringt, dass wir uns vollständig abwenden können.»

Sprachen, so sei eingefügt, lassen sich nicht einfach an Grenzen zurückweisen – im Gegenteil, sie kennen, wie Wind und Wasser und Atemluft, keine Mauern und Grenzen, sie ermöglichen, wenn wir das nur zulassen, das Andere: Öffnung, Zuwendung, Inklusion.

Denn, so wieder Kohlenberger, «universale Rechte sind nur dann wahrlich universal, wenn sie für alle gelten. Tun sie das nicht, so lässt sich in letzter Konsequenz nur ableiten, dass sie eigentlich für niemanden gelten, sondern für alle zur Disposition stehen.» (Judith Kohlenberger 2024: 200).

Literaturhinweise

- alle Links in Text und Literaturhinweisen waren am 08.09.2024 aktiv

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth/ Brogan, Kristin/ Henning, Ute/ Hufeisen, Britta/ Schlabach, Joachim, Hg. (2015): MehrSprachen? PlurCur! Schneide-Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Burger, Hannelore (1995): Sprachenrecht und Sprachengerechtigkeit im österreichischen Unterrichtswesen 1867 – 1918. ÖAW: Wien.
- Carré-Karlinger, Catherine (2024): Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabeprozesse in der Bildungspraxis – methodische Hinweise. In: Meier, Jörg/ Blaschitz, Verena/ Dirim, Inci, Hg.: Handbuch Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe. UTB: Stuttgart, 478 – 489.
- De Varennes, Fernand (1996): Language, minorities and human rights. The Hague: Boston.
- Ehlich, Konrad (2014): Sprache und Nation. IFB: Paderborn.
- Gogolin, Ingrid (2024): Staat, Nation, Sprache und Bildung. Eine (vor allem) europäische Perspektive. In: Meier, Jörg/ Blaschitz, Verena/ Dirim, Inci, Hg.: Handbuch Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe. UTB: Stuttgart, 253-263.
- Gogolin, Ingrid/ Oeter, Stefan (2011): Sprachenrechte und Sprachminderheiten – Übertragbarkeit des internationalen Sprachenregimes auf Migrant(innen). In: Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB) 59, H.1: 30-45.
- Gruber, Oliver/ Tölle, Michael Hg. (2022): Fokus Mehrsprachigkeit. ÖGB Verlag: Wien.
- Hufeisen, Britta (2011): Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, R. (Hrsg): „Vieles ist sehr ähnlich“. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler, 265-282.
- Kochenov, Dimitry/ de Varennes, Fernand (2015): Language and Law. In: Hult, Francis M./ Johnson, David Cassels (Hgg.), Research Methods in Language Policy and Planning: A Practical Guide. Wiley: Chichester: 56-66.
- Kohlenberger, Judith (2024): Gegen die neue Härte. dtv: München.
- Krumm, Hans-Jürgen (2021): Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. ESV: Berlin.
- Krumm, Hans-Jürgen/ Reich, Hans H. (2011): Curriculum Mehrsprachigkeit. <https://bimm.at/wp-content/uploads/2024/05/curriculummehrsprachigkeit2011.pdf>
- Österreichische UNESCO-Kommission, Hg. (2023): Transformative Bildung, Global Citizenship Education und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wien.
- Pöschl, Magdalena (2018): Die Dogmatik des Staatsgrundgesetzes. In: Franz Merli/ Magdalena Pöschl/ Ewald Wiederin, Hrsg.: 150 Jahre Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger. Wien, 33-54.
- Reich, Hans-H./ Krumm, Hans-Jürgen (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit – Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Waxmann: Münster.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2000): Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights. Mahwah/N.J.
- Tietze, Nikola (2012): Imaginierte Gemeinschaft. Zugehörigkeiten und Kritik in der europäischen Einwanderungsgesellschaft. Hamburger Edition: Hamburg.
- Wegner, Anke/ Frisch, Julia (2024): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit in der Großregion – ein europäisches Projekt. In: Meier, Jörg/ Blaschitz, Verena/ Dirim, Inci, Hg.: Handbuch Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe. UTB: Stuttgart, 415-428.
- Wildemann, Anja/ Hoodgarzadeh, Mahzad, Hg. (2013): Sprachen und Identitäten. StudienVerlag: Innsbruck.