

Plurilinguisme / Plurilinguismes – Mehrsprachigkeit / ...? ...¹

**Oder: »Un plurilinguisme peut en cacher un autre«
(Véronique Castellotti)**

Albert Raasch

Zusammenfassung

Je mehr man sich mit dem Phänomen »Mehrsprachigkeit« beschäftigt, umso vielschichtiger und komplexer erscheint der Begriff. Da es andererseits bei den Tätigkeiten der Lehrenden (aber auch der Lernenden) von Deutsch als Fremdsprache gewollt oder auch unabsichtlich und unbewusst um »Mehrsprachigkeit« geht, erscheint es sinnvoll, sich mit diesem Begriff nicht zuletzt kritisch zu befassen, um daraus soweit möglich Orientierungen für Entscheidungen und pädagogisches Handeln ableiten zu können. In dem Beitrag soll an bekannte Kategorisierungen erinnert und anhand von Erfahrungen auch die Bottom-up-Perspektive eingebracht werden.

Vorbemerkung: Der Aktualitätsbezug unserer Thematik

Bildungsstandards sind von erheblicher bildungspolitischer Bedeutung; zugleich aber werfen sie – zumindest für den Bereich der Fremdsprachen – erhebliche Probleme auf, die durch das folgende Zitat angedeutet werden sollen:

»Die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) legte – als Ergebnis länderübergreifender Arbeitsprozesse – in den Jahren 2002 bis 2004 nationale Bildungsstandards für den Primarbereich am Ende der Jahrgangsstufe 4 (Deutsch und Mathematik), für den Mittleren Bildungsabschluss (Deutsch, Mathematik, Moderne Fremdsprachen, Naturwissenschaften) und für den Hauptschulabschluss (Deutsch, Mathematik, Moderne Fremdsprachen) vor. Alle Bundesländer ha-

ben sich verpflichtet, die Bildungsstandards als Grundlage für den Unterricht zu übernehmen, zu implementieren und anzuwenden.« (Mail vom 10.5.2010, Institut für Qualitätsentwicklung, Hessen)

Die angedeutete Problematik wird aus der Fortsetzung des Zitats ersichtlich:

»Bildungsstandards haben nicht das Ziel, Bildung zu standardisieren, noch viel weniger geht es dabei um eine Standardisierung individueller Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung. Intendiert ist vielmehr eine Vereinheitlichung schulischer Anforderungen an den Kompetenzerwerb der Kinder und Jugendlichen zu definierten Zeitpunkten.« (Mail vom 10.5.2010, Institut für Qualitätsentwicklung, Hessen)

Hier wird schon von der KMK selbst angedeutet, welche Argumente gegen

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um den Eröffnungsvortrag im Rahmen der 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) am 13. Mai 2010 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg zum Rahmenthema »Grenzen überwinden mit Deutsch«.

die Einführung der Bildungsstandards formuliert werden können. Aufgrund unserer Erfahrungen mit Verfahren der Leistungsfeststellung im Rahmen der »Hochschuleingangstests für Englisch und Französisch« im Auftrag des damaligen »Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft« sehen wir den Vorrang solcher bildungspolitischen Maßnahmen dezidiert auf Seiten der pädagogischen Notwendigkeit, der Individualität der Lernenden auch und gerade im Sprachunterricht gerecht zu werden. Wenn einerseits Qualitätssicherung nötig ist – was von uns nicht bestritten wird –, dann erscheint es mehr als bedenklich, wenn die Maßnahmen zur Qualitätssicherung die pädagogischen Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts beiseite zu schieben drohen. Je mehr die KMK die Kompatibilität behauptet, ja sogar die Bildungsstandards als ein adäquates Mittel zur Förderung des Fremdsprachenlernens ansieht, umso größer werden die Zweifel und umso stärker ist die Forderung, die Bildungsstandards als ein lernerorientiertes Diagnose- und Beratungsinstrument zu konzipieren. Welche Gefahr die KMK selbst zu sehen scheint, geht aus dem letzten Teil des Zitats hervor:

»Hierbei geht es um eine Form der Qualitätssicherung und der Wahrung von Chancengleichheit im Schulsystem – keineswegs aber um eine Gleichschaltung von Lernprozessen junger Menschen«. (Mail vom 10.5.2010, Institut für Qualitätsentwicklung, Hessen)

Dass diese Problematik einen Bezug zu meinem Thema hat, erscheint zunächst nicht ersichtlich. Ich werde im Folgenden darauf zurückkommen und einen Bezug herzustellen versuchen, denn diese Aussagen der KMK scheinen mir von erheblicher bildungspolitischer Bedeutung zu sein.

Mein Ziel

Mit den folgenden Ausführungen verbinde ich eine *message*, die ich schon zu Beginn meiner Ausführungen formulieren möchte; sie lautet in knapper Form: Ich möchte die im Bereich DaF/DaZ Tätigen ermuntern, eine Komponente, die nach meiner Auffassung zu ihrer Tätigkeit gehört, zu erweitern und auszubauen, nämlich die Komponente Forschung. Ich halte es für einen elementaren Anspruch, dass derjenige, der lehrt, seine Lehrtätigkeit mit Forschungstätigkeit kombiniert. Ich möchte dazu ermuntern, die Relevanz der Forschungskomponente für unsere Tätigkeit als Sprachvermittler stärker ins Gespräch zu bringen, und das bedeutet selbstverständlich auch, die entsprechenden Möglichkeiten und Ressourcen einzufordern.

Dies war stets ein Grundsatz unserer Strukturmaßnahmen in der Romanistik, aus der ich komme, und ich vertrete diesen Grundsatz selbstverständlich auch für den Bereich Deutsch als Fremdsprache.

A propos Deutsch als Fremdsprache. Ich möchte betonen, dass nicht ich, sondern die Anwesenden die Fachleute für DaF und DaZ sind; mein Arbeitsgebiet ist eher FaF, also Französisch als Fremdsprache. Vielleicht war gerade diese Außen-schau auch der Anlass, dass ich zur Mitarbeit im Beirat FaDaF eingeladen wurde.

Sprachenpolitische Grundsätze

Diese unterschiedliche Anbindung führt natürlich gelegentlich auch zu unterschiedlichen Sichtweisen, das dürfte ja völlig normal sein, und so haben Vorstand und ich es beide wohl verstanden. Ich darf ein Beispiel zitieren, an dem unterschiedliche Standpunkte deutlich gemacht werden können. Mein Beispiel ist das Generalthema dieser Freiburger Tagung: »Mit Deutsch Grenzen überwin-

den«. Ich erwarte von dieser Tagung die Einsicht und die Anregung, dass Grenzen überwunden werden mit Deutsch und mit weiteren Sprachen.

Meine Erfahrungen in dem Projekt »Nachbarsprachen in Grenzregionen« (vgl. Raasch 1999 und 2002) kann ich kurz zusammenfassen: Man kann nicht einseitig und mit Hilfe einer Sprache Grenzen überwinden. Man braucht die partnerschaftliche Zusammenarbeit und wechselseitige Anerkennung. Diese Einsicht ergab sich aus Beobachtungen, die wir in diesem Projekt seit 1996 machen konnten, zunächst in den Grenzregionen Slowenien – Österreich, Tschechien – Österreich, dann in den BENELUX-Ländern plus Frankreich und Deutschland, in Grenzregionen Polen – Deutschland, Deutschland – Dänemark, Deutschland – Frankreich, im Baskenland, in Schweden/Finnland, in Kaliningrad/Polen, auf Zypern, in Murmansk, dem Dreiländereck Finnland, Russland, Norwegen usw. Mit Unterstützung des DAAD haben wir in Bonn einen Workshop zu dieser Thematik veranstaltet, daraus ergab sich eine Veranstaltung des DAAD-Lektorats in Bratislava. In allen diesen Regionen gab es eine einhellige Meinung: Man muss Nachbarsprachen grenzüberschreitend und partnerschaftlich fördern.

Natürlich habe ich eingesehen, dass eine FaDaF-Tagung sich auf Deutsch konzentriert. Ich will ja nur nicht, dass man sich auf das Deutsche beschränkt. Ich möchte Offenheit gegenüber anderen Fächern, und zwar nicht nur zu Erziehungswissenschaften und Informatik und Informationswissenschaften, Psychologie, auch zu Philosophie, sondern auch zu anderen Sprachen. Wenn diese Bedingung erfüllt ist, tragen Grenzregionen wesentlich zur Mehrsprachigkeit in Europa bei. Mit dieser Feststellung möchte ich deutlich machen: Meine Sichtweise ist zunächst einmal die Sprachenpolitik und

erst in zweiter Linie die Didaktik (des Deutschen oder auch anderer Sprachen). Diese Diskussion erinnert mich an ein anderes Erlebnis im Zusammenhang mit Sprachenpolitik. Auf der Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) in Amsterdam habe ich eine Sektion zur Sprachenpolitik initiiert und geleitet. Entsprechend den wissenschaftlichen Ergebnissen dieser Sektion habe ich für die Dokumentation dann den Titel »Sprachenpolitik Deutsch als Fremdsprache« vorgeschlagen, wurde dann aber vom Goethe-Institut korrigiert: Es müsse korrekterweise »Sprachpolitik« heißen. Dass die beiden Bände dann tatsächlich »Sprachenpolitik DaF« lauten konnten (vgl. Raasch 1997 und 2002), war das Ergebnis längerer interner Gespräche. Die Einstellung hat sich mittlerweile ziemlich geändert. Im Internet findet man ausführliche Informationen über das umfangreiche, mehrjährige Projekt des Goethe-Instituts »Goethe und die Mehrsprachigkeit«.

Wenn ich besonderen Wert auf die Betonung von Sprachenpolitik lege, dann argumentiere ich hier auch von meiner Befassung mit »Französisch als Fremdsprache« her; ich weiß einiges über die »französische Sprachpolitik« und sage hier bewusst »Sprachpolitik«. Als die Europäischen Gemeinschaften nach dem 2. Weltkrieg gegründet wurden, war Französisch die privilegierte Sprache; man erinnere sich: Die europäischen Institutionen haben fast alle ihren Sitz in frankophonen Regionen. Als dann das Englische in der EU Fuß fasste, lag es schon bald gleichauf mit Französisch. Englisch und Französisch sind weiterhin die geborenen Arbeitssprachen in europäischen Institutionen, auch im Europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz. Dann lief das Englische dem Französischen den Rang ab, und da entdeckte man die Mehrsprachigkeit. Lesen Sie im Internet die Beiträge von Anna-Maria Campo-

grande: Mehrsprachigkeit ist Eintreten für Französisch gegen Vorherrschaft des Englischen. Mehrsprachigkeit als Rettung einer einzelnen Sprache (siehe Anhang).

Im Bezug auf das Deutsche gilt offenbar dasselbe: In einem Bericht eines Forums für Mehrsprachigkeit 2009 lesen wir:

»Dass Mehrsprachigkeit nicht als Bedrohung für die deutsche Sprache in Europa gesehen werden darf, sondern die einzige Chance ist, ihre Attraktivität zu bewahren, ist in vielen Köpfen somit schon fest verwurzelt«. (vgl. Forum für Mehrsprachigkeit 2009)

Konzepte von Mehrsprachigkeit

Bei alledem wird deutlich, welches Konzept man mit Mehrsprachigkeit verbindet: Mehrsprachigkeit heißt, mehrere (oder viele) Sprachen »können« (was immer man darunter auch verstehen mag). Dieses Konzept findet sich auch in dem Ausspruch des früheren saarländischen Kulturministers, das Saarland sei das französischste Bundesland (denn es tut am meisten für Französisch); und Brandenburg ist (zu Recht) stolz darauf, den meisten Polnischunterricht anzubieten.

Ich finde dieses Konzept auch wieder, wenn ich selbst folgendermaßen für Mehrsprachigkeit in Institutionen werbe: Die Präsenz vieler, sehr vieler Sprachen im Lernangebot von Bildungsinstitutionen in Deutschland ist zwei Einrichtungen zu verdanken: den Volkshochschulen und den Hochschulen. Nicht den privaten Anbietern, nicht den Schulen.

Dieses Konzept finde ich wieder in unserem *Handbuch für Mehrsprachigkeit* des Europarates (vgl. Conseil de l'Europe 2007) sowie ebenfalls in der europäischen Formel 1 + 2: Jeder Bürger Europas soll neben seiner Mutter-/Erstsprache zwei weitere Sprachen lernen, wobei mehr-

heitlich gemeint sein dürfte: im Laufe des Lebens (nicht nur während der Schulzeit), und »zwei weitere« meint zwei EU-Sprachen (vgl. Commission Européenne 1995: 70 f.).

Es ist das Konzept: Sprache ist ein Fach. Mehrsprachigkeit wird von den Fächern her gedacht und von der Abtrennung des einzelnen Sprachfaches von den anderen Sprachfächern.

Natürlich machen wir Werbung für Deutsch, ich auch, z. B. in Taiwan oder in Japan, und wir setzen uns dabei mit den einschlägigen, letztlich aber nicht ausreichenden Katalogen des Goethe-Instituts oder des DAAD auseinander. Diese Auffassung ist auch in der Öffentlichkeit stark verankert; Werbung für *eine* Sprache wird dort immer wieder sichtbar. Beispiele dafür fanden wir z. B. in den Mannheimer Straßen: »Speak English und die Welt versteht dich« oder »Learn English and your career will take off«. Werbung für Mehrsprachigkeit habe ich in der Öffentlichkeit noch nicht gefunden, es sei denn, dies wäre ein ernst gemeinter Versuch:



Dieses abgrenzende Fächerdenken liegt sehr stark auch den aktuellen Entwicklungen von Sprachenpolitik in Bundesländern zugrunde. Wie geht man in diesen Sprachenplänen der Bundesländer vor?

Entweder

top-down von der Formel 1 + 2 Europa, aus der man dann die Curricula, die Regulierung der Sprachenfolge und die Stundenpläne ableitet.

oder (viel zu selten)

bottom-up: Was brauchen wir in der Region, der Wirtschaft, was verlangt die Tradition usw., und auf dieser Grundlage konzipiert man dann den Kanon der Sprachen.

Damit sind wir sehr nahe bei der Formel, die wir für die Grenzregionen als überzeugendstes Modell erkannt haben:

Nachbarsprache + Englisch + weitere Sprache.

Im Saarland ist diese Formel allgemein akzeptiert, hier in Baden-Württemberg (im Rheingraben) nur mit erheblichen Einschränkungen und Vorbehalten.

Ein weiteres aktuelles Beispiel sind schließlich die Bildungsstandards; sie sind fächergebunden, sprachengebunden, nicht mehrsprachigkeitsgebunden. So denken auch die Hochschulen und bleiben weitestgehend bei den fächerorientierten Strukturen. Dasselbe findet man in der Lehrerausbildung und daher auch in den Stundenplänen: Wo gibt es das Fach Mehrsprachigkeit in der Schule? Die Hochschulen öffnen sich allmählich, hier und da auch die Ausbildung der Lehrkräfte. Ein Überblick findet sich bei Königs (Königs 2010: 29–42; Treichel 2008: 3–26; Ehlich 2009: 7–31). Ich nenne als Beispiele stichwortartig: interdisziplinäre Studiengänge, Forschungen und Projekte zur Intercomprehension, Beschreibung sprachlicher Querverbindungen zwischen den Sprachen, Synergien zwischen den sprachlichen Fächern, Förderung der Migrantensprachen, Harmonisierung didaktisch-methodischer Konzepte in den verschiedenen sprachlichen Fächern usw. Dazu gehört auch (exemplarisch und keineswegs neu): Wenn Du Englisch lernst, kannst Du

schon ein Stückweit Französisch, sei daher aufmerksam auf die vielen französischen Wörter im Englischen.

Es bleibt natürlich bei all diesen Planungen weiterhin:

– das Fächerdenken

– sowie auch (schulspezifisch und daher in unserem Zusammenhang weniger interessant): das Denken in Schulformen und Schulstufen.

Was für unseren Kontext relevant ist, ist die Gebundenheit an Fächer und Sprachen, also an Strukturen und an Produkte, noch einmal konkret sichtbar an der Formel: »Beherrschung mehrerer Sprachen« als Ziel (zitiert aus einer Zusammenfassung einer Tagung vom September 2009; vgl. Forum für Mehrsprachigkeit 2009).

Dieses einzelsprachenbezogene Modell wird man nicht abschaffen können, aber man wird es nur dann wirklich akzeptieren dürfen, wenn das zwischensprachliche oder Sprachen kombinierende oder Sprachen einbindende Modell einbezogen ist. Wer Französisch als Fremdsprache unterrichtet und sich in der Elternberatung für Französisch einsetzt, muss auf das Gegenargument gefasst sein: Französisch ist schwer, was meint: Französisch ist schwerer als andere Sprachen. Hier braucht die Lehrkraft den Einblick in andere Sprachen, sonst kann man Französisch nicht angemessen vertreten.

Wer Englisch als *lingua franca* unterrichten will (und nicht als *lingua culturalis*, wie ich es nenne), muss wissen, dass dazu nicht nur die Vermittlung elementarer Sprachbestände und Kompetenzen gehört, sondern auch die Kompetenz, drittssprachige Sprecher, mit denen auf Englisch kommuniziert wird, zu verstehen (z. B. Japaner oder Franzosen, mit denen man ein Gespräch auf Englisch führt). Dasselbe gilt für Französisch dort, wo es *lingua franca* ist, und natürlich auch für das Deutsche in dieser Funktion.

Was wir brauchen, ist nicht nur: Mit Deutsch Grenzen überwinden, sondern Grenzen des Deutschen überwinden, in dem Sinne: nicht nur Deutsch studieren und lehren, sondern die Grenzen des Faches Deutsch überschreiten.

Diese Forderung bedeutet für die Schule, dass die offenbar notwendigen fachorientierten Stundenpläne und Curricula usw. über die Fachgrenzen hinweg ausgedehnt werden, so dass auf diese Weise eine Form von Mehrsprachigkeit entsteht.

Dasselbe gilt für unser Bemühen um die Erwachsenenbildung, insbesondere die Volkshochschulen. Der Sprachunterricht an Volkshochschulen ist noch nicht dadurch mehrsprachig, dass dort viele Sprachen unterrichtet werden.

Die Folgen für die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer liegen auf der Hand.

Mehrsprachigkeit ist nicht (oder nicht nur) Sprachigkeit in mehreren Sprachen, sondern es muss um eine durchgängige, über zwei oder mehrere Sprachen hinübergehende Sprachigkeit gehen, die die Fächergebundenheit überwindet oder kompensiert.

Das ist in dem Kontext eines Faches Romanistik möglich und vielfach zumindest in Ansätzen realisiert. Das geht auch in der Slawistik, und das versucht man auch in den germanischen Sprachen. Aber in der Schule gibt es kein Fach Romanistik oder Slawistik. Und wer Deutsch oder Deutsch als Fremdsprache vertritt, hat es nicht ganz einfach, die Grenzen zu erkennen und zu überwinden. Außerdem: dann sind wir auch erst bei Sprachfamilien, und damit erst bei einem ersten Schritt in die richtige Richtung.

Vielleicht hilft zum Verständnis dessen, was ich sage, ein Konzept, das ich in Österreich kennen gelernt habe; Stich-

wort: Sprachenwachstum. Nicht die Übertragung von Strategien des Lernens aus einer Sprache in die nächste (was natürlich wichtig und ökonomisch und fruchtbar ist), sondern die Vorstellung, dass das fächerseparierte Lehrangebot bei dem Lernenden zu einem integrierten Lernprozess führt oder führen soll. Die Bäche des in verschiedenen Sprachen Erlernten fließen nicht parallel zueinander, mit nur gelegentlichen Querverbindungen, sondern fließen ineinander und ergeben einen Fluss, der durch die jeweiligen Zuflüsse gespeist wird, mal von diesem, mal von jenem.

Wenn dieses Modell die Wirklichkeit abbildet, dann sind wir weit weg von den sprach- und fachbezogenen Prüfungen, Bildungsstandards und Tests, weit weg von den Traditionen der fachorientierten Lehrerausbildung.

Die vielfach bereits praktizierte Interdisziplinarität der Sprachausbildung durch Einbezug von Psychologie, Informations- und Kommunikationswissenschaft, Kulturwissenschaft usw. ist selbstverständlich sehr zu begrüßen, aber muss ergänzt werden durch die Interlingualität der Ausbildung und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern.

Diese Forderung öffnet für die Lehrkräfte, mit denen ich es von meiner Disziplin her zu tun hatte und auch noch habe, Perspektiven und Ansprüche. Ob dies auch für Lehrkräfte und Einrichtungen für Deutsch als Fremdsprache gilt oder gelten sollte, müssen die zuständigen Experten wissen und entscheiden.

Einige eigene Erfahrungen

Wie dringlich ein solches Umdenken ist, möchte ich an einigen eigenen Erfahrungen aufzeigen: sie belegen manches, was ich teilweise auch in einschlägigen Arbeiten und Forschungen finde:

1. Ich kann manches in der einen und anderes in einer anderen Sprache besser sagen. Ich habe die Formulierungen in der Sprache A schneller parat, oder ich kann meinen Gedanken präziser in der Sprache B formulieren, oder ich kann in einer dritten Sprache besser scherzhaft oder assoziativ oder ironisch argumentieren. Also muss ich, wenn ich dies erreichen will, meine Sprachen mixen. Ich muss gelernt haben, welche Sprachen mir für den jeweiligen Zweck besser zur Verfügung stehen, ich muss auswählen und vergleichen können, ich muss meinen Gesprächspartner in meine Sprachwahl einbeziehen lernen, ich muss mich vielleicht selbst übersetzen oder vielleicht auch kommentieren lernen. Der Unterricht müsste also mehrsprachig ablaufen dürfen, wenn er meinem Können oder meinem kommunikativen Bedürfnis wirklich entsprechen will und mir gerecht werden will. Der Lehrer muss also mit verschiedenen, individuell geprägten Mehrsprachigkeiten umgehen lernen. Die psychische Belastung, dass man nicht sagen kann, was man will, sondern sagen muss, was man sagen kann, ist ein kommunikatives Handikap, das man ausräumen könnte, wenn man eine entsprechende Methodik und Didaktik der Mehrsprachigkeit andenken und realisieren würde. Hier kann man anknüpfen an einschlägigen Untersuchungen und Beschreibungen. Die Frage aber ist: Können dies die Lehrkräfte, z. B. die DaF-Lehrkräfte? und wenn ja: praktizieren sie dies? Ist diese Forderung vielleicht schon Realität, mit welchen Erfahrungen, welchen Methoden, welchen Ergebnissen?

2. Ich habe bislang ohne Erfolg etwas versucht, was mir sehr am Herzen liegt. Ich habe über Jahrzehnte enge Kontakte z. B. mit Leipzig gepflegt. Und wenn ich dort mit Kolleginnen und Kollegen in der

Angewandten Linguistik sprach, konnte ich immer wieder feststellen, welche bewundernswerten Französischkenntnisse sie hatten. Auf die im (damaligen) Westen harmlose Frage, wie lange und wo sie in Frankreich gewesen waren, erhielt ich im Allgemeinen die Antwort: »Na, überhaupt nicht. Das ging doch gar nicht.« Und wie haben Sie es dann gemacht? »Wir haben gearbeitet und gelernt. Wir haben uns angestrengt und geübt.« Nun weiß man, dass dieses in einem bestimmten Kontext geschah, und man kennt auch psychologische, pädagogische, politische Nebenwirkungen. Aber dass man eine solche Lernmethode sehr gut auch mit zu damaliger Zeit eher westlichen, offenen, das Individuelle fördernden methodischen Ansätzen verbinden könnte, hat mich immer wieder bewogen, Vertreter der einen und der anderen Methoden zusammenzuführen und nach Kombinationsmöglichkeiten zu suchen, natürlich auch nach den Umsetzungsmöglichkeiten. Mir ist das nicht gelungen. Dies ist natürlich kein Ost-West-Problem, sondern meine Erfahrungen bezogen sich speziell auf diesen Vergleich. Entsprechendes könnte man aus anderen Lernregionen ebenfalls zitieren und erleben. In Lehrveranstaltungen habe ich solche unterschiedlich vorgebildeten Studierenden sehr oft nebeneinander gehabt. Französische Studierende haben eine andere Schule durchlaufen als Schüler aus dem Saarland. Wenn man sie individuell förderte, konnten sie ihre jeweiligen Potenziale individuell weiterentwickeln. Dabei entstanden Ergebnisse, die zu unterschiedlichen Mehrsprachigkeiten führten, die eben nicht mit einheitlichen Bildungsstandards erfasst werden können und dürfen. Das Ergebnis waren Mehrsprachigkeiten, deren Förderungsmöglichkeiten aber abhängen von Bereitschaft und Kenntnissen der Lehrenden. Die Mehrsprachigkeiten, die die Ler-

nenden erwerben, sind nicht oder nicht unbedingt an verschiedene Sprachen im herkömmlichen Sinne gebunden, sondern an unterschiedliche, in unterschiedlichen Kontexten entstandene und gepflegte Lern- und Lehrmethoden, die man kennen und in die Methodik des Unterrichtens einbeziehen musste. Können dies die Lehrkräfte, z.B. die DaF-Lehrkräfte? und wenn ja: praktizieren sie dies? Ist diese Forderung vielleicht schon Realität, mit welchen Erfahrungen, welchen Methoden, welchen Ergebnissen?

3. Ich habe im Laufe der Zeit einigermaßen Französisch gelernt. Das vermute ich auch dann, wenn ich in England bin. Dort aber habe ich, wenn ich einige Zeit das Englische benutzt habe, nur eingeschränkte Möglichkeiten, Französisch zu sprechen. Ich falle nicht selten in das Englische zurück, das dann sozusagen die dominante Sprache für mich geworden ist. Noch viel deutlicher ist das für mich, wenn ich in Frankreich bin und auf einer Konferenz Englisch sprechen soll. Dann drängt sich das Französische immer wieder durch. Es entsteht ein ungewollter Mix, der mich z.B. bei Konferenzen gelegentlich erheblich behindert. Offenbar fehlt mir die Übung, in Frankreich Englisch zu reden, denn wenn ich mich wieder eingewöhnt habe, dort Englisch zu sprechen, dann geht es wieder, d. h., man kann diesen erschwerten Sprachgebrauch trainieren. Diese situative Einbettung des Gebrauchs einer Sprache würde ich gerne im Unterricht üben. Bei entsprechender Lernanordnung ginge dies ja ohne Probleme, allerdings müsste man den Unterricht entsprechend gestalten wollen. Können dies die Lehrkräfte, z. B. die DaF-Lehrkräfte? und wenn ja: praktizieren sie dies? Ist diese Forderung vielleicht schon Realität, mit welchen Erfahrungen, welchen Methoden, welchen Ergebnissen?

4. In jeder Sprache ist Kultur, und Kultur offenbart sich in Sprache. Sprache und Kultur ist eines. Leider muss man immer wieder sagen, wenn man von Sprachunterricht spricht, dass man auch zugleich Kulturunterricht meint. Es gibt leider keinen Terminus, der klar und deutlich sagt, dass beides stets gemeinsam gemeint ist. Über den Zusammenhang von beidem wird es sicherlich keinen Dissens geben. Ich füge jetzt einen anderen Gedanken dazu, und zwar den Begriff der Identität. Mein Besitz an Sprache-Kultur macht meine Identität aus. Da meine Sprache-Kultur sich durch Lernprozesse ändert, ändert sich auch meine Identität. Identität ist also ein Prozess, Identität ist ein dynamisches Phänomen. Dimensionen und Entwicklungsmerkmale meiner Identität verändern sich dementsprechend, und daher durchlaufe ich nicht eine Mehrsprachigkeit, sondern Mehrsprachigkeiten. Eine Lerngruppe ist also auch durch vielfältige Mehrsprachigkeiten ausgezeichnet. Meine Frage ist: Für den Schulunterricht ist der Sprachunterricht identitätsstiftend, wenn er gut gemacht ist, d. h. individuell methodisch abgestimmt und auf individuelle Bedürfnisse und Ziele orientiert und nicht auf Standardisierung. Gilt dieselbe Anforderung auch für den Unterricht mit Erwachsenen? mit erwachsenen Ausländern? oder ist das kein Ziel? Und wenn ja: Können dies die Lehrkräfte, z. B. die DaF-Lehrkräfte? und wenn ja: praktizieren sie dies? Ist diese Forderung vielleicht schon Realität, mit welchen Erfahrungen, welchen Methoden, welchen Ergebnissen?

5. Die Förderung der europäischen Identitätsstiftung wirft ein anderes Problem auf. Die europäischen Institutionen haben immer wieder auf folgende Forderungen hingewiesen: Europa kann nur zusammenwachsen, wenn das Gefühl der Gemeinsamkeit entsteht. Anders aus-

gedrückt: Wir wollen oder sollen eine europäische Identität entwickeln. Diese Forderung gilt nicht nur für jeden Bürger auf dem Kontinent, sondern in besonderem Maße für die Bildungsinstitutionen und für die Lehrenden, die dazu beizutragen haben, dass die Schüler sich als Europäer fühlen und entsprechend handeln lernen. Wenn Identität nun an Sprache-Kultur gebunden ist, wird ein Dilemma in der Argumentation erkennbar. Denn Europa wird nur Europa bleiben können, wenn die Vielfalt der Kulturen und Sprachen erhalten bleibt und weiterentwickelt wird. Die Identität innerhalb der kleinen Einzelsprache-Kultur muss sich also verbinden mit der überwältigenden europäischen Identität. Muss der Unterricht also sozusagen auf zwei Etagen erfolgen, eventuell gleichzeitig? Hier habe ich persönlich ein Problem mit der Argumentation, was den Identitätsbegriff im Zusammenhang mit dem europa-orientierten Auftrag des schulischen Sprachunterrichts angeht. Kann man diesen Spagat leisten? Gilt dies auch für den Deutschunterricht in der Hochschule? Und wenn ja: Können dies die Lehrkräfte, z. B. die DaF-Lehrkräfte? und wenn ja: praktizieren sie dies? Ist diese Forderung vielleicht schon Realität, mit welchen Erfahrungen, welchen Methoden, welchen Ergebnissen?

6. Eine Frage im Zusammenhang mit der Förderung interkultureller Kompetenz lässt sich z. B. an den Geschichten erläutern, die in den dtv-Bänden von Irmgard Ackermann unter dem Titel *In zwei Sprachen leben* (vgl. Ackermann 1982) oder *Als Ausländer in Deutschland* (vgl. Ackermann 1983) aufgezeichnet sind. Da kommt der chinesische Student in eine deutsche Familie, von der er zum Essen eingeladen ist. Da wird ihm die Schüssel mit dem Gulasch gereicht. Und Gulasch ist doch mein Leibgericht. »Möchten Sie noch et-

was Gulasch?« »Nein, danke«. Und die Erdbeeren sind in Deutschland doch so groß und süß: »Möchten Sie noch einmal Erdbeeren nehmen?« »Nein, danke«. Auf dem Nachhauseweg sage ich mir: »Wenn man mir diese Leckerbissen ein zweites Mal angeboten hätte, hätte ich ja bestimmt noch einmal genommen. Aber so habe ich das gute Gefühl, nicht meine Erziehung verraten zu haben«. Nun frage ich mich: Wie kann man dem Studenten helfen? Was soll man ihm raten? Gibt es einen Kompromiss in der Verhaltensweise? Gibt es einen Kompromiss, wenn das abwartende Schweigen in der finnischen Kommunikation die übliche Verhaltensweise ist und man sich gedrängt fühlt, schnell zu reagieren? Wenn Franzosen die deutsche Beteiligung an einem Gespräch oft als langweilig empfinden, weil die Deutschen nicht gleichzeitig mit ihrem Gesprächspartner reden, was doch viel schneller geht und daher ökonomischer ist? Wo bleibt die Identität? Wie berücksichtigt man die kulturellen Hintergründe des Lernenden in seiner Mehrsprachigkeit? Kann man das überhaupt? Und wenn ja: Können dies die Lehrkräfte, z. B. die DaF-Lehrkräfte? und wenn ja: praktizieren sie dies? Ist diese Forderung vielleicht schon Realität, mit welchen Erfahrungen, welchen Methoden, welchen Ergebnissen?

7. Die Wahl der Sprache, in der man sich an einem Gespräch oder einer Verhandlung beteiligen will, hängt von verschiedenen Kriterien ab. Man lernt eine Sprache für den Gebrauch in unterschiedlichen sozialen Räumen: Familie, Schule, Studium, Verhandlungen, öffentliches Auftreten, Beruf. Also lernt man unterschiedliche Varietäten der betreffenden Sprache sowie ihre Gebrauchsbedingungen. Die Wahl wird unterschiedlich ausfallen, je nachdem, welche Sprachen man gelernt hat und welche einem zur

Verfügung stehen. Der Gebrauch von Fremdsprachen ist ebenso wie von Migrantensprachen Teil dieses Problemfeldes. Die Einschätzung, *la valeur* einer Sprache ändert sich, wenn man eine weitere Sprache zur Verfügung hat. Man muss dann die eine Sprache gegenüber der anderen abwägen, um optimal kommunizieren zu können, und dieses Abwägen muss man lernen. Kann man das lernen und lehren? Und wenn ja: Können dies die Lehrkräfte, z. B. die DaF-Lehrkräfte? und wenn ja: praktizieren sie dies? Ist diese Forderung vielleicht schon Realität, mit welchen Erfahrungen, welchen Methoden, welchen Ergebnissen?

Statt eines Fazits

Alle meine subjektiven Beispiele sind Fragen, die die Mehrsprachigkeit, die Interlingualität und ihre praktische Realisierung betreffen. Echte Fragen, die ich zur Diskussion stellen möchte und wobei ich gerne lernen möchte, wie die Experten für DaF/DaZ darüber denken.

Nicht die Fächer als solche möchte ich abgeschafft sehen, was ja wohl ohnehin ausgeschlossen ist, sondern die Grenzen, die die Fächer einengen und abschotten.

Die *bottom-up* bestehenden und entstehenden, individuellen Kräfte, die nach dieser Grenzüberschreitung verlangen, werden durch Standardisierung der Anforderungen kontrolliert und blockiert. Daher stimmt es mich sehr bedenklich, wenn ich in Bezug auf die Bildungsstandards das lese, was ich eingangs zitiert habe:

»Bildungsstandards haben nicht das Ziel, Bildung zu standardisieren, noch viel weniger geht es dabei um eine Standardisierung individueller Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung. Intendiert ist vielmehr eine Vereinheitlichung schulischer Anforderungen an den Kompetenzerwerb der Kinder und Jugendlichen zu definierten Zeitpunkten. Hierbei geht es um eine Form der Qualitätssicherung und der Wahrung von

Chancengleichheit im Schulsystem – keineswegs aber um eine Gleichschaltung von Lernprozessen junger Menschen«. (Mail vom 10.5.2010, Institut für Qualitätsentwicklung, Hessen)

So kann man ja, wenn wir unseren DaF-Diskurs weiter voranbringen, vielleicht den Titel der Tagung so interpretieren: Mit Deutsch oder durch Deutsch (als Fremdsprache) Grenzen überwinden.

Ich bin nicht eingegangen auf:

1. Plurilinguismus – Multilinguismus (häufige Definition: auf das Individuum bzw. das Territorium bezogen);
2. Plurilinguismus – Monolinguisimus (These: Plurilinguismus ist der Normalfall, Monolinguisimus die Ausnahme);
3. Bilinguisimus als Sonderfall von Plurilinguisimus;
4. Bilinguisimus als Reduktion von Plurilinguisimus;
5. Plurilinguisimus als Erweiterung von Bilinguisimus.

Ich habe aber viele Hinweise in der frankophonen Literatur darauf gefunden, dass man sich dort sehr intensiv mit dem Problemfeld »Mehrsprachigkeit« befasst, und zwar in einer sehr differenzierten Weise und sehr aktuell, und dies unter dem Stichwort »plurilinguismes«, wobei dieser Plural die individuellen Ausprägungen der Mehrsprachigkeit bezeichnet, entstanden durch viele Faktoren der individuellen Sprachbiographien.

Dieser *approche plurielle* der Mehrsprachigkeit drückt sich eben auch in dem Plural des Terminus *plurilinguismes* aus und macht dann bei der Übersetzung ins Deutsche Probleme.

Dafür möchte ich abschließend einige Belege nennen:

1. Im Französischen ist der Plural von Termini aus dem Bildungsbereich ziemlich häufig, z. B.: *apprentissages, en-*

seignements, politiques und hat oft keine direkten Entsprechungen im Deutschen.

2. Der französische Terminus *plurilinguismes* im Plural wird in Übersetzungen entweder überhaupt nicht übersetzt, sondern erscheint als Zitat in französischer Form, oder aber er wird durch den deutschen Singular übersetzt.
3. Die Thematik *plurilinguismes* (im Plural) ist von hoher Aktualität in frankophonen Konferenzen und Vortragsankündigungen¹.
4. Die Thematik »*plurilinguismes*« im Plural erscheint recht oft in Literaturangaben².

Plurilinguismes (im Plural) markiert Multidimensionalität und Diversität von Erscheinungsformen der Mehrsprachigkeit; insofern kann man den französischen Plural selbstverständlich mit Hilfe von Explikation und Kommentierung wiedergeben.

Diesen *approche plurielle* kann man im Deutschen z. B. durch Umschreibung, etwa wie im Programm der Veranstaltung von Goethe-Institut, Stifterverband

und anderen Verbänden im September 2009 andeuten: »Mehrsprachigkeit und Bildung / und Wissenschaft / und Integration / und Wirtschaft« usw.

Ich habe bei meiner Beschäftigung mit der Thematik »*plurilinguisme – plurilinguismes*« gelernt, dass man sich bei uns mit der Multidimensionalität und der Diversität der Mehrsprachigkeit zwar in vielfacher Weise und mit einigen interessanten Erfolgen beschäftigt, aber, wenn ich es richtig sehe, noch nicht so, dass ich Antworten auf meine Fragen gefunden hätte oder dass sich die Forschungsergebnisse in der Realität durchgesetzt hätten. Dies – so könnte man folgern – findet seinen Niederschlag in dem Fehlen eines morphologisch entsprechend strukturierten Terminus im Deutschen. Nur eines ziehe ich als Folgerung: Wir sollten uns an den Ausdruck »Mehrsprachigkeiten« gewöhnen, so wie man sich an »Sprachenpolitik« gewöhnt hat. Und damit werden Fragen aufgeworfen, deren Beantwortung wohl Gegenstand von Forschungen werden sollte. Dazu – wie eingangs gesagt – möchte ich den FaDaF ermuntern.

1 Z. B.: Journée d'études NeQ 2009 – Les plurilinguismes. Notions en questions en didactique des langues. Axe 1: Histoires, politiques linguistiques, choix éducatifs: un plurilinguisme ou des plurilinguismes? – Plurilinguismes individuels et communautés multilingues en contexte de bilinguisme officiel, 29 et 30 avril 2010. Ce 3e colloque, organisé par l'Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB) et son centre de recherche, le CCERBAL, en collaboration avec l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS/CASLT), s'intéressera à la recherche portant sur l'évolution et l'avenir du plurilinguisme des individus qui forment les sociétés multilingues du Canada dans le contexte d'un bilinguisme officiel.

2 Z. B. *Notions en questions en didactique des langues: les plurilinguismes. Cahiers de l'ACEDLE* 7, 1 (2010). Darin u. a.: Daniel Coste: »Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle«, 141–165; Véronique Castellotti: »Attention! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité«, 181–207. – Danièle Moore (ed.): *Plurilinguismes et école*. Paris: Editions Didier, collection LAL, 2006. – Nadine Ly (ed.): *Plurilinguismes et multiculturalismes*. Deuxième Colloque Montaigne. Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux, 2009. – Christiane Fäcke (Hrsg.): *Sprachebegegnung und Sprachkontakt in europäischer Dimension*. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2009 (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 35). Darin u. a.: Astrid Guillaume: »Langues en contact, contact des langues: vers les plurilinguismes européens«.

Literatur

- Ackermann, Irmgard (Hrsg.): *Als Fremder in Deutschland*. München: dtv, 1982.
- Ackermann, Irmgard (Hrsg.): *In zwei Sprachen leben*. München: dtv 1983.
- Campogrande, Maria: *Le français et l'Europe*. In: http://plurilinguisme.europe-avenir.com/index.php?option=com_content&task=view&id=531&Itemid=48 (24.06.2010)
- Commission Européenne (Hrsg.), *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Livre blanc sur l'éducation et la formation. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995, 70 f.
- Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques: *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, 2007.
- Ehlich, Konrad: »Modalitäten der Mehrsprachigkeit«, *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 50 (2009), 7–31.
- Forum für Mehrsprachigkeit 17.–19. September 2009. Blog: www.goethe.de, Artikel mit Tag »mehrsprachigkeitsdidaktik«.
- Königs, Frank G.: »Müssen wir unsere Normvorstellungen ändern? Überlegungen zum Verhältnis von Mehrsprachigkeitsdidaktik und Normen für den Fremdsprachenunterricht«. In: Doyé, Peter; Meissner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension*. Tübingen: Narr, 2010, 29–42.
- Raasch, Albert (Hrsg.): *Sprachenpolitik Deutsch als Fremdsprache. Länderberichte zur internationalen Diskussion*. Amsterdam: Rodopi, 1997 (Deutsch – Studien zum Sprachunterricht und zur interkulturellen Didaktik).
- Raasch, Albert: *Deutsch und andere Fremdsprachen – international. Länderberichte, Sprachenpolitische Analysen, Anregungen*. Amsterdam: Rodopi, 1999a (Deutsch – Studien zum Sprachunterricht und zur interkulturellen Didaktik).
- Raasch, Albert (Hrsg.): *Projekt Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen. Konzepte, Erfahrungen, Anregungen*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes, 1999b.
- Raasch, Albert: *L'Europe, les Frontières et les Langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2002 – Europe, Frontiers and Languages. Strasbourg: Council of Europe, 2002.
- Treichel, Bärbel: »Individuelle und kollektive Mehrsprachigkeit in Sprachbiographien«, *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 49 (2008), 3–26.

Anhang

»(...) Entre elles, les langues européennes diffèrent aussi sur d'autres plans. Le français, l'italien, l'allemand sont des langues d'une logique et d'une précision implacables, ce qui s'avère précieux et indispensable dans la rédaction de textes de portée juridique qui caractérisent, à la fois, le fondement et le quotidien des institutions européennes. L'anglais est moins précis, et, surtout, inapte à traduire des concepts qui relèvent du système juridico-institutionnel basé sur le droit romain et sur les codes de Napoléon qui constituent l'assise de toute la philosophie du droit de l'ensemble des pays de l'Europe continentale. (...)

Plus apte à seconder les besoins des matières économiques et notamment du commerce, où sévit la loi du plus fort, l'anglais est une langue tout à fait inadéquate à servir l'état de droit tel que conçu dans les Etats Membres qui se réclament du principe de la »justa lex, scripta lex« et de l'égalité de tous les citoyens devant la loi. Il faut être conscient du fait que le pragmatisme et le principe du cas par cas, alors qu'ils peuvent présenter des avantages de nature pratique dans les affaires et dans les relations commerciales, ne sont pas dans la lignée de la démocratie d'empire latine lorsqu'ils sont appliqués aux institutions et à leurs relations avec les individus. (...)

Cette limitation arbitraire à trois langues n'est, à mon sens, qu'une simple étape d'un projet qui vise l'élimination progressive de toutes les langues pour faire triompher l'anglais. En fait, l'allemand, comme l'italien, a disparu d'ores et déjà du panorama des langues de travail de la Commission et le français est en chute libre, avec la collaboration active des francophones eux-mêmes, en dépit et à l'encontre du fait qu'il est la langue du fondement de l'Europe, que les pays de culture latine ont un poids déterminant dans l'Union, qu'il est langue officielle du pays d'accueil et principale langue véhi-

culaire de Bruxelles, en dépit et, peut-être, à cause de ses qualités de rigueur, de précision, de clarté, d'élégance et de raffinement. (...)

(http://plurilinguisme.europe-avenir.com/index.php?option=com_content&task=view&id=531&Itemid=48) (24.06.2010).

Albert Raasch

Prof. Dr. phil.; 1973–1999 Lehrstuhl für Angewandte Linguistik und Sprachlehrforschung Französisch, Romanistisches Institut der Universität des Saarlandes, Saarbrücken; Koordinator des Projekts »Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen« (getragen von dem Fremdsprachenzentrum des Europarats in Graz, Kulturkontakt Austria in Wien, Talenacademie in Maastricht, Goethe-Institut in München); Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats dieses Projekts an der Talenacademie Nederland, Maastricht; Gründer und Wissenschaftlicher Leiter der Nationalen Agentur LINGUA (NATALI), zuständig für die Europäischen Sprachförderprogramme LINGUA sowie Pilotprojekte in SOKRATES und LEONARDO für die Bundesrepublik (bis

2000); Vorsitzender der Jury »Europäisches Sprachensiegel« 2000, 2002 und 2004. Begründer und Vorsitzender des »Sprachenrates Saar« (bis 1999, seitdem Ehrenvorsitzender). Mitglied des Wissenschaftlichen Expertenrates der Abteilung »Fremdsprachen« im Europarat. Mitglied des Beirats »Sprache« des Goethe-Instituts; Mitglied des Beirats des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF); Mitglied des (ehemaligen) Beirates »Sprache« des BMBF. Träger der Verdienstmedaille des Saarlandes und der Medaille des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW/OFAJ). Officier de l'Ordre des Palmes Académiques. Ehrenmitglied der Deutschen Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL), des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen (FMF), Landesverband Saar, und des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen (FMF), Landesverband Schleswig-Holstein.

Veröffentlichungen zu Linguistik, Angewandter Linguistik, Sprachendidaktik, Sprachenpolitik. Mitglied des Comité éditorial des »Journal de linguistique appliquée«, ed. Association Grecque de Linguistique appliquée, Thessalonique.