

Was hat der Deutschunterricht mit der europäischen Sprachenpolitik und den Sprachen der Minderheiten und Migranten zu tun?

Hans-Jürgen Krumm

University of Vienna

How is the teaching of German (in German-dominant countries) related to European language policy and the languages spoken by immigrants and migrants? This article argues that monolingualism is a recent phenomenon of the eighteenth century restricted to Europe and not mirrored elsewhere in the world. Teachers of German as a subject of instruction need to take account of the multilingual and multicultural background of their learners and the multilingual nature of the contemporary world. The author puts forward five principal guidelines that should underpin such teaching.

1. Monolingualer Habitus und multilinguale Schule

Noch zu Zeiten der Kaiserin Maria Theresia wurden in Österreich die militärischen Befehle in zehn Sprachen übersetzt, mussten Lehrerinnen und Lehrer zumindest zweisprachig sein, da die Mehrsprachigkeit auch der europäischen Welt ganz selbstverständlich war (vgl. Eder 2006).

Im Gegensatz zu anderen Kontinenten und Staaten hat Europa die Erfahrung, dass Menschen von Kind an mehrsprachig und in mehrsprachigen Kontexten aufwachsen, seit dem 18. Jahrhundert verloren – seit der Entwicklung der einsprachigen Nationalstaaten im 18. Jahrhundert hat sich eine Homogenitätsideologie verfestigt, nach der Menschen ihre Einsprachigkeit als eine anthropologische Grundkonstante betrachten: Zwei- oder Mehrsprachige hingegen sind Normabweichler und stehen damit von vornherein außerhalb der einsprachigen Norm. Dieses Grundverständnis von der einsprachigen Identität schlägt im Alltag permanent durch: Das beginnt oft damit, dass die Schulen, wenn sie bei der Anmeldung nach der Muttersprache der Schüler fragen, im Formular nur Platz für eine einzige Sprache lassen, und endet bei dem, was die Hamburger Migrationsforscherin Ingrid Gogolin den „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“ genannt hat: sie meint damit, dass unser Unterricht, unsere Curricula vielfach immer noch so tun, als säße eine sprachlich homogene Gruppe in den Klassenzimmern, während in Wahrheit zumindest in Großstädten in manchen Schulklassen 10 und mehr Sprachen zu finden sind, ebenso wie SchülerInnen, die selbst drei- oder viersprachig sind (Gogolin 1994).

In Wien oder Hamburg darf der Englisch- oder Französischunterricht also nicht länger davon ausgehen, dass alle Lernenden gleich gut Deutsch (als Muttersprache) sprechen, dass eventuell zweisprachige Wörterbücher Englisch-Deutsch oder Französisch-Deutsch ausreichen und auch die Wort- und Grammatikerklärungen immer vor der Folie der jeweiligen Landessprache stattfinden – Gleiches gilt für den Deutschunterricht in Frankreich oder Schottland.

2. Die neue Aufgabe des Deutschunterrichts in einer mehrsprachigen Welt

Wenn alle Menschen zusätzlich zur Muttersprache nur eine Sprache lernen dürften, so wäre das nur selten Deutsch. Zum Glück hat sich Europa – mit guten Gründen - entschieden, seine eigene Mehrsprachigkeit nicht als Last, sondern als Reichtum anzusehen, den es zu bewahren und weiterzuentwickeln gilt, da nur so die großen Herausforderungen, die Globalisierung der Wirtschaft, die Mobilität und Migration vieler Menschen, bewältigt werden können.

Damit verändert sich die Zielsetzung des schulischen Fremdsprachenunterrichts: über lange Zeit galten Fremdsprachen als Instrument der Selektion und waren den Eliten vorbehalten, heute dagegen ist Mehrsprachigkeit eine wichtige Voraussetzung für alle Menschen in Europa, sich diesem vielsprachigen Europa zugehörig zu fühlen und an seiner Entwicklung teilnehmen zu können:

„The significance of plurilingual competence is twofold: First, it allows participation in democratic processes not only in one’s own country and language area but in concert with other Europeans in other languages and language areas. Secondly, the acquisition of plurilingual competence leads to a greater understanding of the plurilingual repertoires of other citizens and a respect for language rights, not least those of minorities and national languages less widely spoken and taught.“ (Council of Europe 2002: 17)

Damit ist einerseits stärker als früher eine Ausrichtung des Sprachunterrichts auf die gesellschaftliche Nützlichkeit verbunden, was sich in Konzepten des berufsorientierten Sprachenlernens, des integrierten Sprach- und Sachlernens (CLIL) niederschlägt, andererseits aber – und das sehe ich für das Überleben in einem mehrsprachigen Europa als besonders zentrale Aufgabe an – muss Sprachunterricht einen Beitrag dazu leisten, dass die SchülerInnen es lernen, sich in einer Welt der Vielsprachigkeit und Multikulturalität zurechtzufinden, dass sie der Welt ohne ethnozentrische Verhärtung begegnen.

Das aber kann nur gelingen, wenn der Deutschunterricht die mitgebrachten Sprachen der Lernenden nicht negiert und unterdrückt; die Zukunft des Deutschunterrichts hängt nach meiner Überzeugung auch davon ab, ob er einen bewussten Beitrag zur Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit und zu einer Offenheit der Lernenden für die interkulturellen Herausforderungen Europas leistet bzw. leisten kann.

3. Deutschunterricht und individuelle Mehrsprachigkeit

Erfolgreicher Deutschunterricht muss beim Ernstnehmen und Anerkennen der von den Lernenden mitgebrachten Sprachen ansetzen, weil die Anerkennung der sprachlichen Identität der Lernenden erst die Grundlage für die Offenheit gegenüber anderen Sprachen schafft. Wer als Migrant*in erfahren hat, dass die eigene Sprache nicht respektiert wird, tut sich vielfach schwer mit der Bereitschaft, andere Sprachen zu lernen. Die Sprachwissenschaft ist sich weltweit einig, dass jeder erfolgreiche Zweit- oder Fremdsprachenunterricht auf der Grundlage der Erstsprache(n) aufbauen muss. Ist dieses Fundament schlecht, gibt es auch in den folgenden Sprachen Probleme (vgl. u.a. Brizic 2007). Das hängt auch damit zusammen, dass Spracherwerb kein ausschließlich kognitiver Prozess ist, sondern sich in konkreten sozialen und historisch-biographischen Situationen vollzieht, das heißt, in einem Wechselspiel von

individuellen, vielfach emotional bestimmten Einstellungen und gesellschaftlichen Strukturen, die solche Handlungsinitiativen unterstützen oder erschweren. Ellis benutzt hier die „Lernende als Investoren-Metapher“ (Ellis 2001: 77), d.h. Lernende müssen in jeder Sprachsituation neu entscheiden, ob sie sich auf eine erneute Aushandlung ihrer sprachlichen Identität einlassen, sozusagen in eine Erweiterung ihres sprachlichen Selbst investieren, oder ob der Kontext eher dazu führt, die erreichte Stabilität des sprachlichen Selbst zu verteidigen.

Die identitätsstiftende Funktion der Erstsprache ist auch für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit konstitutiv. Sie bleibt auch erhalten, wenn, wie bei Migrantenkindern, die Zweitsprache dominiert und besser beherrscht wird, ja selbst wenn sie, nach anfänglichem Sprachverlust, erst in späterem Alter wiedergewonnen wird.

Um mit SchülerInnen über die Rolle ihrer verschiedenen Sprachen nachzudenken, arbeite ich seit vielen Jahren mit sogenannten Sprachenporträts (Krumm 2001): Die SchülerInnen erhalten gezeichnete Silhouetten und Buntstifte mit der Aufgabe, alle ihre Sprachen in verschiedenen Farben in ihren Körper ‚hineinzumalen‘.

Von den Kindern aus verschiedenen Schulen vor allem in Österreich und Deutschland, aber auch in vielen anderen Ländern, von denen mir solche Sprachenporträts vorliegen, hat etwa die Hälfte die Familiensprache als Herz oder an den Platz des Herzens gemalt bzw. den Körper weitgehend damit eingefärbt, und das völlig unabhängig davon, wie gut sie beherrscht wird und ob sie muttersprachlichen Unterricht darin haben oder nicht. Ihnen allen ist diese wichtig – und die Möglichkeit, sie zu zeichnen, davon zu erzählen oder gar im Rahmen des Deutschunterrichts etwas in der Familiensprache vor der Klasse zu sagen, löst eine für die beteiligten LehrerInnen ungewohnte Erzählfreude aus: „Ich denke ungarisch, mein Herz ist ungarisch. Die wichtigsten Teile meines Körpers sind ungarisch“, schreibt ein 12jähriger Schüler zu seinem Sprachenporträt. Er weiß zugleich, dass zu seinem Leben schon jetzt viele andere, auch wichtige Sprachen gehören: „Mein Bauch ist Italienisch, weil ich gern Italienisch esse. Meine Beine sind Deutsch, weil ich im deutschen Sprachgebiet lebe. Meine Arme sind englisch, weil ich zum arbeiten im späteren Leben englisch brauchen werde.“ (Krumm 2001: 89)

Eine Ablehnung der Erstsprache konnte ich in meinen Erhebungen nur einmal finden, und zwar bei einem 11jährigen serbischen Jungen, der im Fragebogen explizit erklärt, seine Muttersprache Serbisch sei ihm nicht so wichtig, er brauche sie „nicht so oft, besser gesagt, fast nie“. Der gleiche Fragebogen enthält jedoch auf die Frage: „wie wichtig ist deine Muttersprache in deiner Familie? Mit wem sprichst du sie?“ die Antwort: „Meine Muttersprache ist mir **nicht** so wichtig. Ich sprich sie mit meinem Eltern, Bekannte und Freunde und Brüder.“ Er beherrscht die Muttersprache perfekt – im Grunde ist diese Auskunft eher ein Beispiel für den Sprachkonflikt von jemandem, der internalisiert hat, dass die Aufnahmegesellschaft die Muttersprache nicht schätzt und der versucht, sich dieser Erwartungshaltung in seinen Antworten wenigstens teilweise anzupassen, d.h. Kinder und oftmals ganze Familien sitzen unserer L1-Paranoia auf. Der siebenjährige Mohammed will, wie er der Studentin, die die Sprachenporträts in seiner Gruppe hat anfertigen lassen, leise erzählt, auf keinen Fall jemanden in der Klasse wissen lassen, dass er nicht in Österreich geboren ist und zu Hause Arabisch spricht.

Als Ergebnis eines zu starken Assimilationsdrucks, aber durchaus auch als Ergebnis von intrapersonalen Rollenkonflikten entsteht dann das, was wir als Konflikt- Zweisprachigkeit bezeichnen, und was Kinder in der Sprachbiographie bzw. im Sprachenportrait in der Regel sehr klar darstellen: sie halbieren ihren Körper in eine L2- und eine L1-Hälfte (vgl. Krumm 2001:11).

Wenn wir also eine Sprache unterrichten, so gehört als wichtiges Element dazu, die mitgebrachten Sprachen der Lernenden zuzulassen, ihnen Raum zu geben, so dass die Lernenden in der Lage sind, die neue Sprache in ihre schon bestehende sprachliche Identität einzuordnen und aufzunehmen.

Sprachenportfolios sind ein besonders gutes Instrument, Menschen bei diesem Prozess der Bewusstwerdung ihrer mehrsprachigen Identität zu unterstützen.

Als „Linguistik der Potentialität“ charakterisiert Rita Franceschini (2003, 251) das selbstbewusste Sprachverhalten eines mehrsprachigen Sprechers, dessen Sprachsystem „aus seinen im Lauf der eigenen Biographie erworbenen Sprachfähigkeiten in Interaktionen“ entsteht, die ihrerseits natürlich geprägt sind vom sprachlichen Habitus der Gesellschaft.

Konsequent wird in den entsprechenden Sprachenporträts dann das Zentrum doppelt besetzt, mit einem französisch-deutschen oder kroatisch-italienischen Herzen. Es wäre viel gewonnen, wenn der Deutschunterricht sich als Raum versteht, in dem SchülerInnen natürlich Deutsch lernen sollen, aber sich zugleich ihrer vielen Sprachen bewusst werden dürfen.

4. Deutschunterricht und Mehrsprachigkeitsdidaktik

Das Plädoyer für eine solche Sprachenvielfalt auch im Rahmen des Deutschunterrichts bedeutet nicht, dass planlos jederzeit die Sprachen und Fächer gemischt werden und durcheinander gehen.

Curriculare Mehrsprachigkeit, wie ich das im Gegensatz zum bisherigen additiven Konzept nenne, bedeutet, in Erfahrung zu bringen, welche Sprachen Schülerinnen oder Studierende schon können oder gleichzeitig oder anschließend lernen. Es bedeutet, dass Deutschlehrende mit den für die Muttersprache oder Französisch oder Spanisch verantwortlichen Kolleginnen reden und der Fremdsprachenunterricht koordiniert wird, so dass für unsere Lernenden tatsächlich ein Sprachenkonzert entsteht, nicht ein wirres Sprachendurcheinander. Es bedeutet, mehrsprachige Texte zu benutzen, wie sie heute schon jede Gebrauchsanleitung liefert. Es bedeutet, herauszufinden, für welche fachlichen Lernbereiche sich eine andere Arbeitssprache anbietet – oder umgekehrt, z.B. bei Kindern mit Migrationshintergrund, zu prüfen, in welchen Fächern eine Nichtmuttersprache als Unterrichtssprache spezifische Lernprobleme aufwirft.

Fünf zentrale Grundsätze für einen Deutschunterricht, der einen Beitrag zur europäischen Mehrsprachigkeit leisten will, seien im Folgenden kommentiert:

Grundsatz 1: Deutschlernende bringen immer schon Kenntnisse in anderen Sprachen mit, auf denen der Deutschunterricht aufbauen kann und muss.

Immer wieder, wenn ich in den vergangenen Jahren Lehrkräfte gefragt habe, ob sie wissen, wie viele und welche Sprachen ihre Schülerinnen und Schüler

oder Studenten sprechen, habe ich fragende Blicke geerntet, kaum präzise Auskünfte bekommen. Im Deutschunterricht behandeln wir die Lernenden so, als sei Deutsch die erste oder einzige Fremdsprache, mit der sie in Berührung kommen (vgl. oben Kap. 1 und 3, vgl. Krumm 2005).

Grundsatz 2: Die deutsche Sprache wie auch ihre Sprecher spiegeln die europäische Vergangenheit und Gegenwart: diese „Sprachenmischung“ hilft, Deutsch als Teil der europäischen Mehrsprachigkeit zu vermitteln

Eine Vorstellung, die wir lange kultiviert haben, ist die von der „Reinheit“ der Sprachen - sie liegt auch den Klagen über die vielen Anglizismen im Deutschen zu Grunde. Dabei wird leicht vergessen, dass gerade die deutsche Sprache die europäische Geschichte der Mischungen, der Wanderung von Völkern ebenso wie von Waren, widerspiegelt: das Goethe-Institut hat mit seinen Wettbewerben „Ausgewanderte Wörter“ sowie (2007/2008) „Wörter mit Migrationshintergrund“¹ vielfältiges Material geliefert, um die „Mehrsprachigkeit der deutschen Sprache“ zu illustrieren. Die deutsche Sprache wäre arm, es gäbe weder Pizza noch Kakao, würden wir auf der Sprachreinheit bestehen. Und es ist ja ein durchaus spannender Prozess zu sehen, wie die deutsche Sprache sich die fremden Einflüsse einverleibt, wie aus *Tartufalo* die Kartoffel wurde und auch *downloaden* grammatisch korrekt konjugiert werden kann.

Es fördert den Erwerb einer neuen Sprache, wenn diese nicht gegen die anderen im Leben der Lernenden lebendigen Sprachen durchgesetzt wird, sondern die Lernenden zu erkennen beginnen, dass es sich bei ihren verschiedenen Sprachen um einen zusammengehörigen Sprachbesitz und Sprachenreichtum handelt, dass man nicht, um eine Sprache zu sprechen, die anderen verbieten und verhindern muss.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001:17) formuliert diese Erkenntnis wie folgt:

Mehrsprachigkeit ... betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (...). Diese Sprachen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.

Um diese Mehrsprachigkeit für das Erlernen einer neuen Sprache fruchtbar zu machen, muss man erfahren, was Sprachen gemeinsam haben und was sie unterscheidet. Dazu gehört, dass in der neuen Sprache das systematisch genutzt wird, was man in bisherigen Sprachen gelernt hat, von der Lexik bis zu Textsortenkenntnissen und Sprachlernstrategien. Und das ist gar nicht so schwer.

Das Wichtige dabei ist, dass diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede nicht mit trockenen Wortlisten illustriert werden, sondern dass die Lernenden sie in ihren eigenen Sprachen aufsuchen und wieder finden.

¹ <http://www.goethe.de/lhr/prj/mig/deindex.htm>

Grundsatz 3: Eine mehrsprachige Welt ist eine „sprachenteilige“ Welt: niemand muss in jeder Sprache perfekt sein und das Gleiche können wie in den anderen

Eine mehrsprachige Welt setzt keineswegs voraus, dass jedes Individuum jede Sprache in gleicher Weise und gleich gut beherrscht – es kann je nach Situation und Kombination verschiedener Sprachen durchaus ausreichen, in einer Sprache nur Teilkompetenzen zu erwerben, z.B. Stärken eher im Mündlichen oder Schriftlichen, in der Rezeption oder in der Produktion, in der Auseinandersetzung mit Texten oder in konkreten Handlungsabläufen zu entwickeln. In den Niederlanden wird zur Zeit ein auf Teilkompetenzen hin orientierter Sprachunterricht erprobt: dabei geht es nicht darum, dem, der für die mündliche Sprachbeherrschung oder die Rezeption optiert, nicht zu vermitteln, wie man spricht oder schreibt. Aber die Konzentration des Unterrichts und die Benotung orientieren sich an der gewählten Teilkompetenz. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen formuliert das so:

„Lernfortschritt ist nicht nur einfach das Vorankommen auf einer vertikalen Skala. Es gibt keinen zwingend logischen Grund dafür, dass Lernende sämtliche niedrigeren Stufen einer Teilskala durchlaufen müssen. Sie können auch „zur Seite hin“ Lernfortschritte machen (...), indem sie ihre Sprachkompetenz verbreitern,...“ (Europarat 2001: 28f).

Die mehrsprachige und die plurikulturelle Kompetenz ist im Allgemeinen auf eine oder mehrere Arten ungleichmäßig:

- Lernende werden meist in einer Sprache kompetenter als in einer anderen;
 - das Kompetenzprofil in einer Sprache unterscheidet sich von dem in anderen (z.B. sehr gute mündliche Kompetenz in zwei Sprachen, aber gute schriftliche Kompetenz in nur einer von beiden);
- ...“ (Europarat 2001: 132 f)

Sprachunterricht, der zum Leben in einer vielsprachigen Welt befähigt, sollte den Lernenden helfen, sich ihrer Sprachen und der damit verbundenen **unterschiedlichen** kommunikativen Möglichkeiten bewusst zu werden. Wenn wir also Deutschunterricht planen, Lehrwerke erstellen oder auswählen, gilt es zu prüfen, für welche unterschiedlichen Kommunikationsräume sie sprachliche Handlungsfähigkeit entwickeln.

Grundsatz 4: Angesichts der Tatsache, dass sich Englisch als weltweite Verkehrssprache etabliert hat, eröffnet sich für die deutsche Sprache die Chance, ein spezifisches europäisches Profil zu entwickeln und Europa zu einem zentralen Thema machen:

Eben weil das Einkaufen, Hotelzimmer Buchen, um die Welt Reisen ganz gut auf Englisch funktioniert, muss man das alles beim Deutschlernen nicht neu lernen.

Deutsch als Sprache mit einer spezifischen, belasteten Geschichte sollte im Besonderen als Sprache vermittelt werden, die einen **Zugang zu den historischen und gegenwärtigen Entwicklungen der deutschsprachigen Länder** und ihrer gesellschaftlichen und politischen Geschichte ermöglicht: die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft im Nachkriegsdeutschland, die Aussöhnung zwischen den einst verfeindeten europäischen Ländern – ich nenne beispielhaft die deutsch-französische Verständigung, kann aber ebenso

auf das Wiederaufleben der Beziehungen zwischen Österreich und seinen mitteleuropäischen Nachbarländern nach dem Fall des Eisernen Vorhangs verweisen – das sind spezifische Felder, in denen der Deutschunterricht (zumindest auf einer Fortgeschrittenen-Stufe) einen Beitrag zur Entwicklung eines europäischen Bewusstseins leistet.

Deutsch ist **eine europäische Sprache**, nicht nur, weil es die Muttersprache der größten Sprechergruppe innerhalb der europäischen Union ist, sondern auch, weil sie durch die Lage der deutschsprachigen Länder in der Mitte Europas, durch die deutsche Vereinigung, durch die Monarchie und die Neutralität Österreichs eine Brückensprache zwischen West und Ost darstellt. Insofern bietet sich gerade der Deutschunterricht an, Europa explizit zum Thema zu machen. Bislang ist „Europa“ noch keineswegs überall ein zentrales Thema des Deutschunterrichts, ist der Landeskunde-Unterricht vielfach zu eng an nationalen Grenzen orientiert.

Motivation zum Deutschlernen entsteht, wenn man mit der Sprache eine neue Welt entdecken kann. Deutsch als eine europäische Sprache sollte in erster Linie als eine Entdeckungsreise nach Europa gelehrt und gelernt werden.

Grundsatz 5: Deutschunterricht, verstanden als Unterricht einer europäischen Sprache, muss einen spezifischen Beitrag zur Entwicklung der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit leisten.

Bereits mit dem Erlernen einer ersten Fremdsprache kann man Distanz zur eigensprachlich geprägten Weltsicht gewinnen, erst recht kann eine zweite Fremdsprache dazu führen, sich die Verschiedenheit der sprachlichen Blicke auf die Welt wie auch der individuellen Möglichkeiten sich zu verständigen, bewusst zu machen. Das Miteinander von verschiedenen Sprachen - und damit kommen ja immer auch verschiedene Lebenswelten, Kulturen ins Spiel – dieses Miteinander schafft neue Formen des Wahrnehmens und Denkens, die Voraussetzung dafür sind, dass sich die Fähigkeit zu interkultureller Kommunikation entwickelt. Das aber setzt einen Sprachunterricht voraus, dem es nicht allein um die Vermittlung einer beruflich nützlichen Sprache geht. Sprachunterricht, der dazu befähigen soll, Verschiedenheit zu akzeptieren, setzt voraus, dass die Sprachen und die Sichtweisen, die im Sprachunterricht durch Texte, durch Kontakte begegnen, auch zu einem neuen Blick auf Vertrautes verhelfen.

Das Ministerkomitee des Europarats hat das 1998 in einer Empfehlung folgendermaßen formuliert:

Angesichts der Herausforderungen intensiver internationaler Kooperation, angesichts der Notwendigkeit, gegenseitiges Verstehen und Toleranz zu fördern, sowie angesichts der Gefahren der Ausgrenzung von Minderheiten und in dem Bestreben, den Reichtum und die Vielfalt europäischer Kulturen weiterzuentwickeln, stellt das Ministerkomitee fest, dass den Bedürfnissen eines multilingualen und multikulturellen Europas nur dadurch Rechnung getragen werden kann, dass die Fähigkeiten der europäischen Bürger gefördert werden, sich miteinander über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg zu verständigen. Dies erfordert ein lebenslanges Sprachenlernen, zu dem ermutigt und das auf

allen Ebenen des Bildungswesens organisiert und finanziert werden muss.
Empfehlung R (98) 6

Der 13jährige Christoph, der gerade ein Jahr Deutsch lernt, hat das sehr klug, wenn auch in einer eigenwilligen Rechtschreibung, so formuliert:

Ich spreche aus 9 Sprachen einige Wörter. Ich spreche Deutsch, Französisch, Hoch Deutsch, Englisch, Amerikanisches Englisch, Chinesisch, Griechisch, Japanisch. **One sprachen konten wir uns nicht ferständigen. Ferstendigung ist wichtig.**

Literatur:

Brizic, K (2007) *Das geheime Leben der Sprachen*. Waxmann, Münster.

Council of Europe (2002): Guide for development of language education policies in Europe (Draft). Strasbourg: Council of Europe.

Eder, U (2006): „Auf die mehrere Ausbreitung der teutschen Sprache soll fürgedacht werden“. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Unterrichtssystem der Donaumonarchie zur Regierungszeit Maria Theresias und Josephs II.* Innsbruck: StudienVerlag.

Ellis, R (2001) The Metaphorical Constructions of Second Language Learners. In: Michael Breen (ed): *Learner Contributions to Language Learning*. London: Longman, 65 – 85

Europarat (2001) (ed): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen – lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.

Gogolin, I (1994) *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

Krumm, H-J (2001) *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Eviva, Wien 2001.

Krumm, H-J (2005): „Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migrantinnen- und Nachbarsprachen.“ In: B. Hufeisen; M. Lutjeharms (ed): *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachdidaktik, Common Curriculum*. Tübingen: Narr, 27 – 36.