



*ide*

informationen zur deutschdidaktik  
Zeitschrift für den Deutschunterricht  
in Wissenschaft und Schule

# Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit

Herausgegeben von  
Ursula Esterl und Georg Gombos

Heft 4-2015  
39. Jahrgang

---

## **Editorial**

- URSULA ESTERL, GEORG GOMBOS:  
Mehr Sprache(n) für die Bildung 5

## **Service**

- ULRICH PICHLER:  
Sprache – Bildung – Mehr-  
sprachigkeit.  
Bibliographische Notizen ..... 150
- CATHERINE CARRÉ-KARLINGER:  
Asyl – Migration – Alphabetisie-  
rung und DaZ. Linksammlung 158

## **Magazin**

- Gedicht im Unterricht*  
WERNER DELANOY: Generatives  
Schreiben im mehrsprachigen  
Literaturunterricht ..... 162

## *Kommentar*

- HANS KARL PETERLINI:  
Die Gabe der Sprache. Oder:  
Kuckuck-Da-Da als existenzielles  
Sprechhandeln zwischen  
Aufnahme oder Exklusion..... 167

## *ide empfiehlt*

- URSULA ESTERL: G. Gombos u. a.  
(Hg., 2015): *Vorsicht Vielfalt.  
Perspektiven, Bildungschancen  
und Diskriminierungen.* ..... 170

- Neu im Regal* ..... 173

## Sprache und Bildung

GEORG GOMBOS: Die Gegenwart ist mehrsprachig – die Zukunft auch! Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft, Institutionen und Individuen .....	10
CLAUDIA MARIA RIEHL, JULIA BLANCO LÓPEZ: Mehrsprachigkeit. Ein kurzer Überblick aus linguistischer Sicht .....	19
HEIDI RÖSCH: Kulturelle Bildung und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit .....	29

## Lebensweltliche Mehrsprachigkeit

REVA AKKUŞ: Emotionen und Spracherwerb im Migrationskontext .....	40
ELFIE FLECK: Sprache und Identität .....	49
MARTINA HUBER-KRIEGLER: Recht auf Sprachen. Bezüge zu Global Citizenship Education .....	58
GEORG GOMBOS: Grundlegende Gedanken zu sprachensensiblem Unterricht unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit .....	69

## Mehrsprachigkeit und Schule

HANS-JÜRGEN KRUMM: Bildungssprache Deutsch und das Curriculum Mehrsprachigkeit .....	72
URSULA MAURIĆ: Mehrsprachigkeit als Schwerpunkt für Schulentwicklung. Das Schulnetzwerk voXmi .....	80
SYLVIA SCHACHNER: Mehrsprachigkeit in der Volksschule. Gelungene Beispiele aus der Sicht einer fachbezogenen Bildungsmanagerin .....	90
DAGMAR GILLY: Perspektivenwechsel auf das Fach Deutsch in der Migrationsgesellschaft. MALEDIVE – ein Angebot zur Professionalisierung .....	97
SONJA VUCSINA: Lernraum Schule sprach/enfördlerlich gestalten. Sinnkonstruierende Verortung von Lernenden zwischen Raumerfahrung und sprachlichem Handeln .....	104

## Das mehrsprachige Klassenzimmer

MUHAMMED AKBULUT, LENA BIEN, HANS H. REICH, ANJA WILDEMANN: Metasprachliche Interaktionen in mehrsprachigen Lernsettings. Ein Projekt zur Sprachbewusstheit im Grundschulalter .....	116
JOSEF LEISEN: Integrierte Sprach(en)didaktik. Sprache lernen und lehren in allen Fächern .....	126
ULRIKE LANGE: Mehrsprachige Wege zu einsprachigen Texten. Eine Unterrichtsreihe mit Schreibstationen .....	133
THOMAS NÁROSY: (Mehr)Sprachliche Bildung mit digitalen Medien und Werkzeugen. Sprachen lernen in Zeiten des digitalen Transits .....	142

Martina Huber-Kriegler

## Recht auf Sprachen Bezüge zu Global Citizenship Education

Kurz vor Ende des letzten Schuljahres im Gespräch mit dem Direktor einer Grazer Schule mit einem relativ hohen Anteil an Jugendlichen mit anderen Familien-sprachen als Deutsch:

*Der Direktor sinniert, ob es nicht wichtig und richtig wäre, den Gebrauch von anderen Sprachen als Deutsch in den Pausen über die Hausordnung zu verbieten...? Die Jugendlichen würden sich so selbst ausgrenzen, sie würden ja auch zu Hause nicht Deutsch reden, was ihnen schulisch arge Nachteile brächte, und – der letzte Nachtsatz: Außerdem fände da jetzt ja auch Radikalisierung statt...! Ich widerspreche sofort und aufs Heftigste, aber wie ist tatsächlich die rechtliche Lage? Darf ein Direktor, eine Direktorin das? Kann ein Schulgemeinschaftsausschuss auf Wunsch des Direktors/der Direktorin ein Sprachenverbot in einer Schule erlassen?*

Ich beschließe, der Frage nachzugehen, und beginne zu recherchieren, doch zum Ergebnis ein wenig später. Zuerst möchte ich noch auf die anderen vom Direktor angeführten Argumente näher eingehen und sie mit Gegenargumenten aus verschiedenen Quellen und Disziplinen in Beziehung setzen.

---

MARTINA HUBER-KRIEGLER, Studium Anglistik und Germanistik an der KFU-Graz; seit 1990 an der PA/PH Steiermark für Interkulturelle Bildung in LehrerInnenaus-, -fort- und -weiterbildung tätig. Seit 2013 am Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM), Lehr-gangskoordination des PFL »Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit«.  
E-Mail: Martina.Huber-Kriegler@phst.at

## 1. »Languages for Social Cohesion«

»Languages for Social Cohesion« lautete der Titel des ECML<sup>1</sup>-Medium-Term-Programmes 2004–2007, das auf der Website wie folgt beschrieben wird: »The programme addressed the subject of social cohesion, one of the major challenges facing our societies at the beginning of the 21st century.« Der Titel drückt treffend aus – und das war das Ziel dieses Programms –, dass es für die soziale Kohäsion in Gesellschaften wichtig ist, Sprachen zu lernen, und zwar *mehr* und *auch andere* als die bisher gelernten und unterrichteten. MEHR Sprachen FÜR die soziale Kohäsion, mehr Sprachen FÜR ALLE, um einander besser zu verstehen. Ich denke, dass den besagten Schuldirektor auch die Sorge um die soziale Kohäsion in seiner Schulgemeinschaft zur oben beschriebenen Überlegung getrieben hat, aber warum muss man seine Conclusio trotzdem mit aller Deutlichkeit ablehnen? Seine Conclusio stimmt unter einer einzigen Prämissee: *Alle Schüler und Schülerinnen meiner Schule benutzen Deutsch im Alltag als ihre einzige Kommunikationsbasis mit allen anderen Menschen. Dann würde es ihnen natürlich nichts ausmachen, Deutsch auch in den Pausen als einzige Sprache zu benutzen.*

Die Haltung hinter dieser Annahme ist nichts anderes als das, was Ingrid Gogolin (1994) den »monolingualen Habitus der multilingualen Schule« genannt hat, der aber nicht nur die Schule, sondern unsere ganze Gesellschaft betrifft.

Nun muss es offensichtlich so sein, dass ein Teil der Schülerschaft, und das sind nun mal gar nicht immer und ausschließlich diejenigen, deren Deutschkenntnisse vielleicht als mangelhaft zu bezeichnen wären, in der Pause gern mit ihren KollegInnen in ihrer »Muttersprache« oder Familiensprache sprechen. Manchmal sind es auch Geschwister, Cousinsen, NachbarInnen, die es gewohnt sind, eine – oder mehrere – andere Familiensprache/n als Deutsch in ihrem Umfeld ganz selbstverständlich im Alltag zu verwenden. Wie unverständlich müsste es ihnen vorkommen, wenn sie nun plötzlich ihre Bemerkung zur vergangenen Stunde, ihre Kommentierung des neuesten YouTube-Videos, ihre Vorfreude auf die nächste Party, ihre Angst vor der Schularbeit nicht mehr in der sich natürlich und spontan einstellenden Sprache artikulieren dürften? Sozialer Zusammenhalt kann und wird oft über eine gemeinsame Sprache angebahnt, aber eine Sprache mit Gewalt durch Verordnung von oben über alle anderen Sprachen zu stellen (und nichts anderes wäre ein Sprechverbot in anderen Sprachen als Deutsch!) wird ganz gewiss nicht den sozialen Zusammenhalt fördern, sondern es wird zementieren, was ohnehin schon immer und überall spürbar ist: soziale Hierarchien, die entlang von Sprach-, Einkommens- und Bildungsgrenzen verlaufen; es wird die Benachteiligten noch einmal und ausdrücklich benachteiligen, denn es scheint monolingualen ÖsterreicherInnen nicht zumutbar zu sein, den Klang von Sprachen zu hören, die sie nicht

---

1 ECML: European Center for Modern Languages (dt.: EFSZ: Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarats), eine Einrichtung des Europarats in Graz. Online: <http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme-Overview/tabid/155/language/en-GB/Default.aspx> [Zugriff: 26.9.2015].

verstehen – Sprachen »mit Migrationshintergrund«, die nicht Englisch, Französisch, Italienisch oder Spanisch heißen. Oder gälte das Sprechverbot denn auch für diese Sprachen? Wohl kaum ... Jede Lehrerin und jeder Lehrer der genannten Sprachen würde sich außerordentlich freuen, würden sie von den SchülerInnen als »Pausensprache« nach der Stunde weiter benutzt!

Dass nur bestimmte Sprachen mit einem ganz bestimmten, nämlich niedrigen Prestige gemeint sein können, macht eine eindeutig linguistische Haltung offenbar, die in Österreich im öffentlichen, und nicht nur im bildungspolitischen Diskurs gang und gäbe ist. İnci Dirim definiert Linguizismus folgendermaßen:

[Zu] verstehen ist darunter eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt. Linguizismus erscheint als ein Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung. Die Sprache einer Elite wird dabei zur Norm erhoben; die sprachlichen Merkmale der darunter platzierten gesellschaftlichen Gruppen abgewertet. (Dirim 2010, S. 91f.)

## 2. Zu Hause Deutsch sprechen

Von fast allen LehrerInnen wird am Anfang ihrer Beschäftigung mit der Integration von Kindern anderer Erstsprachen bedauert, dass diese nur wenige Stunden am Tag Deutsch hören und sprechen könnten, was ihre Fortschritte im Spracherwerb verzögern würde. Wenn sie zu Hause auch Deutsch sprechen könnten, würden sie sicher rascher Fortschritte im Erwerb des Deutschen machen. Das klang im ersten Moment plausibel, aber dass die Empfehlung an die Eltern, zu Hause mit ihren Kindern Deutsch zu sprechen, nur in den Fällen zielführend ist, wo zumindest ein Elternteil quasi erstsprachliche Kompetenzen hat, ist inzwischen pädagogisches Standardwissen.

Was sich seit Jahrzehnten in der Debatte um dieses Thema nicht verändert hat, ist die Klage über den Faktor Zeitmangel, und der ist ein dem System der Halbtagschule immanenter, der nichts mit individuellen LernerInnen- oder LehrerInnenkompetenzen zu tun hat: Wenn wir davon ausgehen, dass die Zeit in der Schule nicht ausreicht, um die Sprache ausreichend – und ausreichend schnell – zu erwerben, kann dann die Lösung sein, die Unterrichtsaufgabe auf die Eltern auszulagern? Oder wäre der Lösungsansatz dort zu suchen, die Zeit in der Schule zu verlängern, sprich: mehr Unterricht, mehr Schule? Wenn wir davon ausgehen, dass die wenigen ausgewiesenen Deutsch-als-Zweitsprache-Stunden (je nach Status und Schultyp zwischen 0,15 und 11 Semesterwochenstunden) nicht dafür ausreichen, dass Kinder und Jugendliche die Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch so erwerben können, dass sie dem Unterricht in allen Fächern problemlos folgen können, ist dann die Lösung, den Gebrauch der Muttersprache in den 5 bis 15 Minuten Pause zu verbieten, oder müsste die Lösung in die Richtung gehen, dass alle Lehrenden aller Fächer sich dafür verantwortlich fühlen, dass sie mit ihren Fachinhalten auch die zum Verständnis nötigen sprachlichen Strukturen mitunterrichten (Stichwort:

Sprachsensibler Unterricht<sup>2</sup>)? Wenn wir als Lehrpersonen darauf hoffen, dass unsere Schüler und Schülerinnen den Lehrstoff aus Deutsch (aber natürlich bei Weitem nicht nur aus Deutsch) mit den Eltern wiederholen und festigen, weil wir in unserem Unterricht dafür keine oder immer zu wenig Zeit haben. Können wir wirklich davon ausgehen, dass alle Eltern die zeitlichen, sprachlichen und wissensmäßigen Ressourcen haben, um dies auch zu tun? Ich halte es für einen fatalen Konstruktionsfehler der österreichischen Schule, dass die Eltern die fehlenden zeitlichen Ressourcen des Unterrichts zu Hause wettmachen sollen. Dass es nur privilegierte Elternhäuser sind, die dann die Anforderungen der Schulen mit viel Geld an Nachhilfeinstitute auslagern können, ist wohl mit ein Grund für das schlechte schulische Abschneiden vieler Kinder und Jugendlichen mit anderen Erstsprachen, deren Eltern diese Möglichkeiten aus ökonomischen Gründen nicht haben. Es gilt aber im 21. Jahrhundert, in dem, wo überhaupt noch vorhanden, zwei berufstätige Elternteile die Regel sind, grundsätzlich zu überdenken, ob Schule für alle Altersstufen nicht so gestaltet werden müsste, dass Unterricht mit allen Teilbereichen wie Wiederholen, Üben und Festigen *in der Schule* stattfinden bzw. von lerngewohnten SchülerInnen allein bewältigt werden kann. Wie schön wäre es, wenn das Geld, das jährlich für Nachhilfe in Österreich ausgegeben wird (laut einer Ifes-Studie für die Arbeiterkammer waren das 2013 rund 118 Millionen Euro, wobei diese Ausgaben von durchschnittlich 528 bis 830 € nur für ein Viertel der Haushalte problemlos leistbar waren<sup>3</sup>), für schulische Unterstützungssysteme verwendet werden könnte – oder noch besser, den Familien für gemeinsame, qualitätsvolle Freizeitaktivitäten zur Verfügung stünde.

Auch die Annahme, man könne eine Familiensprache wie Albanisch, Arabisch oder Serbisch, weil es die Logik des Bildungssystems gebietet, einfach auswechseln und spätestens ab Schuleintritt des ersten Kindes durch Deutsch ersetzen, hält wohl bei näherer, wertfreier Betrachtung auch nicht wirklich stand. Selbstverständlich wissen mittlerweile alle Eltern schulpflichtiger Kinder um die Bedeutung des Deutschen, nicht nur für ihr eigenes, sondern auch für das Fortkommen ihrer Kinder, aber könnten Sie, selbst wenn Sie eine zweite, dritte, vierte Sprache gut gelernt oder erworben haben und täglich außerhäuslich in ihr kommunizieren, könnten Sie Ihr Kind, Ihre/n Ehepartner/in, Ihre Mutter anders ansprechen als in der Sprache Ihres Herzens, Ihrer Emotionen?

Längst hat die Sprachwissenschaft (vgl. de Cillia 2014/15) belegt, dass eine günstige Voraussetzung für den Erwerb einer weiteren Sprache eine gesicherte Basis in der/den Erstsprache/n ist, dass Geschichten erzählen, Märchen vorlesen, den Alltag mit Kindern leben in der oder den Erstsprache/n der Eltern, in der oder denen sie sich wohl fühlen, stattfinden sollen. Und je mehr sprachlicher Input, je mehr

2 Grundlagenwerke zum Sprachsensiblen Unterricht sind beispielsweise Leisen 2010 oder Neubauer/Nodari 2012. Siehe auch die Ressourcen des ÖSZ zu diesem Thema: [http://www.oesz.at/sprachsensiblerunterricht/main\\_02.php](http://www.oesz.at/sprachsensiblerunterricht/main_02.php) [Zugriff: 26.9.2015].

3 [http://www.ifes.at/sites/default/files/downloads/nachhilfe\\_in\\_oesterreich\\_2013.pdf](http://www.ifes.at/sites/default/files/downloads/nachhilfe_in_oesterreich_2013.pdf) [Zugriff: 26.9.2015].

Dialog mit dem Kind, desto besser, aber das gilt selbstverständlich für jedes Kind, nicht nur für die Kinder migrierter Eltern.

### **3. Selbstausgrenzung durch das Sprechen einer anderen Sprache**

Wenn ich davon ausgehe, dass sich eine Schülerin, ein Schüler selbst aus der Klassen-/Schulgemeinschaft ausgrenzt, wenn er/sie sich mit KollegInnen in der Muttersprache unterhält, was sagt mir das über diese Gemeinschaft? Wie kann eine zusätzliche Kompetenz, nämlich die Verwendung einer oder mehrerer Sprachen neben Deutsch, diesem Menschen so zum Nachteil gereichen, dass er/sie sich damit aus der Klassen- oder Schulgemeinschaft ausgrenzt? Das ist nicht möglich, außer unter der Prämisse, dass (fast) alle Sprachen außer Deutsch als wertlos gelten, daher auch die SprecherInnen dieser Sprachen mit dieser »Wertlosigkeit behaftet« sind (vgl. Linguizismus), und sie sich deshalb, so sie unvorsichtig und uneinsichtig genug sind, ihre Sprachen weiter in öffentlichen Räumen wie Schulgebäuden zu verwenden, damit »automatisch außerhalb der Gemeinschaft stellen«.

Was sagt es über diese »Gemeinschaft« aus, wenn jemand als unerträglich empfunden wird, nur weil es Momente gibt, in denen ich seine/ihre Worte, die an andere (!) gerichtet sind, nicht verstehe? Wie ist es um meinen eigenen Selbstwert, meine eigene Selbstsicherheit, besonders als Lehrperson, bestellt, wenn ich das nicht aushalte? Wie oft und wie viel sprechen deutschsprachige Kinder über uns Lehrpersonen, hinter unserem Rücken, im Unterricht, nach dem Unterricht, miteinander, ohne dass wir sie verstehen, weil sie leise oder geschickt genug sind?

### **4. »Hier findet Radikalisierung statt ...«**

Keinesfalls möchte ich an dieser Stelle verharmlosen, was eine ernsthafte Sorge in vielen Schulen weltweit sein muss: Ja, es gibt Schulen, an denen Jugendliche, die von radikalen religiösen Agitatoren angeworben wurden, versuchen, andere Kollegen oder Kolleginnen für ihre Sache zu begeistern – und das ist tragisch genug. Wir wissen aber auch, dass es fast ausnahmslos Jugendliche sind, die nichts zu verlieren haben, die sich schon so lange auf der gesellschaftlichen Verliererstraße befinden (und die ist bis dahin von mindestens neun Jahren im Schulkontext geprägt). Es sind zumeist Jugendliche, deren Schul»karriere« eine permanente Einübung in die Erfolglosigkeit ist und die begriffen haben, dass ihnen auch die so gewünschte Glitzerwelt des Konsums verschlossen bleiben wird, weil sie oft schon mit 15, 16 Jahren das Nicht-Vorhandensein irgendwelcher beruflichen Perspektiven verinnerlicht haben. Es sind absolute Tragödien, die viele dieser jungen Menschen durchleiden, und ich empfinde es als empörend und beschämend, wie selbstverständlich das Scheitern ganzer Generationen von Jugendlichen in Österreich hingenommen wird. Aber Jugendliche, nur weil sie vielleicht Arabisch, Farsi oder Tschetschenisch sprechen, unter Generalverdacht zu stellen und anzunehmen, dass das Verbot, in der Schule ihre Sprachen zu sprechen, etwas daran ändern könnte, wenn sie sich bereits auf dem Weg in religiöse Radikalisierung befinden, entbehrt jeder Grund-

lage. Im Gegenteil, ich wage zu behaupten, dass für jemanden, der ohnehin ständig Diskriminierung erlebt, ein solches Verbot nur ein weiterer Baustein in der Sicht auf eine »feindlich gesinnte« Gesellschaft ist, und Ausgrenzungstendenzen und Radikalisierungstendenzen nur noch mehr befeuert, wenn nicht mit generiert.

## 5. Recht auf Sprachen?

Zurück zur Ausgangsfrage: Ist es in österreichischen Schulen erlaubt, andere Sprachen als Deutsch zu sprechen bzw. umgekehrt gefragt, kann eine Direktion über die Hausordnung den Gebrauch bestimmter Sprachen in Unterricht und Pausen verbieten?

Kleiner Exkurs: Seit Jahren steht die Förderung der Mehrsprachigkeit in österreichischen Schulen ganz oben auf der Agenda des Unterrichtsministeriums! Schon seit den 1970er Jahren gibt es muttersprachlichen Unterricht, dessen Funktion sich von der anfänglichen Unterstützungsmaßnahme für die Remigration zur wichtigen Stütze für eine gelungene plurilinguale und plurikulturelle Entwicklung mehrsprachiger SchülerInnen gewandelt hat. Eine Vielzahl von Maßnahmen bis hin zur Vorgabe, bei der Curricula-Erstellung für die LehrerInnenbildung Neu die Förderung von Mehrsprachigkeit und interkulturellen Kompetenzen in weit stärkerem Maß als bisher festzuschreiben, sind erfolgt, um die steigenden Zahlen von Kindern mit anderen Erstsprachen im Schulsystem zu integrieren und die Entwicklung des Potentials »Mehrsprachigkeit« zu fördern. Es würde all diese Bemühungen konterkarieren, würde dasselbe Ministerium den Gebrauch von Sprachen in Schulen verbieten lassen, die beispielsweise durch muttersprachlichen Unterricht gefördert werden. Derzeit sind das 25 Sprachen, darunter auch das erwähnte Arabisch und Tschechisch.<sup>4</sup> Doch selbstverständlich muss auch für alle anderen Sprachen, die in Österreich gesprochen werden, das Menschenrecht auf den öffentlichen Gebrauch der Muttersprache gelten. Österreich hat 1990 die *Internationale Kinderrechtskonvention*<sup>5</sup> mit erstunterzeichnet, die in zwei Artikeln Bezug auf Sprachen nimmt:

### Artikel 2

1. Die Vertragsstaaten achten die in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, *der Sprache*, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds. [...]

### Artikel 29

1. Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss, [...]

<sup>4</sup> [http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule\\_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info5-14-15.pdf](http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info5-14-15.pdf) [Zugriff: 26.9.2015].

<sup>5</sup> <https://www.unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf> [Zugriff: 26.9.2015]; Artikel 2, S. 2, Artikel 29, S. 12.

c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln; [...]

Ein Verbot der Muttersprache verstößt also eindeutig gegen die Kinderrechtskonvention, und es gibt auch ein Dokument aus dem Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) – und zwar eine Antwort auf eine parlamentarische Anfrage von Alev Korun<sup>6</sup> –, aus dem Folgendes hervorgeht:

[...] das Festlegen von Deutsch als einziger außerhalb des Unterrichts in der Schule zulässiger Sprache bzw. das Verbot einer bestimmten bzw. mehrerer bestimmter Sprachen im Rahmen von Hausordnungen oder Verhaltensvereinbarungen [ist] unzulässig, da es im Widerspruch zur Achtung des Privat- und Familienlebens gemäß Art. 8 EMRK und zu Art. 1 BVG über die Rechte des Kindes (BGBl. I Nr. 4/2011) steht.

Damit ist eindeutig beantwortet und geklärt, dass Schulen auch nicht über die Schul- oder Hausordnung den Gebrauch bestimmter Sprachen verbieten dürfen. Ich möchte zusammenfassend auf die Stellungnahme des »Netzwerks Sprachenrechte« zu diesem Thema verweisen, wo festgehalten wird:

Wer Kindern ihre Sprachen verbietet, richtet Schaden an, denn für das Erlernen der deutschen Sprache braucht es ein solides Fundament in der Familiensprache. Schulen müssen allen SchülerInnen das angstfreie Lernen der Unterrichtssprache ermöglichen. Dies kann jedoch nicht durch das Verbot anderer Sprachen geschehen, sondern im Gegenteil sind Schulen dazu angehalten, die mehrsprachigen Ressourcen ihrer SchülerInnen zu nutzen (oder sie zumindest nutzen zu lassen), um zum besten Lernerfolg der SchülerInnen beizutragen. Nachfragen, klärende Gespräche u. a. auch in den Erstsprachen der Kinder bzw. der Kinder untereinander sind dazu ein geeignetes Mittel. Im Sinne einer inklusiven Schule stellen wir uns darum gegen eine Pauschalverurteilung von Sprachen und ihren SprecherInnen. Gelingende Kommunikation und soziales Lernen ist als sprachunabhängige Errungenschaft einer Gemeinschaft zu sehen und etwaige Probleme und Konflikte sind in diesem Sinne gemeinsam zu bearbeiten.<sup>7</sup>

Eine umfassende Darstellung des Themas Sprachenrechte findet sich auch in der *Allgemeinen Erklärung der Sprachenrechte*<sup>8</sup>, die bisher nur von NGOs unterzeichnet und von der UNESCO noch nicht aufgenommen wurde, dies aber jedenfalls verdienen würde.

## 6. Sprachenrechte und die Dimension der Global Citizenship

Was haben Sprachenrechte und das Konzept von Global Citizenship (Education) miteinander zu tun? Wenn ich hier versuche, einen Bezug herzustellen, dann des-

6 Parlamentarische Anfrage der Grünen-Abgeordneten Alev Korun (4318/J) vom 20.03.2015 (XXV. GP) betreffend »wertschätzender und lebensnaher Umgang mit Mehrsprachigkeit statt Sprachverbote«.

7 [http://sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2015/03/Sprachverbote-verbieten\\_NWSprachen-Rechte\\_Maerz2015.pdf](http://sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2015/03/Sprachverbote-verbieten_NWSprachen-Rechte_Maerz2015.pdf); [Zugriff: 26.9.2015].

8 1996 in Barcelona entstanden, auf der Website des »Netzwerks Sprachenrechte« abrufbar unter »Wofür wir eintreten«: <http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/> [Zugriff: 26.9.2015].

halb, weil in fast allen Global Citizenship-Ansätzen eine der Säulen das Prinzip gesellschaftlicher Partizipation ist und weil für gesellschaftliche Partizipation der Faktor Sprache ein eminent bedeutsamer ist.

Doch zunächst eine kurze Erklärung zum Begriff Global Citizenship bzw. Global Citizenship Education. Letzterer Begriff ist ein Sammelbegriff für politische Pädagogiken wie Friedenserziehung, Interkulturelles Lernen, Globales Lernen und Politische Bildung (vgl. Diendorfer u.a. 2014, S. 9), die gemeinsam das Ziel verfolgen, mit und durch Bildung zukünftige Generationen zu »WeltbürgerInnen« zu erziehen, die sich den globalen Realitäten stellen und für eine Welt mit größerer Gerechtigkeit, Gleichheit und nachhaltiger Entwicklung sowie Menschenrechten für alle eintreten (vgl. ebd., S. 10). Verschiedene Ansätze der Global Citizenship Education unterscheiden sich genau entlang des Citizenship-Begriffs, der entweder weiter im nationalstaatlichen Rahmen gedacht wird (*education of the global citizen*, »individuell-humanitärer Kosmopolitismus«) oder diesen eben transzendiert als *education for global citizenship*, »strukturell-politischer Kosmopolitismus« (vgl. ebd.), ein Ansatz der kritisch die aktuellen gesellschaftlichen Machtverhältnisse hinterfragt, und das eben nicht nur auf nationaler, sondern bewusst auf globaler Ebene.

Was den Konnex von Sprachenrechten und Global Citizenship so spannend macht, sind die Widersprüche zwischen historischen Entwicklungen und gegenwärtigen Realitäten: so wie (Stadt-/Staats-)Bürgerschaft historisch an einen bestimmten Raum, eine politisch klar definierte Region gebunden war und die Beherrschung der dort dominanten Sprache schlichtweg vorausgesetzt wurde und wird (vgl. die österreichische Integrationsvereinbarung zur Erlangung der Staatsbürgerschaft<sup>9</sup>), so wenig hilfreich sind diese Konzepte im Alltag der gegenwärtigen Realität, die geprägt ist von internationaler Migration (ausgelöst durch verschiedene regionale, nationale, aber durchaus auch globale Faktoren wie Klimaerwärmung) und die stetig wachsende Zahlen von Migrantinnen und Migranten hervorbringt, die in ihren Aufnahmeländern über viele Jahre keinerlei staatsbürgerliche Rechte haben. Ebenso generiert diese Migration eine Vielsprachigkeit<sup>10</sup> in der Gesellschaft, die das vielfach nur mehr bedingt durchsetzbare Gebot, die Staatssprache unter allen Umständen sprechen zu müssen, in vielen gesellschaftlichen Bereichen einfach aushebelt. Ja, es ist durchaus möglich, in größeren österreichischen Städten mit nur rudimentären Deutschkenntnissen zu überleben – die berühmte türkische Hausfrau, aber auch der UNO-Beamte mit französischer Erstsprache –, wenn man davon absieht, dass man von politischer und gesellschaftlicher Teilhabe weitgehend ausgeschlossen bleibt und eine erfolgreiche Absolvierung des gesamten Bildungssystems und selbst des außerschulischen Bildungssektors de facto unmöglich ist. Ich nehme den wirtschaftlichen Bereich bewusst aus, denn hier gelten

9 Integrationsvereinbarung: <http://www.migration.gv.at/de/leben-und-arbeiten-in-oesterreich/rahmenbedingungen-der-integration/integrationsvereinbarung.html> [Zugriff: 1.10.2015].

10 So hat ein Forschungsprojekt des »treppunkt sprachen« zum Thema Plurilingualismus im Jahre 2011 allein in Graz 150 Sprachen erhoben, die als Erstsprachen gesprochen werden: <http://multilingual.uni-graz.at/projekte/14/sprachenlandschaft-graz.html> [Zugriff: 1.10.2015].

sowohl am oberen Ende (z. B. ManagerInnen internationaler Konzerne mit Englisch o. Ä. als Arbeitssprache) wie am unteren Ende (HilfsarbeiterInnen, Dequalifizierte aus allen möglichen Berufen) andere Gesetze. WirtschaftsvertreterInnen, aber auch Behörden und Einrichtungen des Sozial- und Gesundheitswesens betonen seit vielen Jahren ohnehin, dass sie dringend mehrsprachige MitarbeiterInnen benötigen würden, und zwar auch und gerade mit denjenigen Sprachen, die dem traditionellen Schulkanon nicht entsprechen und die seltsamerweise noch immer gesellschaftlich mit niedrigem Prestige gestraft sind (vgl. Korb u. a. 2015). Sollte man sich nicht angesichts der wirtschaftlichen Entwicklung der Türkei über jede/n einzelne/n türkischsprachige/n Schüler/in freuen und alles tun, damit sie/er ihre oder seine sprachlichen Kompetenzen über das Alltagsniveau hinaus zu fachsprachlichen Kompetenzen entwickeln kann? Sollten wir in den Ballungsräumen nicht flächendeckend zweisprachige Alphabetisierung und »muttersprachlichen Unterricht«, aber auch (fremdsprachlichen) Unterricht in viel stärkerem Ausmaß als bisher und in noch mehr Sprachen anbieten, um dieses Potential der Mehrsprachigen zu heben und neben den individuell-psychologischen Benefits einer zwei-/mehrsprachigen Bildung damit auch unser Land als Wirtschaftsstandort stärken?

Ich möchte hier keinesfalls den Eindruck erwecken, dass ich das Erlernen bzw. den Erwerb des Deutschen als Staatssprache nicht als wichtig und richtig erachten würde – ganz im Gegenteil: Ich denke, die Anstrengungen in diesem Feld müssen sowohl im Kinder-, Jugend- wie Erwachsenenbereich enorm verstärkt werden, aber zugleich mit – und nicht auf Kosten von – der mitgebrachten Mehrsprachigkeit, die sich nicht mehr – und immer weniger – wegdiskutieren lässt.

Studien wie PISA und der österreichische Bildungsbericht (Bruneforth u. a. 2012) belegen eindrücklich, dass unser Bildungssystem zwar Maßnahmen generiert hat, die den Deutsch-als-Zweitsprache-Erwerb unterstützen sollen, dass diese aber bei Weitem nicht ausreichen, um SchülerInnen mit anderen Erstsprachen einen auch nur annähernd so erfolgreichen Schulbesuch zu gewährleisten wie Kindern mit deutscher Erstsprache, und da verweise ich auch darauf, dass die PädagogInnenausbildung erst mit den in diesem Jahr startenden Curricula in erweitertem Ausmaß auf den entsprechenden Bedarf der Schulen reagiert hat. Hier wurde viel versäumt, wie die hohen Zahlen der SchulabbrecherInnen mit Migrationshintergrund belegen.<sup>11</sup> Konzepte wie die »Durchgängige Sprachbildung«, die in Deutschland in einigen Bundesländern sehr weitreichend und mit guten Erfolgen umgesetzt wird<sup>12</sup>, stecken in Österreich noch in den Kinderschuhen. Es ist besonders bedrückend und beschämend zu wissen, dass Kinder der zweiten und dritten Generation, die unser gesamtes System vom Kindergarten bis zum Ende der Schulpflicht durchlau-

11 So belegt der Nationale Bildungsbericht 2012 beispielsweise, dass männliche Jugendliche mit türkischer Erstsprache fünfmal so häufig keinen Abschluss der Sekundarstufe I schaffen wie deutschsprachige männliche Jugendliche. Bruneforth u. a. 2012, S. 117; [https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012\\_Band1\\_Indikator\\_D\\_0.pdf](https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band1_Indikator_D_0.pdf) [Zugriff: 1.10.2015].

12 Vgl. Lange/Gogolin 2010; vgl. auch FörMig: [http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/index.html](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/www.blk-foermig.uni-hamburg.de/index.html) [Zugriff: 1.10.2015].

fen haben, in den Bildungsstudien teilweise schlechter abschneiden als Kinder und Jugendliche, die einen Teil der Schulpflicht im Heimatland der Eltern absolviert haben und ohne Deutschkenntnisse als SeiteneinsteigerInnen zu uns gekommen sind. Wir leisten es uns, Tausende von 15-Jährigen aus dem System zu entlassen, die nicht sinnerfassend lesen und schreiben können. Was bedeutet dies individuell für diese Jugendlichen, die keinerlei Chancen und Perspektiven am Arbeitsmarkt haben? Was bedeutet es für uns als Gesellschaft, wenn immer größere Teile der Jugend nicht zu höherer Bildung, aber auch nicht zu Fachkräften in zukunftsträchtigen Branchen ausgebildet werden können? Bereits jetzt stöhnen viele Betriebe unter dem Facharbeitermangel ... Was bedeutet es für eine Wissensgesellschaft, wenn wir diese Gruppen, die aufgrund ihrer plurilingualen und plurikulturellen Erfahrungen andere Perspektiven als die gewohnten einnehmen könnten, nicht als kreative Problemlöser in den Wirtschaftsprozess integrieren können? Und was bedeutet es für die Gesellschaft als Ganzes, wenn wachsende Teile der Bevölkerung nicht am gesellschaftlichen und politischen Leben teilhaben können, weil ihnen die dafür benötigten sprachlichen Kompetenzen – oder die staatsbürgerlichen Rechte – fehlen?

Derzeit sehe ich zwei mögliche Lösungsansätze: der eine heißt »Deutsch, Deutsch, nur du allein« (Gombos 2010) und ist gekennzeichnet von einem verbissensten Festhalten an der Vorstellung einer sprachlich-kulturell homogenen Bevölkerung, an die die nicht-normkonformen Einwanderer möglichst rasch assimiliert werden sollen. Paradoxe Weise sind die Verfechter dieser Haltung dieselben, die ausreichende, flächendeckende Sprachprogramme zum Deutsch-Erwerb aller Altersstufen bisher politisch verhindert haben.

Der andere Lösungsansatz meint, dass man sich der Realität stellen sollte, die äußerst divers, mehrsprachig und multikulturell geworden ist, und dass es vielversprechender ist, auf Ressourcen zu schauen, statt auf Defizite fixiert zu bleiben. Diese Ansicht wird vielfach als naiv und utopisch angesehen – mag sein, doch was ist die Alternative? Die Prozesse der Globalisierung und der internationalen Migration sind nicht umkehrbar und auch definitiv nicht zu stoppen – selbst wenn uns das manche PolitikerInnen noch so gern glauben machen wollen. Es gibt keinen regionalen Konflikt mehr, sei es in der Ukraine oder wie jetzt in Syrien, der nicht die globale Gemeinschaft auf vielfältige Weise betrifft und involviert, und es gibt keine Bedrohung für die Menschheit (Stichworte: Klimawandel, Meeresverschmutzung), die von irgendeinem Staat der Welt im Alleingang gelöst werden könnte. »Nur noch Utopien sind realistisch«, wie Oskar Negt<sup>13</sup>, deutscher Sozialwissenschaftler und Philosoph, meint. Apropos Utopien: Wenn ich meine eigene ein bisschen weiter-spinnen darf, führt mich das an den Anfang meiner Ausführungen zurück. Ich wünsche mir, in einem Land zu leben, in dem Kinder und Jugendliche für ihre Fähigkeit,

---

<sup>13</sup> Titel eines Vortrags von Oskar Negt an der Pädagogischen Hochschule Steiermark am 1.10.2015, basierend auf Negt 2012; Information zum Gründer der Glockseeschule: [https://de.wikipedia.org/wiki/Oskar\\_Negt](https://de.wikipedia.org/wiki/Oskar_Negt) [Zugriff: 1.10.2015].

sich in mehreren Sprachen mitzuteilen, bewundert und nicht bestraft werden, in dem die Allgemeinheit jedes Kind als Versprechen für die Zukunft betrachtet und nicht nur einige wenige, und in dem es gelingt, Menschlichkeit und Solidarität zu leben, lokal und global, also mit einem neuen Wort: »glokal« ...

## Literatur

- BMBF/Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015): *Informationsblätter des Referats für Migration und Schule*, Nr. 5 (2014/15): Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Wien: BMBF. Online: [http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule\\_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info5-14-15.pdf](http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info5-14-15.pdf) [Zugriff: 26.9.2015].
- BRUNEFORTH, MICHAEL; HERZOG-PUNZENBERGER, BARBARA; LASSNIGG, LORENZ (Hg., 2012): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Indikatoren und Themen im Überblick*. Online: [https://www.bifie.at/system/files/dl/NBB2012\\_Kurzfassung\\_130205.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/NBB2012_Kurzfassung_130205.pdf) [Zugriff: 1.10.2015].
- DE CILLIA, RUDOLF (2014): *Spracherwerb in der Migration*. Wien: BMBF (= Infoblatt, Nr. 3, 17. akt. Auflage). Online: [http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule\\_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info3-14-15.pdf](http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info3-14-15.pdf) [Zugriff: 1.10.2015].
- DIENDORFER, GERTRAUD; GROBBAUER, HEIDI; REITMAIR-JUÁREZ, SUSANNE; WINTERSTEINER, WERNER (2014): *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission.
- DIRIM, İNCİ (2010): »Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.« Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; Dirim, İnci; Gomolla, Mechtilde; Hornberg, Sabine; Stojanow, Krassimir (Hg.): *Spannungsverhältnisse, Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster u. a.: Waxmann, S. 91–112.
- GOGOLIN, INGRID (1994): *Der monolinuale Habitus der multilingualen Schule*. Münster-New York: Waxmann.
- GOMBOS, GEORG (2010): Mehrsprachigkeit vs. »Deutsch, Deutsch, nur Du allein«? In: *Magazin Kultur Kontakt*, Spring, S. 18. Online: [http://www.kulturkontakt.or.at/html/D/wp.asp?pass=x&p\\_lcd=de&p\\_title=5499&rn=156041](http://www.kulturkontakt.or.at/html/D/wp.asp?pass=x&p_lcd=de&p_title=5499&rn=156041) [Zugriff: 20.10.2015].
- IFES (2013): *AK-Studie: Nachhilfe in Österreich. Bundesweite Elternbefragung 2013*. Wien: Studienbericht Archivnummer: 21917050.
- KORB, CHRISTINA; GRUBER, KERSTIN; WINDISCH, ANNA; SCHRAMMEL-LEBER, BARBARA (2015): *Sprachliche Vielfalt im Alltag. Initiativen, Herausforderungen und Bedarfe an Grazer Institutionen*. Graz: Grazer Linguistische Monographien (= Grazer Plurilingualismus Studien 02).
- LANGE, IMKE; GOGOLIN, INGRID (2010): *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster-New York: Waxmann.
- LEISEN, JOSEF (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- NEGT, OSKAR (2012): *Nur noch Utopien sind realistisch: Politische Interventionen*. Göttingen: Steidl.
- NEUGEBAUER, CLAUDIA; NODARI, CLAUDIO (2012): *Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld: Kindergarten bis Sekundarstufe 1*. Bern: Schulverlag Plus.
- »Sprachenlandschaft Graz – Eine Stadt spricht 150 Sprachen«. Ausstellung von Akademie Graz, treffpunkt sprachen / Plurilingualismus und [spi:k], Herbst 2011, Stadtmuseum. Online: <http://multilingual.uni-graz.at/projekte/14/sprachenlandschaft-graz.html> [Zugriff: 1.10.2015].