

Mehrsprachigkeit und Bildung – Aufgaben und Herausforderungen für den Unterricht in der Migrationsgesellschaft

Jörg Meier

1 Einleitung – Voraussetzungen und Grundlagen

Die Themen Flucht, Asyl und Integration bestimmten das vergangene Jahr, und auch in diesem Jahr, in dem die damit verbundenen Herausforderungen nicht kleiner wurden, stehen die Themen weiter im Fokus von Medien, Politik, Wissenschaft, Schule und Gesellschaft – und werden zum Teil instrumentalisiert, um von anderen Problemen abzulenken. Die Flüchtlingsfrage wird uns nicht nur in den nächsten Jahren, sondern vermutlich noch Jahrzehnte beschäftigen, denn die Wanderungen infolge des Klimawandels haben noch gar nicht begonnen. Es ist mit Sicherheit eine, wenn nicht die größte Herausforderung in der Geschichte Deutschlands und Österreichs sowie ganz Europas. Wir schaffen das deshalb nicht alleine, sondern nur gemeinsam in Europa. Dabei geht es im Augenblick nicht mehr um ein *Ob*, sondern nur noch um das *Wie*. Die Antworten, die wir darauf geben, werden ganz Europa verändern.

Nach Schätzungen der Vereinten Nationen sind derzeit etwa 60 Millionen Menschen weltweit auf der Flucht, die höchste Zahl, die der UN-Flüchtlingsrat jemals verzeichnet hat (vgl. United Nations 2016). Aber nur ein kleiner Teil von ihnen verlässt sein Heimatland und ein noch viel kleinerer Teil kommt nach Europa. Die Zahlen werden jedoch steigen, denn Globalisierung ist keine Einbahnstraße, und wir können nicht so tun, als hätten wir das nicht gewusst und wären daran gänzlich unbeteiligt. Wir können auch nicht so tun, als wären wir gänzlich unbeteiligt an dem Unrecht auf der Welt.

Grundlos verlässt niemand sein vertrautes Lebensumfeld. Bei vielen Menschen sind es traumatische Erlebnisse wie Verfolgung oder Folter und der oft lebensgefährliche Weg in ein Zufluchtsland, die tiefe Spuren hinterlassen. Humanitäre Verantwortung und das Flüchtlingsrecht gebieten es Menschen in Not zu unterstützen, sie würdig zu behandeln und sicher unterzubringen. Wenngleich der weitaus größte Teil der flüchtenden Menschen Schutz im eigenen Land oder in Nachbarländern sucht, wächst auch in Deutschland, Österreich und der EU die Zahl der Schutzsuchenden. Etwa 1,3 Millionen Menschen haben im Jahr 2015 in der EU mit ihren rund 500 Millionen Einwohnerinnen und Einwohnern einen Asylantrag gestellt (vgl. Einwanderungsland Deutschland 2016: 22).

Rund 214.400 Personen kamen im Jahr 2015 nach Österreich, während zum gleichen Zeitpunkt knapp 101.300 das Land verließen. „Daraus ergab sich eine auch im langfristigen Vergleich sehr hohe Netto-Zuwanderung von rund 113.100 Personen“ (vgl. Statistik Austria 2016: 8). Nach Deutschland kamen im selben Zeitraum etwa 2 Millionen Menschen, wobei die Nettozuwanderung auf über 1 Million Menschen angestiegen ist (Einwanderungsland Deutschland 2016: 6). Ungefähr 1,09 Millionen Asylsuchende wurden im vergangenen Jahr registriert (ebd.: 23), doch die tatsächlichen Zahlen lagen aufgrund von Mehrfachregistrierungen nur bei etwa 890.000 Flüchtlingen (vgl. <http://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/zahl-der-fluechtlinge.html>).

Diese Entwicklungen stellen die gesamte EU in den nächsten Jahren vor große Herausforderungen, insbesondere die Integration von Flüchtlingen und die Eingliederung am Arbeitsmarkt, denn die Flüchtenden kommen aus allen sozialen Schichten, Kulturen und Religionen zu uns.

Darüber ist häufig in Vergessenheit geraten, wie selbstverständlich wir inzwischen mit Migrationsbewegungen umgehen. Nur wenige wissen, dass es seit langem eine regelmäßige Ein- und Abwanderung gibt und dass in den letzten Jahren „durchschnittlich knapp 700.000 Unionsbürger jährlich nach Deutschland“ kamen (Özoğuz 2016: 1).

Während des 2. Weltkrieges sind vermutlich mehr als 15 Millionen Menschen in Europa zu Objekten von Völkerverschiebungen geworden, und die Zahl der Umgesiedelten, Geflohenen, Ausgewiesenen und Vertriebenen wird für die Zeit von 1945 bis zum Ende der 40er Jahre auf weit über 20 Millionen Menschen geschätzt (vgl. hierzu u. a. Bade 2000; Rieber 2000; Sienkiewicz/Hryciuk 2009).

Auch in den Jahrzehnten danach gab es in Deutschland und Europa vielfältige Einwanderung aus unterschiedlichen Gründen. Wanderungsbewegungen haben Europa immer geprägt und Migration ist die Regel – und nicht die Ausnahme. Zwischen 1950 und 2014 kamen insgesamt 44 Millionen Menschen nach Deutschland und 32 Millionen Deutsche und Nichtdeutsche wanderten aus. Diese Bewegungen waren stets „ein Spiegel der Zeitgeschichte“: Der Arbeitskräftebedarf der 1950er- und 1960er-Jahre führten zur Anwerbung von Arbeitnehmern aus dem Mittelmeerraum, von denen viele blieben und ihre Familien nachholten (vgl. Einwanderungsland Deutschland 2016: 14). Über die verschiedenen Anwerbeabkommen kamen „rund 14 Millionen Gastarbeiter zu uns, drei Millionen blieben dauerhaft im Land und fanden“ in Deutschland ihre Heimat. „Außerdem kamen viereinhalb Millionen Aussiedlerinnen und Aussiedler nach Deutschland“ (Özoğuz 2016: 1).

Die Einwanderung der späten 1980er- und frühen 1990er-Jahre waren durch den Fall des Eisernen Vorhangs sowie Kriege und Konflikte geprägt: Nun „kamen vor allem deutschstämmige (Spät-)Aussiedlerinnen und Aussiedler sowie Flüchtlinge vom Balkan, aus Afghanistan und Irak“. Seither „wird das Wanderungsgeschehen vor allem vom europäischen Recht auf Freizügigkeit und von aktuellen Fluchtbewegungen bestimmt“ (Einwanderungsland Deutschland 2016: 14).

Die Bundesrepublik Deutschland ist für die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) „mittlerweile nach den USA das zweitbeliebteste Einwanderungsland der Welt“ (ebd.: 6). Maßgeblich geprägt wird Einwanderung heute vor allem vom europäischen Recht auf Freizügigkeit. In den vorangegangenen Jahren lag der Anteil von EU-Bürgerinnen und -Bürgern unter den Einwanderinnen und Einwanderern in der Bundesrepublik Deutschland „stets deutlich über 50 Prozent und erreichte Größenordnungen, die mit den aktuellen Flüchtlingszahlen vergleichbar sind“ (ebd.).

Durch die Einwanderungen der letzten Jahrzehnte ist Europa vielfältiger geworden. „Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft arbeiten zusammen, sitzen nebeneinander in der Schule, engagieren sich im selben Verein“. Bereits „jeder Fünfte in Deutschland hat einen Migrationshintergrund. Bei Kindern unter zehn Jahren ist es jedes dritte“, wobei die meisten von ihnen in Deutschland geboren und deutsche Staatsbürgerinnen und Staatsbürger sind (ebd.: 17).

„Arbeits-, Bildungs- oder Siedlungswanderungen, Flucht, Vertreibung oder Deportation“ hat in den vergangenen Jahrzehnten in hohem Ausmaß „die Struktur von Arbeitsmärkten oder kulturell-religiöse Orientierungen“ beeinflusst (Oltmer 2016a: 7). Die aktuellen „Debatten über Dimension und Gewicht der globalen Flüchtlingsfrage, die Folgen des Wachstums der Weltbevölkerung, der Alterung der Gesellschaften des reichen <Nordens>, des Klimawandels oder des Mangels an Fachkräften für zunehmend komplexere und eng vernetzte <Wissensgesellschaften“ verdeutlichen, dass Migration ein Zukunftsthema bleiben wird (ebd.). Nicht erst die aktuelle Situation stellt unsere Gesellschaft vor große Herausforderungen. Es sind nicht nur praktische Probleme zu lösen, vielmehr steht unser Selbstverständnis zur Debatte, und es kommt bei vielen Menschen die Angst hinzu, dass eine große Zahl von Migranten Europa grundsätzlich verändern könnte (vgl. hierzu u. a. Kermani 2015; Reschke 2015; Münkler/Münkler 2016; Oesser 2016; Oltmer 2016b; Scheffer 2016).

Im Jahr 2015 lebten rund 1,813 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich, d.h. rund 19% mehr als fünf Jahre zuvor, als es noch 1,528 Millionen waren. Zu Beginn dieses Jahres gab es 1,268 Millionen ausländische Staatsangehörige im Land, was einem Anteil von 14,6% an der Gesamtbevölkerung entsprach (Statistik Austria 2016, 24). Differenzieren wir die in Österreich lebenden ausländischen Staatsangehörigen nach ihrer Nationalität, so sind die Deutschen die mit Abstand größte Gruppe. Am 1. Januar 2016 lebten mehr als 176.000 Personen mit deutscher Staatsbürgerschaft in Österreich. Auf den Plätzen zwei und drei folgen knapp 117.000 Serben und Serbinnen sowie 116.000 türkische Staatsangehörige. An vierter Stelle liegt die fast 94.000 Personen umfassende Bevölkerungsgruppe aus Bosnien und Herzegowina. Mit rund 14 Personen je 1.000 Einwohner/inne/n lag die Zuwanderung nach Österreich im Jahr 2014 unter den europäischen Staaten an fünfter Stelle hinter Luxemburg (40%), Malta (21%), der Schweiz (19%) und Irland (15%) (ebd., 34).

Bei der Anzahl der 2015 in den Mitgliedsstaaten der EU gestellten Asylanträge rangierte Österreich an vierter Stelle. Bezogen auf die Bevölkerung lag Österreich bei der Zahl der Asylwerber/innen an dritter Stelle unter den EU-Staaten (ebd.: 36). Im europäischen Vergleich lag Österreich mit 167 Asylanerkennungen je 100.000 Einwohner/innen an zweiter Stelle hinter Deutschland (175) (ebd.: 38).

Deutschland und auch Österreich sind Einwanderungsländer, die sich zu echten Einwanderungsgesellschaften entwickeln. Das bedeutet, „Vielfalt und gleichberechtigte Teilhabe als gelebte Selbstverständlichkeit zu begreifen. Dazu gehört auch, Diskriminierung und Benachteiligung entgegenzutreten“ (Einwanderungsland Deutschland 2016: 17). Alle Menschen in Deutschland und Österreich müssen „die Chance haben, ihren Platz zu finden und sich einzubringen – in der Schule“ und am Arbeitsmarkt sowie in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens (ebd.).

2 Sprache und Bildung

In unserem Kontext von erheblicher Relevanz ist die Tatsache, dass die in Deutschland und Österreich lebenden Personen mit Migrationshintergrund ein deutlich anderes Bildungsprofil aufweisen als die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund. Zugewanderte sind nämlich in den höchsten und niedrigsten Bildungsschichten überproportional vertreten, während die inländische Bevölkerung überdurchschnittlich häufig die mittlere Bildungsebene (Lehr- und Fachschulausbildung) besetzt. Das ist in Österreich noch ausgeprägter als in Deutschland.

Diese Unterschiede in der Bildungsstruktur sind im Laufe der Jahre relativ konstant geblieben, obwohl es in den vergangenen Jahrzehnten sowohl bei der deutschen und österreichischen als auch bei der ausländischen Bevölkerung zu einem Anstieg des Bildungsniveaus kam. Allerdings ist der Anstieg bei der ausländischen Bevölkerung in Österreich vor allem auf die Zuwanderung hochqualifizierter Arbeitskräfte aus anderen EU-Staaten zurückzuführen (Statistik Austria 2016, 10: 50). Im Jahr 2015 verfügten in Österreich nur 11% der inländischen Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren maximal über einen Pflichtschulabschluss, während dieser Anteil bei der Bevölkerung mit Migrationshintergrund mit 26% weit mehr als doppelt so hoch war (ebd.: 50). Insbesondere Migrantinnen und Migranten aus der Türkei hatten überwiegend (zu 61%) keine über die Pflichtschule hinausgehende Ausbildung abgeschlossen (ebd.).

Bildung beginnt im Kindergarten, weshalb es von Relevanz ist, dass ausländische Kinder im Vorschulalter etwas seltener Krippen, Kindertagesstätten und Kindergärten besuchen. Die Unterschiede sind allerdings mittlerweile erheblich geringer geworden. Bei der letzten durchgeführten „Sprachstandsbeobachtung“ wurde jedoch auch sichtbar, dass in Österreich „90% der 4½- bis 5½-jährigen deutschsprachigen Kinder, die einen Kindergarten besuchten, ein altersge-

mäßes Sprachniveau besitzen, während 58% der 4½- bis 5½-jährigen Kinder, deren Erstsprache nicht Deutsch war, zusätzliche Fördermaßnahmen benötigen“ (ebd.: 10).

Nach wie vor besuchen ausländische Schüler/innen in Österreich relativ selten matura-führende Schulen, dagegen häufiger die Hauptschule, den polytechnischen Lehrgang und die Neue Mittelschule. Erschreckenderweise weist weiterhin die Sonderschule den höchsten Ausländer/innen/anteil auf (19%), was u. a. auch auf fehlende Sprachkenntnisse bei der Einschulung zurückgeführt werden kann (ebd.). Rund die Hälfte der Sonderschüler/innen stammt aus dem ehemaligen Jugoslawien (außerhalb der EU) und der Türkei. Hingegen ist der Anteil ausländischer Schüler/innen in matura-führenden Schulen deutlich unterdurchschnittlich (AHS 9% und BHS 8%) (ebd.: 46).

Ein großer bildungspolitischer Handlungsbedarf besteht in Deutschland und Österreich weiterhin bei jenen Jugendlichen, „die über keinen Schulabschluss verfügen. Rund 8% der nicht-deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler, die in Österreich zum 1.9.2011 14 Jahre alt gewesen [sind], hatten auch zwei Schuljahre später, zum Ende des Schuljahres 2013/2014, die Pflichtschule noch nicht abgeschlossen“. Dagegen hatten von den Gleichaltrigen mit deutscher Umgangssprache „nur 2% auch zwei Schuljahre später die Pflichtschule nicht abgeschlossen“ (ebd.).

Die „Bildungsvererbung“ ist bei Migrantinnen und Migranten stärker ausgeprägt. Fast jede zweite Person mit Migrationshintergrund (47%), deren Eltern lediglich einen Pflichtschulabschluss aufwiesen, verfügte in Österreich 2014 ebenfalls über keinen höheren Bildungsabschluss. „In der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund wurde das niedrige Bildungsniveau weit weniger oft „vererbt“, nämlich nur zu gut einem Fünftel (22%). Die Unterschiede in der Bildungsvererbung nahmen jedoch mit steigendem Bildungsniveau der Eltern ab (ebd.: 50).

Sowohl in Deutschland als auch in Österreich können wir von einer erheblichen „Gerechtigkeitslücke“ sprechen, denn die Herkunft entscheidet sehr stark über den Bildungserfolg. „Zeig mir deine Eltern, und ich sage dir, was aus dir wird“ (Rehner 2016: 61). Kaum ein Indikator beeinflusst den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen in Deutschland und Österreich so stark wie ihre soziale Herkunft. Dabei zeigen aktuelle Ergebnisse, dass zwei Gruppen von Heranwachsenden besonders benachteiligt sind: Kinder aus sozial schwachen, sog. bildungsfernen Familien und Kinder mit Migrationshintergrund (vgl. hierzu auch Bude 2008). Durch die Flüchtlinge im Land könnte die Gerechtigkeitslücke nun noch größer werden.

Migrantenkinder werden im deutschen und österreichischen Bildungssystem oft doppelt benachteiligt. Zum einen fehlen ihnen, wie österreichischen und deutschen Kindern aus sozial schwachen Familien auch, häufig die familiäre Unterstützung und eine individuelle Förderung in der Schule. Zum anderen haben sie durch mangelnde Sprachkenntnisse meist nur eingeschränkten Zugang zu bestimmten Bildungsangeboten.

Denn, so Fürstenau: „Kinder erwerben Sprache in ihrer Familie und in ihrem sozialen Umfeld als kulturelle Ausdrucksform. [...] Dazu gehören nicht nur die grammatikalischen Strukturen der Sprachen, sondern auch die sozialen Regeln der Kommunikation und die Körpersprache – der sprachliche Habitus. Das sprachliche Repertoire jedes Menschen ist gewissermaßen ein Spiegel seiner sozialen Herkunft und kulturellen Erfahrungen“ (Fürstenau 2012: 6).

Deutschförderung, Unterricht in den Herkunftssprachen und eine gelebte Mehrsprachigkeit im Unterricht – und zwar in allen Fächern – sollen gleichberechtigt nebeneinander in Unterricht und Schule vorkommen, denn sie sind wichtige Bausteine bei der Entwicklung einer sprachlich inklusiven Bildungspraxis, in der Gleichberechtigung und Chancengleichheit auch gelebt werden.

3 Mehrsprachigkeit in Schule, Hochschule und Universität

Wir alle beurteilen uns immer auch aufgrund unserer Sprache, die wir sprechen und ganz unabhängig davon, wie falsch oder richtig wir mit unseren Fremd- und Selbstbeobachtungen liegen, haben wir eine Meinung, welche Sprache, welcher Stil in unterschiedlichen Zusammenhängen und im Umgang mit verschiedenen Gesprächspartner/inne/n angemessen ist, auch wenn wir nicht immer danach handeln.

Sprache ist nicht nur in unseren Köpfen, u. a. auch als Medium unserer Kommunikation mit uns selbst, sondern um uns herum jederzeit allgegenwärtig. Unsere Meinungen über unsere eigenen sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten, unsere Empfindlichkeiten und Empfindungen, aber auch unsere Normvorstellungen sind hervorragend als Gesprächsthemen für Menschen jeder Altersstufe geeignet.

Zu berücksichtigen haben wir, wie Menschen – mit und ohne Migrationshintergrund – durch die Wahl von Ausdrucksmitteln sowie dem Hin- und Herwechseln zwischen Sprachen und Dialekten Informationen über ihre Identität, ihre Zugehörigkeit zu Gruppen bestimmten Alters, Geschlechts, einer Region oder eines bestimmten sozialen Milieus preisgeben. Dadurch bringen sie Distanz oder Solidarität gegenüber ihren jeweiligen Gesprächspartner/inne/n zum Ausdruck, ob sie das wollen oder nicht, denn nicht immer geschieht dies bewusst.

Beachten sollten wir außerdem, welche Wechselbeziehungen zwischen den verschiedenen sprachlichen Systemen mehrsprachiger Kinder und Erwachsener auftauchen können und welche Rolle Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen dabei spielen. Es macht z. B. einen Unterschied, wenn eine der beteiligten Sprachen über Artikel verfügt, wie das Deutsche, die andere aber nicht, wie beispielsweise das Russische. Es hat z. B. auch Auswirkungen auf den Spracherwerb, wenn die eine Sprache Präpositionen besitzt, wie das Deutsche und die andere Sprache die gleichen Informationen durch Suffixe vermittelt, wie beispielsweise das Türkische.

In ihrem Alltag verwenden mehr als 20% aller Schülerinnen und Schüler in Österreich neben Deutsch eine andere Sprache. Regional sehr unterschiedlich beträgt dieser Anteil an den allgemein bildenden Pflichtschulen mehr als 25%. Ein Großteil der Schulen zeichnet sich mittlerweile durch eine beträchtliche sprachliche Vielfalt aus (vgl.: <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=61>).

In Wien hatten im Schuljahr 2013/14 im Durchschnitt 55,7% der Volksschüler/innen eine andere Erstsprache als Deutsch, in der Neuen Mittelschule waren es sogar 65,8%, was bedeutet, dass die Zahlen in einigen Wiener Bezirken gegen 100% gehen (vgl. BMBF 2015: 23f.).

„Die moderne Arbeitswelt verlangt flexible, mobile ArbeitnehmerInnen“ und „Kinder müssen in der Schule Sprachen lernen“ – so lauten zwei vielfach postulierte und hinreichend bekannte Forderungen. Aber was machen wir, wenn wir es, nicht erst seit der augenblicklichen Situation angesichts von hunderttausenden Flüchtlingen, mit Menschen zu tun haben, die zwar „fremde“ Sprachen können, die aber nicht die „richtigen“ sind. Was machen wir, wenn sich – übrigens gar nicht so plötzlich – „Menschen auf den Weg machen, die ursprünglich gar nicht angesprochen waren?“ (Esterl/Gombos 2015, 5).

Dann sind Gesellschaft, Staat und Institutionen gefordert und flexible Lösungen gefragt, doch „nicht selten verfallen Regierende angesichts der großen aktuellen Herausforderungen in alte, längst überwunden geglaubte Muster und verlangen eine rasche, vor allem sprachliche Integration insbesondere der Kinder“ (ebd.). Sie glauben diese beispielsweise dadurch zu erreichen, dass in der Schule – selbst in den Pausen – ausschließlich Deutsch gesprochen werden soll, wie vor einiger Zeit bayrische Politiker oder die schwarz-blaue Regierung in Oberösterreich forderten (ebd.).

Auf den ersten Blick hat sich in den vergangenen 25 Jahren in der österreichischen Sprachen- und Sprachunterrichtspolitik vor allem institutionell einiges verändert, von der Gründung des Europäischen Fremdsprachenzentrums in Graz bis zur Einrichtung eines Österreichischen Sprachenkomitees und, als deutliches Zeichen einer an Mehrsprachigkeit interessierten Sprachunterrichtspolitik, die Erarbeitung eines „Language Education Policy Profile 2006 bis 2009“ in Zusammenarbeit mit dem Europarat. (Vgl.: http://www.oesz.at/download/publikationen/Themenreihe_4.pdf).

Schauen wir allerdings etwas genauer in die Schulen und Lehrpläne Österreichs, so ergibt sich ein durchaus weniger erfreuliches Bild. Hans-Jürgen Krumm spricht in diesem Zusammenhang von der Förderung einer „Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit“: einer „Elitemehrsprachigkeit“ einerseits und einer „Armutsmehrsprachigkeit“ andererseits (vgl. Krumm 2013: 1). Dabei handelt es sich keineswegs um zufällige Entwicklungen, vielmehr existieren mehr oder weniger offen wirksame Regeln und Praktiken, die die einen Sprachen und ihre Sprecher/innen begünstigen, die anderen dagegen ausgrenzen (vgl. ebd.).

Wenngleich es in Österreich im Unterschied zu den meisten anderen europäischen Ländern keinen vorgeschriebenen Schulsprachenkanon gibt, sondern die Lehrpläne vielmehr etwa 20 Sprachen als „lebende Fremdsprachen“ aufführen, fördert das Bildungswesen einen sehr engen Kanon von Schulfremdsprachen. Es werden bestimmte Sprachen und damit eine „Elitemehrsprachigkeit“ gefördert: In der Volksschule sind für die verbindliche Übung „lebende Fremdsprachen“ Englisch, Französisch, Italienisch, Kroatisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch theoretisch möglich. Bereits in diesem frühen Stadium fällt allerdings auf, dass Serbisch und Türkisch, die beiden stärksten Migrantensprachen in Österreich, in dieser Liste gar nicht vorkommen (ebd.: 2).

In der Realität lernen heute 98,4% aller Schülerinnen und Schüler in der Volksschule Englisch. Wenngleich der Katalog möglicher Sprachen in der Sekundarstufe I und II theoretisch noch größer ist, haben wir es auch hier mit einem „Zweiklassensystem“ zu tun: Türkisch kann an der Hauptschule, nicht aber an allgemeinbildenden höheren Schulen als lebende Fremdsprache angeboten werden (vgl. zu den Zahlenangaben: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf). Die Zahl derjenigen, die in der Sekundarstufe I eine zweite Fremdsprache lernen, hat sich zwischen 2005 und 2010 nicht wesentlich verändert und liegt nach wie vor knapp unter 13%. Davon lernen 4,7% Französisch, 2,7% Italienisch und 0,7% Spanisch, obwohl theoretisch laut Lehrplan eine große Zahl von Sprachen wählbar wäre (vgl. ebd.).

Die Lerner/innenzahlen für die Nachbarsprachen Österreichs liegen mit Ausnahme des Italienischen bei Größenordnungen von jeweils max. 0,5 % oder darunter. In diesem Zusammenhang bezeichnend ist außerdem, dass die Bildungsstandards, die ausdrücklich zu einer Modernisierung des Sprach(en)unterrichts beitragen sollen, zunächst nur für Deutsch, Englisch und Latein entwickelt worden sind (vgl. Krumm 2013: 3). Nach wie vor spielen alle anderen Sprachen im österreichischen und auch im deutschen Bildungssystem eine marginale Rolle. „Sie werden geduldet, bestenfalls in Modellversuchen gefördert, insbesondere als Sprachen von Minderheiten oder Kindern mit Migrationshintergrund“ (ebd.). Diese Sprachen und ihre Sprecher/innen werden von Krumm daher der „Armutsmehrsprachigkeit“ zugerechnet, denn „die Beherrschung dieser Sprachen wird nicht wertgeschätzt und honoriert [...] ; sie sind im öffentlichen Bewusstsein nichts wert und nicht wichtig“ (ebd.).

Bis heute kann an den meisten Pädagogischen Hochschulen in Österreich lediglich Englisch studiert werden. Für alle anderen Sprachen gibt es nur regionale Angebote in Form von Lehrgängen. Selbst für die in Österreich nach Deutsch meistgesprochenen Sprachen, Bosnisch/ Kroatisch/Serbisch (BKS) und Türkisch gibt es keine attraktiven Lehramtsstudiengänge. Studierende, die aufgrund ihres eigenen Migrationshintergrunds andere Sprachen mitbringen, haben an

den Pädagogischen Hochschulen keine Möglichkeiten, ihre vorhandenen Sprachkompetenzen auszubauen.

Diese Situation wird sich nicht ändern, solange auf allen offiziellen Ebenen, in der Lehrerbildung wie in der Schulorganisation, bei der Leistungsbeurteilung und in der Bildungsadministration sowie auf der individuellen Ebene, bei den Lernenden und ihren Eltern, aber auch bei den Lehrenden sowie im Bewusstsein der Öffentlichkeit Vorstellungen von wichtigen und unwichtigen Sprachen als Normvorstellung dominieren (vgl. ebd.: 4).

Auch an den österreichischen Universitäten beschränkt sich die offizielle Mehrsprachigkeit in der Regel auf das Deutsche und Englische, wenngleich hier die Wichtigkeit und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit grundsätzlich vorhanden ist und in verschiedenen Kontexten auch immer wieder betont wird. Die vielfach vorhandenen Potenziale mehrsprachiger Studierender und Wissenschaftler/innen werden bisher allerdings viel zu wenig genutzt. Nicht nur in den Schulen, sondern auch an den tertiären Bildungseinrichtungen des Landes existiert nach wie vor eine monolinguale Perspektive und ein monolingualer Habitus: Mit „Sprachförderung“ ist in der österreichischen Debatte in der Regel ausschließlich „Förderung der Sprachkenntnisse in Deutsch“ gemeint (vgl. ebd.). An vielen österreichischen Universitäten „entsteht der Eindruck, dass es im Verhältnis zur generellen Wertschätzung“ erhebliche „Desiderate bei der Förderung von Mehrsprachigkeit“ und „zu wenig konkrete Fördermaßnahmen für internationale Studierende gibt“. Vor allem der Studienbeginn und die „Studieneingangs- und Orientierungsphase (STEOP) scheinen besonders große Hürden darzustellen“ (Dannerer/Maier/Mausser 2014: 17).

4 „Integration ist keine Einbahnstraße“

Allen Beteiligten muss klar sein, dass eine gleichberechtigte Teilnahme in der Schule sowie in der Berufs- und Arbeitswelt nur durch den Erwerb der jeweiligen Landessprache möglich ist: Deutsche Sprachkenntnisse sind unerlässlich. Beim Unterricht haben wir dabei jedoch die Frage zu berücksichtigen, in welchem Lebensalter die zugewanderten Menschen zu uns gekommen sind und in welcher Phase der Sprachentwicklung Kinder sich bezogen auf ihre eigene Muttersprache befinden.

Zu achten ist außerdem darauf, dass vor allem die Kinder und Jugendlichen einerseits ihre Muttersprache schätzen und pflegen, andererseits die deutsche Sprache als Bildungssprache in der Schule oder in Kursen sprechen (lernen), als Familiensprache pflegen und als Verkehrssprache im Alltag einsetzen. Dabei sollten wir auch die sprachlichen Ressourcen der zugewanderten Menschen besser nutzen.

Sprachförderung sollte daher die Zwei- und Mehrsprachigkeit im Unterricht immer berücksichtigen. Die unterschiedlichen Herkunftssprachen der zugewanderten Menschen sollten beim Sprechen, Lesen und Schreiben in allen Kontexten und auch in allen schulischen Fächern einbezogen werden. Wir brauchen dafür einen mentalen Sinneswandel bei allen pädagogisch Tätigen. Wir müssen daran arbeiten, in Zukunft eine zwei- und mehrsprachige Identität und damit auch ein neues Selbstbewusstsein aufzubauen.

Sowohl Menschen mit als auch ohne Zuwanderungsgeschichte sind herausgefordert, sich über die gemeinsamen Grundlagen des sozialen Zusammenlebens zu verständigen. Denn wir lernen voneinander und miteinander und können dadurch einen Beitrag zu einer chancengerechteren und besseren Gesellschaft leisten.

Bereits vor dem derzeit großen Zuzug war etwa jeder siebte Mensch in Österreich Migrant/in. Ein Problem in unserer heutigen pluralisierenden Gesellschaft ist nicht das Akzeptieren einer neuen Unterschiedlichkeit, sondern vielmehr wie wir all diese Unterschiede bewältigen, damit unsere Gesellschaft in Zukunft funktioniert. Zumeist sind Armut, politische Konflikte

und Naturkatastrophen Motive für Zuwanderung, aber auch familiäre Gründe und bessere Arbeitsbedingungen führen die Migrant/inn/en in ein fremdes Land. Die Ursachen für Migration sind vielfältig und müssen in ihrer Unterschiedlichkeit betrachtet werden, ausgehend von universellen Werten der Solidarität und Würde.

Bei einem sprachfördernden Engagement sollten wir auch die vorhandenen Ressourcen der bereits länger im Lande lebenden und die jeweiligen Sprachen sprechenden Menschen mit einbeziehen, bei Kindern zudem deren Eltern. Das baut Schwellenängste ab und verringert die vermeintlichen Gefälle auf allen Seiten. Vor allem zwei- und mehrsprachige Eltern sind Experten, weshalb wir ihre Expertisen im Hinblick auf die familiäre Situation, die Sprachenvielfalt, die Kultur, die Erziehung und die Bildung insgesamt stärker in die Sprachförderung und den Unterricht mit einbeziehen müssen. In diesem Zusammenhang sollten auch weitere sprachkompetente, engagierte und motivierte Eltern, mit und ohne Migrationshintergrund, entsprechend angesprochen und vorbereitet werden, um die ehrenamtliche Arbeit zu unterstützen. Besonders Eltern mit einer eigenen Einwanderungsgeschichte und mehrsprachigen Kompetenzen sind beispielsweise geeignet, als Lesepat/inn/en zu arbeiten.

Nicht nur die Kinder werden sich freuen, wenn Sie mehrere Sprachen im Unterricht hören, denn dadurch werden ihre eigenen Herkunftssprachen aufgewertet und die einheimischen Menschen werden für andere Sprachen sensibilisiert. Leider ist es immer noch so, dass Mehrsprachigkeit häufig nicht hinreichend gewürdigt wird, doch ist genau das eine wichtige Voraussetzung nicht nur für eine positive Einstellung zur deutschen Sprache, sondern auch für die persönliche (Lern-)Entwicklung.

Im österreichischen und auch im deutschen Bildungssystem ist der Umgang mit Mehrsprachigkeit – trotz einiger Veränderungen aufgrund beispielsweise der Implementierung von Bildungsstandards – nach wie vor „additiv und konfrontativ“ angelegt. Das bedeutet, dass die Erst- und die Zweitsprache, die Mutter- und die Unterrichtssprache gegeneinander ausgespielt werden. Die Fremdsprachen sind als erste, zweite und dritte Fremdsprache hintereinander gereiht und in der Regel so organisiert, dass im Unterricht der einen Sprache die andere meist gar nicht auftaucht (vgl. Krumm 2013: 9).

Der Ausbau sprachlicher und kultureller Kompetenzen wird in österreichischen Lehrplänen einerseits in den Sprachenfächern und mit den Bestimmungen für den muttersprachlichen Unterricht berücksichtigt, andererseits wird mit dem Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen (IKL)“, das seit 1991 im Lehrplan verankert ist, eine Auseinandersetzung mit kultureller und sprachlicher Vielfalt über das gesamte Curriculum hinweg empfohlen.

Eine Befragung von Lehrerinnen und Lehrern zu den Sprachen, die ihre Schüler/innen mitbringen oder bereits gelernt haben, ergibt allerdings häufig, dass sie es entweder nicht wissen, oder dass sie, je nach Schulstufe, betonen, dass das, was im Kindergarten oder in den ersten Jahren der Schule gelernt wurde, nicht brauchbar sei (vgl. ebd.: 10).

Die Analyse der österreichischen Lehrpläne zeigt, dass Aspekte der Mehrsprachigkeit in unterschiedlicher Form bereits in die Bildungs- und Lehraufgaben verschiedener Fächer integriert wurden. Allerdings wird auch deutlich sichtbar, dass die Positionen zur Mehrsprachigkeit sehr variieren. Nach wie vor dominieren in vielen Lehrplänen strikt einsprachige Orientierungen, doch gibt es zumindest punktuell auch Ansätze für einen an Mehrsprachigkeit orientierten Unterricht, „und Texte, die erkennen lassen, dass sich die Autorinnen und Autoren der Tatsache der gesellschaftlichen Vielsprachigkeit und individuellen Mehrsprachigkeit gestellt haben“ (Reich/Krumm 2013: 176).

Dabei fällt allerdings auf, dass die einzelnen Autor/inn/en ihre Positionen unabhängig von den jeweils anderen entwickelt zu haben scheinen, denn ein Dialog ist bedauerlicherweise weder zwischen den Fächergruppen noch zwischen den Bildungsstufen feststellbar (vgl. ebd.).

5 Resümee und Ausblick

Das Thema *Sprache* und *Mehrsprachigkeit* ist seit mehr als einem Jahrzehnt integraler Bestandteil bildungspolitischer Debatten und medialer Diskurse. Das liegt jedoch nicht daran, „dass sich die Bildungspolitik und die Öffentlichkeit für Sprache als das soziale und kognitive Phänomen begeistern, von dem die Sprachwissenschaft und ihre Nachbarwissenschaften fasziniert sind“ (Tracy 2014: 13). In Deutschland und Österreich vernimmt man aufgrund des schlechten Abschneidens bei internationalen Bildungsstudien vielmehr vor allem „Klagen über mangelhafte Ausdrucks- und Verstehensfähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit und – zunehmend – ohne Migrationshintergrund“ (ebd.).

Das Bildungswesen hat „in einer globalisierten Welt und Wirtschaft, in einer Welt mit Arbeits-, Armut- und Flüchtlingsmigration“ die Aufgabe, „junge Menschen zu einem Leben in dieser mehrsprachigen Welt unter den Bedingungen der sprachlichen und kulturellen Vielfalt zu befähigen“ (Krumm 2013: 8). Deshalb müssen wir einerseits dafür sorgen, dass Kinder und Erwachsene, die bereits mehrsprachig sind, nicht einsprachig werden, sondern ihre Sprachen und sprachlichen Fähigkeiten nutzen und erweitern. Andererseits müssen wir auch einsprachigen Kindern früh einen Zugang zu Mehrsprachigkeit eröffnen. „Das erfordert eine Diversifizierung des Sprachenangebots, für die die Lehrplanverordnungen durchaus schon jetzt ungenutzte Möglichkeiten bieten“ (ebd.).

Vor allem an zwei Kriterien lässt sich festmachen, welche Sprachen angeboten werden sollten: „an dem Bedarf, der im beruflichen Bereich und auf Grund der Lage Österreichs“ und Deutschlands in der Mitte Europas „insbesondere, aber keinesfalls ausschließlich, die Nachbarsprachen umfasst“; „an den Sprachen, die Kinder bereits in das Bildungswesen einbringen und die die lebensweltliche Mehrsprachigkeit in Österreich“ und Deutschland ausmachen“ (ebd.).

Wenn ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung entwickelt wird, wie beispielsweise das „Curriculum Mehrsprachigkeit“ (vgl. Reich/Krumm 2013), lässt sich Mehrsprachigkeit in der Schule erfolgreich fördern. Es bedarf aber auch eines zunehmendes Bewusstseins von der Rolle der Sprachen für Lernerfolg und Chancengerechtigkeit, sowohl bei der Schulleitung und der Bildungsadministration als auch bei den Lehrpersonen (Krumm 2013: 13; vgl. De Cillia/Krumm 2010). „Dazu gehört dann auch die Bereitschaft, das Sprachenspektrum zu öffnen und schon jetzt eine Diversifizierung zu ermöglichen“, aber auch „die Einsicht, dass Spracherwerb und Sprachvermittlung nur mit langfristigen Angeboten unter guten Bedingungen, was Stundenzahl und Gruppengröße betrifft, erfolgreich sind“ (Krumm 2013: 13).

Es besteht daher nach wie vor erheblicher Reformbedarf in der gegenwärtigen Sprachbildungspolitik und Sprachlehrer/innenausbildung. Zur Professionalisierung der Sprachförderung im Vorschulalter müssen Pädagog/inn/en auf akademischem Niveau ausgebildet und flächendeckend weitergebildet werden. Außerdem ist eine größere Diversifizierung im Sprachangebot dringend erforderlich, damit Schulabsolvent/inn/en in der eigenen Muttersprache sowie in zwei Fremdsprachen kommunizieren können. Zudem muss es zu einem weiteren Abrücken von Deutsch als ausschließlicher Unterrichtssprache im Fachunterricht hin zu Fremd- und Muttersprachenfachunterricht kommen, damit sprachliche Identitäten gestärkt und gleichzeitig die Anerkennung von Vielfalt und Mehrsprachigkeit gefördert wird.

Die politische und mediale Debatte ist seit Monaten von den Themen Flüchtlinge, Migration und Integration geprägt. Ein wesentlicher Beitrag zur erfolgreichen Integration von Zuwander/innen und Flüchtlingen ist das freiwillige Engagement von Menschen. Neben humanitärem Einsatz haben sich auch viele Initiativen und Privatpersonen für Deutschvermittlung und eine gesellschaftliche Integration eingesetzt. Die „praktizierte <Willkommenskultur>, das bürgerliche

Engagement und der administrative Kraftakt“ bieten – trotz aller politischen und gesellschaftlichen Verwerfungen – mehr Grund zur Zuversicht als zu Pessimismus (Kronenberg 2016: 945).

Ohne eine grundlegende interdisziplinäre Forschung auf verschiedenen Ebenen, bei der auch der durch Migration induzierte komplexe gesellschaftliche und sprachliche Wandel über einen längeren Zeitraum wahrgenommen und untersucht wird, sind die Verwandlungen Österreichs und Deutschlands in Einwanderungsgesellschaft weder zu verstehen noch zu schaffen (vgl. Oltmer 2016c: 970).

Literatur

- Bade, Klaus J. (2000): Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. München: C.H.Beck.
- BMBF (2015): Bundesministerium für Bildung und Frauen: SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2007/08 bis 2013/14. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 2/2014–15. Wien: BMBF.
- Bude, Heinz (2008): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München: Carl Hanser.
- Dannerer, Monika; Maier, Sebastian; Mauser, Peter (2014): Sprachen – mehr Sprachen – Mehrsprachigkeit an der Universität. Funktionen und Entwicklung der Mehrsprachigkeit an der Institution Universität. – In: OeAD’News. Jg. 24, Nr. 2/95, Dezember 2014, 16–17.
- De Cillia, Rudolf/Krumm, Hans-Jürgen (2010): Fremdsprachenunterricht in Österreich. In: sociolinguistica 24/2010, 153–169.
- Einwanderungsland Deutschland (2016): Einwanderungsland Deutschland. Die Fakten im Überblick. Berlin: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.
- Esterl, Ursula/Gombos, Georg (2015): Mehr Sprache(n) für die Bildung. – In: U. Esterl, G. Gombos (Hgg.) Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit. (Informationen zur Deutschdidaktik. Heft 4/2015). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, 5–9.
- Fürstenau, Sara (Hg.) (2012): Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: VS.
- Kermani, Navid (2015): Wer ist wir? Deutschland und seine Muslime. Mit der Kölner Rede zum Anschlag auf Charlie Hebdo. Erw. Neuauflage. München: C.H. Beck.
- Kronenberg, Volker (2016): Zuversicht statt Defätismus. In: Forschung & Lehre. 23. Jg., 11/16, 945.
- Krumm, Hans-Jürgen (2013): Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen. [Abschlussvortrag der Tagung „Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich“. Gehalten am 1.3.2013 im Kleinen Festsaal Wien].
- Münkler, Herfried/Münkler, Marina (2016): Die neuen Deutschen. Ein Land vor seiner Zukunft. Berlin: Rowohlt.
- Oeser, Erhard (2016): Die Angst vor dem Fremden. Die Wurzeln der Xenophobie. 2., durchges. und erweiterte Aufl. Darmstadt: Theiss.
- Oltmer, Jochen (2016a): Globale Migration. Geschichte und Gegenwart. (C.H. Beck Wissen 2761). 2., überarb. und aktualisierte Aufl. München: C.H. Beck.
- Oltmer, Jochen (2016b): Migration vom 19. bis zum 21. Jahrhundert. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Oltmer, Jochen (2016c): Weitgehend unerforscht. Über die Geschichte von Niederlassung und Integration der Einwanderer in der Bundesrepublik. – In: Forschung & Lehre. 23. Jg., 11/16, 968–970.
- Özoğuz, Aydan (2016): Vorwort. Wir sind in Bewegung. In: Einwanderungsland Deutschland. Die Fakten im Überblick. Berlin: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 1.
- Rehner, Caroline (2016): Die Gerechtigkeitslücke. Die Herkunft entscheidet über den Bildungserfolg. Wie lässt sich das ändern? – In: Die Zeit, Nr. 27, 23.6.2016, 61.
- Reich, Hans H./Krumm, Hans-Jürgen (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

- Reschke, Anja (Hg.) (2015): Und das ist erst der Anfang. Deutschland und die Flüchtlinge. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Polaris.
- Rieber, Alfred J. (Hg.) (2000): Forced Migration in Central and Eastern Europe 1939–1950. London, Portland/Or: Frank Cass.
- Scheffer, Paul (2016): Toleranz in einer grenzenlosen Welt. Mit einer Einleitung zur Neuauflage. [Aus dem Niederländischen von Greogr Seferens, Andreas Ecke, Heike Baryga und Gerd Busse]. München: Hanser.
- Sienkiewicz, Witold/Hryciuk, Grzegorz (Red.) (2009): Zwangsumsiedlung, Flucht und Vertreibung 1939–1959. Atlas zur Geschichte Ostmitteleuropas. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Statistik Austria (2016): Statistik Austria. Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften: Migration & Integration. Zahlen, Daten, Indikatoren 2015. Wien: Statistik Austria.
- Tracy, Rosemarie (2014): Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. – In: M. Krifka u. a. (Hgg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin, Heidelberg: Springer VS, 13–33.
- United Nations (2016): United Nations – Department of Economic and Social Affairs: Trends in International Migrant Stock – Migrants by Destination and Origin, Rev. 2015.

Annotation

Multilingualism and education – tasks and challenges for teaching in the migration society

Jörg Meier

Multilingualism plays an important role in society due to migration processes, (educational) mobility and globalization. Multilingual speakers outnumber monolingual speakers in the world's population and more than half of all Europeans claim to speak at least one other language in addition to their mother tongue. An increasing number of children in Germany and Austria grow up bilingually or multilingually. Open borders, periods of work or study abroad and the presence of migrants and refugees bring about a steady rise in the number of multilingual families. Assessment of multilingualism is often very positive and multilingualism is an "opportunity" and a value in itself. But the spectrum of attitudes in society is broad, and the various forms of multilingualism receive rather mixed assessments, because of denigration of many languages and varieties. This ambivalence also becomes apparent in the educational institutions where the different forms of multilingualism inherently play an important role. Linguistic diversity is a constant phenomenon in all national school systems and it has become more obvious and dynamic in the context of migration. Migrants bring their languages and linguistic experiences with them and adapt them to the new living conditions. But certain (foreign) languages are promoted with a large investment of time and money and contribute to greater prestige and the types of multilingualism are often dealt with in different research traditions.

Keywords: Multilingualism in society, assessment of multilingualism, multilingualism in educational institutions, language and education, migration