



**Deutschunterricht in einer mehrsprachigen Welt –
Konsequenzen für die Deutschlehrerausbildung**

Hans-Jürgen Krumm, Wien

ISSN 1470 – 9570

Deutschunterricht in einer mehrsprachigen Welt – Konsequenzen für die Deutschlehrausbildung

Hans-Jürgen Krumm, Wien

Die europäische Union will die vorhandene Mehrsprachigkeit erhalten und fördern – das aber bedeutet, dass der Stellenwert des Deutschunterrichts sich ändert. Deutsch wird auf dem Sprachenmarkt nur dann nachgefragt, wenn

1. der Unterricht selbst zum Lernen und Weiterlernen motiviert und dem neuen Qualitätsbewusstsein gerecht wird,
2. der Deutschunterricht eine europäische Dimension aufweist und man erfährt, dass es sich lohnt, Deutsch zu lernen,
3. eine interkulturelle Orientierung dafür sorgt, dass Sprachlernende nicht nur ‚sprachkompetent‘, sondern auch ‚kulturkompetent‘ werden,
4. der Deutschunterricht einen Beitrag zur Entwicklung der Mehrsprachigkeit leistet und die mitgebrachten Sprachen der Lernenden nutzt,
5. der Deutschunterricht dazu führt, dass die Lernenden die Sprache erfolgreich auch außerhalb des Klassenzimmers gebrauchen können.

Der Beitrag formuliert Kernelemente eines Deutschunterrichts im Kontext europäischer Mehrsprachigkeit. Das erfordert eine Abkehr von einer primär philologischen Orientierung der Deutschlehrausbildung hin zu einer stärkeren Berufs- und Praxisorientierung, die in 10 Thesen konkretisiert wird.

1. Die europäische Mehrsprachigkeit – eine Illusion ?

„Deutschunterricht in einer mehrsprachigen Welt“ – das Thema legt es nahe, zunächst einmal grundsätzlich nach den Perspektiven der deutschen Sprache und des Deutschunterrichts in einer Welt zu fragen, die ja keineswegs unumstritten mehrsprachig ist.

Weshalb erklärt man einen Tag zum Tag des Baumes oder ein Jahr zum Jahr des Kindes oder eben der Sprachen, wie das Europarat und EU in diesem Jahr gemacht haben? Sehr oft ist das ein Alarmsignal. Das gilt durchaus auch für die Sprachen. Die skandinavische Linguistin Skutnabb-Kangas weist darauf hin, dass jedes Jahr mehr Sprachen aussterben als Pflanzen und Tierarten (Skutnabb-Kangas 2000). Ein Blick auf die Sprachenlandschaft

Europas macht deutlich, dass auch hier – aller Mehrsprachigkeitsrhetorik der EU zum Trotz – kleinere Sprachen wie Dänisch oder Niederländisch kaum noch eine Chance haben, sich international Gehör zu verschaffen. Und auch Deutsch- und Französischlehrer klagen in vielen Ländern über rückgehende Nachfrage nach ihren Sprachen. Deutschlehrer klagen zusätzlich, dass die Deutschsprachigen selbst oft nur noch Denglisch, eine Mischung aus wenig Deutsch und viel Englisch sprechen, so dass immer wieder nach französischem Vorbild Sprachgesetze zum Schutz der eigenen Sprache diskutiert werden. Die Zunahme von Sprachunterricht, die in allen Ländern nach ihrem EU-Beitritt zu beobachten ist, ist im Wesentlichen eine Zunahme von Englischunterricht. Um die europäische Mehrsprachigkeit ist es schlecht bestellt.

Eine Übersicht darüber, wie viele Fremdsprachen ein Schüler durchschnittlich lernt, zeigt nur für Luxemburg einen Durchschnitt von 2.9, für Finnland 2.4, für Dänemark und den flämischen Teil Belgiens 1.9. Im europäischen Vergleich liegt Frankreich mit 1.7 Sprachen pro Schüler noch im guten Mittelfeld vor Griechenland mit 1.5, Österreich mit 1.36, Deutschland mit 1.2. Das Schlusslicht ist England mit 1.1.¹

Das Ziel, jeder europäische Bürger solle neben der eigenen mindestens zwei Fremdsprachen beherrschen, liegt jedenfalls noch in weiter Ferne. Das gilt selbst dort, wo Nachbarsprachen betroffen sind, d.h. wo wir eigentlich vermuten sollten, dass sprachliche Nachbarschaft auch zu der Bereitschaft führt, die jeweilige Sprache zu lernen (vgl. Krumm 1999b).

Aber auch Nachbarschaft bedeutet nicht immer und automatisch Freundschaft, Austausch und Verständigung, Nähe wird vielmehr oft als bedrohlich empfunden und fördert sprachliche Abgrenzung. So ergab eine Umfrage unter Schülern der frankophonen Schweiz, welche Sprache sie, wenn sie frei wählen dürften, lernen wollen, eine deutliche Abkehr von den anderen Schweizer Landessprachen: Daß alle diese Schülerinnen und Schüler Englisch lernen wollen (bislang in der frankophonen Schweiz keine Pflichtfremdsprache), überrascht nicht. Auffällig ist dagegen, daß Deutsch, eine Landes- und Nachbarschaftssprache, die

¹ Val. Süddt. Zeitung 13.02.01, Nr. 36, Seite V15-16; hier wird Irland mit 1,0 als Schlusslicht aufgeführt, doch scheint dabei die zumindest teilweise vorhandene Zweisprachigkeit Irlands nicht berücksichtigt.

sogar unmittelbare Berufsrelevanz im Lande hat, von weniger Lernenden gewählt würde (noch ist Deutsch Pflichtsprache) als die Nichtlandes- und Nichtnachbarschaftssprache Russisch. Und auch der Abstand zwischen Englisch und Italienisch (gleichfalls Landes- und Nachbarschaftssprache) ist erstaunlich groß.

Gerade was die deutsche Sprache betrifft, so gilt nicht nur für die frankophone Schweiz, dass unterschiedliche geschichtliche und persönliche Erfahrungen die Einstellungen und das Handeln der Menschen gegenüber dieser Sprache bestimmen.

Dennoch wäre es ein Irrtum zu glauben, wir würden uns auf ein einsprachiges Europa zubewegen. Mobilität und Globalisierung führen nicht, wie manche noch vor einigen Jahren fürchteten, zur Nivellierung sprachlicher und kultureller Unterschiede – ganz im Gegenteil: der Musiksender MTV z.B., der ursprünglich davon ausging, seine PoP-Musik auf einem englischsprachigen Kanal weltweit erfolgreich vertreiben zu können, hat inzwischen 28 regionale Studios eingerichtet, in Europa u.a. in Paris, Barcelona, Warschau, Rom und München: „Ein regionales Programm mit Kultur und Informationen aus ihrer eigenen Lebenswirklichkeit“, so die deutsche Programmchefin, „spendet da ein bisschen Nestwärme. ... Die deutsche Sprache ist in dieser komplizierten Welt für manchen eine Art emotionaler Ankerplatz“². Die Werbung hat das schon längst erkannt und kommt keineswegs nur englischsprachig daher. Ähnlich sehen das inzwischen auch Wirtschaft und Industrie: Als die Daimler/Chrysler AG am 27. März 2000 die Firma Mitsubishi Motors in Japan aufkaufte, hat sie die sprachlichen und kulturellen Probleme der Fusion gewaltig unterschätzt. So schreibt DER SPIEGEL über den deutschen Manager, der nun für Daimler die Firmen zusammenführen soll: „Das größte Problem war die Sprache. Er dachte, es ginge mit Englisch, merkte aber bald, dass sich jeder darin unwohl fühlte, dass die Gespräche nicht richtig gelangen. Jetzt sprechen die Japaner wieder Japanisch, der Deutsche lässt sich übersetzen.“³ Die deutsche Greencard bringt vor allem deshalb so wenige IT-Experten nach Deutschland, weil diese zwar alle Englisch, aber kaum Deutsch sprechen, worauf die Firmen im Hinblick auf Kunden und Mitarbeiter nur selten verzichten

² „Weltweite Nestwärme“; Beitrag zum Musiksender MTV. DER SPIEGEL Nr. 44, 30.10.2000, 234- 238.

³ DER SPIEGEL Nr. 9/24.2.2001: „Die Drei-Welten-AG“, 96-109, z. Stelle 103.

wollen. Wenigstens in Mittel- und Osteuropa gibt es einige solcher Experten, weshalb eher diese als die erwarteten indischen Computerspezialisten nach Deutschland kommen.

Es gibt, so zeigen auch die verschiedensten Umfragen (vgl. die Daten bei Ammon 2001) durchaus einen Bedarf an Fremdsprachen neben Englisch. Das spiegelt sich auch im Internet: Der Anteil von Leitseiten in anderen Sprachen als Englisch ist derart angestiegen, daß der Anteil englischsprachiger Homepages 1999 nur noch 62% gegenüber 84% im Jahr 1995 betrug. Der Anteil der Leitseiten auf Deutsch hat sich von 4,5 % auf 13% (= 24.251.665) nahezu verdreifacht. Der japanischsprachige Anteil hat sich von 3,1% auf 5% der französischsprachige von 1,8% auf 4% 1999 verdoppelt. Selbst auf Niederländisch gibt es inzwischen knapp 3 Mio Leitseiten (vgl. Ammon 2000: 251).

In mittel- und osteuropäischen Ländern, die im Hinblick auf die EU-Erweiterung ja einen gewichtigen Beitrag zur Erweiterung der europäischen Sprachenpalette liefern werden, sieht die Situation ähnlich differenziert aus, allerdings spielt die französische Sprache hier eine sehr viel geringere Rolle als in der EU: in Ungarn etwa lernen 49% der Sekundarschülerinnen und -schüler Deutsch, in Polen 52% und in der Tschechischen Republik 53% (vgl. die Länderberichte in Krumm 1999a).

Diese Zahlen sollen nicht suggerieren, wir brauchten uns um die Nachfrage nach Deutsch und den Deutschunterricht keine Sorgen zu machen. Deutlich werden soll vielmehr, dass sich die Nachfrage nach Deutsch unter den spezifischen Bedingungen europäischer Mehrsprachigkeit entwickelt, was auch für die Art und Weise, wie Deutsch angeboten und unterrichtet, Konsequenzen hat.

2. Fremdsprachenlehrerausbildung – Reform oder Konkurs?

Was die Fremdsprachenlehrerausbildung betrifft, so ist sie in Westeuropa von den Veränderungen des Bildungswesens bislang nahezu unberührt geblieben: *Fremdsprachenlehrerausbildung – Reform oder Konkurs*, so lautet der Titel eines 1998 in der Bundesrepublik erschienen Buches (Zydatiś 1998). Er signalisiert eine steigende Unzufriedenheit mit dem Fremdsprachenunterricht, dessen mangelnde Qualität auch auf die unzureichende Ausbildung der Lehrer zurückgeführt wird. Schlagworte sind in diesem Kontext: Praxisferne, einseitige philologische Ausrichtung, mangelnde pädagogische,

methodische und interkulturelle Kompetenz. So heißt es schon 1988 in dem nach fünfjähriger internationaler Diskussion publizierten Madrider Manifest (1988:40 f.):

In ihrer heutigen Form entsprechen weder das Philologiestudium an den Hochschulen noch die anschließende pädagogische Ausbildung ausreichend den Bedürfnissen interkultureller Kommunikation. Die übliche Lehrerausbildung ist meist zu ausschließlich literarisch, in zu engem Sinne linguistisch oder auf eine nur folkloristische Landeskunde beschränkt und vernachlässigt die Geschichte, die Kenntnis der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse und die Einführung in interkulturelle Fragen. Viele Lehrer tun selbst nicht, was sie ihren Schülern vermitteln sollen. Es geht um nichts Geringeres als eine Neudefinition der Rolle des Lehrers als Anreger und Führer durch die fremde Kultur.

Den Luxus einer solchen Lehrerausbildung konnten sich die westlichen Länder ein Stück weit leisten, so lange der Bedarf an Fremdsprachenlehrern wegen zurückgehender Schülerzahlen und vieler älterer Lehrkräfte relativ gering war, andererseits die Nachfrage nach effektivem Fremdsprachenunterricht außerhalb der Schule, in Volkshochschulen und privaten Instituten abgedeckt werden kann. In den Ländern Mittel- und Osteuropas besteht dagegen ein großer Bedarf an effektiver Sprachvermittlung und ein quantitativer und qualitativer Nachholbedarf an Fremdsprachenlehrern. Hier hat mit der Grenzöffnung seit 1990 eine intensive Reform der Fremdsprachenlehrausbildung eingesetzt, so dass wir heute ein Ost-West-Reformgefälle vorfinden. In Osteuropa wurden radikal neue Wege der Deutschlehrausbildung eingeschlagen, z. B. die Einrichtung eigener Lehrerkollegs in Polen und Ungarn, weil man den Universitäten eine schnelle Reform nicht zutraute, mit ganz anders strukturierten Studiengängen, die dem Sprachunterricht, der methodischen und landeskundlichen Ausbildung einen neuen Stellenwert einräumen (vgl. Kast und Krumm 1994). Zwar verdankt auch die Germanistik in unseren westeuropäischen Ländern ihre Existenz, ihre Dozentenstellen primär der Tatsache, dass wir Lehrer ausbilden – in unserem Curriculum aber beschränken wir uns seit nahezu hundert Jahren unverändert auf eine Philologie ohne Berufsbezug.

Aus diesem Grund wird jetzt auch in Westeuropa eine Reform der Fremdsprachenlehrausbildung eingefordert und, wo die Hochschulen unvernünftiger Weise nicht mitspielen, diese Reform auch gegen den Willen der Hochschulen oder an anderen Institutionen durchgeführt, was zu einer unmittelbaren Bedrohung der traditionellen Germanistik in den skandinavischen Ländern ebenso wie in Frankreich und Spanien geworden ist. Auch unsere Gesellschaft braucht nämlich wieder Fremdsprachenlehrer, und

zwar solche, die innovativ, effizient und motivierend Deutsch unterrichten. Europa ändert sich in diesen Jahren, gerade was das Feld des Fremdsprachenunterrichts angeht, rasant – das von Europarat und Europäischer Union ausgerufene „Europäische Jahr der Sprachen 2001“ ist sichtbarer Ausdruck für die neue Aufmerksamkeit, die dem Fremdsprachenunterricht gilt.

Eine Reform der Ausbildung von Deutschsprachenlehrern muss, will sie ihre Ziele erreichen, diese Impulse und Veränderungen zur Kenntnis nehmen und sich mit ihnen auseinandersetzen. Ich will daher in einer knappen Skizze in 5 Punkten zeigen, welche Entwicklungen in der europäischen Sprachenpolitik und in der Sprachdidaktik meines Erachtens Orientierungen für eine Reform der Deutschlehrausbildung liefern.

3. Perspektiven für den Deutschunterricht in Europa

3.1 Diversifikation: Deutsch muss sich neben anderen Sprachen durchaus konkurrierend behaupten. Das bedeutet, dass neue Maßstäbe für die Qualität des Unterrichts gelten.

Der französische Erziehungsminister Jack Lang hat die Diversifikation im Fremdsprachenbereich zu seinem Programm erhoben, d.h. an die Stelle der Dominanz von Englisch sollen vermehrt Wahlmöglichkeiten für die französischen Schülerinnen und Schüler treten. Viele französische Deutschlehrer sind damit nicht zufrieden, weil sie fürchten, dass bei einer vergrößerten Wahlfreiheit die Schüler eher Spanisch als Deutsch lernen wollen. Was die Deutschlehrer übersehen, ist die Tatsache, dass Minister zwar verhindern können, dass nur eine einzige Fremdsprache angeboten wird, nicht jedoch für einzelne Sprachen Reservate bilden können. Diversifikation setzt den Unterricht in einer Sprache zwar der Konkurrenz mit anderen Sprachen aus, gibt ihm aber auch die Chance, sich gegenüber dem Unterricht anderer Fremdsprachen zu profilieren. In einer Welt, in der Eltern und Schüler nach mehr Mitbestimmung im Bildungswesen, die Schulen nach mehr Autonomie verlangen, ist Diversifikation mit attraktiven Angeboten der einzige erfolgversprechende Weg, für viele Sprachen ein Unterrichtsangebot zu sichern. Diversifikation setzt aber zweierlei voraus:

1. dass die Schulbehörden für verschiedene Sprachen auch kleinere Unterrichtsgruppen akzeptieren, also Lerngruppen mit 5-15 Lernenden, und
2. dass die Lehrerinnen und Lehrer diese Situation als Chance und Herausforderung begreifen, ein attraktives Angebot zu entwickeln und als Bestandteil europäischer Mehrsprachigkeit umzusetzen.

In der Erwachsenenbildung wird, was den Fremdsprachenunterricht betrifft, schon lange die Qualitätsfrage gestellt. EAQUALS, die *European Association of Quality Language Services* z.B. hat einen *Code of Practice* entwickelt, dem Sprachanbieter entsprechen müssen, wenn sie mit einem europäischen Gütesiegel für ihre Sprachkurse werben wollen. Die Forderung nach Qualität wird vor den Schulen und Hochschulen nicht halt machen, dafür sorgen sinkende Schülerzahlen, knappe Haushaltsmittel u.ä. (vgl. Posch und Altrichter 1997).

Die Qualität der Lehrenden spielt in solchen Qualitätskonzepten eine zentrale Rolle. Dabei wird Qualität teils an der Ausbildung und regelmäßigen Fortbildung der Lehrkräfte überprüft, teils aber auch durch regelmäßige Schülerbefragungen und direkte Unterrichtsbeobachtungen.

„Kompetente Lehrkräfte“ zeichnen sich dadurch aus, dass sie in Kenntnis der jeweils aktuellen lernpsychologischen und sprachdidaktischen Forschung einen teilnehmerorientierten Unterricht erteilen, d.h. auf die Vorkenntnisse sowie die individuellen Lernerfahrungen und Lerndispositionen Rücksicht nehmen, heißt es im *Eaquals Code of Practice*. Damit wäre eine erste Frage an die Lehrerausbildung gestellt: wo erwerben angehende Lehrer/innen das erforderliche Wissen im Bereich von Lernpsychologie und Sprachdidaktik, und wo erwerben sie die Fähigkeit, eigenen Unterricht zu reflektieren, Lehrmaterial und methodische Konzepte an die individuellen Bedingungen der Lernenden anzupassen?

Qualität, das kann aber auch bedeuten, anspruchsvollere Inhalte, einen höheren Standard der Sprachbeherrschung und sprachlichen Korrektheit, d.h. insgesamt höherrangige Ziele zu setzen.

3.2 Die Zukunft heißt Europa – auch im Deutschunterricht

In der Tschechischen Republik wird mit einem Poster für den Deutschunterricht geworben, das folgende Textzeilen enthält:

DEUTSCH: Europa – Tschechien – Deutschland – Österreich – Schweiz:

Zuerst wird hier mit dem Stellenwert der deutschen Sprache in Europa, dann mit der Bedeutung für das eigene Land, und schließlich damit geworben, dass man mit Deutsch eine europäische Sprache lernt, die nicht nur in Deutschland, sondern ebenso in Österreich, der Schweiz, in Liechtenstein, Luxemburg und Belgien, aber auch in Ungarn Polen und anderswo gesprochen wird, allerdings überall auch ein wenig anders klingt, sich unterscheidet. Mit diesem „Geruch und Geschmack der Sprache“, wie Harald Weinrich das einmal genannt hat, kann man durchaus Reklame machen wie eine Wiener Sprachenschule. In deren Prospekt heißt es:

In Österreich spricht man Deutsch. Ein korrektes und reines Deutsch, das aber ein bißchen weicher und melodischer klingt als in Deutschland. Die Sonne hat es gefärbt, die Berge und Täler und die Monarchie mit allen Einflüssen des Multikulturellen. Es ist ein gutes, liebenswertes Deutsch, der Grammatik verpflichtet und der Lust am Theatralischen.⁴

Wir können die Schülerinnen und Schüler auf Entdeckungsreise schicken: im Internet ebenso wie in literarischen Texten. Auf den verschiedenen Fernsehkanälen ebenso wie auf Hörkassetten und im Wörterbuch lässt sich etwas herausfinden über Deutsch als eine europäische Sprache. Zur Zeit erfahren die Lernenden im Deutschunterricht zu wenig über Deutsch als eine europäische Sprache.

Deutsch als europäische Sprache heißt aber auch, dass man dabei Europa neu kennenlernen kann: mit der deutschen Sprache kommen Vergangenheit und Gegenwart der Beziehungen Großbritanniens zu Deutschland und Österreich ins Spiel, aber auch die Veränderungen, die z.B. die deutsche Sprache durch die deutsche Vereinigung, durch die Öffnung des eisernen Vorhangs etc. erfahren hat. Was bedeutet die europäische (Sprach-)Nachbarschaft politisch, kulturell, wirtschaftlich (vgl. Raasch 1999)? Entschieden zu wenig ist EUROPA Thema des

⁴ Auszug aus einem 1997/98 von der Wiener Sprachenschule Acti Lingua verteilten Werbeprospekt.

Deutschunterrichts⁵, wahrscheinlich, weil auch die Lehrerbildung noch lange keine europäische Dimension aufweist. Damit bin ich zugleich bei dem 3. Punkt, in dem der Deutschunterricht einen neuen Stellenwert bekommt:

3.3 Nicht der „native speaker“, sondern der INTERKULTURELLE SPRECHER ist das Ziel des Deutschunterrichts in einer mehrsprachigen Welt

In den ‚Stuttgarter Thesen zur Landeskunde‘ wurde schon 1982 formuliert:

Unter dem Gesichtspunkt transnationaler Kommunikationsfähigkeit müssen beim Fremdsprachenlernen folgende Gegebenheiten berücksichtigt werden:

- eigensprachlich und eigenkulturell geprägte individuelle Wahrnehmungsmuster der Lernenden sowie
- historisch gewordene und dem ständigen Wandel unterworfenen kollektiven Erfahrungen im Hinblick auf die Zielsprachenländer.“ (Stuttgarter Thesen 1982: 10).

Wahrnehmen und Verstehen sind kulturgeprägten, in der sprachlich-kulturellen Sozialisation erworbenen Schemata unterworfenen Vorgänge, weshalb sich das Erlernen einer neuen Sprache nicht trennen läßt von der Notwendigkeit, Distanz zur eigenen Sprache und Kultur zu gewinnen, die mit unserem sprachlichen Ausdruck verknüpften Wertesysteme zu reflektieren. So heißt es im Deutschlehrplan von New South Wales in Australien:

Ziel des Deutschunterrichts ist es, dass die Lernenden

- in der Lage sind, auf Deutsch mit anderen zu kommunizieren
- den kulturellen Kontext, in dem Deutsch gesprochen wird, verstehen,
- durch das Studium anderer Kulturen in die Lage versetzt werden, ihre eigenen Kulturen zu reflektieren
- fähig sind, Beziehungen zwischen Deutsch, Englisch und oder anderen Sprachen herzustellen.⁶

⁵ Der deutsche Spieleverlag Ravensburger bietet ein Europareise-Spiel an, das die europäische Dimension des Reisens und Sprachenlernens zum Thema macht. Da hilft Wissen über Europa, das Spiel zu gewinnen: Wer die Frage beantworten kann, ob es in dem Land, in dem die eigene Spielfigur gerade steht, etwas Besonderes zu essen gibt oder wer gar einen Satz oder ein Wort in der Landessprache kann, darf 5 oder mehr Punkte weiterziehen. Vgl. Europareise. Ravensburger Spieleverlag 1990

⁶ Übersetzung des Verfassers aus der Lehrplanbroschüre von 2000.

Ähnliche Formulierungen finden sich ja durchaus auch in britischen Lehrplänen. Die englische Sprache wird inzwischen vielfach als ‚lingua franca‘, gelöst von einem konkreten kulturellen Kontext, gelehrt und gelernt. Für die anderen europäischen Sprachen gilt dagegen, daß sie *nicht* zu lösen sind von der jeweiligen politischen und kulturellen Geschichte und Gegenwart ihrer Sprecher. Deutsch ist keine weltweite LINGUA FRANCA – eher, und darin sehe ich eine große Chance für den Deutschunterricht, das, was Albert Raasch kürzlich eine LINGUA CULTURALIS genannt hat. Für die deutsche Sprache ist bis heute prägend, dass sie – je nach Fokus und Interesse – auch die Sprache der nationalsozialistischen Unterdrückung, die Sprache des Kommunistischen Manifestes, die Sprache Freuds und Einsteins, die Sprache der D-Mark, Österreichs und eines Teils der Schweiz usf. war und ist, so wie die französische, die ungarische und die russische Sprache kulturelle und politische Geschichte und Gegenwart transportieren.

Im europäischen Referenzrahmen für das Lernen und Lehren von Sprachen wird als Zielsetzung für den Fremdsprachenunterricht daher nicht der *Native Speaker*, sondern der *interkulturelle Sprecher* herausgestellt. Es geht also nicht nur um die Fähigkeit zu grammatisch korrektem Sprachgebrauch, sondern auch um die Fähigkeit, die mit Sprache verbundenen Wertsysteme einzuschätzen, mit Missverständnissen umgehen zu können. Damit verschieben sich Akzente im Sprachunterricht: Sprachenlernen für eine mehrsprachige Welt heißt: Sprachenlernen für eine interkulturelle Kommunikation. Je stärker Menschen in ihre eigene Sprache und die mit dieser Sprache und Kultur verbundenen Wertsysteme, Denk- und Handlungsmuster hineinwachsen, um so schwerer fällt es ihnen, eine andere Kultur neben der eigenen zu akzeptieren, Verschiedenheit als normal zu betrachten. Sprachunterricht hat hier gerade für junge Menschen die wichtige Funktion, Denkkoffenheit zu erhalten, sie vor starrem Ethnozentrismus zu bewahren. Der Deutschunterricht gewinnt mit einer solchen Zielsetzung eine wichtige pädagogische Funktion zurück, indem er seinen Beitrag dazu leistet, mit Vielsprachigkeit, mit Verschiedenheit umzugehen. Für das Zusammenleben in unseren multikulturellen und multilingualen Gesellschaften und für die Entwicklung von Widerstandskräften gegen Rassismus ist diese Funktion von zentraler Bedeutung.

3.4 Die europäische Zukunft ist mehrsprachig, unsere Schüler sind es schon jetzt – wie reagiert der Deutschunterricht auf diese Mehrsprachigkeit?

Unser Bildungswesen geht immer noch von der Fiktion aus, dass in unseren Schulen monolinguale Schülerinnen und Schüler sitzen; in Wahrheit sind aber unsere Schüler vielfach mehrsprachig. Ingrid Gogolin hat in einer Vielzahl von Studien an deutschen Schulen diesen ‚monolingualen Habitus‘ einer in Wahrheit längst multilingualen Schule nachgewiesen.

Wenn ich Deutschlehrer frage, ob sie wissen, wieviele und welche Sprachen ihre Schüler oder Studenten sprechen, so werde ich meist ratlos angeschaut. Wissen Sie das?

Ich habe in den letzten Jahren immer wieder Lehrkräfte gebeten, ihre Schüler Sprachenporträts und Sprachbiographien malen und schreiben zu lassen (Krumm 2001):

Marianne (keineswegs eine Ausnahme mit ihren vielen Sprachen) schreibt zu ihren Sprachen
„Ich habe beim Philipinische Sprache mehr gemalt weil mein Muttersprache ist.

Ich habe auch beim Englisch Sprache ein bißchen mehr gemalt weil auch manchmal meine Muttersprache und ich habe schon früher Englisch gelernt als ich noch Kind war.

Ich habe beim Deutsch Sprache auch nicht mehr gemalt weil ich noch nicht so gut Deutsch sprechen kann.

Beim Spanisch habe ich wenig gemalt weil ich kann auch nicht gut Spanisch und weil auch in unsere Sprache gemischt ist.

Meine Lieblings Sprache auf der Welt ist Philipinisch und Englisch.

Ein bißchen mag ich Deutsch.“

Ebi aus dem Iran schreibt: „Meine Muttersprache ist Persisch. Ich habe in die schule Englisch und Arabisch gelernt.

Englisch hat grüne Farbe, weil dort immer es regnet.

Arabisch hat braune Farbe, weil arabische Länder viele Wüsten haben.

Deutsch hat schwarze Farbe, weil Deutsch schwer ist.

Persisch hat blaue Farbe, weil dort schöne Himmel hat.“

Melanie, die in Wien die europäische Mittelschule besucht, schreibt zu ihrem Sprachporträt:
„Niederländisch habe ich immer im Kopf, auch wenn ich andere Sprachen spreche. Man bemerkt es durch die Fehler, die ich mache. Ich arbeite nur Deutsch und Englisch, deswegen die Farbe (für diese Sprachen) in den Händen. Die kleinste Körperteile kriegen Französisch & Spanisch zugesteckt, das entspricht meine Kenntnisse. Aber eigentlich vermischt sich immer alles, es ‚kreiselt‘ im Körper herum.“

Diese Mehrsprachigkeit gilt durchaus auch für einheimische Kinder. Lorenz, z.B., der ein wenig neidisch auf die bunten Profile seiner ausländischen Mitschüler wurde, fielen zum Glück seine Dialekte ein, Niederösterreichisch und Steirisch oder Sächsisch tauchen da auf einmal auf. Und auch die britischen Schüler können auf Grund ihrer Reisen schon viele Sprachkontakte vorweisen. Zugleich zeigen diese Sprachenporträts, dass auch, wenn wir viele Sprachen im Deutschunterricht laut werden lassen, viel Deutsch gesprochen und geschrieben werden kann. Deutschunterricht, das möchte ich mit diesen Porträts zeigen, kann auf anderen Sprachen und einem entwickelten Sprachbewußtsein aufbauen und die vorhandene Neugier auf Sprachen ausnutzen.

Die Mehrsprachigkeit des Bildungswesens hat aber auch für die Curriculumentwicklung Konsequenzen: Ist Deutsch die erste Fremdsprache, so sollte der Deutschunterricht das Lernen weiterer Sprachen mit vorbereiten, zum Beispiel, indem Lernstrategien für das Lernen von Wörtern, das Verstehen von Texten entwickelt werden und generell die Wahrnehmung von Sprachen trainiert wird: Der Sprachunterricht in der ersten Sprache, so drücken wir das metaphorisch aus, öffnet Fenster auf weitere Sprachen, schafft Sprachaufmerksamkeit, *language awareness*. Der Unterricht in den weiteren Fremdsprachen muss dann allerdings systematisch aufgreifen, was schon gelernt wurde. Deutsch als zweite Fremdsprache zum Beispiel nach Französisch, sollte nicht so tun, als säßen blutige Anfänger in der Klasse. Die Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, wissen schon viel über das Sprachenlernen, z.B. wie man sich Vokabeln einprägt, wie man einen Text versteht, auch wenn einzelne Wörter unbekannt sind. Sie wissen bereits, dass sich Sprachen in Laut und Schrift, in Wortstellung u.ä. von der Muttersprache unterscheiden. Sie wissen meist, was ein Verb ist und was ein Adjektiv. Von all dem kann Deutschunterricht Gebrauch machen. Niemand muss mit jeder Fremdsprache neu lernen, zur Post zu gehen oder zu frühstücken.

Die sog. Tertiärsprachenforschung beschäftigt sich damit herauszufinden, wie man bei der 2. oder 3. zu lernenden Sprache die vorhergehenden Lernerfahrungen nutzen kann. Ich verweise dazu auf die „Thesen und Empfehlungen zu den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache“ (siehe Literaturliste).

Schule und Gesellschaft – so möchte ich das zusammenfassen - müssen endlich Gebrauch von den mitgebrachten Sprachen und Spracherfahrungen ihrer Schüler machen. Das heißt zuerst einmal: diese Sprachen müssen im Unterricht zugelassen werden. Lehrende müssen es lernen

a) Sprachbiographien zu erschließen

b) Sprachen – auch solche, die sie selbst nicht beherrschen – im Unterricht zu Wort kommen zu lassen

c) Lösungen für die Zielkonflikte zu entwickeln, die sich aus der Sprachenvielfalt einerseits und dem Interesse an einem raschen Erlernen der deutschen Sprache ergeben können.

Bislang ist unser Fremdsprachenunterricht auch da, wo er mehrere Sprachen anbietet, additiv und unkoordiniert. So wenig wie um die mitgebrachten Sprachen wissen viele Lehrkräfte, die eine Sprache unterrichten, welche Sprachen ihre Schüler daneben oder danach lernen. Ordnung in die Sprachenvielfalt zu bringen bleibt den Lernenden allein überlassen. Was wir brauchen, nenne ich eine *curriculare Mehrsprachigkeit*: eine Vielfalt, die aufeinander abgestimmt ist, wo Kurse sich ergänzen und aufeinander aufbauen.

3.5 Ob man Deutsch kann, entscheidet sich dann, wenn Deutsch gebraucht wird.

Der Gedanke, dass das Tun auch beim Lernen wichtiger ist als das Wissen, ist nicht neu: Die Reformpädagogik, z.B. der französische Reformpädagoge Celestin Freinet, hat schon in den 20er Jahren des vorigen Jahrhunderts eine Art Produktions-/Output-Hypothese formuliert, indem er das Klassenzimmer in eine Werkstatt verwandelte: nicht Lehrbücher sollten im Zentrum des Unterrichts stehen, sondern Herausforderungen aus dem realen Leben, die im Unterricht gemeinsam bearbeitet und beantwortet werden: bei Freinet durch Klassenkorrespondenz und Schuldruckerei auch materiell konkretisiert.

Der Grundgedanke ist: wenn Lernende ihr *Können* einsetzen müssen, um ein *Ziel* zu erreichen, wenn sie dabei selbst Mittel und Wege suchen müssen und immer wieder Gelegenheit haben, auch selbst ihr Vorgehen zu beurteilen, dann findet Lernen statt. Der Gebrauch von Sprache zwingt die Lernenden dazu, auf beides zu achten, auf die inhaltlichen Aspekte und *zugleich* Sprache auch formal (morphologisch-syntaktisch) zu verarbeiten. Damit wird die Vernachlässigung der Sprachform, der Grammatik, wie sie in

den Anfängen des kommunikativen Unterrichts eingetreten ist, korrigiert – nicht im Sinne eines sturen Grammatikpaukens, sondern im Interesse der Lernenden, die dann, wenn es an die „Veröffentlichung“ ihrer Sprachproduktion geht, auch ein korrektes Produkt vorweisen wollen.

Damit das funktioniert, muss sichergestellt sein, dass die Schüler und Schülerinnen sich nicht ausschließlich für den Lehrer (und seinen Papierkorb) anstrengen. Eine der wichtigsten Entwicklungen im Bildungswesen ist die Öffnung der Klassenräume und Schulen: Dass der Deutschunterricht nicht der beste Ort ist, um Deutsch zu lernen, wissen wir seit langem: zu wenige, nur punktuelle Sprachkontakte, zu viele Schüler, so dass niemand genügend Zeit hat, wirklich sprachlich zu handeln, zu wenig Kontakt mit der Realität der Zielsprache. Zum Glück und Vorteil für das Deutschlernen hat sich das geändert: Deutsch wird nicht mehr nur in den wenigen Deutschstunden gelernt. Letzten Endes laufen viele methodischen Ansätze auf einen zentralen Punkt hinaus: die Schüler in Situationen bringen, in denen sie der lebendigen Sprache begegnen, in denen sie sie selbst gebrauchen müssen und über den Gebrauch auch sprachliche Normen als funktional begreifen und beachten lernen.

Damit verändert sich auch die Lehrerrolle: Lernberatung, Motivierung von Lernschwachen, Projektvorbereitung und -begleitung u.ä. treten in den Vordergrund. Die Hauptrolle von Lehrern war schon immer, muss aber immer mehr sein, die Lernenden zum Gebrauch der Fremdsprache zu befähigen.

Mit der Betonung auf begleitende und beratende Tätigkeiten gewinnt die Arbeit von Deutschlehrern wieder ihre pädagogische Dimension zurück; zugleich entfernen wir uns von der Apotheker-Rolle, wo wir vorgefertigte Rezepte – Lehrpläne und Lehrbücher – lediglich ausführen; nicht nur die Lernenden, auch die Lehrenden gewinnen wieder mehr Selbständigkeit.

4. Die Ausbildung von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern – nicht nur eine Existenzfrage für die Germanistik

Damit kehre ich zu dem Ausgangspunkt meines Vortrags zurück: die derzeitige Ausbildung von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern wird den Anforderungen an einen solchen

Deutschunterricht nicht gerecht. Die Veränderungen des Fremdsprachenunterrichts erzwingen eine Veränderung der Ausbildung.

Die Kernelemente einer zukunftsorientierten Deutschlehrerausbildung habe ich in den folgenden sechs Dimensionen zusammengefasst, die jeweils eine affektive, eine kognitive und eine Könnens-Ausprägung haben:

- sprachliche Dimension: die Domäne von Sprachpraxis und Sprachwissenschaft: Sprachkönnen, Sprachwissen, Einstellung zur deutschen Sprache (einschl. Plurizentrik)
- Dimension des Lernens: die Domäne der Lerntheorie und Lernpsychologie
- Dimension des Lehrens: Methodik und Unterrichtspraxis
- die Inhaltsdimension, die Literatur und Landeskunde mit umfasst,
- die interkulturelle Dimension
- sowie die sprachenpolitische Dimension.

Für mich ergeben sich daraus 10 Thesen, an denen sich überprüfen lässt, ob eine Deutschlehrerausbildung den heutigen Anforderungen genügt:

- 1) Neben der Förderung berufsrelevanter Fähigkeiten besteht die vorrangige Aufgabe des Deutschunterrichts darin, die Menschen für Mehrsprachigkeit und das Leben in multikulturellen Gesellschaften zu sensibilisieren und zu interkultureller Kommunikation zu befähigen (vgl. u.a. Byram und Morgan 1994). Entsprechend müssen auch die Deutschlehrerinnen und -lehrer zu interkultureller Sensibilität und kultureller Mittlertätigkeit befähigt werden.

„Interkulturelle Kommunikation und interkulturelle Erziehung“ sind Themen der Ausbildung, die eine Brücke bilden zwischen sprachlichen und pädagogischen Fragestellungen, die daher im Studium interdisziplinär verankert sein sollten.

- 2) Mehrsprachigkeitskonzepte fordern auch von den Lehrenden die Bereitschaft, Deutsch im Kontext anderer Fremdsprachen zu sehen und zu unterrichten; kontrastive Aspekte gehören daher ebenso zum festen Bestandteil der Deutschlehrerausbildung wie die Berücksichtigung der über die Einzelsprache hinausgehenden Aspekte eines

Gesamtkonzepts sprachlicher Bildung. Das bedeutet, dass auch Fragen der Curriculumentwicklung und Mehrsprachigkeitsdidaktik zum Kernbestand einer Deutschlehrausbildung gehören.

- 3) In einer mehrsprachigen Welt ist die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern eine Ausbildung von Experten in Sachen Sprachvermittlung und Mehrsprachigkeit für unterschiedliche Altersgruppen innerhalb und außerhalb der Schule.

3.1: Für bilinguale Unterrichtsmodelle werden Lehrer und Lehrerinnen gebraucht, die eine Fremdsprache und ein schulisches Sachfach gut beherrschen, um dieses im Medium der Fremdsprache unterrichten zu können.

3.2: Insgesamt ist damit die Notwendigkeit artikuliert, Lehrerinnen und Lehrer nicht nur für ein Unterrichtsfach, eine Fremdsprache oder eine Altersstufe zu qualifizieren, sondern in der Lehrerausbildung sinnvolle Kombinationen anzubieten.

- 4) Die Deutschlehrausbildung bereitet auf einen Beruf vor, der der Entwicklung der dynamischen Mehrsprachigkeit von Individuen in einer wechselvollen mehrsprachigen und multikulturellen Welt dient. Eine solche Ausbildung ist nur dann tragfähig, wenn sie als wissenschaftliche Ausbildung konzipiert wird, d.h. auch für die Studierenden eine Forschungskomponente enthält, die es ihnen erlaubt, auch wechselnde Ansprüche und Lernbedingungen zu erkennen und aufzunehmen.
- 5) Die Wissenschaftlichkeit der Deutschlehrausbildung beweist sich nicht durch eine einseitig philologische oder sprachwissenschaftliche Orientierung, sondern in der Verknüpfung germanistischer mit sprachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Studienelementen. Akademische Abschlussarbeiten und Prüfungen sollten gleichrangig die Möglichkeit einer Schwerpunktbildung in einem dieser Studienelemente anbieten.
- 6) Kennzeichen einer berufsorientierten Deutschlehrausbildung ist ihr durchgängiger Praxisbezug. Diese Praxis sollte in gestufter Form (von Veranstaltungen zur Methodik des Deutschen als Fremdsprache über die Beobachtung von Unterricht bis zur eigenen Unterrichtsplanung und Probeunterricht in die Ausbildung integriert sein und auch die

traditionellen Fachgebiete wie z.B. die Literaturwissenschaft einbeziehen (welche Kriterien für Textauswahl und Textbehandlung werden vermittelt ?)

Praxis meint im Zusammenhang mit der Lehrerbildung nicht blinde, von den sprachwissenschaftlichen und lernpsychologischen Grundlagen losgelöste Praxis – hier ist vielmehr eine enge Verzahnung anzustreben, so dass aus den theorieorientierten Lehrveranstaltungen Fragen und Beobachtungsaufgaben für die Praxisphasen der Ausbildung gestellt werden können und umgekehrt die Studierenden aus der Konfrontation mit der Unterrichtspraxis Rückfragen in die fachwissenschaftliche Ausbildung tragen.

- 7) Nichtmuttersprachliche Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern werden im Rahmen der europäischen Freizügigkeit zunehmend Konkurrenz durch muttersprachliche Deutsch als Fremdsprache-Lehrkräfte zu bestehen haben. Ein hohes funktionales Sprachkönnen sowie gute landeskundliche Kenntnisse sind daher zentrale Komponenten einer qualifizierten Berufsfähigkeit. Der sprachlichen und landeskundlichen Ausbildung ist daher besondere Sorgfalt zu widmen und ein hoher Stellenwert einzuräumen. Ein Auslandsstudium sollte systematischer Bestandteil der Ausbildung sein, um gerade in den Bereichen Sprachkönnen und Landeskunde eine Vertiefung zu bringen.
- 8) Die Arbeits- und Lernformen des Studiums müssen denen, die von den Deutschlehrern in ihrer zukünftigen Berufspraxis erwartet werden, korrespondieren, d.h. ein handlungsorientierter Unterricht in der Schule ist nur dann zu erwarten, wenn auch die Ausbildungssituation in der Sprachpraxis wie in den Fachgebieten entsprechenden methodischen Konzepten folgt.
- 9) Eine professionelle Deutschlehrerbildung setzt auch entsprechend qualifizierte Ausbilder voraus, über die die Hochschulen aber nicht verfügen. Qualifizierungsprogramme für in der Lehrerbildung tätige Hochschullehrer/innen müssen daher hohe Priorität genießen, da ansonsten jede Reform der Lehrerbildung eine Reform auf dem Papier bleiben muß.
- 10) In den mittel- und osteuropäischen Ländern sind seit ca. 10 Jahren Konzepte und Curricula für eine wissenschaftlich fundierte und zugleich praxisorientierte

Deutschlehrerausbildung entwickelt und erprobt worden. Die Deutschlehrerausbildung in den westeuropäischen Ländern sollte diese Erfahrungen aufnehmen und für eine Reform fruchtbar machen.

Wagen wir uns nicht an eine grundlegende Reform, so werden wir die Legitimation verlieren, öffentliche Mittel für unsere Arbeit zu beanspruchen; schlimmer noch, wir werden Lehrer und Lehrerinnen produzieren, die dazu beitragen, dass die Nachfrage nach Deutschunterricht weiter zurückgeht.

Literatur

- Ammon, Ulrich (2000): Das Internet und die internationale Stellung der deutschen Sprache. In: H. Hoffmann (Hrsg.), 241-260.
- Ammon, Ulrich (2001): Die Verbreitung des Deutschen in der Welt. In: G. Helbig u.a. (Hrsg.), Bd. 2, 1368-1380.
- Byram, M.; Morgan, C. u.a. (1994): *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Das Madrider Manifest/Le Manifeste de Madrid/ The Madrid Manifesto/ El Manifiesto de Madrid*.(1987). Hrsg. von der Robert Bosch Stiftung Stuttgart. Gerlingen.
- Europäischer Referenzrahmen (A Common European Framework of Reference)*. Neue dt. Fassung: <http://www.goethe.de/referenzrahmen>
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Helbig, G.; Götze, L.; Henrici, G.; Krumm, H.-J. (Hrsg) (2001): *Deutsch als Fremdsprache, ein internationales Handbuch*. 2 Bde. Berlin: De Gruyter.
- Hoffmann, Hilmar (Hrsg.) (2000): *Deutsch global. Neue Medien – Herausforderungen für die Deutsche Sprache*. Köln: DuMont.
- Hufeisen, Britta (Hrsg.) (1999): *Deutsch als zweite Fremdsprache* (= Fremdsprache Deutsch, Heft 20).
- Kast, B.; Krumm, H.-J. (Hrsg.) (1994): *Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung* (= Fremdsprache Deutsch, Sondernummer).
- Kühn, I.; Lehker, M. (Hrsg) (2000): *Deutsch in Europa – Muttersprache und Fremdsprache*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1999a): *Sprachen – Brücken über Grenzen. Deutsch als Fremdsprache in Mittel- und Osteuropa*. Wien: Eviva.
- Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1999b): *Die Sprachen unserer Nachbarn – unsere Sprachen. Chancen zur Diversifizierung des Sprachenangebots im Zuge der EU-Erweiterung / The Languages of our Neighbours – our Languages. Linguistic diversity and the enlargement of the EU*. Wien: Eviva.
- Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva..

- Posch, P.; Altrichter, H. (1997): *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen*. Innsbruck/Wien: StudienVerlag.
- Raasch, Albert (Hrsg.) (1999): *Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen. Konzepte, Erfahrungen, Anregungen*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Rösler, Dietmar (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Großbritannien. In: G. Helbig u.a. (Hrsg.), Bd. 2, 1464-1470.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2000): *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde (1982). In: Robert-Bosch-Stiftung (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht und internationale Beziehungen*. Stuttgart.
- Thesen und Empfehlungen zu den Besonderheiten des Lehrens u. Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache. In: Bausch, K.-R.; Heid, M. (Hrsg.) (1990): *Das Lehren u. Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache*. Bochum: Brockmeyer, 11 – 18.
- Zydati, W. (Hrsg.) (1998): *Fremdsprachenlehrerausbildung – Reform oder Konkurs*. Berlin/München: Langenscheidt.

Biographische Information

Hans-Jürgen Krumm war von 1975 bis 1993 o. Professor für Sprachlehrforschung an der Universität Hamburg/Deutschland und ist seit 1993 Universitätsprofessor für Deutsch als Fremdsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien/Österreich.

Forschungsschwerpunkte: Sprachlehr- und Sprachlernforschung, Curriculumentwicklung, Lehrerausbildung. Lehrwerkforschung. Didaktische Grammatik. Sprachenpolitik insbesondere im Bereich Deutsch als Fremdsprache.

Mitherausgeber von: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2 Bde. De Gruyter, Berlin 2001. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke, Tübingen (4. berarb. Auflage 2002). Periodika: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (iudicium, München, seit 1975), *Fremdsprache Deutsch* (Klett, Stuttgart), *Theorie und Praxis. sterreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* (StudienVerlag, Innsbruck seit 1997).

Neuere Veröffentlichungen: *Sprachen – Brücken über Grenzen*, Eviva, Wien 1999; *Die Sprachen unserer Nachbarn – unsere Sprachen. The Languages of our Neighbours – our Languages*, Eviva, Wien 1999; *Kinder und ihre Sprache – Lebendige Mehrsprachigkeit*, Eviva, Wien 2001