



Jochen Rehbein

Multilingual education in modern societies

AMuSE – Approaches to Multilingual Schools in Europe, P7: Aspects of Multilingual Schooling in Turkey [No. 519055-LLP-1-2011-1-IT-KA2-KA2NW]
within the *Life Long Learning Program (LLL)* of the European Union



copyright2012
©author

Orta Doğu Teknik Üniversitesi / Middle East Technical University, Eğitim Fakültesi / Faculty of Education, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü / Dept. of Foreign Language Education 06531 Ankara, Türkiye / Turkey - www.fle.metu.edu.tr

Contents

Abstract

- 1 15 Argumente für Mehrsprachigkeit**
- 2 Das „Memorandum zum Muttersprachlichen Unterricht“**
- 3 Statistik: Ein wachsendes multilinguales Potenzial in Deutschland**
- 4 Mehrsprachige Erziehung in Kindergarten und Schule – eine konkrete Utopie**
- 5 Die Einbettung mehrsprachiger Erziehung in eine mehrsprachige und interkulturelle Handlungspraxis der Kinder**
- 6 Eine HELIX der Mehrsprachigkeit als Ziel mehrsprachiger Erziehung**

Abstract

Jochen Rehbein

Multilingual education in modern societies

Contrary to the nation state ideology, education needs to be multilingual nowadays; as democratic education, it encompasses all languages of modern societies, especially those of persons with a migrant family history, including their spoken varieties. This claim is based on 15 arguments in favour of multilingualism, summarized at the outset of the paper (§1). The historically disrupted ties to the „Memorandum on mother-tongue teaching in the Federal Republic“, dating from 1985, are resumed with the following extensions: 1. multilingual education is to be embedded into the concept of a society which is multilingual as a whole; 2. interaction between family languages and instructional languages is to be taken into consideration; 3. schooling is at least a three-lingual process; 4. a multilingual programme worth the name must range from crèche to secondary school age; 5. monolingual majority children should be included as well; 6. the languages of instruction should not be compartmentalized against each other in separate independent streams of teaching and learning, but taken as a common ‘resource’; (§2). The validity of these suggestions is evident when one looks at statistics, which show a steadily growing number of school beginners with migrant history (§3). The paper presents an abstract 3-language-programme for multilingual education (§4), which is extended to the idea of integrating the multilingual everyday life of children and youngsters, their creative linguistic languageing and the intercultural communication they practice outside formal educational frames; i.e. the abstract multilingual programme is to be contextualized according to the conditions of social communities, i.e. the surrounding of multilingual schools (§5). The model of multilingual education extended so far is embedded, then, into a socio-political concept to develop the multilingual potential of the society as a whole, i.e. a development which involves all institutions of a society. This multilingual development is described by means of the HELIX-modell of multilingualism, a metaphor taken from neurophysiology, in order to grasp the over-all processes towards multilingualism by modern immigrant societies, one of which is, by fact and by argument, the Federal Republic of Germany (§6).

Jochen Rehbein

Mehrsprachige Erziehung heute¹

Abstract

Im Gegensatz zum Einsprachigkeitsprinzip des Nationalstaates sollte Erziehung heute mehrsprachig sein und dabei möglichst viele Sprachen der Gesellschaft, insbesondere die Sprachen von Personen mit Migrationsgeschichte, umfassen. Begründet wird ein solcher Anspruch mit 15 Argumenten für Mehrsprachigkeit, die aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen stammen und das anthropologisch gegebene Potenzial von Mehrsprachigkeit betreffen (§1). Der Beitrag knüpft an das „Memorandum zum Muttersprachlichen Unterricht“ von 1985 an und erweitert das dort vorgeschlagene bilinguale Programm um folgende Überlegungen: 1. mehrsprachige Erziehung sollte in ein gesellschaftliches Gesamtkonzept von Mehrsprachigkeit eingebettet sein; 2. das Wechselverhältnis von Familiensprache der SchülerInnen und Unterrichtssprache ist kontinuierlich zu reflektieren; 3. mehrsprachige Erziehung sollte mindestens drei Sprachen umfassen; 4. ein mehrsprachiges Programm sollte auch Kinder der monolingualen Mehrheit mit einbeziehen („two-ways“); 5. es sollten alle Institutionen der Erziehung, d.h. von der Krippe bis zur Sekundarstufe, berücksichtigt werden; 6. Die Sprachen sollten im Lehr-Lern-Prozess nicht strikt und normativ voneinander getrennt gehalten, sondern als gemeinsame Ressource genutzt werden (§2). Ein Blick auf die Statistik von 2010 zeigt ein stetes Ansteigen der „Bevölkerung mit Migrationshintergrund“ bis zu mehr als einem Drittel aller Kinder im Vorschulalter (§3). Sodann wird ein abstraktes Modell dreisprachiger Erziehung von der Krippe bis zur Sekundarstufe I vorgestellt (§4). In dieses Erziehungs-Modell werden Formen der konkreten mehrsprachigen Lebenspraxis der SchülerInnen je nach Altersstufe integriert und so ihre sprachlichen Handlungsvarietäten per Konzeption in den Lehr-Lern-Prozess eingefädelt; dies kann je nach Einzugsgebiet (Gemeinde) realisiert werden (§5). Das solcherart um die mehrsprachige Lebenspraxis erweiterte Erziehungsmodell ist in Ausgang und Ziel in die Entfaltung des mehrsprachigen Potenzials der Gesellschaft einzubetten; die Entfaltung von Mehrsprachigkeit erfasst tendenziell alle Institutionen; in dem Beitrag wird zu deren Erläuterung das HELIX-Modell der Neurophysiologie herangezogen, nach der die Synergie der Institutionen eine spiralartige Drehbewegung in Richtung Mehrsprachigkeit erzeugt (§6).

¹ An extended version of the paper will appear in: Elmar Winters-Ohle, Bettina Seipp, Bernd Ralle (eds.) Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte: Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung. Münster, New York, Berlin: Waxmann (in press).

0 Einführung

„The term bilingual education usually refers to the use of two (or more) languages of instruction at some point in the student's school career. The languages are used to teach subject matter content rather than just the language itself.“ (J. Cummins and D. Corson 1997, p. xi)

„Language is viewed as a resource rather than as a problem.“ (C. Bloch and N. Alexander 2003, p. 99)

Nach Angaben des Bundesamtes für Statistik hatten im Jahre 2009 etwa ein Drittel der deutschen Schulanfänger und Schulanfängerinnen eine Migrationsgeschichte: Die meisten von ihnen kommen aus Familien, in denen eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird. Dieses ungeheure sprachlich-intellektuelle Potenzial stößt jedoch dort, wo es gefördert und ausgebaut werden sollte, also in Politik, Migrationsforschung und Zweitsprachdidaktik, auf immer weniger Gegenliebe. Oder immer mehr auf Resignation. Gerade deshalb sollte auf europäischer Ebene eine „Charta für die Förderung von Immigrantensprachen in Kindergarten und Schule“ implementiert werden, ähnlich, wie sie für die autochthonen Sprachen Europas in einer „European Charter for Regional or Minority Languages“ bereits 1998 vom Europarat in Kraft gesetzt wurde. Auch könnten durch Immigrantensprachen als Medien des Lehrens und Lernens Kinder mit Deutsch als dominanter oder als Erstsprache an vielen Sprachen ökologisch, d.h. in der unmittelbaren Umgebung, lustvoll partizipieren.

Das „Memorandum zum Muttersprachlichen Unterricht“, herausgegeben von der „Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände“, abgekürzt BAGIV, lieferte schon 1985 ein weitsichtiges Modell für eine langfristige *zweisprachige* Erziehung in einer Reihe von Immigrantensprachen der alten Bundesrepublik sowie im Deutschen. Dabei ging man von dem Ausbau von sieben *Basisfunktionen* von Sprache in einem allgemeinen Sinn aus, die sich durch den edukatorischen Prozess in zwei oder mehr Sprachen *sprachspezifisch* entfalten sollen (s. BAGIV 1985, 17-18). Seitdem hat sich in Deutschland die sprachliche Situation quantitativ so verändert und die internationale sprachpädagogische Forschung ein so großes Interesse an mehrsprachiger Erziehung ausgebildet, dass sich die Weitsichtigkeit des Konzepts noch deutlicher abzeichnet. Allerdings sind seitdem auch die nationalistisch-politischen Strömungen gegen mehrsprachige Schulprogramme gerade in Deutschland gewachsen: Wir können – entgegen der internationalen Diskussion – sogar einen regelrechten Rollback in Richtung auf Einsprachigkeit in vielen Institutionen der Gesellschaft und insbesondere in der Schule feststellen, der dem mehrsprachigen Alltag heute so wenig gerecht wird, dass man nur noch von Immunisierungsversuchen ihm gegenüber sprechen kann. Nicht zuletzt aufgrund verbrämter oder offener Verhärtungen nationalistischer Ideologien werden *Anderssprachige* immer häufiger Opfer *sprachloser* Aggression. Aber auch die Politik hatte und hat an dieser Entwicklung ihren gehörigen Anteil (vgl. z.B. das Interview mit Otto Schily im Anhang, in dem er als Innenminister zur Assimilation aufruft). Deshalb sollen im folgenden nicht nur die Sprache, sondern die Sprachen in den Mittelpunkt eines wohl (noch) utopischen Erziehungsprogramms gerückt werden.

1 15 Argumente für Mehrsprachigkeit

Vor der Skizzierung eines mehrsprachig orientierten Erziehungsmodells möchte ich einige Erkenntnisse über Mehrsprachigkeit ins Gedächtnis rufen, die ich in den Jahren des Graduiertenkollegs „Mehrsprachigkeit und Sprachkontakte“ (1991-1995) sowie unseres „Sonderforschungsbereichs Mehrsprachigkeit“ (SFB 538, 1999-2007) an der Universität Hamburg gewonnen habe und die ich in den folgenden Argumenten ein wenig schlagwortartig zusammenfasse.

- I *Das anthropologische Argument:* das menschliche Individuum ist mit der Fähigkeit ausgestattet, eine große Zahl von Sprachen im Kindes- und Jugendalter zu erwerben; prinzipiell geht diese Fähigkeit nicht verloren, sie ist ein anthropologisches, lebenslanges Potenzial.
- II *Das innerfamiliäre Argument:* das heranwachsende Kind kann sich mit allen Familienmitgliedern in deren Muttersprache unterhalten; dies gilt nicht allein für Immigranten-Familien mit mehreren Generationen, sondern auch für andere Minderheitensprachen („eine Person – eine Sprache“). Dabei vollzieht sich der Aufbau von Sprachkompetenzen über das *Verstehen* (s. „Bilingualismus-Forschung“; zur Rezeptiven Mehrsprachigkeit über die Generationen, s. Rehbein, ten Thije, Verschik 2011).
- III *Der multilinguale Spracherwerb:* je früher der mehrsprachige Spracherwerb startet und mit je mehr Sprachen, um so erfolgreicher verläuft der Spracherwerb auch der einzelnen Sprache (anders gesagt: Monolingualismus verlangsamt den Spracherwerb im allgemeinen).
- IV *Das neurophysiologische Argument:* bei Mehrsprachigkeit werden mehr Schaltkreise im Zentralnervensystem eingerichtet als bei Monolingualismus; die Schaltkreise können später auch für andere Entwicklungen der Intelligenz genutzt werden (s. Paradis 2004). Auch neuere Forschungen zu dem Zellaufbau des Zentralen Nervensystems legen dies nahe.
- V *Das Fremdsprachenerwerbsargument:* frühe Mehrsprachigkeit legt die besten Grundlagen für den späteren Fremdsprachenerwerb in Schule und Beruf, insbesondere, um mündliche Kommunikation und metasprachliche Fähigkeiten im Fremdsprachenunterricht weiterzuentwickeln (s. Bialystok 1991, 1991a, 2001 etc.).
- VI *Das psychologisch-kognitive Argument:* Mehrsprachigkeit verbessert das Gedächtnis, insbesondere das Arbeitsgedächtnis, sowie das (Sprach-) Verstehen (s. Grosjean 2008, 2011; Rehbein & Meng 2007).

- VII *Das soziologische Argument:* Mehrsprachigkeit eröffnet die Kommunikationsbereitschaft zwischen verschiedenen Gruppen einer Gesellschaft und trägt so zu einem Zusammenhalt auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen bei; fördert Kooperation und Kohäsion gegenüber der Ideologie der Separation (s. Clyne 2004, 2005, 2005a).
- VIII *Das sozial-psychologische Argument:* Mehrsprachigkeit dekonstruiert ideologische Schranken, Vorurteile, rassistische Aversionen gegenüber Anderssprachigen (z.B. das Konzept ‘Dağtürkçesi’ = ‘Bergtürkisch’ der türkischen Militärjunta von 1980 gegenüber der kurdischen Sprache) (vgl. zum vorurteils-destruierenden Bilingualismus-Programm, s. Baker 2000).
- IX *Das rhetorische Argument:* Mehrsprachigkeit bewirkt Sensibilität und Kreativität gegenüber der Diversität sprachlicher Stile, der Ausdrucksfähigkeit von Ideen und Gedanken sowie der Variabilität von Diskurstypen, Narrativität usw.; insbesondere befördert sie die Anwendung des kulturellen Apparats (s. Moder & Martinovic-Zic 2004; House und Rehbein 2004; Rehbein 2008, Hohenstein und Rehbein 2009).
- X *Das Argument transnationaler Kommunikation / internationaler Beziehungen:* Mehrsprachigkeit fördert den Erfolg in Wirtschaft, Diplomatie, Wissenschaft usw. sowie Rezeptive Mehrsprachigkeit über Grenzen und soziale Gruppen hinaus (z.B. ten Thije und Zeevaert 2007).
- XI *Das areal-geographische Argument:* Mehrsprachigkeit fördert regionale und grenzüberschreitende Verständigung ebenso wie einen kommunikativen Tourismus; des weiteren, wie die Geschichte sprachheterogener Gegenden zeigt (Balkan, Mittlerer Osten), unterstützt sie die Kommunikation über Sprachfamilien hinweg („Sprachbundtheorie“ der Sprachkontaktforschung) (s. Matras 2009).
- XII *Das erkenntnistheoretisch-philosophische Argument:* Mehrsprachigkeit öffnet die Wahrnehmung für die Multiplizität sprachbasierter Realitäten [Humboldt-Sapir-Whorf-Slobin etc.-Konzept].
- XIII *Das theologische Argument:* Mehrsprachigkeit öffnet den Blick für verschiedene textbasierte Wege zu Gott.
- XIV *Das demographische Argument:* Nach den Zahlen des Statistischen Bundesamtes werden im Jahr 2010 mehr als ein Drittel der Kinder unter 10 Jahren in Deutschland einen migrationsgeschichtlichen Hintergrund haben, bei dem Deutsch nicht die Muttersprache ist; Tendenz: steigend.
- XV *Das demokratische Argument:* viele soziolinguistische Arbeiten belegen, dass Mehrsprachigkeit die Akzeptanz Anderssprachiger und damit die Demokratie fördert (Schweiz, Belgien vs. Luxemburg, Südtirol).

Konsequenz dieser zahlreichen Argumente aus den verschiedenen Wissenschaftsdiziplinen kann nur eine Praxis sein, die in einem breiten Umfang die Anlagen der Kinder zur Mehrsprachigkeit entwickelt und auf diese Weise systematisch zur Aufhebung von Ungleichheit der gesellschaftlichen Gruppen im Bereich der Sprachen beiträgt (s. Ramsegger & Wagener 2008).

Aus vielerlei Gründen, die zumeist in einem eher verborgenen oder unbewussten Nationalismus und einem damit verbundenen Bedürfnis nach sozialer Kontrolle Anderssprachiger liegen, ist das Interesse staatlicher Institutionen, so auch staatlicher Erziehungssysteme, per se eher auf sprachliche Anpassung der Bevölkerung an die Nationalsprache, also auf Einsprachigkeit aller, ausgerichtet. Diese Tendenz kulminiert dann in dem Konzept der „Amtssprache“, die in einigen wenigen Staaten der Welt, darunter in Frankreich und in der Türkei, sogar zum Verfassungsgebot erhoben wurde. Dies muss aber nicht die einzige Konsequenz aus dem Konflikt monolingual ausgerichteter staatlicher Autorität mit gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit sein. Denn selbst Länder mit einem starken Staat wie Iran, China und Russland haben (z.T. weit) mehr als fünf offizielle Sprachen (die Begriffe ‘Amtssprache’ und ‘offizielle Sprache’ bedeuten im übrigen nicht dasselbe). Die Schweiz z.B. hat vier, ohne daran zu zerbrechen.

Wo steht die Bundesrepublik Deutschland? Es dürfte heute mehr als noch in den Diskussionen um das “Memorandum” unbestritten sein, dass die öffentlich-staatliche Ideologie der Bundesrepublik auf die Einsprachigkeit der Amts-, National- und offiziellen Sprache ausgerichtet ist, während sich die gesellschaftliche Praxis zunehmend multilingual entwickelt und damit konform mit der transnationalen und globalen Kommunikation verfährt (s. Rehbein 2010a). Administrative monolinguale Konzeption und realer Multilingualismus driften also auseinander. Leider schlägt sich die Wissenschaft größtenteils auf die Seite der Administration. Anträge von WissenschaftlerInnen um Forschungsmittel bei staatlichen Institutionen und Appelle von PolitikerInnen, die das Geld verwalten, streben oftmals die Verbesserung der „Zielsprache oder Zweitsprache Deutsch“ für „Menschen mit Migrationshintergrund“ an, ohne eine Förderung der gewaltigen Kompetenzen und der anthropologischen und neurologischen Vielfalt der Mehrsprachigkeit ernsthaft in Erwägung zu ziehen (Rehbein 2001). „Migrationshintergrund“ ist ohnehin eine Terminologie, die den Migranten die *Sprachen* sogar noch aus ihrem Hintergrund wegzaubert. Das Englische fällt m.E. nicht notwendig unter „Mehrsprachigkeit“, denn seine Rolle als Lingua Franca verleiht ihm eher eine Tendenz

auf globale Einsprachigkeit.² Insgesamt ist eine *Ent-sprachlichung* für die deutsche Diskussion schon seit längerem charakteristisch. So haben die Sarrazin-Gegner kaum auf die Sprachen der Immigranten als deren teuersten Schatz verwiesen. Der „Migrationsgipfel“ der Bundesregierung 2012 kam ohne das Konzept anderer Sprachen als Deutsch aus. Selbst die Vereinigung BAGIV spricht 2010 kaum noch von *Muttersprach*-Förderung.

2 Das „Memorandum zum Muttersprachlichen Unterricht“

Aufgrund des Anwachsens nationalistisch-einsprachiger Ideologie seit 1991 und des gleichzeitigen Anwachsens realer mehrsprachiger Praxis in der Gesellschaft scheint es geboten, noch einmal einen Blick auf dieses aus der pädagogischen Diskussion verdrängte und von normativ-monolingual gesinnten Sprachwissenschaftlern bekämpfte „Memorandum zum Muttersprachlichen Unterricht“ (abgekürzt „Memorandum“) von 1985 zu richten. Seinerzeit wurden nach einem etwa fünf Jahre dauernden Diskussionsprozess zwei konkrete Modelle zweisprachiger Erziehung vorgeschlagen:

1. „Sicherung konkreter Bedingungen des Muttersprachlichen Unterrichts an deutschen Regelschulen“
2. „Muttersprachlicher Unterricht im Rahmen eines weitergehenden Programms bilingualer Erziehung“

Da das erste ganz im Sinne eines „Übergangsmodells“ ohnehin sukzessive zurückgeführt wurde, pointierter gesagt, weil es sich als ein Modell sprachlicher „Assimilation“ (s. das Schily-Interview im Anhang) überflüssig gemacht hat, werde ich im Folgenden an dem zweiten „weitergehenden bilingualen Erziehungsprogramm“ anknüpfen. Dabei war gerade die Rezeption vor allem dieses zweiten Modells interessant; denn sie war gekennzeichnet durch:

- wütende Ablehnung durch viele sprachwissenschaftliche Kollegen
- ambivalente Reaktionen der Politiker verschiedener (alter) Bundesländer
- weitgehende Ignorierung bis bewusste Dethematisierung durch die deutschen sprachpädagogischen Wissenschaften
- Unkenntnis im Ausland.

Fakt ist, dass heute der Entwurf des „Memorandums“ nicht nur mehr oder weniger unbekannt ist, sondern die Förderungspolitik sich weitgehend auf das Testen von

² Siehe jedoch die interessanten Konzeptionen zu den „Englishes“ im Plural als vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten eigener, nicht-englischsprachiger Kulturen.

„Deutsch als Zweitsprache“ und den Einsatz von Deutschkenntnissen für Selektionszwecke reduziert hat. Schon damals fehlte aber bei vielen Professionellen die Einsicht, dass die gesellschaftliche Realität Deutschlands schon vor 25 Jahren mehrsprachig war, schon damals verschloss man die Augen vor der weiteren Entwicklung zu einer gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit – und sie sind noch immer weitgehend geschlossen. Dennoch möchte ich jene Kritik, soweit sie sich sachlich positiv wenden lässt, aufnehmen und versuchen, das Modell „Muttersprachlicher Unterricht im Rahmen eines weitergehenden Programms bilingualer Erziehung“ in einer Reihe von Punkten zu aktualisieren:

1. Im “Memorandum” wurden die Muttersprachen der Immigranten selbst noch als Nationalsprachen und oft noch als unabhängig von der Vergesellschaftung mit dem Deutschen konzipiert. Demgegenüber ist der Kontext der Mehrsprachigkeit als Ausgang und Ziel schulischer Entwicklung konsequenter zur Geltung zu bringen und in ein übergreifendes gesellschaftliches Konzept von Mehrsprachigkeit einzubetten.
2. Auf das Wechselverhältnis von Familiensprache und der Sprachen in Erziehungsinstitutionen ist ein größeres Augenmerk zu richten. Dabei ist davon auszugehen, dass sprachliches Lernen vor allem durch das Entwickeln von Verstehen verschiedener Sprachen in der kindlichen mündlichen Kommunikation gesteuert wird.
3. Das Konzept der Zweisprachigkeit (Bilingualismus) ist auf ein Dreisprachenmodell als Minimum hin zu erweitern.
4. Grundsätzlich sind auch monolinguale Kinder von Anfang an in die Erziehung mit, zu und durch Mehrsprachigkeit zu integrieren.
5. In das Modell sind Krippe und Kindergarten insofern miteinzubeziehen, als sich in diesem Alter Mehrsprachigkeit spielerisch-kommunikativ am unkompliziertesten entwickelt. Auch sind derartige Erwerbsformen durch die anschließende Schulpraxis auszubauen, nicht aber zu diskreditieren.
6. Die Sprachen sollen im Lehr-Lernprozess nicht separiert gehalten werden.

Ich spreche also von mehrsprachiger Erziehung im Sinne einer Erziehung zu Mehrsprachigkeit unter den modernen Bedingungen einer Einbettung der Einzelgesellschaften in weltweite Kommunikation und im Sinne des Ausbaus des Potentials von Kindern zu einer Kommunikationspraxis in vielen Sprachen. Mir geht es nicht nur um Einstellungen/attitudes gegenüber Mehrsprachigkeit, sondern um Prinzipien für edukatorisch-institutionelle Konkretisierung von Mehrsprachigkeit.

Ein mehrsprachiges Erziehungsmodell sollte die faktisch in den Familien der Kinder, also vor- und außerschulisch, verwendeten Sprachen mit berücksichtigen. Die in unserer Gesellschaft gesprochenen Sprachen subsumiere ich mangels eines zusammenfassenden Begriffs im Deutschen mit dem englischen Begriff „community languages“, der, soweit ich sehe, im wesentlichen von Michael Clyne für mehrsprachige Konstellationen in der australischen Immigrantengesellschaft geprägt wurde (s. Clyne 2004, 2005a). Darunter werden Immigrantensprachen der

unterschiedlichen Generationen, deren Codeswitching und Misch-Dialekte sowie auch die Minderheitensprachen im klassischen Sinn³ verstanden (s. Özdil 2010). Edwards sagt mit Blick auf die mehrsprachige Bevölkerung Londons: “The terms ‘community’ or ‘heritage’ languages are chosen in preference to the term ‘immigrant languages’ ... because the vast majority of speakers in question are second, third or even fourth generation of settlers in the UK.” (Edwards 2001, 243)

Versteht man unter ‘community language’ sowohl Immigranten- als auch Minderheitensprachen einer Gesellschaft, bedeutet dies für die Sprachen die Aufhebung des Territorial- bzw. Arealprinzips (Rehbein 2010a) und den Vorrang der Gemeinde und des Einzugsgebiets von Kindergarten und Schule mit den dort gesprochenen Sprachen. Wegen der Unvertrautheit des englischen Begriffs spreche ich in dieser Arbeit dennoch des öfteren von ‘Immigrantensprachen’.

3 Statistik: Ein wachsendes multilinguales Potenzial in Deutschland

Nach dem Bundesamt für Statistik hat sich die Zahl der Kinder mit “Migrationshintergrund” im Jahre 2010 gegenüber dem Jahr 2009 noch einmal etwas vergrößert (s. Figur 1 für die Zahlen 2010). In dem Überblick scheint deren Anteil an der Gesamtbevölkerung Deutschlands um so größer zu sein, je jünger die Kinder sind. Während im Alter von 15 bis 20 die Jugendlichen mit “Migrationshintergrund” mit 26 % noch etwas mehr als ein Viertel der gesamten Gruppe der gleichaltrigen Jugendlichen ausmachen, sind es in der Gruppe unter 5 Jahren mit knapp 35% bereits mehr als Drittel der gesamten deutschen Kinder, die einen “Migrationshintergrund” hat. Betrachtet man also die Entwicklung, so handelt es sich um eine “Pyramide mit Migrationshintergrund”, deren Boden um so breiter wird, je jünger die Kinder sind. Die Entwicklung ist dabei relativ zu der demographischen Entwicklung der Gesamtbevölkerung zu sehen, denn während die Bevölkerung ohne “Migrationshintergrund” gegen das jüngere Alter hin abnimmt, nimmt die Zahl der Kinder mit “Migrationshintergrund” zu.

Zu erwarten ist also, dass nach Anteilen an der Schülerschaft die Gruppe der Kindergartenkinder und der Schulanfänger mit “Migrationshintergrund” durchschnittlich bald mehr als ein Drittel betragen dürfte. In einer Reihe von Regionen und urbanen Ballungszentren verschiebt sich das Verhältnis von Kindern mit zu Kindern ohne Migrationsgeschichte sicherlich erheblich.

³ Zu Minderheitensprachen, nicht Immigrantensprachen, zählen in ganz Europa an die 60 Sprachen, in der Türkei auch etwa 60 Sprachen (s. hierzu Rehbein 2010b).

Alter von ... bis unter ... Jahren	Bevölkerung							
	insgesamt	ohne Mi- grati- onshinter- grund	mit Migrationshintergrund im engeren Sinne					
			zusammen	Deutsche		Ausländer		
				mit	ohne	mit	ohne	
				eigene Migrationserfahrung				
in 1 000								
Insgesamt	81 715	65 970	15 746	% v. Ge- samt	5 013	3 585	5 577	1 570
unter 5	3 280	2 137	1 143	34,85	18	952	37	136
05 bis 10	3 518	2 377	1 141	32,43	41	888	75	138
10 bis 15	3 871	2 748	1 123	29,01	77	657	108	280
15 bis 20	4 264	3 148	1 116	26,17	176	511	171	258
20 bis 25	4 913	3 813	1 100	22,39	363	259	304	174
25 bis 35	9 775	7 289	2 486	25,43	842	194	1 158	292
35 bis 45	11 968	9 453	2 516	21,02	937	75	1 306	198
45 bis 55	12 962	10 858	2 104	16,23	1 033	23	1 006	42
55 bis 65	10 019	8 482	1 538	15,35	665	15	833	24
65 bis 75	9 750	8 802	948	9,72	485	7	438	18
75 bis 85	5 611	5 180	431	7,68	300	/	123	6
85 bis 95	1 671	1 576	95	5,69	72	/	19	/
95 und mehr	113	108	/		/	-	/	/
Durchschnittliches Alter	43,8	45,9	35,0		46,2	12,0	43,2	22,5

Figur 1: Bundesamt für Statistik: Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland im Jahre 2010; Bevölkerung 2010 nach Migrationsstatus und Altersgruppen⁴

⁴ / = Keine Angaben, da Zahlenwert nicht sicher genug; - = Nichts vorhanden.
 Detailliertere Ergebnisse finden Sie im Bereich Publikationen, Fachveröffentlichungen Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Quelle: Mikrozensus.

Nach Herkunfts- bzw. Familiensprachen gibt es meines Wissens keine vergleichbare Aufstellung des statistischen Bundesamtes. Allerdings sind in Extra und Yağmur 2004 wichtige Statistiken über die bei SchülerInnen vorhandenen Familiensprachen in einzelnen Städten Europas gegeben. Deutschland ist mit Hamburg vertreten (Bühler-Otten & Fürstenau 2004).

Obwohl wir nicht genau wissen, in welchen Familien die Herkunfts- bzw. „Community“-Sprache oder eine Varietät des Deutschen gesprochen wird, lässt sich nach meinen Untersuchungen annehmen, dass viele der Kinder mit Migrationsgeschichte über muttersprachliche Kenntnisse der Familiensprache verfügen.⁵ Das Deutsche erwerben sie zumeist nach den Regeln des sukzessiven Bilingualismus. Jedoch dürfte man nicht falsch liegen, einen großen Teil dieser Kinder als mehrsprachig einzustufen.

4 Mehrsprachige Erziehung in Kindergarten und Schule – eine konkrete Utopie

Im Folgenden schlage ich ein Modell vor, das die Entfaltung des aus der Statistik 2010 hervorgehenden, gewaltigen Potenzials von Mehrsprachigkeit durch die edukatorischen Prozesse (in Familie, Krippe, Kindergarten, Schule) erlaubt. Anschließend komme ich auf die Rolle der Hochschulen und die Einbettung der Erziehung in eine gesellschaftliche Gesamtorientierung auf Mehrsprachigkeit zu sprechen.⁶

Das mehrsprachige Erziehungsmodell geht im folgenden von einer grundlegenden Sprachenkonstellation der *Dreisprachigkeit* aus (zu Aspekten dreisprachigen Spracherwerbs, s. u.a. de Angelis 2007, Sağın Şimşek 2006). Durch die Einbeziehung der Immigrantensprachen, oder Community-Sprachen, und einer Lingua Franca in den offiziellen Erziehungsprozess wird in den meisten Institutionen ein farbiges Bild der Mehrsprachigkeit tägliche Praxis. Für diese Konstellation

⁵ In einer laufenden Untersuchung der Familienkommunikation bei Istanbuler vs. Hamburger türkischen Familien haben wir festgestellt, dass die These vom Sprachverlust der Familiensprache nach spätestens zwei Generationen in Deutschland nicht automatisch zutrifft (Esen-Kuchenbecker und Rehbein (in Vorbereitung)). - Für eine Entfaltung der Mehrsprachigkeit von Kindern nicht-deutscher Familiensprache/n ist die Kommunikation nach dem Prinzip >eine Person – eine Sprache< immer zu empfehlen (Rehbein 2010d).

⁶ Das im Folgenden (in Figur 2 und 3) vorgestellte abstrakte Modell ist durch Erfahrungen, Experimente und Spezifika der jeweiligen gesellschaftlichen (unmittelbaren und weiteren) Konstellationen zu konkretisieren. Sehr nützliche Berichte über eine Vielzahl konkreter Realisierungen bilingualer Erziehung weltweit werden von Garcia (2008, S. 218-285) präsentiert.

lassen sich die breiten Erfahrungen der indischen Grundschule anführen (Sasalatti 2005).

Stufe / Alter	Institutionen	Herkunft der Kinder nach Sprachen („community languages“ je nach Sprachenkonstellation)			
Gesamtzweck: Das Erziehungsmodell entwickelt das mehrsprachige Potenzial der Kinder in den Sprachen A, B und C mit dem Ziel einer gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit; die interkulturelle Kommunikation der Kinder untereinander wird durchgehend verstärkt					
Stufe / Alter	Familie	Sprache A (Deutsch)	Sprache B (community languages)	Sprache C (Lingua Franca)	
3-6	Krippe, Kindergarten	Verstehen in den Sprachen A, B und C durch Mithandeln und Miteinanderhandeln; Texthabitualisierung durch Vorlesen in den Sprachen A, B und C			
		Resultate: A, B und C als Kommunikationssprachen der Kinder; unterschiedliche Fähigkeiten in den Sprachen A, B und C, bezogen auf unterschiedliche Erwerbskonstellationen			
Grundschule (6-10)	Stufen	Sprachunterricht	Sachunterricht		Musische Fächer Religion
	1.-2. Klasse	Alphabetisierung in A, B und C		A, B und C als Arbeitssprachen	
	3.-4. Klasse	(rezeptive und produktive) Textfähigkeiten in A, B und C; Arbeitssprachen A, B und C in verschiedenen Fächern; Sprachreflexion; mehrsprachig konstituierte Handlungsräume für kollektives Probehandeln (aufgabenorientierte Gruppenarbeit)			Kultur, Denken, usw. in A, B und C
Resultat Grundschule: Fähigkeit, den Sprachen A, B und C als Unterrichtssprachen zu folgen sowie aktive Textfähigkeiten in ihnen					
Sekundarstufe I (11-16)	5-6	Unterrichtssprachen A, B, C	+ Fremdsprachen	diverse Unterrichtsfächer in A, B und C	
	Sprachen- und Fächerwahl nach den individuellen Präferenzen der SchülerInnen; Ausbau der produktiven Textfähigkeiten; Entwicklung vorfachlicher Sprachfähigkeiten Sprachen A, B und C als Unterrichtssprache in verschiedenen Fächern und weitere Fremdsprachen				
	7-8	Unterrichtssprachen A, B und C mit fachsprachlichen Anteilen in den diversen Unterrichtsfächern, z.T. berufsvorbereitend; Fremdsprachen; internationaler Schüleraustausch			
	9-10				
Gesamtzweck: Das multilinguale Schulmodell entwickelt das mehrsprachige Potenzial (tendenziell) aller SchülerInnen in den Sprachen A, B und C mit Blick auf eine Einbettung in mehrsprachige, z.T. arbeitsteilige gesellschaftliche Praxis (Fachwissen, Fachsprachen, sprachliche Reflexion, interkulturelle Kommunikation)					

Figur 2: Ein einfaches Modell mehrsprachiger Erziehung in drei Sprachen

Gegenüber dem „Memorandum“ kommen zwei Gruppen von Kindern hinzu:

- a) Kinder mit *anderen* Minderheitensprachen

- b) Kinder der sprachlichen Mehrheit, in diesem Fall also auch monolingual-deutschsprachige Kinder, haben sie nun einen entfernten „Migrationshintergrund“ oder nicht.

Ein mehrsprachiges Schulmodell (vgl. das Schema in Figur 2) hat drei Kriterien zu erfüllen: Es muss die beteiligten Sprachen an bestimmten Stellen des Ausbildungsprozesses als *Unterrichtssprachen*, d.h. als Sprachen des Lehrens und Lernens, verwenden (s. die Aussage von Cummins & Corson 1997 im Motto dieser Arbeit). Die Konzeption sollte zweitens die vorschulische Zeit, zumindest vom dritten bis zum 15., 16. Lebensjahr, also bis zur 10. Klasse, umfassen; d.h. die Institutionen von Familie, Krippe, Kindergarten, Grundschule bis hin zur Sekundarstufe I (10. Klasse).⁷ Des Weiteren ist von den drei Sprachen mindestens eine eine Immigrantensprache und für alle Schüler Unterrichtssprache (mit je nach Konkretisierung unterschiedlicher Stundenverteilung), womöglich wechselnd über die Jahre.

Eine gegenüber dem Memorandum-Modell grundlegend veränderte Praxis ist die Zugänglichkeit mehrsprachiger Ausbildung auch für monolinguale deutsche Kinder. Dies kann kein Immersionsmodell oder eines der Übergangsprogramme, die Skutnabb-Kangas (2000) immer wieder zu Recht kritisiert hat, leisten (s. auch Rehbein 1985 zu einer Typologie bilingualer Programme). Vielmehr sind dafür Erfahrungen mit den „Two-Way Education Programs“ (: TWI) aus den USA nützlich, in denen monolingual anderssprachige Kinder (z. B. mit Koreanisch oder Spanisch als Erstsprache) mit englischsprachigen Kindern gemeinsam zu Bilingualen ausgebildet werden (s. die Arbeiten von Lindholm 1997, 2001; Jeon 2003).⁸ Insgesamt sollten Ausgang und Ziel sowie der Weg, also Lehren und Lernen, so mehrsprachig wie möglich sein.

Hinsichtlich der Sprachenwahl sollten deutsche Kinder mindestens eine Immigrantens-/Minderheitensprache sowie Englisch bzw. eine andere, als Lingua Franca bzw. regionale Lingua Franca eingeschätzte Sprache lernen. Kinder mit einer Immigrantensprache (B oder C) als Familiensprache sollten eine schulische

⁷ Dies entspricht der Anlage nach dem gesamten organisierten und außerinstitutionellen Lernen und Erwerben von Sprachen nach den Parametern ‘gesellschaftliche Struktur’, ‘Sprachen-/ Konstellation’, Strukturen sprachlichen Handelns sowie der Entwicklung mentaler Operationen, wie sie von Rehbein & Meng 2004, 21 dargestellt wurden.

⁸ „TWI programs are defined as a program type that integrates language minority and language majority students for all or most of the day, with the goals of promoting high academic achievement, bilingual development, and multicultural understanding for all students ... ‘An additional goal of many [TWI] programs is to create an environment that promotes linguistic and ethnic equality and fosters a positive cross-cultural attitude’ (Christian et al., 1996:1).“ (Jeon 2003, 122)

Ausbildung in mindestens Deutsch und Englisch und in ihrer eigenen Familiensprache erhalten. Welche Sprachen als Immigrantensprachen neben Englisch als Lingua Franca und Deutsch tatsächlich ausgewählt werden⁹, hängt von der jeweiligen sprachlichen Zusammensetzung der Gruppen und vom Einzugsgebiet der Schule ab (~ von der ‘Gemeinde’ im Sinne des unten in §6 Gesagten).

Grundlegend für ein mehrsprachiges Erziehungsmodell ist die Rolle des *Verstehens* beim Erwerb sprachlichen Handelns in Sprachen, die nicht Erstsprache der Kinder sind. Es ist weitgehend bekannt, dass das Verstehen von Sprache dem Sprechen und Produzieren weit vorausgeht. Zumindest im Kindesalter verläuft der Spracherwerb über das Verstehen des *gesprochenen* Wortes, nicht über die Schulgrammatik.¹⁰ Die Fähigkeit des Verstehens gesprochener Sprachen im kindlichen Spracherwerbs sollte in Kindergarten und Grundschule zielführend verankert und systematisch kultiviert werden.

Die grundlegende Beobachtung ist nämlich, dass diese Komponente des Verstehens im anfänglichen Erwerb oral kommunizierter Sprachen auch bei monolingual-deutschsprachigen Kindern im spielerisch-diskursiven Erwerben anderer Sprachen, durch ihr Hören und Sprechen, erfolgreich operiert. Viele deutsche Kinder mögen zunächst lange Jahre „nur“ eine *Verstehenskompetenz* in ihrer/n Nicht-Muttersprache/n entwickeln – gleichwohl ist diese eine unhintergehbare Voraussetzung für die weitere schulische und spätere nicht-schulische Ausbildung einer vollen Handlungskompetenz in ihr/ihnen.

5 Die Einbettung mehrsprachiger Erziehung in eine mehrsprachige und interkulturelle Handlungspraxis der Kinder

Bei dem „Erziehungsmodell“ in Figur 2 geht die jeweilige Sprachenkonstellation der Kinder, ihre mehrsprachige Lebenspraxis, zwar als *Voraussetzung* in die Kommunikation in Kindergarten und Schule ein, aber sie ist noch nicht ausreichend in das Modell integriert. Denn zwischen Kindergarten und Schule und

⁹ Im schwedischen Modell reicht bekanntlich das Verlangen der Eltern von 5 Kindern einer Jahrgangsstufe, um einen Unterricht in einer Herkunftssprache (hemspråk) einzurichten. Allerdings ist der hemspråk-Unterricht nicht für SchülerInnen mit anderer Herkunftssprache bzw. für monolingual Schwedisch-Sprachige zugänglich: Das ist also KEIN Modell für eine *mehrsprachige* Erziehung im hier vertretenen Sinn.

¹⁰ Ausführlich zum Verstehen im Spracherwerb, s. Rehbein & Meng 2007; für ein Experiment zur Rolle des Verstehens in der Erstsprache zur Aktivierung der Kenntnisse in der Zweitsprache, s. Rehbein 1987; zum Aufbau des Verstehens im interkulturellen Diskurs, s. weiter Kameyama 2004 und zur Rezeption in mehrsprachiger Kommunikation, s. Rehbein, ten Thije & Verschik 2011.

der mehrsprachigen Lebenspraxis besteht ein Wechselverhältnis, das fruchtbar zu machen ist.

Zu der Familiensprache sind, je älter die Kinder werden, umso mehr die Sprachen der Altersgenossen als weitere Sprachen mit einzubeziehen. Dann haben die Kinder recht schnell Erfahrungen in vier und mehr Sprachen, ähnlich afrikanischen Kindern (s. Agoya 2012). Die mehrsprachige außerschulische Lebenspraxis der Kinder ist für Prozesse innerhalb eines mehrsprachigen Schulmodells unumgänglich. Sie wird in Figur 3 durch die graue Säule auf der rechten Seite des Schemas dargestellt; die Pfeile symbolisieren die Einwirkungen auf die Unterrichtsprozesse. Das um den Lebenspraxis-Bezug erweiterte Modell in Figur 3 präzisiert somit das „einfache Modell“ in Figur 2.

In einem mehrsprachigen Erziehungsmodell werden von Beginn des Kindergartens an verstehensbasierte Spiele in verschiedenen Sprachen, nach einem organisierten Zeitplan realisiert. So wird die primäre Spiellust der Kinder in Verbindung mit mehrsprachiger Kommunikation aktiviert. Hierzu ist allerdings erst ein modellhaftes Programm, das auf dem Konzept kommunikativer, außerschulischer Konstellationen aufbaut, zu entwickeln. Als ein Beispiel für solch eine Idee findet sich das in Finnland mit erheblichem Erfolg praktizierte, bilinguale Kindergarten-Modell „Kalinka“ für Russisch und Finnisch monolinguale Kinder, die durch Mit-einanderspielen in zwei Sprachen passive und aktive Kompetenzen in der jeweils anderen Sprache ausbilden (s. Protassowa 1992, 1994; Protassowa & Mietinen 1992).

Unter Anwendung außerschulischer Praxis wurden die Muttersprachen im Modus des Codeswitching mit dem Deutschen zum Zweck kooperativen Aufgabenlösens im Gruppenunterricht eingesetzt. Rehbein 2011 analysiert – mit Bezug auf das von Griebhaber, Özel und Rehbein 1996 eingeführte Konzept von ‘Arbeits- und Denksprache’ – die Video-Aufnahme einer „multilingualen Arbeitsprache“, in der kreative Prozesse in “multilingualen Handlungsräumen” organisiert werden.^{11, 12}

¹¹ Der Einbau nicht-standardsprachlichen sprachlichen Handelns in Unterrichts- und Parallel-Diskurs aktiviert Kreativität bei den SchülerInnen (s. unten §6 die Bemerkungen zur Anwendung des ‘Kulturellen Apparats’).

¹² Cummins argumentiert, dass das einsprachige in ein mehrsprachiges Klassenzimmer verändert werden muß, damit die SchülerInnen von *positiven Transfers* zwischen ihren Sprachen Gebrauch machen können; er schildert, wie Madiha, ein Mädchen mit Urdu als Herkunftssprache, das erst zwei Monate in

Stufe / Alter	Institution	Herkunft der Kinder nach Sprachen („community languages“ je nach Sprachenkonstellation)				Mehrsprachige Lebenspraxis (Wissen, präsuppositiv)
Gesamtzweck: Das Erziehungsmodell entwickelt das mehrsprachige Potenzial der Kinder in den Sprachen A, B und C mit dem Ziel einer gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit; die interkulturelle Kommunikation der Kinder untereinander wird hergestellt und durchgehend verstärkt						
Stufe / Alter	Familie	Sprache A (Deutsch)		Sprache B	Sprache C	Eltern-Kind-Geschwister-Freunde-Kommunikation
3-6	Krippe, Kindergarten	Verstehen in den Sprachen A, B und C durch Mithandeln und Miteinanderhandeln; Texthabitualisierung durch Vorlesen in den Sprachen A, B und C				← Mehrsprachiges Kommunizieren durch Spielen mit Altersgenossen (Kind-Kind-Lernen); zeitliche Organisation für A, B und C; Verstehen der Sprachen A, B und C
		Resultate: A, B und C als Kommunikationssprachen der Kinder; unterschiedliche Fähigkeiten in den Sprachen A, B und C, bezogen auf unterschiedliche Konstellationen				
Grundschule (6-10)	Stufen	Sprachunterricht	Sachunterricht	Musische Fächer	Religion	← mehrsprachige Kommunikation mit Altersgenossen; kreative Mehrsprachigkeit und Codeswitching in Gruppen; mehrsprachig konstituierte Spielplätze; Freundschaften über viele Sprachen einer Gesellschaft hinweg; interkulturelle Kommunikation in anderen Institutionen der Gesellschaft
	1.-2. Klasse	Alphabetisierung in A, B und C		A, B und C als Arbeitssprachen	Kultur, Denken, usw. in A, B und C	
	3.-4. Klasse	(rezeptive und produktive) Textfähigkeiten in A, B und C; Arbeitssprachen A, B und C in den Fächern; Sprachreflexion; mehrsprachig konstituierte Handlungsräume für kollektives Probehandeln (aufgabenorientierte Gruppenarbeit)				
Resultat Grundschule: Fähigkeit, den Sprachen A, B und C als Unterrichtssprachen zu folgen						← Codeswitching zwischen A, B und C
Sekundarstufe I (11-16)	5-6	Unterrichtssprachen A, B, C	+ Fremdsprachen	diverse Unterrichtsfächer in A, B und C		← mehrsprachige Jugendkultur und sprachübergreifende Internetkommunikation; allgemein: Medien eingesetzt für mehrsprachige Entwicklung
	← Sprachen- und Fächerwahl nach den individuellen Präferenzen der SchülerInnen; Ausbau der produktiven Textfähigkeiten; Entwicklung vorfachlicher Sprachfähigkeiten; Sprachen A, B und C als Unterrichtssprache in verschiedenen Fächern und weitere Fremdsprachen; Übersetzen, Dolmetschen					

Kanada ist, mit ihren Mitschülerinnen in mehrsprachige Kommunikation eintritt: "... when the classroom environment was changed from an English-only zone into a space where students were encouraged to use their multilingual cognitive tools, Madiha was enabled to express herself in ways that few newcomer students experience. Her home language, in which all her experience prior to immigration was encoded, became ... a tool for learning. She contributed her ideas and experiences to the story, participated in discussions about how to translate vocabulary and expressions from Urdu to English and from English to Urdu...". (Cummins 2010, S. 19-20)

	7-8	Unterrichtssprachen A, B und C mit fachsprachlichen Anteilen in den diversen Unterrichtsfächern, z.T. berufsvorbereitend sowie Fremdsprachen; internationaler Schüleraustausch	<i>komplexe sprachliche Handlungsfähigkeiten in den Sprachen A, B und C</i>
	9-10		
Gesamtzweck: Das multilinguale Schulmodell entwickelt das mehrsprachige Potenzial (tendenziell) aller SchülerInnen in den Sprachen A, B und C mit Blick auf eine Einbettung in mehrsprachige, z.T. arbeitsteilige gesellschaftliche Praxis und die Entfaltung „diskursiver Interkultur“; Einbettung in globale Mehrspr.			

Figur 3: Ein Modell mehrsprachiger Erziehung auf der Basis innerschulischen und außerschulischen Anteilen (grau unterlegte rechte Spalte) mehrsprachiger Kommunikation als Lernform

Betrachten wir den (grau unterlegten) Strang der mehrsprachigen Kommunikationsform als Lernform auf der rechten Seite in Figur 3, so zeigt sich, dass die konkreten „vorwärtstreibenden“ Elemente mehrsprachigen Handelns und der interkulturellen Kommunikation in der Schule eben aus der mehrsprachigen Lebenspraxis stammen. Die Kinder transferieren ihre eigenen Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in die Schule, bevor sie das Gelernte, eben neue Aspekte der Mehrsprachigkeit, etwa Lesen und Schreiben sowie Texthabitualisierung in mehreren Sprachen, in ihre außerschulische Wirklichkeit retransferieren – sofern Kindergarten und Schule davon Gebrauch machen und auf diese Weise einen Verstärkereffekt der Mehrsprachigkeit erzeugen. Zumindest in sprachlicher Hinsicht sollte sich also die Schule nicht nationalistisch gegenüber der Vielfalt außerschulischer mehrsprachiger Wirklichkeit und wachsender interkultureller Kommunikation zwischen den gesellschaftlichen Gruppen abschotten. Sie kann sie im Gegenteil befördern.

6 Eine HELIX der Mehrsprachigkeit als Ziel mehrsprachiger Erziehung

Nächster Schritt: Ziel mehrsprachiger Erziehung ist die Befähigung der SchülerInnen zu mehrsprachiger Kommunikation in einer potenziell mehrsprachigen Gesellschaft. Dabei sind die Erziehungsinstitutionen von Familie, Krippe, Kindergarten, Grundschule, Sekundarstufe I und II sowie einer anschließenden weiteren Ausbildungseinheit mit anderen Institutionen der Gesellschaft verzahnt. Um deutlich zu machen, dass eine solche Verzahnung kein Zustand, sondern ein Prozess ist, der einem Sich-Ineinander-Drehen zweier DNS-Ketten gleicht, wende ich die

Metaphorik der HELIX an. Das Drehen ist dabei nicht als Kreisbewegung, sondern als Spiralbewegung einer ganzen Gesellschaft zu verstehen, die tendenziell alle Institutionen umfasst und im weiteren Kursus eine immer wachsende Mehrsprachigkeit hervorbringt (s. Figur 4). Die HELIX der Mehrsprachigkeit ist selbstverständlich nach den jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen zu konkretisieren, ihre Dynamik wird jedoch von den Institutionen der Gesellschaft getragen.

Wir konzentrieren uns im folgenden auf den Ausschnitt der edukatorischen Institutionen, erläutern jedoch kurz, soweit erforderlich, einzelne institutionelle Positionen der HELIX.

In der sich spiralförmig drehenden HELIX entwickelt sich die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in einer Art abstrakter bzw. objektiver Kooperation. Die Entwicklung verläuft entlang des gesellschaftlichen Handelns in den Institutionen (in Figur 4 abgekürzt von A-L), wird insbesondere durch die Klienten auf die Agenten übertragen. Denn es sind ja die Klienten, die ihre zahlreichen Sprachen in die Institutionen der Gesellschaft hineintragen, nicht nur in die Kindergärten und Schulen. Jedoch stellen die VertreterInnen der Institutionen, ihre 'Agenten', die kontinuierlichen Scharniere mehrsprachigen Handelns dar (mit Blockade- bzw. Verstärkungsmöglichkeiten).

Auch gibt es dynamische Verbindungen zwischen den einzelnen Institutionen, auf die durchaus verschiedene sprachliche Vermittlungen (Dolmetschen) angewendet werden können.

Überdies durchläuft die HELIX Wege eines multilingual und anti-ideologisch basierten Wissens (s. den zentralen Kasten L). Die Spiralbewegung der HELIX führt die Gesellschaft in ihrer Gesamtheit sukzessive, nicht schlagartig, zu einer neuen Qualität mehrsprachigen Handelns auf der Ebene institutionalisierter Kommunikation (der Agenten der Gesellschaft), die im Alltag schon Wirklichkeit geworden ist, während immer neue Handlungsräume der Mehrsprachigkeit (s. für die urbanen Lebensbereiche Rehbein 2010a) mit unterschiedlichen Sprachenkonstellationen geschaffen werden. - Es ist anzunehmen, dass die Wissenschaft empirisch basierte Innovationen der mehrsprachigen Erziehung ausarbeitet und bestehende Modelle entsprechend modifiziert.

In der zentralen Position [L] sind auch die (mehrsprachigen) Programme der Lehrerbildung situiert. Die Lehrerbildung muss, um das oben (in Figur 3) skizzierte mehrsprachige Programm umzusetzen, systematisch mehrsprachig ausgebildet worden. Dabei können mehr und mehr die bereits mehrsprachig ausgebilde-

ten SchülerInnen produktiv weiter ausgebildet werden.¹³ So ergibt sich im Rahmen der edukatorischen Institutionen nicht von ungefähr eine Sub-HELIX.

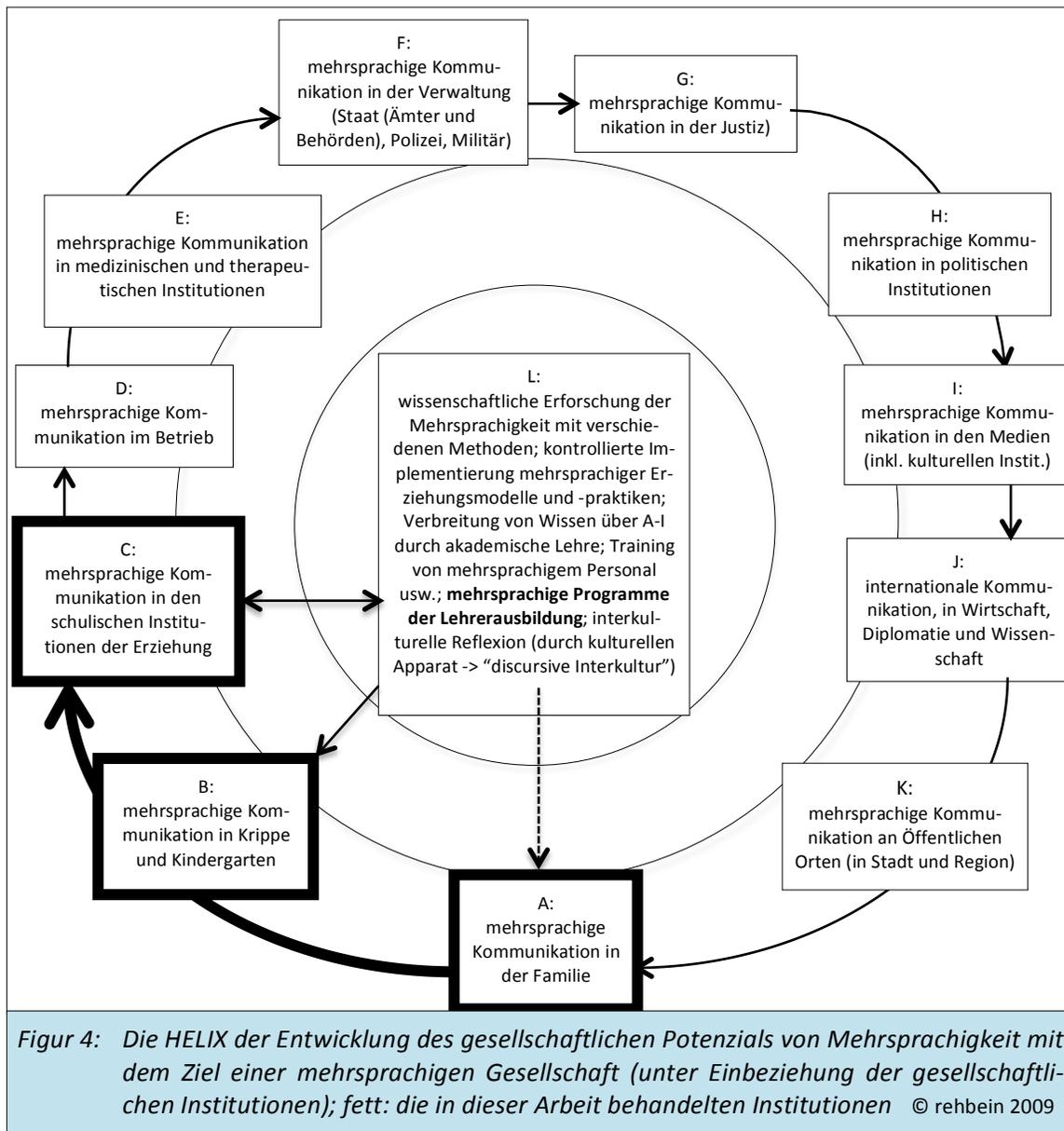
Die gesellschaftliche Administration [F], d.h. der Staat mit seinen Ämtern und Behörden und anderen Subinstitutionen, kann blockieren oder fördern. Allerdings sind die wenigsten Administrationen weniger an dem multilingualen Potenzial der Bevölkerung, als an einer einsprachigen Amtssprache interessiert. Immigrantensprachen, die fremd gegenüber der Nation sind, werden im Erziehungssystem nur ungern zugelassen. Meist erkennt die staatliche Administration, die ja über die finanziellen Ressourcen der Erziehung verfügt, die eingangs (in §1) genannten Argumente für Mehrsprachigkeit nicht an. Darum sind die Intellektuellen (des Bereichs L) in zweierlei Hinsicht gefragt:

1. Die Förderung der Mehrsprachigkeit gegen die nationalistischen Tendenzen zur Blockade der HELIX-Bewegung erfordert die permanente Anwendung des kulturellen Apparats (s. Rehbein 2008), der die konservativen Mechanismen zum Erhalt von Einsprachigkeit der offiziellen Sprache produktiv infrage stellt.
2. Veränderungen vollziehen sich bei Anwendung des Kulturellen Apparats keineswegs unmittelbar auf staatlich-totaler Ebene, sondern eher regional, auf der Ebene der strukturierten Gemeinden (nehmen wir als Beispiel den Beitrag von Aydin 2006 zur zweisprachigen Alphabetisierung in Duisburg). Die kleinen Städte und Gemeinden mit ihren Referaten und Beratungsbüros, aber eben vor allem die einzelnen Schulen in Gemeinden, Kreisen und Stadtteilen, die Einzugsgebiete, die konkret auf die mehrsprachige gesellschaftliche Kommunikation antworten, sind die eigentlichen Akteure der HELIX bei der Entwicklung der „Community Languages“ hin zu offiziellen Sprachen – wohl kaum der Staat als ganzer.

Es gibt insbesondere an den „Orten der Mehrsprachigkeit“ eine erhebliche Vielfalt von Sprachen – einen Ventilator-Effekt (Kasten K). Im Konzept der ‘Spirale’ kommen wir zu einer permanenten Erweiterung von Räumen multilingualer Lebenspraxis (s. Clyne 2004, 2005 in edukatorischer Perspektive) wie diese auch umgekehrt die Bewegung der Mehrsprachigkeits-Spirale aufrechterhalten oder sogar antreiben.

¹³ Eine mehrsprachige Lehrerausbildung sollte selbstverständlich nicht nur einige wenige herkunftssprachige, d.h. mehrsprachige LehrerInnen ausbilden, wie dies leider in den 25 Jahren der von mir (mit)geleiteten „Zusatzausbildung von Lehrern von Schülern verschiedener Muttersprache“ an der Universität Hamburg – entgegen übrigens der ursprünglichen Intention dieses Zusatzstudiengangs – geschehen ist.

Ein Zusammenspiel von Institutionen, Dreisprachigkeit und mehrsprachiger Kommunikation mit Letzeburgisch, Deutsch und Französisch lässt sich beispielsweise in Luxemburg mit dem Resultat einer *Aufhebung der Diglossie* beobachten. Im Endergebnis wird Mehrsprachigkeit dort dann auch individuell realisiert.



Die wichtige Rolle der Medien [I] bei Verbreitung vs. Nicht-Verbreitung von Mehrsprachigkeit in der Schule ist nicht gering zu schätzen: Die Transfers von Forschungsergebnissen laufen mehrsprachig durch das Internet, Facebook-Kommunikation ist mehrsprachig basiert, der Gebrauch von on-line Wörterbüchern in vielen Sprachen erleichtert den e-mail- und chat-Kontakt auf einer höhe-

ren Differenzierungs- und dann auch Lernstufe, ganze audiovisuelle Kurse in den Sprachen der Minderheiten sind auf DVD erhältlich [Einfluss I ->]. Filme und Videos mit Untertiteln in verschiedenen Sprachen aktivieren die Passivkenntnisse von Hörern und Zuschauern. So etablieren sich gerade mithilfe der Medien durch und im Zuge der langsamen Vorwärtsbewegung der HELIX immer neue Bereiche einer “diskursiven Interkultur” (Koole & ten Thije 1994, 2001 zu diesem Konzept). In den Räumen der diskursiven Interkultur, die ihre Strukturen im Zuge der permanenten Unsicherheit durch die Applikation des Kulturellen Apparats (Rehbein 2008) weiterentwickelt, bilden Jugendliche multilinguale Interaktionen aus Bausteinen verschiedener Sprachen die Basis multilingualer Kreativität [C -> K].

In diesem Kraftfeld nun ist mehrsprachige Erziehung [A, B und C] an den Hochschulen in verschiedenen Disziplinen Gegenstand von Reflexion und kreativ-experimenteller Modellierung [Wechselwirkung mit Kasten L]. Denn von den in Mehrsprachigkeit engagierten Bereichen der Hochschulen kann Druck in Richtung auf Mehrsprachigkeit in Erziehung und Wissenschaft ausgeübt werden, da sich Denken und Reflektieren nicht auf eine einzige Sprache beschränken kann. Von den Denk-und-Reflexions-Anstalten dürfen gerade die Institutionen der Erziehung konkrete Anstöße für eine Praxis der Mehrsprachigkeit und der interkulturellen Kommunikation erwarten. Es sind gerade die Hochschulen, die für Familie, Kindergarten und Schule Antriebe zu einer frühkindlichen Entfaltung des anthropologischen Potenzials von Mehrsprachigkeit geben könnten, indem sie konkrete Organisationsformen von Lernen und Unterrichten in drei und mehr Sprachen vorschlagen und sprachpädagogische Brücken zwischen der mehrsprachigen Lebenspraxis der SchülerInnen, dem Kindergarten und der Schule mit einer mehrsprachigen gesellschaftlichen Ziel- und Zweckorientierung imaginieren.

Literatur

- Agoya-Wotsuna, Catherine N. (2012). Die Sprachsituation Kenias als Voraussetzung für die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache. Münster etc.: Waxmann
- Aydin, Süleyman (2006). MEHRSPRACHIGKEIT. Plädoyer für einen Perspektivwechsel zum Spracherwerb von Migrantenkindern. In: Grünes Duisburg 4/2006, 5–6, s. auch: http://www.gruene-ratsfraktionduisburg.de/fileadmin/gruenes_duisburg/Gruenes_Duisburg_4.pdf

- BAGIV (Hrsg.) (1985). Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Sprach- und bildungspolitische Argumente für eine zweisprachige Erziehung von Kindern sprachlicher Minderheiten. Hamburg: Rissen
- Baker, Colin (2000). *The Care and Education of Young Bilinguals. An Introduction for Professionals*. Clevedon etc.: Multilingual Matters
- Bialystok, Ellen (1991). *Language processing in bilingual children*. Cambridge: UP
- (1991a) Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency, in: Bialystok, Ellen (Hg.) *Language processing in bilingual children*, 113–140
 - (2001) *Bilingualism in Development. Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: UP
- Bloch, Carole & Alexander, Neville (2003). A Luta Continua!: The Relevance of the Continua of Bilinguality to South African Multilingual Schools. In: Hornberger, Nancy (ed.) (2003) *Continua of Bilinguality. An Ecological Framework for Educational Policy Research and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon etc.: Multilingual Matters, 91–121
- Bühler-Otten, Sabine und & Fürstenau, Sara (2004). Multilingualism in Hamburg. In: Extra, Guus and Yağmur, Kutlay (eds.) (2004) *Urban Multilingualism in Europe. Immigrant Minority Languages at Home and at School*. Clevedon etc.: Multilingual Matters, 163-191
- Bundesamt für Statistik (2010). Startseite > Bevölkerung > Migration und Integration > Migrationshintergrund > Tabellen: Bevölkerung nach Migrationshintergrund, Bevölkerung 2010 nach Migrationsstatus und Altersgruppen
- Christian, D., Montone, C. and Carranza, I (1996). *Two-Way Bilingual Education: Students Learning through Two Languages*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics
- Clyne, Michael (1991). *Community Languages. The Australian Experience*. Cambridge: Cambridge University Press
- (2004) Towards an agenda for developing multilingual communication with a community base. In: House, Juliane & Rehbein, Jochen (eds.) *Multilingual Communication. Hamburg Studies on Multilingualism 3*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1–17
 - (2005) *Australia's Language Potential*. Sydney: University of South Wales Press
 - (2005a) Sharing Community Languages: Utopian Dream or Realistic Vision? In: Bruthiaux, Paul et al. (eds.) *Directions in Applied Linguistics. Essays in Honor of Robert B. Kaplan*. Clevedon etc.: Multilingual Matters, 42–55
- Cummins, Jim (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon etc.: Multilingual Matters
- (2008) BICS and CALP. In: Hornberger, Nancy H. (Hrsg.), *Encyclopedia of Language and Education Part 2*. Berlin: Springer, 487–499
 - (2010) Language Support for Pupils from Families with Migration Backgrounds: Challenging Monolingual Instruction Assumptions. In: Benholz, Claudia; Kniffka, Gabriele und Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.), *Fachliche und sprachliche Förderung von Kindern mit Migrationsgeschichte*. Beiträge des Mercator-Symposiums. Münster etc.: Waxmann, 13–23

- and Corson, David (eds.) (1997). *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 5: Bilingual Education. Dordrecht etc.: Kluwer
- De Angelis, Gessica (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon etc.: Multilingual Matters
- Edwards, Vivian (2001). Community languages in the United Kingdom. In: Extra, Guus & Gorter, Durk (eds.), *The other languages of Europe. Demographic, Sociolinguistic and Educational Perspectives*. Clevedon etc.: Multilingual Matters, 242–260
- Esen-Kuchenbecker, Nesrin und Rehbein, Jochen (in Vorber.). *Kommunikation in der türkischen Familie*. Münster etc.: Waxmann
- European Charter for Regional or Minority Languages (1998). Zugänglich als „Database for the European Charter for Regional or Minority Languages“. Verfügbar unter http://languagecharter.coe.int/docs/Translations/authentic_2c.pdf (Zugriff 4.6.2011)
- Extra, Guus and Yağmur, Kutlay (eds.) (2004). *Urban Multilingualism in Europe. Immigrant Minority Languages at Home and at School*. Clevedon etc.: Multilingual Matters
- García, Ofelia (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell
- García, Ofelia, Skutnabb-Kangas, Tove and Torres-Guzmán, M. E. (eds.) (2006). *Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Globalization*. Clevedon etc.: Multilingual Matters
- Garlin, Edgardis (2008). *Bilingualer Erstspracherwerb. Sprachlich Handeln – Sprachprobieren – Sprachreflexion*. Münster, New York, Berlin: Waxmann
- Grießhaber, Wilhelm, Özel, Bilge and Rehbein, Jochen (1996). Aspekte von Arbeits- und Denksprache türkischer Schüler. In: *Unterrichtswissenschaft*, 24, 3–20
- Gorter, Durk, van der Meer, Cor and Riemersma, Alex (2008). Frisian in the Netherlands. In: Extra, Guus and Gorter, Durk (eds.), *Multilingual Europe: Facts and Policies*, 185–207
- Grosjean, François (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: University Press
- (2010) *Bilingual: life and reality*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Hohenstein, Christiane und Rehbein, Jochen (2010). Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Sprache der Verwaltung. In: Fix, Ulla; Gardt, et al. (eds.), *Rhetoric and Stylistics. An International Handbook of Historical and Systematic Research*, Vol. 2. Berlin etc.: de Gruyter, 2151–2166
- House, Juliane and Rehbein, Jochen (2004). What is ‘multilingual communication’? In: dies. (eds.), *Multilingual Communication*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1–17
- Hornberger, Nancy (ed.) (2003). *Continua of Biliteracy. An Ecological Framework for Educational Policy Research and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon etc.: Multilingual Matters
- Jeon, Mihyon (2003). Searching for a Comprehensive Rationale for Two-way Immersion. In: Hornberger, Nancy (ed.), 122-144

- Kameyama, Shinichi (2004). *Verständnissicherndes Handeln. Zur reparativen Bearbeitung von Rezeptionsdefiziten in deutschen und japanischen Diskursen*. Münster, New York: Waxmann
- Kaya, Nurcan (2009). *Forgotten or Assimilated? Minorities in the Education System of Turkey*. *Minority Rights Group International*. Unter: <http://www.minorityrights.org/7732/reports/forgotten-or-assimilated-minorities-in-the-education-system-of-turkey.html>
- Koole, T., & ten Thije, J. D. (1994). *The construction of intercultural discourse: Team discussions of educational advisers*. Amsterdam and Atlanta, GA: Rodopi
- and – (2001). *The construction of intercultural discourse. Methodological considerations*. In: *Journal of Pragmatics*, 33, 571–587
- Lindholm, Kathryn J. (1997). *Two Way Bilingual Education Programs in the United States*. In: Cummins, J. & Corson, D. (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 5: Bilingual Education. Dordrecht etc.: Kluwer, 271–280
- Lüdi, Georges (2006). *Multilingual repertoires and the consequences for linguistic theory*. In: Bührig, Kristin and ten Thije, Jan D. (eds.), *Beyond Misunderstanding. Linguistic analyses of intercultural communication*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 11–42
- Matras, Yaron (2007). *Language Contact*. Cambridge: Cambridge University Press
- Moder, Carol Lynn and Martinovic-Zic (eds.) (2004). *Discourse Across Languages and Cultures*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins
- Özdil, Erkan (2010). *Codeswitching im zweisprachigen Handeln – Sprachpsychologische Aspekte verbalen Planens in deutsch-türkischer Kommunikation*. Münster – New York: Waxmann
- Paradis, Michel (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: Johns Benjamins
- Prediger, Susanne & Özdil, Erkan (Hrsg.). *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit – Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland*. Münster – New York: Waxmann
- Protassova, Ekaterina (1992). *Play without a common language*. In: *Language, Culture and Curriculum* 5 (2), 73–86
- (1994) *Rasskaz o metode “Kalinki” dlja vospitatelej [Darstellung der Methode von “Kalinka” für Erzieher]*. Helsinki: SVK-kannatusyhdistys ry
- & Miettinen, S. (1992). *Two languages and two cultures: The problem of the integration of Russian children in Finland*. In: Nyysänen, H. & Kuure, L. (eds.), *Acquisition of language – acquisition of culture*. A FinLA series No. 50. Jyväskylä: Kopi-Jyvä OY, 337–356
- Ramsegger, Jörg / Wagener, Matthea (Hrsg.) (2008). *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Rehbein, Jochen (1985). *Typen bilingualen Unterrichts*. In: BAGIV (Hrsg.) (1985), *Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Sprach- und bildungspolitische Argumente für eine zweisprachige Erziehung von Kindern sprachlicher Minderheiten*. Hamburg: Rissen, 246–273

- (1987) Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In: Apeltauer, Ernst (Hrsg.), *Gesteuerter Zweitspracherwerb*. München: Hueber, 113–172.
- (2001) Deutsch für Deutsche? Thesen zum Integrationskonzept der Bundesregierung im neuen Entwurf über die Zuwanderung. Universität Hamburg: Institut für Germanistik I.
- (2007b) Erzählen in zwei Sprachen – auf Anforderung. In: Katharina Meng / Jochen Rehbein (Hrsg.) (2007), *Kinderkommunikation – einsprachig und mehrsprachig*. Mit einer erstmals auf Deutsch publizierten Arbeit von Lev S. Vygotskij, *Zur Frage nach der Mehrsprachigkeit im kindlichen Alter*. Münster etc.: Waxmann, 389–453
- (2008) Zur Theorie des kulturellen Apparats. In: Gyung-Jae Jun e. a. (Hrsg.), *Kulturwissenschaftliche Germanistik in Asien. Dokumentation der Tagungsbeiträge der Asiatischen Germanistentagung 2006 in Seoul*, Bd. 1. Seoul, Korea: Euro Trading & Publishing, 94–109
- (2009) Das Spiralmodell zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit auf gesellschaftlicher Ebene. PPPresentation at Transferring Linguistic Know-How into institutional practice, 2009-12-4.5. SFB 536 Mehrsprachigkeit: Universität Hamburg. Sowie: (2010), PPPresentation at the 2nd EUNoM symposium on Higher Education and Research on Multilingualism: Challenge or Opportunity? In: Leeuwarden, November 17–19, 2010
- (2010a) Llungües, immigració, urbanització: elements per a una lingüística dels espais urbans del plurilingüisme – Sprachen, Immigration, Urbanisierung – Elemente zu einer Linguistik städtischer Orte der Mehrsprachigkeit. In: Pere Comellas & Conxita Lleó (eds.), *Plurilingüisme en ciutats europees: convivència i conservació de la diversitat – Mehrsprachigkeit in europäischen Städten: Zusammenleben unter Wahrung der Vielfalt*. Münster etc.: Waxmann, 44–111
- (2010b) Çok Dilli Ortamlarda Türkçe: Almanya’da Ve Türkiye’de İletişim Dili Olarak Türkçe (Turkish in multilingual contexts: Turkish as a contact language/Lingua Franca in Germany and in Turkey). PPP at the 24th Turkish National Linguistic Conference, 17th–18th of May 2010. Ankara: Middle East Technical University
- (2010c) Die Sprachblockade – Ein Plädoyer für Türkisch als Arbeitssprache an der deutschen Schule. In: *Grundschule* 02–2010, 19–20
- (2010d) Sprecht zuhause Türkisch – Zur Kommunikation in der türkischen Familie. In: *Grundschule* 02–2010, 25–26
- (2011) ‚Arbeitssprache‘ Türkisch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der deutschen Schule – ein Plädoyer. In: Susanne Prediger / Erkan Özdil (Hrsg.), *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit – Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland*. Münster etc.: Waxmann, 205-23
- und Meng, Katharina (2007). Kindliche Kommunikation als Gegenstand sprachwissenschaftlicher Forschung. In: Katharina Meng / Jochen Rehbein (Hrsg.) (2007), *Kinderkommunikation – einsprachig und mehrsprachig*. Mit einer erstmals auf Deutsch publizierten Arbeit von Lev S. Vygotskij, *Zur Frage nach der Mehrsprachigkeit im kindlichen Alter*. Münster: Waxmann, 9–46

- , ten Thije, Jan D., Verschik, Anna (2011). *Lingua Receptiva (LaRa) – Introductory remarks on the quintessence of Receptive Multilingualism*. In: *International Journal of Bilingualism*, 2011
- Sağın Şimşek, Çiğdem (2006). *Third Language Acquisition. Turkish-German Bilingual Students' Acquisition of English Word Order in a German Educational Setting*. Münster etc.: Waxmann
- Sasalatti, Shrishail B. (2005). *Globalisierung + Lokalisierung = "GLOKALISIERUNG": Ein indisches Experiment*. In: E. Neuland/ K. Ehlich/ W. Roggausch (Hrsg.) *Perspektiven der Germanistik in Europa*. München: Iudicium, 241-257
- Shohamy, Elana (2006). *Imagined Multilingual Schools: How Come We Don't Deliver?* In: García, O., Skutnabb-Kangas, T. & Torres-Guzmán, M. E. (eds.), 171–183
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide or Education Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum
- Stavenhagen, R. (1995). *Cultural rights and universal human rights*. In: Eide, A.; Krause, C. & Rosas, A. (eds.), *Economic, Social and Cultural Rights: A textbook*. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers, 63-77
- ten Thije, J. D. & Zeevaert, L. (eds.) (2007). *Receptive multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins
- Tollefson, J.W. & Tsui, A.B.M. (2004). *The centrality of medium of instruction policy in sociopolitical processes*. In: Tollefson, J.W. & Tsui, A.B.M. (eds.), *Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda?* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1–18
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (2008). Seçkin Yayıncılık: Ankara
- Williams, Glyn (2010). *The Knowledge Economy, Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters
- Yağmur, Kutlay (2001). *Languages in Turkey*. In: Extra, Guus and Gorter, Durk (eds.), *The other languages of Europe*. Clevedon etc.: Multilingual Matters, 407–427