

Georges Lüdi
Basel

Sprachen lernen in der Schweiz

Vorstellungen — aktuelle Entwicklungen — Visionen

A l'aide de nombreux arguments concrets, l'article montre l'importance et la réalité du plurilinguisme dans l'environnement familial comme dans le milieu économique en Suisse.

Georges Lüdi cherche à démontrer l'importance d'une politique visant à favoriser le plurilinguisme et il va à l'encontre du préjugé selon lequel l'anglais dispenserait de l'apprentissage d'une langue nationale et l'allemand standard. Par rapport à l'implémentation du Cadre de Référence l'article souligne l'intérêt de la méthode de l'intercompréhension et soulève quelques problématiques, telles que la définition du modèle "1+2", le statut de l'anglais en tant que lingua franca ou d'euro anglais et la notion de compétence langagière.

L'article offre pour finir quelques pistes de réflexions sur le besoin de développer une politique des langues qui valorise réellement la diversité linguistique dans une société où les langues nationales augmentent parallèlement aux langues minoritaires. C'est à ce titre que l'école obligatoire a un rôle important et doit permettre d'ouvrir la voie au plurilinguisme pour tous. (réd.)

1. Wer spricht wo und bei welchen Gelegenheiten welche Sprachen?

Seit 1990 erlauben es die Resultate der Volkszählung, nicht nur nach der Hauptsprache, sondern auch nach dem Sprachgebrauch in Familie, Beruf und Schule zu fragen. Dabei mussten sich die Antwortenden bei der Hauptsprache für eine einzige Antwort entscheiden; bei den im Alltag verwendeten Sprachen hingegen waren Mehrfachnennungen möglich, allerdings bloss mit der Auswahl Deutsch, Französisch, Italienisch (jeweils aufgeschlüsselt nach Standardsprache und Dialekten), Englisch und „Andere“. Die Analyse dieser Daten erlaubt eine sehr präzise Beschreibung der Sprachenlandschaft Schweiz (Lüdi/Werlen *et al.* 1997, 2005). Gleichzeitig bieten diese Ergebnisse die Chance, stereotype Vorstellungen von der Mehrsprachigkeit der Schweizer, von der Gefahr der „Germanisierung“ der lateinischen Sprachgebiete und von der übermächtigen Bedeutung des Englischen zu hinterfragen und eine auf der Sprachwirklichkeit gründende (Schul-)Sprachpolitik zu entwerfen. Wo die quantitativen Daten nicht mehr weiterhelfen, müssen die Resultate qualitativer Studien zum Sprachgebrauch in Schule und Beruf die rationale Basis für sinnvolle sprachpolitische Entscheide erweitern helfen.

Der Vergleich der Verteilung der Sprachen über die letzten Jahrzehnte zeigt, dass sich die Mehrheitssprache Deutsch in der Schweiz nicht ausgebreitet hat, dass sich das Französische nach einem Zwischentief erholt hat und dass

Italienisch aufgrund von Migrationsbewegungen einer starken Fluktuation unterworfen war. Die Sprachen der Immigration haben bis 1990 stark zugenommen und sind 1990–2000 insgesamt stabil geblieben, allerdings mit gewissen Umlagerungen innerhalb der Gruppe der Anderssprachigen.

Entscheidend ist in unserem Zusammenhang die Tatsache, dass die Sprachgebiete einerseits zunehmend homoglossischer werden, d.h. dass die jeweilige Landessprache innerhalb ihres Sprachgebiets immer dominanter wird (in 2000: Deutsch 86,6%, Französisch 81,6%, Italienisch 83,3%, Rätoromanisch 68,9%); andererseits bestehen die respektiven Sprachminderheiten nicht mehr in erster Linie aus Sprecherinnen und Sprechern der anderen Landessprachen, sondern aus Nicht-Landessprachigen. Dies führt, namentlich in den grossen Städten und in deren Umgebung, zu einer sicht- und messbaren Vielsprachigkeit oder Polyglossie. Diese Spannung zwischen Homoglossie und Polyglossie gilt es, bei sprachpolitischen Entscheiden zu berücksichtigen.

Eine der Hauptaufgaben der schweizerischen Bildungssysteme muss es sein, Anderssprachige an die jeweilige Landessprache heranzuführen. Dies gelingt für die werktätige Bevölkerung bemerkenswert gut. In der Tat ist der Gebrauch der jeweiligen Landessprache am Arbeitsplatz durch die Gesamtheit der Werk tätigen, Anderssprachige inbegriffen, sehr hoch und von 1990 bis 2000 in allen vier Sprachregionen noch deutlich angestiegen.

	1990	2000
Deutsch im Deutschen Sprachgebiet	95.2	98.0
Französisch im Französischen Sprachgebiet	95.6	97.9
Italienisch im Italienischen Sprachgebiet	97.6	98.6
Rätoromanisch im Romanischen Sprachgebiet	74.4	77.5

Gebrauch der lokalen Landessprache an der Arbeit, werktätige Bevölkerung, nach Sprachgebiet, 1990 – 2000. Quelle: Eidg. Volkszählungen, BfS

Die Integration der jeweiligen Landessprache ins Sprachrepertoire der anderssprachigen Sprecher reicht aber auch zunehmend in die Familie hinein, mit markanten Unterschieden zwischen den Sprachregionen (von den drei grossen ist die Integration im Italienischen Sprachgebiet am stärksten, im Deutschen am geringsten). Unterschiede bestehen auch nach Sprachen, wobei die Dauer der Migration offensichtlich eine wesentliche Rolle spielt (deutliche Zunahme von 1990–2000 bei den Gruppen, welche bereits 1990 signifikant vertreten waren) (Lüdi/Werlen et al. 2005, 36).

Zu Problemen führt in der Deutschschweiz u.a. die Diglossiesituation. In der Tat liegt der Gebrauch des Hochdeutschen als Umgangssprache bei ausländischen Schülerinnen und Schülern in der obligatorischen Schule deutlich unter jenem ihrer Schweizer Mitschülerinnen und Mitschülern, mit abnehmender Tendenz (Lüdi/Werlen et al. 2005, 84). Auch wenn diffuse Kenntnisse der örtlichen Sprachverhältnisse durch die Antwortenden (Eltern?) zu diesen Werten beigetragen haben mögen, ist die Entwicklung doch beunruhigend. Namentlich weil Hochdeutsch in der Deutschschweiz eine eigentliche diskriminierende Funktion unter den sozio-professionellen Kategorien ausübt.

2. FS-Lernen und Nutzen mehrsprachiger Repertoires: Vorstellungen, Vorurteile, Wirklichkeit

Nach einem häufig gehörten Vorurteil ist es nicht mehr notwendig, eine zweite Landessprache zu erwerben. Englisch allein genüge für die Kommunikation ausserhalb des eigenen Sprachgebiets. Viele Deutschschweizer haben sich darüber hinaus mental vom Standarddeutschen verabschiedet und streben eine Zweisprachigkeit Schwyzertütsch – Englisch an. Wenn eine Basler Sprachschule mit dem

Slogan „Investieren Sie in die Zukunft Ihrer Kinder!“ für Englischkurse für Kinder (bzw. natürlich für „Kids“) wirbt, baut sie auf diesem Stereotyp auf. Glücklicherweise haben sich die Stimmbürger in den Kantonen Schaffhausen, Thurgau und Zürich für zwei Fremdsprachen an der Primarschule entschieden.

Für den Unterricht einer zweiten Landessprache sprechen nicht nur staatspolitische, sondern durchaus auch wirtschaftliche Gründe. Kurz zusammengefasst sind es dieselben — besser verdienenden — Kategorien, welche in der Deutschschweiz viel Hochdeutsch und sowohl Französisch wie Englisch verwenden; wenig Englisch und Französisch korreliert in weniger sprachlastigen sozioprofessionellen Kategorien mit einem geringeren Gebrauch von Hochdeutsch. Zwar hat Englisch meistens die Nase vorn. Aber die Zunahme von Englisch von 1990–2000 geschah nicht auf Kosten der zweiten Landessprache, sondern zusätzlich. Dabei geht die Verwendung von Englisch deutlich mit der wirtschaftlichen Stärke und den internationalen Verflechtungen einher (mit Basel-Stadt, Zürich und Zug, sowie in der Westschweiz Genf an der Spitze); Französisch wird wiederum nicht nur in der Nähe der Sprachgrenze, sondern auch in den wirtschaftsstarke Grossregionen Zürich und Basel häufig verwendet. Der Vergleich zwischen Deutsch und Englisch im Französischen Sprachgebiet spricht eine ähnliche Sprache; ähnliches gilt für das Italienische Sprachgebiet, allerdings mit einer klaren Dominanz von Deutsch und Französisch gegenüber Englisch (Lüdi/Werlen et al. 2005, 51 bzw. 55). Es stimmt also nicht, dass man in der Schweiz zugunsten von Englisch getrost auf den Erwerb und Gebrauch einer zweiten Landessprache verzichten kann. Weitere Studien (z.B. Grin ed. 1996, Grin 2003, Grin/Vaillancourt 1997) erbrachten den Nachweis, dass Mehrsprachige (mit

den Sprachen Deutsch, Französisch und Englisch) bei gleicher Ausbildung im Durchschnitt mehr verdienen als Zwei- oder gar Einsprachige. Generell ist zu sagen, dass (schul-)sprachpolitische Entscheide zu häufig auf der Grundlage von stereotypen Vorstellungen und nicht aufgrund einer sorgfältigen Analyse der Bedürfnisse gefällt werden.¹

Eine weitere stereotype Vorstellung beinhaltet, Mehrsprachige müssten sich jeweils für die eine *oder* die andere ihrer Sprachen entscheiden. Gerade in der beruflichen Kommunikation, wo letztlich einzig der — möglichst finanziell messbare — Erfolg einer Besprechung, eines Verkaufsgesprächs, einer Konsultation beim Arzt oder eines Brainstormings im Labor etc. zählt —, ist dies nachweislich nicht der Fall. Aufnahmen von persönlichen Gesprächen am Arbeitsplatz und die Analyse von Interviews mit Mitarbeitenden machen nicht nur deutlich, dass die Sprachenwahl hochgradig instabil und sehr dynamisch ist und immer wieder neu ausgehandelt wird; auffällig ist auch und besonders die Häufung von Sequenzen mehrsprachiger Rede. (vgl. z.B. Lüdi/Heiniger 2005, Lüdi/Heiniger 2007). „Chaotisch“ hatte eine Mitarbeiterin diese Sprachenwahl genannt. Wir würden im Gegenteil von einer interaktiv konstruierten „Ordnung“ sprechen; gemeinsam mobilisieren die Mitarbeitenden *in situ* ihre mehrsprachigen Ressourcen weniger aufgrund normativer Vorstellungen sondern auch und speziell im Hinblick auf den Kommunikationserfolg. Erst auf der Basis qualitativer Daten zum effektiven Sprachgebrauch kann das aus den Statistiken gewonnene Bild verfeinert bzw. korrigiert werden.

3. Gibt es aktuelle Trends im Bereich Sprachenlernen und Sprachunterricht?

Vor dem Hintergrund solcher Überle-

gungen zum (Fremd-)Sprachgebrauch am Arbeitsplatz — man könnte und müsste ähnliche Überlegungen zum Sprachgebrauch in der Familie, in der Öffentlichkeit, in der Freizeit usw. stellen — stellt sich die Frage nach den Konsequenzen für den Sprachunterricht bzw. jene nach der Kompatibilität aktueller Trends im FSU mit den Resultaten der Analyse des Sprachgebrauchs.

Zwei parallele — und weitgehend vernetzte — Entwicklungen prägen den schulsprachpolitischen Prozess des letzten Jahrzehnts: die Erarbeitung eines *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* im Rahmen des Europarates und die Formulierung einer auf Bildungsstandards gründenden Politik durch die EDK (Gesamtsprachenkonzept von 1998, Beschlüsse vom 24.3.2004 und Konzept HarmoS). Beiden gemeinsam ist die Unterstreichung der schulischen Förderung der Mehrsprachigkeit anstelle der Fokussierung einer einzigen Fremdsprache, dies in Übereinstimmung mit politischen Beschlüssen der Europäischen Union (Prinzip 1 [lokale Landessprache] + 2 [Nachbar- bzw. Fremdsprachen]). Die Umsetzung in den Schweizer Kantonen ist im Gang (vgl. das vom Erziehungsdepartement Basel-Stadt mandatierte „Gesamtsprachenkonzept“ von 2003 auf dem Server <http://www.edubs.ch>).

An mehreren Punkten ist in diesem Zusammenhang ein Diskussionsbedarf entstanden. Hier dazu bloss einige Stichworte:

(a) Status, Probleme und Möglichkeiten einer lingua franca

Ob sich Englisch (oder eine andere Sprache) als *lingua franca* als alleinige Fremdsprache oder aber in Ergänzung weiterer Fremdsprachen als Teil eines mehrsprachigen Repertoires positionieren wird, wird tiefgreifende Konsequenzen für die Zukunft der sprachlichen Diversität in Europa — und für Form und Status des Englischen — haben. Bei der ersten Alternative

wäre eine Entwicklung in Richtung einer Diglossie Englisch – andere Sprachen wohl unausweichlich:

	Sorbisch, Bretonisch, Deutsch, Englisch Französisch, Holländisch	
Anwendungsbereiche	Familie, persönlicher Bereich, Transaktionen im lokalen Kontext (z.B. Ladengeschäfte); Mündlichkeit	Öffentlichkeit, Medien, Wissenschaft, globale Transaktionen (z.B. Banking); Schriftlichkeit
Schichtzugehörigkeit	Unterschicht, ev. alle (unabhängig von Schulbildung)	Mittel- und Oberschicht, Eliten (gute Schulbildung)
Räumliche Verwendung	Lokaler, regionaler Kontext, ortsgebunden	Überregional, international, global, nicht ortsgebunden

Die zweite Alternative beinhaltet die Konzeption eines „Euro-English“, d.h. einer vereinfachten, nicht mit British oder American English identischen Varietät (z.B. Seidlhofer 2002), welche — namentlich zur Vermeidung von Missverständnissen in unfallträchtigen Bereichen wie der Luft- und der Schifffahrt — auch von englischen Muttersprachlern erworben und verwendet werden müsste (Riedel 2007).

(b) Erweiterung der mehrsprachigen Ressourcen der Individuen durch eine Mehrsprachigkeitsdidaktik

Die Förderung mehrsprachiger Repertoires innerhalb und ausserhalb — und nach — der Schule bedeutet nicht eine Aneinanderreihung einsprachiger Kompetenzen. Ein mehrsprachiges Repertoire stellt vielmehr ein integriertes Ganzes dar. Die schulische Unterstützung dessen Aufbaus bedingt nach Auffassung massgeblicher Experten auch eine besondere Didaktik: nicht eine Didaktik des Französischen und/oder eine Didaktik des Italienischen und/oder eine Didaktik des Englischen, sondern eine *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Dazu gehört die Berücksichtigung der Tatsache, dass eine zweite und eine dritte Sprache nicht gleich gelernt werden (Hufeisen 2003), d.h. das Englisch als Zweitsprache (z.B. in Zürich) und als Drittsprache (z.B. in Basel) nach unterschiedlichen

Prinzipien (und mit unterschiedlichen Lehrbüchern) unterrichtet werden sollten. In einem ersten Schritt gilt

es, die Didaktiken der Landessprache (als L1 oder L2) und weiterer Schulsprachen (L2, L3...Ln) zu integrieren (Lüdi 2004). Aber dies genügt nicht. In einem erweiterten Europa mit über zwei Dutzend Amtssprachen und über 50 Regionalsprachen garantiert in der Tat das Modell <1 + 2> in vielen Fällen die Kommunikation innerhalb von Gruppen mit Menschen unterschiedlicher Herkunft nicht (vgl. das von Grin in diesem Heft vorgestellte „minimex“-Modell). Die Versuchung, in solchen Situationen (schlechtes) Englisch zu sprechen, ist gross. Das Ziel einer Mehrsprachigkeitsdidaktik muss es deshalb sein, die kommunikative Reichweite der Schweizer und genereller der Europäer bezüglich der sprachlichen Vielfalt nachhaltig zu erweitern. Ein überzeugendes Mittel dazu ist die Strategie der „Interkomprehension“ (vgl. z.B. Klein/Rutke eds. 2004), wie sie von zahlreichen Forschergruppen entwickelt wurde (Eurocomrom, Eurocomslav, Galatea, Eurom4...): man lernt aktiv eine romanische, slavische und germanische Sprache zusammen mit Strategien, die anderen Sprachen der gleichen Familie zu verstehen. Derartige Vorgehensweisen sind mir als Romanisten vertraut und erlauben es mir, auf der Basis von Französisch, Spanisch (und Latein), Italienisch oder Portugiesisch zu verstehen, ohne es je formell gelernt zu haben.

Daraus ergibt sich für den Durchschnittsschweizer und -europäer folgendes minimale idealtypische Repertoire:

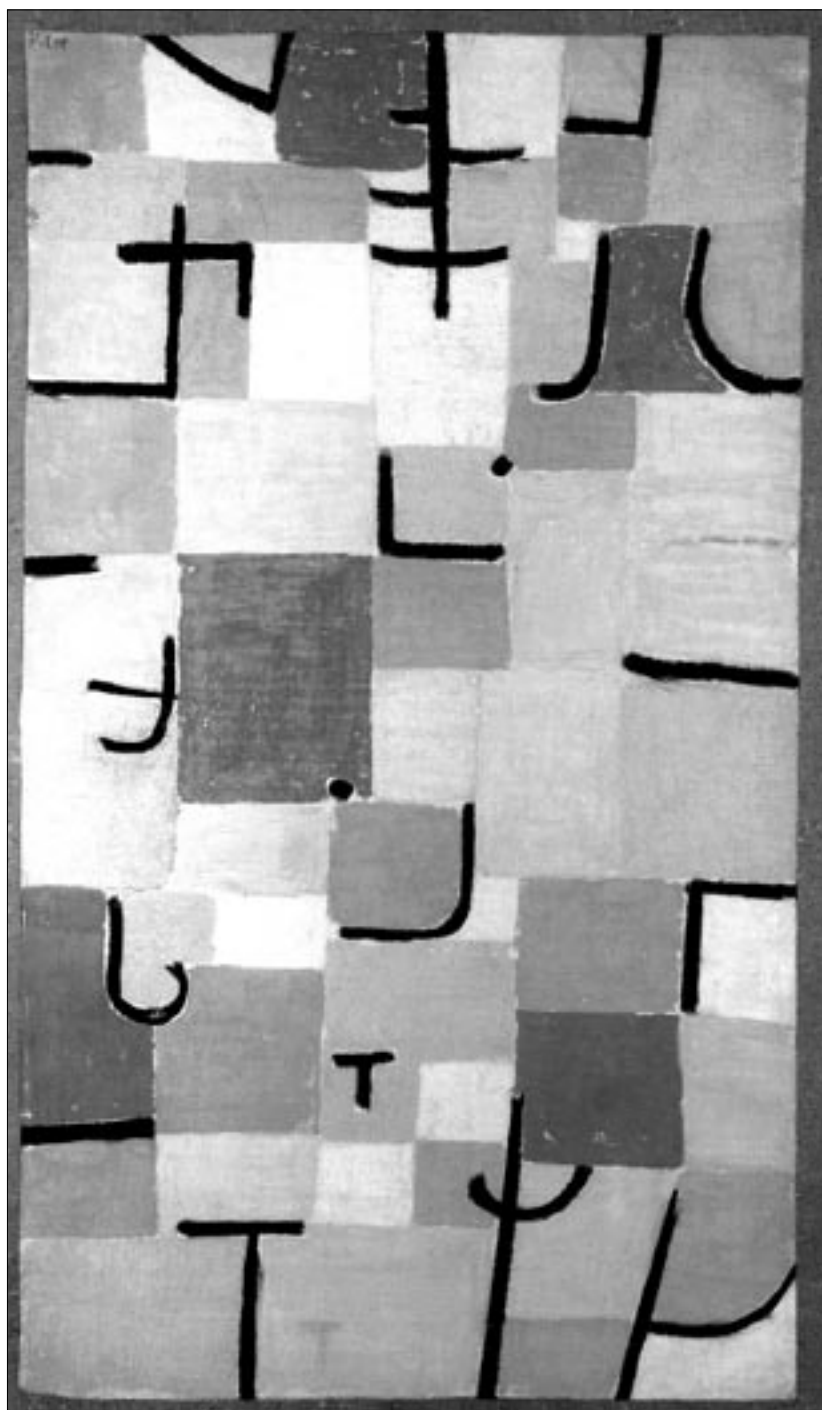
1. (wo anwendbar: Regional-/Migrations-sprache)
2. Lokale Landessprache (inkl. Interkomprehension innerhalb der Sprachfamilie)
3. Benachbarte Nationalsprache (andere Sprachfamilie, inkl. Interkomprehension)
4. „Euro-English“

(c) In Richtung einer pluriellen Definition der Sprachkompetenz

In diesem Zusammenhang muss auch der Kompetenzbegriff neu definiert werden. Schon längst wurde eine enge Vorstellung von linguistischer Kompetenz durch neue Subkompetenzen erweitert (Kommunikative Kompetenz = linguistische Kompetenz + sozio-linguistische Kompetenz + diskursive Kompetenz + strategische Kompetenz + sozio-kulturelle Kompetenz + soziale Kompetenz; vgl. Council of Europe 2001). Im Rahmen des Europäischen Referenzrahmens werden aktuell messbare Sprachkompetenzen und Ziele des Sprachenlernens und -unterrichts und Domänen in *Teilkompetenzen* aufgeschlüsselt. Jeder Lernende hat für jede seiner Sprachen ein spezifisches Kompetenzprofil nach Fertigkeiten („skills“), Niveaux (z.B. B2 für Hörverstehen, A2 für schriftliche Produktion) und Bereichen (z.B. Informatikarbeitsplatz *oder* Freizeit/Ferien). Im Lichte neuerer (neuro-) linguistischer Untersuchungen zur Mehrsprachigkeit² kann man noch weiter gehen und eine kontextsensitive, soziale und übergreifende Definition der Kompetenz vorschlagen. Danach wäre die Sprachkompetenz nicht einfach in unseren Gehirnen gespeichert, für den jederzeitigen Gebrauch vorbereitet: was jemand weiss (deklaratives oder explizites Wissen) bzw. kann (prozedurales bzw. implizites Wissen) hängt im Gegenteil von der Aktualisierungssituation ab. In der

Tat wird die Sprachproduktion von der wahrnehmbaren sozialen Umgebung ebenso beeinflusst wie vom gespeicherten Wissen. Nach dieser Auffassung ist Sprachwissen immer

auch geteiltes Wissen und gleichzeitig nicht isolierbar, sondern mit anderen Wissensvorräten vernetzt (vgl. Pekarek Doehler 2005). Traditionell wurden Sprachkompetenzen aus der



Paul Klee, Zeichen in Gelb.

Sicht eines autonomen sprechenden Subjekts verstanden, dekontextualisiert und von anderen Fähigkeiten isoliert; im Gehirn des Individuums abgelegt, sollten sie beliebig von einem Kontext auf den anderen übertragen werden können. Wenn dies nicht der Fall ist — und vieles spricht dafür —, hat das tiefgreifende Konsequenzen für die Bildungssysteme und namentlich für die Formen der Überprüfung von Sprachkompetenzen.³

Konsequenzen hat diese Vorstellung auch für die Interpretation mehrsprachiger Rede. Die kommunikative Wirksamkeit im konkreten Kontext hängt oft davon ab, wie die Akteure gemeinsam die Gesamtheit ihrer sprachlicher Ressourcen mit einer optimalen Rendite einsetzen. Kurz gesagt ist die Sprachenwahl in zweisprachigen Arbeitssitzungen mit Teilnehmern, die über unterschiedliche kommunikative Repertoires verfügen, keinesfalls mechanisch programmierbar, sondern entsteht aus der konkreten gemeinsamen Tätigkeit heraus, der Erfüllung gemeinsamer übergeordneter Ziele verpflichtet, in der Dynamik der Interaktion. Dies betrifft namentlich die Ko-Okkurrenz von Elementen aus verschiedenen Sprachen bzw. Varietäten. Dabei sind die Repertoires der Teilnehmenden nicht als stabile Menge von Varietäten zu verstehen, sondern werden durch die praktischen Aktivitäten selbst immer neu konfiguriert und verändert. Diese Praktiken sind immer „sozial“, d.h. interaktiv und bezogen auf ein spezifisches Umfeld. Aufgrund der anwesenden Teilnehmer, des Themas, des Zwecks der Sitzungen usw. ändert sich dieses Umfeld von einem Arbeitstreffen zum andern.

4. Sprachenlernen in einem polyglossischen Kontext

Mehrere Entwicklungen prägen die modernen Wissensgesellschaften. Auf der einen Seite sind sie deutlich

„sprachlastiger“ geworden, in dem viel weniger Arbeitnehmer als früher auf Sprache an der Arbeit verzichten können und Sprachberufe („Sprache als Arbeit“) ihrerseits einen Zuwachs verzeichnen. Auf der anderen Seite kommen durch die Globalisierung und die erhöhte Mobilität immer mehr Menschen unterschiedlicher Sprache in Arbeit und Freizeit miteinander in Kontakt. Die daraus resultierende zunehmende sprachliche Diversität wird von den einen als Belastung empfunden, auf gesamteuropäischer Ebene aber zunehmend auch als Chance verstanden, nicht nur weil dies für die Bewahrung des historischen Erbes und die plurielle Identität Europas wichtig ist, sondern auch weil die Vielfalt der sprachlichen Zugänge als Instrument bei der Erzeugung von neuem Wissen Vorteile gegenüber einsprachigeren Konkurrenten verspricht (Mondada 2000, 2003). Mit wenigen Ausnahmen ist man sich in Bildungskreisen auch einig, dass frühe Mehrsprachigkeit zu einer Art „basic skill“ wie Lesen und Schreiben oder Rechnen geworden ist.

Anstelle einer Bilanz seien zwei Gedanken in einer leicht veränderten Form nochmals aufgegriffen.

a) Mehrsprachige setzen ihre Sprachrepertoires funktional ein, d.h. in einer Art, welche jedes Mal den grössten symbolischen oder ökonomischen Nutzen verspricht; nach dem gleichen Prinzip investieren Ein- und Mehrsprachige in das Lernen von zusätzlichen Sprachen bzw. in die Vertiefung bereits vorhandener Kompetenzen. Wenn die Pflege der sprachlichen Diversität in der Schweiz und im grösseren Rahmen in Europa mehr als ein Lippenbekenntnis sein soll, dass müssen sprachpolitische Massnahmen getroffen werden, um den Wert aller Sprachen bzw. der individuellen Mehrsprachigkeit in all ihren Schattierungen bewusst und sichtbar zu machen. In diesem Sinne sind die Pflege der Lan-

dessprachen im Hinblick auf den nationalen Zusammenhalt und die Integration von Fremdsprachigen bzw. die Pflege und Förderung ihrer Mehrsprachigkeit ebenso eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe wie die Auseinandersetzung mit der Herausforderung durch die neue *lingua franca* Englisch, welche den öffentlichen Diskurs zu beherrschen droht (vgl. auch entsprechende Aussagen im „Basler Integrationskonzept“). Auch, aber nicht nur, für Personen mit Migrationshintergrund heisst dies, dass die Vorstellung von der einzigen Legitimität der Landessprache hinterfragt werden muss.

b) In diesem Zusammenhang muss die Schule ihre Rolle auch neu überdenken. Aus der zunehmenden Mehrsprachigkeit der Sprachpraxis im Alltag in Betrieben, Ladengeschäften, Laboratorien, Spitälern, Pausenhöfen und Klassenzimmern, resultiert die Notwendigkeit einer gewissen Breite des Sprachangebots: Alle Kinder sollen möglichst früh mehrere Sprachen zu sprechen beginnen. Es kann dabei freilich nicht die Aufgabe der Grundausbildung sein, „perfekte“ Sprachkenntnisse zu vermitteln. Die Aufgabe der Schule ist es vielmehr, eine „Anstossfunktion“ zu übernehmen. Dabei geht es einerseits darum, bestimmte unmittelbar verwendbare Grundkenntnisse, auch in der oben erwähnten Form von Teilkompetenzen, zu erwerben, welche später bei Bedarf durch die Lernenden autonom ausgebaut werden können; andererseits muss als Lernziel explizit eine „Lernkompetenz“ festgeschrieben werden, die es den Sprecherinnen und Sprechern ermöglicht, ihr Repertoire ständig neuen Bedürfnissen anzupassen. Dass zu diesem Grundangebot im Sinne der oben skizzierten „Minimalrepertoires“ neben der örtlichen Landessprache auch eine zweite Landessprache,

Englisch und, für Angehörige von — auch „neuen“! — Sprachminderheiten, Minderheits- und Migrationssprachen gehören, wird hier als Selbstverständlichkeit betrachtet. Zur Vermeidung der ebenso traumatisierenden Extreme der Ghettoisierung und der Zwangsassimilation gilt es, die Migranten in ihrer Zweisprachigkeit ernst zu nehmen und zu fördern. Wir müssen es möglich machen, dass Migranten (aber auch Rätoromanen!) das symbolische Kapital, welches ihre Mehrsprachigkeit darstellt, wahrnehmen und schätzen lernen, auch da, wo kein unmittelbarer ökonomischer Vorteil ersichtlich ist. Gesamtgesellschaftlich wird der Nutzen dennoch sehr gross sein, nicht nur, weil selbstbewusste mehrsprachige Migranten die internationale Konkurrenzfähigkeit der Schweiz auch dann erhöhen, wenn sie keine „Weltsprache“ sprechen, sondern auch, weil ein derartiges „empowerment“ die Sozialkosten drastisch senken kann.

Anmerkungen

¹ Die Europäische Union hat diesen Mangel erkannt und das Forschungsprojekt DYLAN «Dynamik und Handhabung der Sprachenvielfalt» in Auftrag gegeben, um das Verhältnis zwischen dem tatsächlichen Sprachverhalten, der Sprachpolitik, dem Kontext und, ganz zentral, den durch Diskurse vermittelten Vorstellungen der Akteure zu erforschen (Berthoud/Grin/Lüdi 2005).

² Neurobiologisch lassen sich Sprachen im Gehirn nur unvollständig trennen und sind schon gar nicht in unterschiedlichen Hirnregionen zu lokalisieren (Fabbro 2001). Andere Forschergruppen haben nachzuweisen versucht, dass Mehrsprachige einen Inhibitionsmechanismus entwickeln, der es ihnen erlaubt, jeweils ausschliesslich die relevante Information zu wählen und „Distractionen“ aus anderen, zurzeit nicht verwendeten Sprachen, zu unterdrücken (e.g. Rodriguez Fornells 2002).

³ Wie Fehlbeurteilungen auf der Basis dekontextualisierter und individualisierter Vorstellungen von Sprachkompetenzen zustande kommen, hat Annie Brown (2003) in einem bemerkenswerten Aufsatz über den Einfluss des Prüfungsverhaltens der Prüfenden auf die Resultate der Kandidaten gezeigt.

Bibliographische Hinweise

- Berthoud, A.-C. / Grin, F. / Lüdi, G. (2005). *La gestion de la diversité linguistique dans des contextes professionnels et institutionnels*. Lausanne: Projekteingabe an die EU.
- Brown, A. (2003). Interviewer variation and the co-construction of speaking proficiency. *Language Testing* 20:1, 1–25.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fabbro, F. (2001). The bilingual brain: cerebral representation of languages. *Brain and Language* 79, 211–222.
- Grin, F. (ed. 1996). *Economic approaches to language and language planning*. Theme issue No. 121 of the International Journal of the Sociology of Language.
- Grin, F. (2003). Economics and language planning. *Current Issues in Language Planning* 4:1, 1–66.
- Grin, F. / Vaillancourt, F. (1997). La langue comme capital humain. *Policy options — Options politiques, juillet/août 1997*, 69–72.
- Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In Baumgarten, N. / Böttger, C. / Motz, M. / Probst, J. (eds.). *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 8:2/3, 97–109.
- Klein, H. G. / Rutke, D. (eds. 2004). *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker.
- Lüdi, G. (2004). La pédagogie intégrée – 25 ans après. In Auchlin, A. et al. (éds.). *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet* (pp.103–118). Québec: Editions Nota bene.
- Lüdi, G. / Heiniger, M. S. (2005). L'organisation de la communication au sein d'une banque régionale bilingue. *Sociolinguistica* 19, 82–96.
- Lüdi, G. / Heiniger, M. S. (2007). Sprachpolitik und Sprachverhalten in einer zweisprachigen Regionalbank in der Schweiz. In Meyer & Kameyama 2007, 73–86.
- Lüdi, G. / Py, B. (2003). *Etre bilingue*. 3e éd. revue. Berne / Francfort -s. Main / New York: Lang.
- Lüdi, G. / Werlen, I. / Franceschini, R. et al. (1997). *Die Sprachenlandschaft Schweiz*. Bern: Bundesamt für Statistik (Statistik der Schweiz. Eidg. Volkszählung 1990).
- Lüdi, G. / Werlen, I. et al. (2005). *Sprachenlandschaft in der Schweiz*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (Statistik der Schweiz. Eidg. Volkszählung 2000).
- de Mejía, A.-M. / Tejada, H. (2003). Bilingual Curriculum Construction and Empowerment in Colombia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 6:1, 37–51.

- Meyer, B. / Kameyama, Sh. (Hrsg. 2007). *Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz*. Bern etc.: Peter Lang.
- Mondada, L. (2000). La construction du savoir dans les discussions scientifiques. Apports de la linguistique interactionnelle et de l'analyse conversationnelle à la sociologie des sciences. *Revue Suisse de Sociologie* 26:3, 615–36.
- Mondada, L. (2003). La science polyglotte: Conditions et possibilités des interactions scientifiques plurilingues. In *Langues et production du savoir. Actes de la Journée de recherche organisée par l'Académie Suisse des Sciences Humaines, Lugano, 14.6.2002*. Bern: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften, 33–42.
- Pekarek Doehler, S. (2005). De la nature située des compétences en langue“. In Bronckart, J.-P. / Bulea, E. / Puoliot, M. (eds.). *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?* (pp.41–68). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Rodriguez-Fornells, A. / Rotte, M. / Heinze, H.-J. / Nösselt, T. / Münte, Th. F. (2002). Brain potential and functional MRI evidence for how to handle two languages with one brain. *Nature* 415, 1026–1029.
- Riedel, S. (2007). Zur Lingua Franca Englisch im mehrsprachigen Arbeitskontext der internationalen Seefahrt. In: Meyer & Kameyama 2007, 57–72.
- Seidlhofer, B. (2002). *Autour du concept d'anglais international: de l'«anglais authentique» à l'«anglais réaliste»*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Georges Lüdi

ist ordentlicher Professor für französische Sprachwissenschaft an der Universität Basel und mitverantwortlich für die fachwissenschaftliche Ausbildung von Französischlehrern der Sekundarstufen I und II. Er ist Autor zahlreicher wissenschaftlicher Publikationen zu Aspekten des Fremdspracherwerbs, der Mehrsprachigkeit sowie der sprachlichen Dimension von Migrationen und hat mehrere Forschungsprojekte zu Fragen des Zweitspracherwerbs in schulischen und ausserschulischen Situationen sowie zum Sprachgebrauch in der Schweiz geleitet. 1998 präsiidierte er die Expertengruppe für ein Gesamtsprachenkonzept für die Volksschule der EDK. Seit 2006 ist er Ko-Koordinator des EU-Projekts DYLAN.