

- Vetter, Eva (Hrsg.):  
**Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung**, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2013 (Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen 9). – ISBN 978-3-8340-1242-5. 258 Seiten, € 22,00

(Dorothea Spaniel-Weise, Jena)

Das Thema Mehrsprachigkeit hat in den letzten Jahren an Bedeutung zugenommen, da einerseits europaweit das Erlernen von Fremdsprachen durch vielfältige Programme unterstützt wird, andererseits gerade der Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit, d. h. dem Repertoire an Sprachen, welche Lerner neben den Amtssprachen beherrschen, in schulischen Kontexten noch nicht geklärt ist. Im Vordergrund des vorliegenden Bandes steht daher die Frage, wie die Ausbildung zukünftiger LehrerInnen gestaltet werden muss, damit diese in der Lage sind, ihre SchülerInnen auf eine mehrsprachige Welt vorzubereiten und selbst in mehrsprachigen Schulsituationen kompetent handeln zu können. Dabei darf nicht übersehen werden, dass Lehrende an Schulen in einem Spannungsverhältnis zwischen Gewährleisten des Fortbestands nationaler Gesellschaft als andererseits auch gesellschaftlichem Wandel stehen. Die AutorInnen des Bandes geben auf Fragen, die sich aus dieser Ambivalenz ergeben, aus unterschiedlichen Perspektiven Antwort. Auch wenn diese dem österreichischen Bildungskontext entnommen werden, ist der Transfer auf andere europäische Länder möglich.

De Cillia beschreibt im Einleitungsbeitrag den Status quo an Schulen Österreichs in Hinblick auf den Einbezug lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in Unterrichtskontexte. Die sprachliche Bildung in Migrantensprachen unterscheidet sich danach stark vom jeweiligen Status der Sprachen. So genießen Sprecher anerkannter Minderheitensprachen wie Slowenisch oder Ungarisch Angebote zweisprachiger Erziehung, während für große Minderheitensprachen wie das Türkische nicht einmal eine Lehramtsausbildung existiert (vgl. 9). Mehrsprachige Bildung wird bislang also vordergründig in der Fremdsprachenausbildung realisiert. Faktisch verfehlt Österreich damit das sprachpolitische Ziel der Europäischen Kommission, dass jeder EU-Bürger nach seiner Schulausbildung mindestens zwei weitere Sprachen beherrschen sollte (vgl. 11). Aufgrund dieser kritischen Bestandsaufnahme plädiert de Cillia nicht nur für ein Curriculum Mehrsprachigkeit, sondern konkrete inhaltliche Schwerpunkte in der LehrerInnenbildung wie eine »Kernkompetenz Mehrsprachigkeit« (16). Im folgenden Beitrag von Krumm/Reich wird das erarbeitete *Curriculum Mehrsprachigkeit* beschrieben, das den Mehrsprachigkeitsgedanken fest in der Schulpolitik verankern soll (vgl. 22). Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Übereinkunft aller an Bildungsprozessen beteiligten Personen, dass Mehrsprachigkeit

der Normalfall und jeder Unterricht auch Sprachunterricht ist. Dabei unterstützt das *Curriculum Mehrsprachigkeit* die »Ausbildung persönlicher Sprachenprofile« (24), die wiederum die Präsenz von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit an Schulen erhöhen. Die Autoren weisen dazu konkrete Inhalte von Qualifizierungsmaßnahmen aus, die von einer Grundqualifikation aller Lehrkräfte bis zur Fachqualifikation zur Erteilung von Mehrsprachigkeitsunterricht (Sprachberater an Schulen) reicht (vgl. 32).

Die Autorinnen des nachfolgenden Beitrags Knappik/Dirim/Döll plädieren für die Akzeptanz des »migrationsspezifischen Registers« (44) von Lehramtsstudierenden, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, um eine Benachteiligung dieser Gruppe zu verhindern. Dabei muss betont werden, dass es sich nicht um die Sprachkompetenz-Debatte in Studiengängen mit hohem Anteil ausländischer Studierender handelt, sondern der Fokus auf Studierenden liegt, die das österreichische Bildungssystem komplett durchlaufen haben. Eine mögliche Ausgrenzung dieser Studenten spiegelt sich in der geringen Zahl von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund an Pädagogischen Hochschulen wider, da Einstufungs- und Eignungstest bereits ein hohes Maß an Beherrschung der Bildungssprache Deutsch voraussetzen (vgl. 48). Zum Untermauern der These werten die Autorinnen Leitfadeninterviews mit 35 DozentInnen an Pädagogischen Hochschulen in Österreich aus, die diesen Kritikpunkt bestätigen. Purkarthöfer berichtet in ihrem Beitrag von Erfahrungen aus Fort- und Weiterbildungsseminaren zum Spracherleben, in denen sich Lehramtskandidaten mit eigenen Sprachlernerfahrungen auseinandersetzen, um für die »Aushandlung mehrsprachiger Situationen« im Schulalltag besser vorbereitet zu sein; bei vielen zukünftigen LehrerInnen hat sich das realitätsferne Bild von der »einsprachigen Volksschulklasse«, in der alle Schüler die Unterrichtssprache gut bis sehr gut beherrschen, hartnäckig gehalten (62).

Der Beitrag von Volgger richtet die Aufmerksamkeit nun auf SchülerInnen, um festzustellen, welchen Stellenwert diese ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit für das Erlernen von Fremdsprachen zuschreiben. Neben der Tatsache, dass alle Befragten Mehrsprachigkeit positiv bewerten, ist hervorzuheben, dass vor allem Schüler mit Erstsprache Türkisch diese Kenntnisse für das Französischlernen motivierend einsetzen (vgl. 89). Allgäuer-Hackl/Jessner stellen in ihrem Beitrag ein Hochschulseminar vor, in welchem sich die Teilnehmer individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit bewusst werden. Dabei zeigt sich, dass »das Training des metalinguistischen Bewusstseins [...] positive Auswirkungen auf das Erlernen weiterer Sprachen« hat (129). Der Beitrag von Schöpp widmet sich nun der Frage, wie zukünftige LehrerInnen über interkomprehensives Arbeiten denken. »Didaktische Interkomprehensionsansätze basieren darauf, dass sich Verstehensprozesse, die beim Vergleichen verwandter Sprachen häufig automatisch ablaufen, trainieren lassen.« (149) Lehrende geben als

Gründe für fehlendes interkomprehensorisches Arbeiten im Unterricht fehlende Zeit, fehlende Ausbildung, aber auch zusätzliche Belastung für die Lehrkraft an. Ziel eines Seminars für Lehramtsstudierende war es daher, durch praktische Anwendungsbeispiele Ängste vor dem Einsatz dieser Methode im Klassenzimmer zu nehmen (vgl. 168). Unterrainer beschreibt wiederum ausführlich Erfahrungen von Studierenden, die das gut dokumentierte *Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik* durchlaufen haben, das eine sprachenübergreifende Fremdsprachendidaktikausbildung umsetzt. Schließlich definiert Michalak Lehrkompetenzen, die Lehrkräfte benötigen, um der sprachlichen Vielfalt in Schulklassen angemessen begegnen zu können (vgl. 210). Den Abschluss des Bandes bilden zusammenfassende und weitergehende Fragestellungen der Herausgeberin Vetter zu einem Verständnis von Sprache, das nicht nur additiv gedacht wird, sondern »fremd- und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit einen speziellen Platz in den Schulen« zusichert (253).

► Weigmann, Jürgen:

**Prüfungstraining DaF B2–C1. Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz (DSD). Stufe 2. Übungsbuch mit CDs.** Berlin: Cornelsen, 2013. – ISBN 978-3-06-020440-3. 192 Seiten, € 19,95

(Krzysztof Nerlicki, Szczecin / Polen)

Das im Jahre 1972 eingeführte Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz (DSD) ist eine Sprachprüfung zum Nachweis der Deutschkenntnisse auf unterschiedlichen Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens. Zurzeit wird es in über 65 Staaten von etwa 56.500 Kandidat(inn)en pro Jahr abgelegt (Quelle: Homepage der Kultusministerkonferenz, [www.kmk.org](http://www.kmk.org), Stand: 10.10.2014). Das vorliegende Material richtet sich an alle Lernenden, die ihre Kompetenzen in Deutsch auf der Stufe II (GER B2–C1) überprüfen möchten. Da das DSD II auch als sprachliche Zugangsvoraussetzung für deutsche Hochschulen anerkannt wird, dürfte der Prüfungstrainer insbesondere für ausländische Studieninteressierte nützlich sein.

Das Buch ist in drei Trainingsphasen unterteilt: Basistraining, Powertraining und Abschlussstraining. Außerdem steht den Lernenden ein Modelltest online zur Verfügung.

Das *Basistraining* setzt sich zum Ziel, den Kandidat(inn)en jeden Prüfungsteil ausführlich darzustellen und sie auf wichtige Aspekte und ggf. Probleme bei der Ausführung der einzelnen Aufgaben hinzuweisen. Dem dienen die jeweiligen Übungsschritte, die die Lernenden bearbeiten sollten, bevor sie sich für eine richtige Antwort (etwa beim Lese- oder Hörverstehen) entscheiden. Zugleich werden die Benutzer(innen) mit einem umfangreichen Repertoire an Strategien ausgestattet, die sowohl in den Übungskommentaren als auch in einer sehr