

Anja Ballis, Nazli Hodaie (Hrsg.)

Perspektiven auf Mehrsprachigkeit

DaZ-Forschung

Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit
und Migration

Herausgegeben von
Bernt Ahrenholz
Christine Dimroth
Beate Lütke
Martina Rost-Roth

Band 16

Perspektiven auf Mehrsprachigkeit

Individuum – Bildung – Gesellschaft

Herausgegeben von
Anja Ballis und Nazli Hodaie

DE GRUYTER

ISBN 978-3-11-052250-1

e-ISBN (PDF) 978-3-11-053533-4

e-ISBN (EPUB) 978-3-11-053338-5

ISSN 2192-371X

Library of Congress Control Number: 2018946201

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2019 Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston

Druckvorlage: Carmen Preißinger

Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

www.degruyter.com

Inhalt

Anja Ballis, Nazli Hodaie

MehrSpracheN — 1

Mark Häberlein

Fremdsprachenlernen in der Frühen Neuzeit: Bildungsverläufe, Lehrende und Lernende — 9

Annemarie Saxalber

Was bedeutet sprachliche Grundbildung in einem mehrsprachigen Bildungskontext? — 23

Tanja Angelovska, Claudia Maria Riehl

Zum Panel *MehrSpracheN und Erwerbsprozesse: Dynamik, Individualität und Variation* — 41

Nikolas Koch, Till Woerfel

Der Einfluss konstruktioneller Gebrauchsmuster in L1 und L2 auf die Verbalisierung intransitiver Bewegung bilingualer türkisch-deutscher Sprecher(innen) — 61

Anja Steinlen, Thorsten Piske

Deutsch- und Englischleistungen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im bilingualen Unterricht und im Fremdsprachenunterricht: Ein Vergleich — 85

Nazli Hodaie, Monika Raml

Von ‚Sprachverfall‘ und Sprachwandel: Zum Panel *MehrSpracheN als Varietäten des Deutschen* — 99

Doris Grütz

Diglossie in der Deutschschweiz. Standardsprache versus Mundart – ein Problem in der Schule? — 113

Ute Hofmann

***geil, krass oder porno, alder?* Veränderungen kommunikativer Strategien und Handlungskompetenz — 133**

Jürgen Joachimsthaler, Wendelin Sroka
Zum Panel *MehrSpracheN im historischen Wandel* — 151

Anna Maria Harbig
Kulturelle Wiedergeburt. Die mehrsprachigen Lehrbücher der griechisch-katholischen Pfarrschulen in Galizien 1815–1848 — 165

Blaise Extermann
Handel, Technik und Mehrsprachigkeit. Fremdsprachenlernen in der Schweiz in der Zeit der zweiten industriellen Revolution 1880–1914 — 181

Monika Angela Budde
Zum Panel *MehrSpracheN im Fach* — 197

Monika Angela Budde, Maike Busker
Fach-ProSa: Ein Modell zur *fachbezogenen Professionalisierung* zur Sprachförderung in der Lehramtsausbildung der Fächer Chemie und Deutsch — 209

Christina Keimes, Volker REXING
Textrezeptive Anforderungen in der Ausbildung. Eine Studie zur Bedeutung von Lesekompetenz in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen — 227

Susanne Becker, Doris Fetscher
Zum Panel *MehrSpracheN im Zeichen von Migration*. Die Verhandlung von Migration und Mehrsprachigkeit im Diskursfeld Schule — 247

Séverine Behra, Rita Carol, Dominique Macaire
Wie weit ist der Weg von der *superdiversity* zur Anerkennung der frühen Mehrsprachigkeit im französischen Vorschulkontext? — 261

Edina Krompák, Luca Preite
Legitime und illegitime Sprachen in der Migrationsgesellschaft — 279

Kurzbiographien — 297

1 MehrSpracheN in einem spannungsreichen Umfeld

Vorliegender Band ist im Anschluss an die Tagung „MehrSpracheN“ entstanden, die im Februar 2016 an der LMU München stattgefunden hat. Ausgangspunkt war, Forscher(innen), Nachwuchswissenschaftler(innen) sowie in der Bildungsarbeit tätige Personen zusammenzubringen, um über Rolle und Funktion von Sprache(n) für das Individuum und seine Entwicklung sowie für bildungspolitische Kontexte zu diskutieren. Schon bei der Formulierung des Call for Papers ist uns bewusst geworden, dass die einzelnen Disziplinen, die zur Mehrsprachigkeit arbeiten und forschen, spezifische Erkenntnisinteressen verfolgen sowie von jeweils fachlichen Vorstellungen und Begrifflichkeiten geprägt sind – oft in Abgrenzung zu anderen Disziplinen; damit einher gehen verschiedene Methoden und Ansätze der Forschung, die sowohl linguistische Analysen als auch quantitative und qualitative Verfahren der Sozialforschung umschließen; des Weiteren ist deutlich geworden, dass spezifische Normen an die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit – je nach Disziplin und Nähe zur schulischen Praxis – herangetragen werden. Um diese Gemengelage aufzunehmen, haben wir das Kunstwort „MehrSpracheN“ gewählt: Darin drückt sich aus, dass Mehrsprachigkeit als zum Menschsein gehörig zu denken ist und ihre Sichtbarkeit zentrales Anliegen von Gesellschaft bzw. Ausdruck von Kultur sein sollte. Während der Münchner Tage sollte eine Art „Dritter Raum“ entstehen (vgl. Bhabha 2000), in dem verschiedene Positionen aufeinander treffen, zu etwas „Neuem“ geformt und mit Blick auf gesellschaftliche Gegebenheiten weiter gedacht werden (Rösch 2017: 107).

Durch die Tagung im Februar sind wir diesem Anliegen lediglich einen kleinen Schritt nähergekommen: Die Vernetzung der einzelnen Beiträge und Disziplinen ist nur ansatzweise gelungen, zu vielfältig war das Angebot, zu umfangreich und heterogen waren die Fragestellungen, zu kurz die Zeit. Die Tagung hat offengelegt, dass die Denkfigur eines „Dritten Raumes“ – verstanden als „ein Schwellenraum zwischen festen Identifikationen, eine Bewegung des Hin und Her, ein Übergang zwischen Polaritäten, der überdies auch noch das Denken von Ursprünglichkeit, Vorgängigkeit und Hierarchisierungen hinter sich lässt“ (Struve 2013: 123) – möglicherweise in dem von uns gewählten For-

mat wenig ergiebig ist. Die Lektüre vorliegender Beiträge wirft Fragen zum Erwerbskontext und zur Vermittlungspraxis von Sprache(n) auch mit Blick auf das Scheitern von Lernen und Lehren auf. Dabei könnte es sich für Forschung und Unterrichtspraxis zielführend erweisen, über ein Unbehagen nachzudenken, das in der Mehrsprachigkeitsforschung kaum mehr geäußert wird: Seit von Gogolin (1994) der Blick auf den *Monolingualen Habitus der multilingualen Schule* gerichtet wurde, wird gebetsmühlenartig Kritik am Topos des Aufwachsens in einem monolingualen, nationalstaatlich geprägten Umfeld und eines im schulischen Kontext bereits vorausgesetzten, für alle gültigen sprachlichen Standards geäußert: „Das Bildungswesen muss zunehmend Lernenden Bedeutung schenken, die verschiedene Sprachen und Sprechweisen oft gleichzeitig und ungesteuert im Kontakt erwerben.“ (Busch 2013: 171) Dynamische Prozesse des Lernens und Lehrens von Sprache(n) prägen in weiten Teilen die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit (Riehl 2014: 100). Allerdings sollten darüber nicht Vorstellungen eines sog. Negativen Wissens vergessen werden, die gleichermaßen konstitutiv für Lernen und somit keinesfalls apologetisch aufzufassen sind. Wichtig ist für die folgenden Überlegungen, dass Negatives Wissen eine Facette von Wissen darstellt, die dialektisch in einem spannungreichen Umfeld von Lehren und Lernen zu denken ist: Wissensaufbau ist ohne Fehler, ohne Kritik, ohne Nachdenken nicht zu haben.

Was ist hier mit Negativem Wissen gemeint? Unter Negativem Wissen versteht man in Anlehnung an Oser & Spychiger all jene Aspekte des Erkennens, die eine bisher erworbene kognitive Struktur ins Wanken bringen oder ihr aber eine unerschütterliche Sicherheit verleihen:

Wenn Negatives Wissen das Gegenteil von dem ist, was eine Sache konstituiert, dann muss die Erkenntnis von jedem Begriff und jedem Konzept, die im Lernprozess erworben werden, genau dieses Negative Wissen als Konstituente mit einbeziehen. (Oser & Spychiger 2004: 11)

Die Rolle, die Negatives Wissen für das Individuum im Umgang mit Sprache(n) und ihrem Erwerb spielt, könnte vergegenwärtigen, dass Lernprozesse mühsam und oft gebrochen und risikoreich sind (Oser & Spychiger 2004: 18): Fehler können eine produktive Kraft entfalten, können Verwirrung stiften und Erkenntnisse generieren. Vielfach zeigt die wissenschaftliche Debatte um Mehrsprachigkeit, dass einem Optimismus gehuldigt wird, mit dem gesellschaftliche Problemlagen und schulische Schwachstellen behoben werden sollten. Vielfach zeigt die wissenschaftliche Debatte um Mehrsprachigkeit, dass gefordert wird, ein falsches Verhalten durch ein richtiges zu ersetzen. In Studien zum Umgang von Lehrkräften mit Schüler(inne)n im Kontext der Mehrsprachigkeit wird bei-

spielsweise betont, welche Formen und Konstellationen der Interaktion abzulehnen sind. So wichtig und richtig solche Studien sind, ist es aus unserer Sicht wiederum überlegenswert, ob ein Fokus nicht auch auf die Spannung zwischen Polaritäten – Richtig vs. Falsch, Mehr- vs. Einsprachig – gelegt werden könnte (Oser & Spychiger 2004: 18). Grundlage eines spannungsreichen Lernens bildet ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, das den einzelnen nicht beschämt und das dem Grundsatz huldigt, dass Fehler einen unverzichtbaren Dienst für die Erkenntnis des Richtigen leisten. Vielleicht könnte aus diesen Überlegungen ein „Dritter Raum“ entstehen, in dem über Sprache(n) und ihre Vermittlung nachgedacht wird?

Gerade in Zeiten von Kompetenzorientierung, die Lernen durch Produkte und Output fassbar machen möchte, sollte ein solches Spannungsverhältnis nicht leichtfertig ad acta gelegt werden. Vielmehr ist (Negatives) Wissen als lebendig zu klassifizieren, wenn es für Personen subjektiv bedeutungsvoll und gebrauchrelevant ist. Seine Wissensstruktur ist in vier Typen beschreibbar: Wissen ist als negativ deklarativ zu klassifizieren, wenn Wissen als Abgrenzungswissen fungiert; des Weiteren zeigt sich eine prozedurale Dimension, die sich darauf bezieht, was nicht getan werden soll. In diesem Sinne werden unter negativ strategisch all diejenigen Strategien verstanden, die nicht zum Ziel führen; schließlich bezeichnet negativ schemaorientiertes Wissen all diejenigen Gründe und Gesetzmäßigkeiten, die nicht angebracht sind und denen nicht Folge zu leisten ist. Ein probates Mittel, ein solches Wissen aufzubauen, ist das „Machen“ von Fehlern, das heißt, der Protagonist baut ein solches Wissen auf, das genau dann zum Tragen kommt, wenn er in einer Situation nach Handlungsoptionen sucht. Im Anschluss an Oser & Spychiger (2004) könnte für Mehrsprachigkeit in schulischen Kontexten relevant werden, dass Negatives Wissen – auf Lehrer(innen)- und Schüler(innen)seite – nicht gelöscht, geopfert oder verdrängt werden darf: „Es muss dem positiven zur Seite gegeben werden, und es hat dieses in Gleichzeitigkeit und Gleichwertigkeit zu begleiten.“ (Oser & Spychiger 2004: 27)

Die Hoffnung, die wir mit dieser Gleichzeitigkeit und Gleichwertigkeit verbinden, zielt auf Transformationen im Sektor Bildung ab: Seit über 40 Jahren wird an vielen Stellen im Bildungssystem über sprachliche Vermittlung im Kontext von Migration und Zuwanderung nachgedacht, doch lediglich Begründungskontexte scheinen sich zu ändern. Wissenschaftlich haben die dekonstruktivistischen Studien im Umkreis von Mecheril & Dirim einen Anstoß gegeben, Positionierungen im Bildungsbereich stärker zur reflektieren (vgl. Dirim 2015; Schnitzer 2017). So gelten Differenz(-linien) als soziale Ordnungskategorien, entlang derer Individuen sozial positioniert werden bzw. sich selbst positionieren: „Den Ein-

zelen stoßen Zuschreibungen nicht einfach zu. Sie verhalten sich vielmehr auch aktiv, affirmativ wie kritisch, zu den an sie herangetragenen Differenzkategorien.“ (Arens, Fegter & Hoffarth 2013: 15) Eingedenk dieser Einsicht ist es unser Wunsch, dass eine Atmosphäre entsteht, in der sich Akteurinnen und Akteure in Wissenschaft und Praxis über Zuschreibungen, über lieb gewonnenes didaktisches Brauchtum sowie über die Relevanz empirischer Studien und theoretischer Modellbildungen austauschen.

2 Struktur des Tagungsbandes

Den Rezipient(inn)en unseres Bandes soll eine spannungsreiche Lesart ermöglicht werden; sie werden ermuntert, bei der Lektüre jeweils Negatives bzw. Positives Wissen zu ergänzen. Eingangs reflektieren die Keynotespeaker Mark Häberlein und Annemarie Saxalber Perspektiven von Mehrsprachigkeit bezogen auf Raum und Zeit: Einen eher informellen Zugang zum Erlernen von Sprachen zeichnet Mark Häberlein in seinem Beitrag zum „Fremdsprachenlernen in der Frühen Neuzeit: Bildungsverläufe, Lehrende und Lernende“ nach. Am Beispiel von Bildungsbiografien setzt sich der Historiker mit der Bedeutung von Fremdsprachenlernen im 18. Jahrhundert auseinander; Häberlein bezieht sich auf eine eher informelle Praxis des Sprachenlernens, die im 18. Jahrhundert ein kaum reguliertes Gewerbe darstellte. In ihrem Beitrag „Was bedeutet sprachliche Grundbildung in einem mehrsprachigen Bildungskontext“ führt die Deutschdidaktikerin Annemarie Saxalber in zentrale Fragestellungen der Sprachvermittlung am Beispiel der mehrsprachigen Region Südtirol ein; dabei werden die Begriffe Wissen, Kompetenz und Bildung mit Blick auf mehrsprachige Erwerbskontexte entfaltet und im formellen Vermittlungskontext Schule verortet. Mit diesen Überlegungen aus Sicht der Geschichtswissenschaft zur Frühen Neuzeit und der Fachdidaktik Deutsch zu Südtirol werden die nachfolgenden Kapitel dieses Bandes gerahmt, die zwischen aktuellen Debatten und vergangenen Diskursen changieren.

Die weitere Struktur des Bandes nimmt die thematischen Schwerpunkte der Panels der Tagung auf: Es wird über sprachliche Erwerbsprozesse ebenso nachgedacht wie über Varietäten des Deutschen, historische Bildungsmedienforschung, Sprache im Fach sowie über Fragen der Migration. Dabei sind die thematischen Einheiten jeweils so strukturiert, dass in der Regel ein Überblick über den aktuellen Stand der Wissenschaft und über die Diskussion im Panel gegeben wird; Verfasser(innen) dieser Kapitel sind die Moderator(inn)en der Panels. Je zwei weitere Beiträge schließen sich an, die von den Moderator(inn)en vorge-

schlagen worden sind. Diese Beiträge stehen entweder prototypisch für die Diskussion im jeweiligen Panel oder sind aufgrund neuerer Forschungsergebnisse ausgewählt worden. Um Doppelungen zu vermeiden, werden die von den Moderator(inn)en ausgewählten Beiträge in den jeweiligen Überblicksdarstellungen verortet. Im Folgenden werden Informationen zum fachlichen Hintergrund der ausgewählten Themengebiete dargelegt: Die Linguistinnen Tanja Angelosvka (Englische Sprachwissenschaft und ihre Didaktik) und Claudia Maria Riehl (Deutsch als Fremdsprache) fokussieren in ihrem Beitrag „MehrSpracheN und Erwerbsprozesse: Dynamik, Individualität und Variation“ Mehrsprachigkeit als dynamisches System; sie stellen empirische Studien und theoretische Modelle vor, die den Spracherwerbsprozess insbesondere in der Zweit- und Drittsprache beleuchten. Ihrem Beitrag schließt sich ein Text zum „Einfluss konstruktioneller Gebrauchsmuster in L1 und L2 auf die Verbalisierung intransitiver Bewegung bilingualer türkisch-deutscher Sprecher(innen)“ von Nikolas Koch und Till Woerfel (beide Deutsch als Fremdsprache) an. Der zweite Text, zu „Deutsch- und Englischleistungen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im bilingualen Unterricht und im Fremdsprachenunterricht: Ein Vergleich“, stammt von den Englischdidaktiker(inne)n Anja Steinlen und Torsten Piske.

Fragen zu „MehrSpracheN als Varietäten des Deutschen“ werden von den Didaktikerinnen Nazli Hodaie (Literaturdidaktik Deutsch und Germanistische Literaturwissenschaft) und Monika Raml (Sprachdidaktik Deutsch und Germanistische Literaturwissenschaft) gestellt. Sie zeigen auf, welche Rolle sprachliche Variationen beim Lehren und Lernen des Deutschen spielen können. Texte der Sprachdidaktikerin Doris Grütz – „Diglossie in der Deutschschweiz: Standardsprache versus Mundart – ein Problem in der Schule?“ – und der Germanistischen Linguistin Ute Hofmann – „*geil, krass* oder *porno, alder?* Veränderungen kommunikativer Strategien und Handlungskompetenz“ – erweitern den thematischen Schwerpunkt um Diglossie und Jugendsprache.

Die thematische Einheit „MehrSpracheN im historischen Wandel“ wird von Jürgen Joachimsthaler (Germanistische Literaturwissenschaft) und Wendelin Sroka (Historische Bildungsmedienforschung) verantwortet. Sie geben einen fundierten Einblick in eine historisch akzentuierte Forschung zu Mehrsprachigkeit, die erst in ihren Anfängen steckt und stark von jeweiligen Werturteilen ihrer Zeit geprägt ist. Aufschlussreich sind die Quellen, insbesondere Bildungsmedien, die Eingang in den Forschungsdiskurs gefunden haben. So schreibt Anna Maria Harbig (Germanistische Literaturwissenschaft) in ihrem Beitrag „Kulturelle Wiedergeburt“ über die mehrsprachigen Lehrbücher der griechisch-katholischen Pfarrschulen in Galizien 1815–1848; Blaise Extermann (Deutsch als

Fremdsprache) befasst sich mit „Handel, Technik und Mehrsprachigkeit. Fremdsprachenlernen in der Schweiz in der Zeit der zweiten industriellen Revolution 1880–1914“.

Nach dem Ausflug in die Geschichte folgt eine aktuelle Debatte zu „MehrSpracheN im Fach“: Monika Angela Budde (Sprachdidaktik Deutsch) zeichnet Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich des Lernens von Fach-, Fremd- und Bildungssprache nach. Insbesondere die Auseinandersetzung mit sprachlichen Fähigkeiten im Unterricht sowie mit Fachsprache als Unterrichtssprache prägt die Diskussion in diesem Panel. Dazu werden zwei Beiträge exemplarisch ausgewählt: Gemeinsam mit der Chemiedidaktikerin Maïke Busker stellt Monika Angela Budde Ergebnisse ihres Projektes „Fach-ProSa: Ein Modell zur fachbezogenen Professionalisierung zur Sprachförderung in der Lehramtsausbildung der Fächer Chemie und Deutsch“ vor; Christina Keimes und Volker Rexing (beide Fachdidaktik Bautechnik) referieren empirische Forschungsergebnisse zu „Textrezeptiven Anforderungen in der Ausbildung. Eine Studie zur Bedeutung von Lesekompetenz in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen“.

Abschließend folgt „Die Verhandlung von Migration und Mehrsprachigkeit im Diskursfeld Schule“ durch Susanne Becker (Soziologie) und Doris Fetscher (Interkulturelle Germanistik). In ihrem Beitrag zeigt sich „Verhandlung“ durchaus doppeldeutig: Einerseits werden Diskurslinien offengelegt, die die Moderatorinnen in der Debatte nicht nur in München wahrgenommen haben; andererseits fällen sie Urteile über wissenschaftliche Positionen, die ebenfalls kennzeichnend für die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit sind. Die Sprachdidaktikerinnen Séverine Behra, Rita Carol und Dominique Macaire geben mit „Wie weit ist der Weg von der *superdiversity* zur Anerkennung der frühen Mehrsprachigkeit im französischen Vorschulkontext?“ einen Einblick in Forschungen auf der Elementarstufe; der Band wird mit dem Text „Legitime und illegitime Sprachen in der Migrationsgesellschaft“ von der Erziehungswissenschaftlerin Edina Kropmák und dem Soziologen Luca Preite beschlossen.

Wie deutlich geworden sein dürfte, umfasst der Band ein weites inhaltliches und methodisches Spektrum, auch wenn Literatur bzw. Medien und Mehrsprachigkeit nur ansatzweise gestreift worden sind. In diesem Band kann keine einheitliche Position zu MehrSpracheN entfaltet werden. Vielmehr steht das Kunstwort dafür, sich über Positionen und Facetten der Diskussion sowie über gemachte und zu machende Fehler zu verständigen und die daraus resultierende Kraft für Individuum, Gesellschaft und Bildung zu reflektieren und zu nutzen.

3 Dank

Dieser Band hätte – ebenso wie die Tagung im Februar 2016 – nicht ohne vielfältig erfahrene Unterstützung entstehen können. Bevor wir unseren Dank abstaten, möchten wir an Jürgen Joachimsthaler erinnern, der zu Beginn des Jahres 2018 verstorben ist. Für sein Engagement als Pannelleiter sowie für die Fertigstellung des Beitrages unter schwierigen Bedingungen werden wir ihm ein ehrendes Andenken bewahren.

Unser Dank gilt sowohl treuen Besucher(inne)n der Tagung als auch zuverlässigen Beiträger(inne)n dieses Bandes. Dass der Text in dieser Form vorliegen konnte, verdanken wir Dr. Mirjam Burkard; Prof. Dr. Klaus Maiwald wissen wir uns durch eine kritische Tagungsbeobachtung und Begleitung des Bandes verbunden. Ebenfalls zu großem Dank verpflichtet sind wir Dr. Carmen Preißinger, die die redaktionelle Fertigstellung des Bandes verantwortete. Den Herausgeber(inne)n der Reihe – Bernt Ahrenholz, Christine Dimroth, Beate Lütke und Martina Rost-Roth – statten wir unseren herzlichen Dank für die Aufnahme in die „DaZ-Forschungen“ ab. Auch sei Veronika Nies, der Lektorin des De Gruyter Verlages, herzlich gedankt.

Für finanzielle Förderung fühlen wir uns der Münchener Universitätsgesellschaft e.V., dem Münchener Zentrum für Lehrerbildung und der Friedrich Stiftung verbunden.

So bleibt, diesem Band eine interessierte und kritische Leser(innen)schaft zu wünschen.

4 Literatur

- Arens, Susanne; Fegter, Susann & Hoffarth, Britta (2013): Wenn „Differenz“ in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In Mecheril, Paul; Arens, Susanne; Fegter, Susann; Hoffarth, Britta; Klingler, Birte; Machold, Claudia; Menz, Margarete; Plößler, Melanie & Rose, Nadine (Hrsg.): *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre*. Wiesbaden: Springer VS, 7–28.
- Bhabha, Homi K. (2000): *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas.
- Dirim, Inci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In Leiprecht, Rudolf & Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Bd. 2*. Schwalbach/Ts: debus Pädagogik, 25–48.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann.

Oser, Fritz & Spychiger, Maria (2004): *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim, Basel: Beltz.

Riehl, Claudia M. (2014): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.

Rösch, Heidi (2017): *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.

Schnitzer, Anna (2017): *Mehrsprachigkeit als soziale Praxis. (Re-)Konstruktionen von Differenz und Zugehörigkeit unter Jugendlichen im mehrsprachigen Kontext*. Weinheim, Basel: Beltz.

Struve, Karen (2013): *Zur Aktualität von Homi K. Bhabha. Einleitung in sein Werk*. Wiesbaden: Springer VS.

Mark Häberlein

Fremdsprachenlernen in der Frühen Neuzeit: Bildungsverläufe, Lehrende und Lernende

1 Drei exemplarische Bildungsverläufe

Paul von Stetten der Jüngere (1731–1808) war im späten 18. Jahrhundert die prägende Gestalt im politischen und kulturellen Leben der Reichsstadt Augsburg (vgl. Merath 1961; Bátori 1983). Der aus einer angesehenen evangelischen Familie stammende Patrizier hat eine umfangreiche Autobiografie hinterlassen, die Einblicke in seinen Werdegang, sein öffentliches Wirken und seinen geistigen Horizont gewährt. Da er darin auch Fragen des Fremdsprachenlernens thematisiert, ermöglicht dieses Selbstzeugnis eines wohlhabenden, in zahlreichen städtischen Ämtern engagierten Bürgers einen guten Einstieg in das Thema dieses Beitrags, den Stellenwert lebender Fremdsprachen in Bildungs- und Lebensverläufen sowie die Situation von Fremdsprachenlehrer(inne)n in der Frühen Neuzeit (vgl. zum Folgenden auch Glück, Häberlein & Schröder 2013: 131–135).

Paul von Stetten erhielt zunächst Privatunterricht von Fremdsprachenlehrern in seiner Heimatstadt Augsburg. Seit 1743 erteilte ihm der aus Hohenlohe stammende Johann Ludwig Seybold Französischunterricht; dieser wurde anschließend bei einem gewissen Monsieur des Roseaux fortgesetzt, der sich offenbar nur vorübergehend in der schwäbischen Reichsstadt aufhielt. Im Sommer 1749 wurde der mittlerweile 18-Jährige zum Studium nach Genf geschickt, nachdem sein gleichnamiger Vater sich nach negativen eigenen Erfahrungen in Altdorf gegen eine deutsche Hochschule als Studienort für seinen Sohn entschieden hatte. „Mein Herr Vater“, berichtet Paul von Stetten, „hatte einigen Abscheu vor der rohen LebensArt, die damals noch auf deutschen Universitäten herrschte. Er wollte mich vorher noch an einem gesitteten Orte erstarken lassen, ehe er mich den Gefahren aussetzte, denen auf hohen Schulen so manche Jünglinge unterliegen.“ Die Entscheidung für Genf fiel auf Anraten eines Onkels, dem zufolge die calvinistische schweizerische Stadt „wegen guter Policy und Sitten, wie auch wegen guten Gelegenheiten zu lernen in Ansehen war“ (Stetten 2009: 11f.).

Im September 1749 kam Paul von Stetten in Begleitung eines Dieners, doch „ohne die geringste Bekantschaft und ohne selbst die Sprache wohl zu verstehen“ in Genf an. Dort fühlte er sich als Mieter und Kostgänger eines „gewißen

Mr. Albrecht“ allerdings zunächst recht unwohl: „Außer einem Baron v. Kurzrock und seinem Hofmeister, die bald hinweg giengen, war niemand da als Engländer, deren Aufwand ich weder nachmachen konnte noch wollte, und die mir, da sie sich beständig in ihrer Landsprache unterhielten, wenig Nutzen schafften.“ Nach zwei Monaten bezog der Augsburger Student daher ein neues Quartier im Haus des Architekten Jean Michel Billon, „bey welchem ich die übrige Zeit mit beßerm Nutzen aushielte“. Neben Unterricht in Naturrecht und bürgerlichem Recht ließ Stetten sich von seinem Vermieter in der Architektur, von einem Monsieur Aubert im Tanzen und von dem Sprachmeister Constantini in der italienischen Sprache unterweisen. „Große Bekanntschaften“, räumt Stetten allerdings in seiner Biografie ein, „machte ich eben nicht oder meistens mit deutschen“. Daher betrachtete der Augsburger Patrizier auch den Ertrag seines Auslandsstudiums als recht bescheiden: „Durch diese Eingezogenheit wurde ich zwar vor Verführung verwahrt, allein der Nutzen des kostbaren Aufenthalts war auch nicht so groß als man sich Hoffnung gemacht hatte.“ Nach ungefähr sechs Monaten verließ er Genf daher und kehrte über Lyon und Straßburg nach Augsburg zurück. Von 1750 bis 1752 setzte er sein Studium in Altdorf fort, wo er einen Teil seiner freien Zeit der Pflege seiner Fremdsprachenkenntnisse widmete: „Eine wochentliche französische Gesellschaft, in welche[r] wir wechselsweise selbst Ausarbeitungen machten, und eine wochentl[iche] Musick Gesellschaft waren mir angenehm.“ (Stetten 2009: 12f., 16)

Obwohl Paul von Stetten weder von der Qualität des Französischunterrichts, den er in Augsburg erhalten hatte, noch vom praktischen Nutzen seines Studienaufenthalts im Ausland sonderlich überzeugt war, befasste er sich in seinem späteren Leben intensiv mit der französischen Literatur und Kultur. Im Jahre 1766 publizierte er eine Übersetzung aus dem Französischen. Fremdsprachige Zitate, die Stetten in seine Selbstbiografie einfügte, spiegeln seine Vertrautheit mit Rousseaus *Nouvelle Héloïse*, Montesquieus *Esprit des Loix*, Jacques Neckers *Compte rendu à roi* und den auf Französisch verfassten Werken König Friedrichs II. von Preußen wider. Zudem gilt er als einziger Augsburger, der das Schlüsselwerk der französischen Aufklärung besaß, die *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* von Jean-Baptiste le Rond d’Alembert und Denis Diderot (Stetten 2009: 21, 30, 76, 98, 115, 198, 293, 306, 317, 390–394, 516). Seine Affinität zur praktischen Seite der Aufklärung tritt auch in Stettens Engagement für die Reform des Unterrichts in der führenden protestantischen Schule Augsburgs, dem Gymnasium bei St. Anna, zutage. Er wurde 1769 Mitglied einer städtischen Schulkommission, die den Unterricht praktischer und „gemeinnütziger“ zu gestalten suchte (Stetten 2009: 42f., 262, 265ff.).

Paul von Stettens Biografie vermittelt den Eindruck, dass das Erlernen lebender Fremdsprachen im 18. Jahrhundert wenig formalisiert war und der Lernerfolg stark von persönlichen Interessen und individuellen Umständen abhing. Dieser Eindruck verstärkt sich bei der Lektüre der Autobiografie eines Zeitgenossen des Augsburger Patriziers, des aus dem Siegerland stammenden Augenarztes, Ökonomen und Schriftstellers Johann Heinrich Jung-Stilling (1740–1817; vgl. zu ihm Merk 2014). Dieser berichtet, dass er in den frühen 1760er-Jahren zur Vorbereitung auf eine Stelle als Hauslehrer in der Gemeinde Dornfeld von einem ehemaligen Soldaten Französischunterricht erhalten habe. Der Sprachlehrer Heesfeld, den Jung-Stilling als „einen sehr seltsamen originellen Menschen“ bezeichnet, „war in seiner Jugend in Kriegsdienste gegangen; wegen seiner Geschicklichkeit wurde er von einem hohen Officier in seine eigene Dienste genommen, der ihn in allem hatte unterrichten lassen, wozu er nur Lust gehabt hatte; mit diesem Herrn war er durch die Welt gereist“. Obwohl ihn die kauzige Gestalt und die nachlässige Kleidung dieses Sprachlehrers zunächst abschreckten, suchte Jung-Stilling sich ein Quartier und begann bei ihm Unterricht zu nehmen. Diesen schildert er folgendermaßen: „Des Vormittags von acht bis eilf Uhr wohnte er [= Jung-Stilling] der ordentlichen Schule bei, des Nachmittags von zwei bis fünf auch, er saß aber mit Heesfeld an einem Tisch, sie sprachen immer und hatten Zeitvertreib zusammen, wenn aber die Schule aus war, so gingen sie spazieren.“ Dieser bemerkenswert egalitäre und intensive Sprachunterricht war nach Jung-Stillings Angaben ausgesprochen effektiv:

[E]r studierte recht fleißig, denn in neun Wochen war er fertig; es ist unglaublich, aber doch gewiß wahr; er verstand diese Sprache nach zwei Monaten hinlänglich, er las die französische Zeitung deutsch weg, als wenn sie in letzterer Sprache gedruckt wäre, auch schrieb er schon damalen einen französischen Brief ohne Grammaticalfehler, und las richtig, nur fehlte ihm noch die Uebung im Sprechen. Den ganzen Syntax hatte er zur Genüge inne; so daß er nun selbst getrost anfangen konnte, in dieser Sprache zu unterrichten. (Jung-Stilling 1835: 236f., 239)

Der fließende, durch keinerlei formale Qualifikation oder Eingangsprüfung reglementierte Übergang vom Lernenden zum Lehrenden einer fremden Sprache, den Jung-Stilling beschreibt, findet sich auch in der Selbstbiografie des Thüringers Johann Kaspar Steube (1747–1795), welche ein überaus bewegtes, von zahlreichen Orts- und Berufswechseln sowie biografischen Wechsellagen geprägtes Leben schildert. Der Sohn eines Gothaer Fleischers war im Dienst einer Ostindienkompanie bis nach Malakka gereist, er hatte in Italien als Schuster gearbeitet, als Soldat an der habsburgischen Militärgrenze im Banat gedient und eine Gastwirtschaft in Temesvar geführt. Nach der Rückkehr in seine Heimatstadt Gotha übte Steube zunächst das Schusterhandwerk aus. Er spürte aber bereits nach

kurzer Zeit, „daß die so gekrümmte Schuhmacherstellung sehr nachteilig auf meine Gesundheit wirkte, so, daß mir jeder Tag, den ich mit anhaltendem Sitzen zubrachte, schmerzhafte Krämpfe verursachte“ und die Arztrechnungen sein karges Einkommen aufzehrten. Da er in Italien die Landessprache gelernt hatte, ergriff er nach eigenem Bekunden „den Sprachunterricht als ein der Beschaffenheit meines Körpers angemesseneres Geschäft“ (Steube 1969: 219f.).

Steube zufolge hätten „sich anfänglich viele Liebhaber der italienischen Sprache“ bei ihm eingefunden, so dass er „den ganzen Tag beschäftigt und imstande war, [s]ein Hauswesen sehr gut zu führen“. Diese Konjunktur flaute allerdings schon bald wieder ab: „Hätte ich mich mehr auf den Gang der Moden verstanden, so würde ich mir freilich leicht haben sagen können, daß die Erlernung der italienischen Sprache nur Liebhaberei und der Verdienst folglich vorübergehend sei.“ Er habe sich jedoch dem Irrglauben hingegeben, „daß ein sehr frugal lebender italienischer Sprachmeister in der Residenzstadt Gotha sein kümmerliches Auskommen finden würde“. Aber daraus wurde nichts: „[N]ach einigen Jahren verschwanden die Lernlustigen fast ganz, ich hatte nichts zu dozieren.“ Auch Steubes Versuch, gleichsam auf die Schnelle Französisch – „die Modesprache, ohne welche in Deutschland mancher Deutsche keinen Deutschen verstehen würde“ – zu erlernen und damit seinen Broterwerb zu bestreiten, endete abrupt, als sein Lehrer ihm eröffnete, dass er die Sprache allenfalls mittelmäßig beherrsche. „[D]er ganze Erfolg war, daß ich die Modesprache im Kopfe und ein Dutzend Louisdor weniger im Beutel hatte.“ (Steube 1969: 220ff.) So leicht einerseits der Einstieg in das Fremdsprachenlehren als Profession laut Jung-Stilling und Steube angesichts fehlender formaler Voraussetzungen gewesen zu sein scheint, so schwierig war es offenbar andererseits, in diesem Metier ein angemessenes Einkommen zu erwirtschaften.

2 Heterogene Akteursgruppen: Lehrende und Lernende

Fremdsprachenunterricht, so lässt sich aus diesen Selbstzeugnissen des späten 18. Jahrhunderts folgern, war in der Vormoderne ein weitgehend freies, kaum reguliertes Gewerbe. In einem Zeitalter, in dem ständische Zugehörigkeit, obrigkeitliche Regulierung und das Zunftsystem von zentraler Bedeutung waren, war dies durchaus ungewöhnlich. Für Sprachlehrer(innen) gab es noch keine geregelte Ausbildung, keine allgemein verbindlichen und überprüfbaren Eintrittsqualifikationen in den Beruf und so gut wie keine korporativen Zusammen-

schlüsse in Zünften, Gilden oder Gesellschaften. In der Regel waren Sprachmeister(innen) demnach Personen, die sich selbst für hinreichend befähigt hielten, lebende Fremdsprachen zu unterrichten, und die Kund(inn)en fanden, die dafür bezahlten (vgl. Zürn 2010; Schöttle 2010; Glück, Häberlein & Schröder 2013: 137–208; Häberlein 2015).

Gerade am Ende des 18. Jahrhunderts war die Gruppe der Sprachmeister zudem heftiger Kritik ausgesetzt. Ein zeitgenössisches Lexikon, die *Deutsche Encyclopädie oder Allgemeines Real-Wörterbuch aller Künste*, ordnet die Fremdsprachenlehrenden gar den niederen Dienstboten zu: „Mit Geld, sagt Monta[i]gne, belohnt man einen Knecht, einen Courier, einen Tanzmeister, einen Sprachmeister, eine Kuplerin, eine Beyschläferin, eine Verrätherin und alle übrige geringe Dienste, so uns jemand thun kann.“ (Köster 1783: 1034) Dieses harsche Urteil berücksichtigt allerdings nicht, dass Kenntnisse lebender Fremdsprachen – insbesondere Französisch, daneben Italienisch und gegen Ende des Jahrhunderts Englisch – damals bereits zum Bildungskanon der höheren Stände gehörten. Außerdem hatte sich bereits im Barockzeitalter innerhalb der Gruppe der Fremdsprachenlehrenden eine Elite herausgebildet, die als Hof- und Universitäts Sprachmeister durchaus über soziales Prestige verfügte und deren Mitglieder mitunter sogar in den Professorenrang aufstiegen oder zu korrespondierenden Mitgliedern wissenschaftlicher Akademien gewählt wurden (vgl. Krapoth 2001; Schöttle 2016).

Die eingangs vorgestellten Beispiele Paul von Stettens, Johann Heinrich Jung-Stillings und Johann Kaspar Steubes legen die Vermutung nahe, dass das Erlernen von Fremdsprachen im 18. Jahrhundert bereits einen festen Bestandteil der Bildungs- und Lebensläufe zahlreicher Menschen darstellte und dementsprechend eine ausgeprägte Nachfrage nach Fremdsprachenkenntnissen bestand. Zweifellos war dies vorrangig ein Phänomen der höheren Stände: Für Angehörige des Adels bildeten Sprachkenntnisse einen wichtigen Aspekt gesellschaftlicher Distinktion und gehörten unabdingbar zu einer Standeserziehung, die eine möglichst vielseitige körperliche und geistige Bildung sowie die Teilhabe an den Leistungen fremder Kulturen anstrebte. Darüber hinaus versetzten Fremdsprachen Adelige in die Lage, mit ausländischen Besucher(inne)n in deren Landessprache zu kommunizieren und sich auf Reisen in andere europäische Länder ohne die Vermittlung von Dolmetschern zu verständigen. Einen besonders hohen Stellenwert genoss im 16. Jahrhundert das Italienische, während im folgenden Jahrhundert das Französische zur Hof- und Adelssprache *par excellence* avancierte (Glück 2002: 132f.; Kuhfuß 2014: 30, 72–89, 151–155, 219, 277–301, 339ff., 628, 644).

Die Prinzenreise bzw. die Kavaliertour, die sich im Laufe der Frühen Neuzeit zum integralen Bestandteil der Fürsten- und Adelserziehung entwickelten, dienten vor diesem Hintergrund auch der Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen. Fürsten-, Adels- und Patriziersöhne erhielten bereits vor Antritt ihrer Bildungsreise Sprachunterricht von Präzeptoren und Hofmeistern, der während der Reise durch private Lektionen sowie den Besuch von Universitäten und Akademien vervollkommnet wurde. Neben Reit-, Fecht- und Tanzunterricht spielte das Fremdsprachenlernen eine zentrale Rolle bei der Einübung eines höfisch-adeligen Habitus (Stannek 2001: 33f.; Glück 2002: 132–140; Leibetseder 2004: 123ff., 153, 172; Bender 2011: 45, 57, 239; Kuhfuß 2014: 98–102, 153, 224–230, 392–402). An Ritterakademien und Hofschulen, an denen die Adelsausbildung im 17. und 18. Jahrhundert institutionalisiert wurde, gehörten Französisch- und Italienischunterricht zum Curriculum (vgl. Töpfer 2010; Kuhfuß 2014: 157–172, 371f., 402–411; Schöttle 2016).

Während für den Adel kulturelle Interessen und das Streben nach sozialer Distinktion im Vordergrund standen, lernten Fernhandelskaufleute primär aus kommerziellen Interessen Fremdsprachen. In den großen süddeutschen Handelsstädten war es bereits seit dem Spätmittelalter üblich, Kaufmannsöhne im jugendlichen Alter zur Ausbildung in europäische Handelszentren wie Venedig, Antwerpen und Lyon zu schicken, wo sie neben den Techniken der kaufmännischen Buchhaltung und Rechnungsführung sowie den lokalen Handelsusancen auch die Landessprache erlernten. Dabei wurden die angehenden Kaufleute zumeist in den Haushalten von *native speakers* untergebracht, wo sie die fremde Sprache durch Immersion möglichst rasch verstehen und sprechen lernen sollten (Glück, Häberlein & Schröder 2013: 55–92; Pfothner 2016: 81–85).

Eine weitere soziale Gruppe, in der Mehrsprachigkeit weit verbreitet war, waren Militärangehörige. Da frühneuzeitliche Armeen häufig multinational zusammengesetzt waren, bestand schon aus pragmatischen Gründen die Notwendigkeit, sich innerhalb dieser Verbände verständigen zu können; insbesondere mussten Offiziere in der Lage sein, Kommandos zu geben, die ihre Untergebenen auch verstanden. Im Zuge der Verwissenschaftlichung der militärischen Ausbildung gewann im Jahrhundert der Aufklärung das Ideal des gebildeten Offiziers an Bedeutung, zu dessen Anforderungsprofil neben genuin militärwissenschaftlichen, historischen, geografischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Kenntnissen auch Fremdsprachenkompetenz gehörte. Dementsprechend nahmen die im 18. Jahrhundert entstehenden Kadettenkorps und Militärschulen Fremdsprachen in ihr Unterrichtsprogramm auf und beschäftigten Sprachlehrer (Furrer 2002: 493–544; Erlich 2007: 115, 123, 224, 272; Glück & Häberlein 2014).

Während Adelige, Kaufleute und Offiziere die Kerngruppe der mehrsprachigen Bevölkerung Mitteleuropas in der Frühen Neuzeit bildeten, ist für Handwerker zumindest vereinzelt belegt, dass sie auf ihrer Wanderschaft Fremdsprachen lernten oder aus eigener Initiative Sprachunterricht nahmen – Johann Kaspar Steube ist ein Beispiel dafür. Fuhrleute, die Waren über weite Distanzen beförderten, und Gastwirte an Fernstraßen oder in großen Handelsstädten leisteten mitunter Dolmetscherdienste (Glück 2002: 105, 253). Im 18. Jahrhundert fanden Fremdsprachenkenntnisse darüber hinaus in der bürgerlichen Beamten-schaft und im entstehenden Bildungsbürgertum zunehmend Verbreitung, da sie nicht nur soziales Prestige verliehen, sondern auch den Zugang zu Kultur- und Bildungsgütern erleichterten und die Beteiligung am öffentlichen Informations- und Meinungsaustausch ermöglichten (zum Stellenwert der Bildung für das Bürgertum dieser Zeit vgl. Maurer 1996: 439–517).

Die wichtigste Gruppe, die in der Vormoderne Fremdsprachenkenntnisse vermittelte, waren die auch bei Stetten, Jung-Stilling und Steube erwähnten freiberuflichen Sprachmeister (vgl. Häberlein 2015). Auffallend viele von ihnen waren Glaubensflüchtlinge: Starke Impulse erhielt der Französischunterricht in Deutschland durch den Exodus der Hugenotten nach der Rücknahme des Edikts von Nantes durch König Ludwig XIV. im Jahre 1685. Insbesondere reformierte Geistliche, Juristen, Sekretäre und Notare suchten im Exil häufig ein Auskommen als Präzeptoren oder Sprachlehrer (vgl. Rjéoutski & Tchoudinov 2013; Kuhfuß 2014: 301–308). In Berlin prägten hugenottische Schulen im 18. Jahrhundert maßgeblich die Bildungslandschaft (vgl. Roosen 2008; Kuhfuß 2014: 439–442). Die Emigrationsbewegung, welche die Französische Revolution auslöste, führte ebenfalls zu einem Anstieg des Fremdsprachenangebots in deutschen Städten (Winkler 2010: 120–132; Kuhfuß 2015: 169ff.). Ferner schlug sich die Mehrsprachigkeit frühneuzeitlicher Truppenverbände auch in der sozialen Herkunft der Fremdsprachenlehrer nieder: Jung-Stillings Lehrer Heesfeld steht exemplarisch für eine durchaus namhafte Zahl abgedankter Offiziere und Soldaten, die nach dem Ende ihrer militärischen Karriere ihren Lebensunterhalt als Sprachmeister zu verdienen suchte (vgl. Glück & Häberlein 2014).

Darüber hinaus ist vor allem die geografische wie auch soziale Heterogenität der Gruppe der vormodernen Fremdsprachenlehrenden zu betonen. Von den knapp 100 von der Mitte des 16. bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts in Augsburg nachweisbaren Personen – darunter einige wenige Frauen –, die Fremdsprachen lehrten, stammte weniger als ein Drittel aus dem deutschsprachigen Raum und kaum eine aus Augsburg selbst. Gut zwei Fünftel kamen aus Frankreich, knapp ein Zehntel aus der romanischen Schweiz und sieben Prozent aus Italien. In Nürnberg war der Anteil deutschstämmiger Fremdsprachenlehrer-

(innen) mit 38 Prozent etwas höher als in Augsburg, aber auch hier kam die Mehrheit aus dem Ausland, insbesondere aus Frankreich, Italien und den südlichen Niederlanden. Was den sozialen Hintergrund anbelangt, so finden sich unter den in den beiden Reichsstädten aktiven Sprachmeistern ehemalige Kleriker, verarmte Adelige, angehende Mediziner und Juristen sowie Handwerker, die einschlägige Kenntnisse erworben hatten. Viele Sprachmeisterkarrieren sind durch geografische Mobilität und biografische Brüche – Glaubenswechsel, Flucht und Vertreibung, berufliche Sackgassen oder gescheiterte Ehen – geprägt (Glück, Häberlein & Schröder 2013: 144–148, 162–169, 189ff., 198ff.; Zürn 2010: 107–113; Kuhfuß 2014: 176ff., 237–240). Und obwohl die große Mehrheit der frühneuzeitlichen Fremdsprachenlehrenden männlich war, übte auch eine Reihe von Frauen diesen Beruf aus (vgl. Schröder 2015).

Nur eine Minderheit der Sprachmeister(innen) fand eine dauerhafte Anstellung an einem Fürstenhof, einer Universität oder höheren Schule. An kleineren Fürstenhöfen wurden sie häufig eingestellt, wenn die Söhne und Töchter des regierenden Fürsten das für die Erteilung von Fremdsprachenunterricht passend erscheinende Alter erreicht hatten, und nach Beendigung des Unterrichts wieder entlassen. Auch viele Hochschulen boten lebende Fremdsprachen noch um die Mitte des 18. Jahrhunderts nur sporadisch als Wahlfächer an. Die Universitätssprachmeister waren im Regelfall keine Mitglieder der akademischen Korporation und erhielten keine oder nur eine geringe Besoldung; sie mussten sich selbst darum bemühen, unter den Studenten interessierte Sprachschüler zu finden. Häufig kam es zudem zu Konflikten um die Unterrichtszeiten sowie um die Nutzung von Universitätsgebäuden. Neuere Universitäten wie Göttingen, wo dem Gründungsprivileg von 1734 zufolge neben Reit-, Fecht- und Tanzmeistern auch „Engelländische, Frantzösische und Italiänische Sprach-Meister“ beschäftigt werden sollten, knüpften an die Tradition der Adelserziehung an. Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts wirkten in Göttingen rund 80 Fremdsprachenlehrer – etwa 50 für Französisch, rund 20 für Italienisch, acht für Englisch und zwei für Spanisch. Innerhalb dieser Gruppe bestanden jedoch erhebliche Unterschiede zwischen besoldeten Lektoren und unbesoldeten Sprachmeistern, welche lediglich die Erlaubnis hatten, gegen Gebühr Sprachunterricht zu erteilen. Die Aufenthaltsdauer der Sprachmeister in Göttingen belief sich in manchen Fällen nur auf wenige Monate, während sie sich in anderen über Jahrzehnte erstreckte (Krapoth 2001: 59–62).

Im Laufe des 18. Jahrhunderts führten die allmähliche Integration der modernen Fremdsprachen in die Lehrpläne von Gymnasien sowie die Gründung von Fachschulen für Offiziere, Bergbauspezialisten, Kaufleute und Verwaltungsbeamte zu einer deutlichen Ausweitung der Arbeitsmöglichkeiten (Kuh-

fuß 2014: 413–445). Dennoch spricht alles dafür, dass auf dem Arbeitsmarkt für Fremdsprachenlehrer(innen) das Angebot weitaus größer blieb als die Nachfrage; für das späte 18. Jahrhundert hat Walter Kuhfuß (2015: 166–169) sogar von einer „akademischen Überfüllungskrise“ gesprochen. In den Reichsstädten Augsburg und Nürnberg ließen sich keine Anhaltspunkte dafür finden, dass sich die Stadtmagistrate aktiv um die Rekrutierung qualifizierten Personals bemüht hätten; vielmehr waren es dort stets die Sprachlehrer(innen) selbst, die um Aufenthalts- und Arbeitsgenehmigungen nachsuchten. In einigen Fällen versuchten sie ihren Gesuchen dadurch Nachdruck zu verleihen, dass sie Empfehlungsschreiben oder Unterrichtspläne vorlegten und die Unterstützung potenzieller Interessenten mobilisierten. Die Stadträte versuchten ihrerseits, Informationen über Leumund und Qualifikation der antragstellenden Personen einzuholen, und konsultierten dabei auch die bereits am Ort etablierten Sprachmeister. Wenig überraschend waren deren Stellungnahmen nicht nur von Sachverstand, sondern auch von dem Wunsch geprägt, unerwünschte Konkurrenz fernzuhalten (Glück, Häberlein & Schröder 2013: 160–189).

3 Der dynamische Bildungsmarkt des 18. Jahrhunderts

Dass sich ein Großteil der Fremdsprachenlehrer(innen) im Jahrhundert der Aufklärung auf einem freien Bildungsmarkt bewegte (vgl. Krampfl 2013, 2014), zeigt auch die Tatsache, dass die damals in zahlreichen Städten entstehenden Intelligenzblätter – Periodika, die sowohl Kennzeichen der modernen Tageszeitung als auch des Anzeigenblatts aufweisen (vgl. Blome 2008) – als Stellenbörsen für diese Berufsgruppe fungierten. Im Sommer 1784 etwa wurde im *Leipziger Intelligenzblatt* „ein unverheyrahteter französischer Sprachmeister [...] gesucht, welcher nicht allein die Aussprache rein und natürlich deutlich habe, sondern auch deren Regeln und die feinen Wendungen genau kenne, und die Gabe solches mitzutheilen besitze“. Eine gewisse Skepsis hinsichtlich der Qualifikation potenzieller Bewerber spricht allerdings aus dem Zusatz, man werde „Bedenken tragen, anders, als auf sehr glaubhafte Beglaubigungs- und Empfehlungsschreiben sich mit einem Unbekannten weiter einzulassen“ (Gnädigst privilegiertes Leipziger Intelligenz-Blatt 1784: 307).

Wesentlich häufiger begegnen in Zeitungen und Intelligenzblättern des 18. Jahrhunderts Annoncen, in denen Männer eine Anstellung als Hofmeister, Sekretär oder Diener suchten oder (wesentlich seltener) Frauen sich um eine Tätig-

keit als Gouvernante bewarben und dabei ihre Fremdsprachenkenntnisse – teilweise in Kombination mit anderen Fähigkeiten – anführten. In der *Münchener Zeitung* bewarb sich beispielsweise im Jahre 1781 „[e]in honneter Mensch, welcher frisiren und barbiren kann, auch die teutsche, französische, italienische und änglische Sprache verstehet“ um eine Anstellung als Kammerdiener (Münchener Zeitung 1781: Anhang). Vier Jahre später tat in derselben Zeitung „[e]ine Demoiselle von guter Konduit, welche in der französischen Sprache besonders wohl versiret, und in Unterrichtung der Kinder sehr geschickt ist“, ihren Wunsch kund, „als Gubernantin aufgenommen zu werden“ (Münchener Zeitung 1785: Anhang). Ein „junger Weltpriester“, der 1785 über eine Annonce in der *Münchener Zeitung* eine Stelle als Hofmeister suchte, verfügte ebenfalls über ein vielseitiges Qualifikationsprofil: Demnach hatte er „seine Studien mit auszeichnendem Fortgange zurückgelegt“, verstand „nebst der deutschen auch die französische Sprache“ und hatte sich „durch nützliche Lektüre klassischer und neuerer Schriften mit den Maximen bildender Jugend so viel nur möglich bekannt gemacht“ (Münchener Zeitung 1785: Anhang).

Ferner nutzten auch die im späten 18. Jahrhundert entstehenden privaten Bildungseinrichtungen und Fachschulen die periodische Publizistik, um auf ihr Unterrichtsangebot aufmerksam zu machen. Eine Handelsakademie in Elberfeld beispielsweise warb 1798 in der in Nürnberg erscheinenden *Allgemeinen Handlungs-Zeitung* damit, dass dort „alle diejenigen Sprachen, Wissenschaften und Künste gelehrt [würden], welche dem Jüngling für seinen künftigen Beruf als Kaufmann und als gebildeter Mann unentbehrlich sind; z.B. die Französische, die Deutsche, die Englische und die Italiänische Sprache; das Buchhalten, Rechnen und Schönschreiben; die Geographie, die Geschichte und die Moral“ (Kaiserlich-privilegirte allgemeine Handlungs-Zeitung 1798: 733f.). In privaten Mädchenschulen gehörten Fremdsprachen ebenfalls zum Fächerkanon. In einem 1785 von zwei Franzosen gegründeten „Erziehungshaus [...] für junge Frauenzimmer“ sollte unter anderem „die französische Sprache gründlich und durch eine immerwährende Uibung“ unterrichtet werden (Münchener Wochenblatt 1785).

Die Ausweitung des Angebots an Fremdsprachenunterricht ging mit der Produktion einer stetig wachsenden Zahl einschlägiger Lehrmaterialien – Lerngrammatiken, Wörterbücher, Gesprächsbücher und Aussprachehilfen – einher. Für das 18. Jahrhundert wurden im deutschen Sprachraum mehr als 400 Französisch-Lehrwerke gezählt (Spillner 1985: 135–138; Kuhfuß 2014: 350). Dabei handelte es sich häufig um Bearbeitungen, Kompilationen oder schlichte Plagiate älterer Lehrwerke. Klagen über eine wahre Flut an hastig zusammengestopelten Französisch-Wörterbüchern und -Grammatiken finden sich immer wieder in Vorworten und Rezensionen und entwickelten sich zu einem regelrechten

Topos. Viele Sprachlehrer – darunter auch einzelne Sprachlehrerinnen – sahen in der Veröffentlichung eigener Lehrmaterialien eine zusätzliche Einnahmequelle, und einige besonders produktive und geschäftstüchtige Lehrwerksautor(inn)en publizierten eine ganze Palette an Lehrmaterialien, um einen möglichst breiten Kundenkreis anzusprechen. Sie erweiterten ihr Angebot um Werke für Kinder und Jugendliche, Frauen und einzelne Berufsgruppen oder stellten den Benutzern durch verbesserte oder angeblich neu entwickelte Lehrmethoden einen schnellen Lernerfolg in Aussicht (Spillner 1985: 136f., 144ff.; Glück, Häberlein & Schröder 2013: 287–300).

Ferner brachten Drucker und Verleger Lehrwerke in unterschiedlichen Ausstattungen und Formaten auf den Markt. Anspruchsvolle Lehrwerke für die höheren Stände, welche die zeitgenössischen Ideale der *civilité* und des *honnête homme* sowie die damit einhergehenden Spielregeln galanter und geistreicher Konversation vermittelten (vgl. Ehler & Mulsow 1995; Kuhfuß 2014: 365–370), waren oft als umfangreiche Quartbände mit grafisch anspruchsvollen Titelblättern und Frontispizen gestaltet. Weniger vermögende Sprachschüler konnten hingegen einfache, günstig produzierte Oktavbände erwerben. Das in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts stark expandierende Rezensionswesen (vgl. Habel 2007) bot Orientierung auf dem Markt für Sprachlehrwerke, indem es zwischen genuin neuen Werken, Neubearbeitungen und Plagiaten unterschied und die besprochenen Titel nach ihrer Methodik und ihrem didaktischen Ansatz beurteilte.

4 Ergebnisse

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Kenntnisse lebender Fremdsprachen und die Fähigkeit zur mehrsprachigen Konversation in vormodernen Bildungs- und Lebensläufen – insbesondere in den höheren Ständen – eine wichtige Rolle spielten. Der Stellenwert des Sprachenlernens wird in Selbstzeugnissen des 18. Jahrhunderts eingehend beschrieben und reflektiert. Im Verlauf der Frühen Neuzeit entwickelte sich zudem ein dynamischer Markt für einschlägige Bildungsangebote, der durch eine signifikante Ausweitung des institutionalisierten, vor allem aber des freien Sprachunterrichts sowie durch eine starke Expansion des Angebots an Lehrmaterialien gekennzeichnet war. Nur eine Minderheit der Fremdsprachenlehrer(innen) und Lehrwerksautor(inn)en scheint in diesem Metier allerdings auf Dauer eine gesicherte rechtliche und materielle Existenz erlangt zu haben, während die Mehrzahl unter prekären Umständen lebte.

5 Literatur

- Bátori, Ingrid (1983): Paul von Stetten der Jüngere. Augsburger Staatsmann in schwieriger Zeit. *Zeitschrift des Historischen Vereins für Schwaben* 77: 103–124.
- Bender, Eva (2011): *Die Prinzenreise. Bildungsaufenthalt und Kavaliertour im höfischen Kontext gegen Ende des 17. Jahrhunderts*. Berlin: Lukas.
- Blome, Astrid (2008): Wissensorganisation im Alltag. Entstehung und Leistungen der deutschsprachigen Regional- und Lokalpresse im 18. Jahrhundert. In Blome, Astrid & Böning, Holger (Hrsg.): *Presse und Geschichte. Leistungen und Perspektiven der historischen Presseforschung*. Bremen: edition lumière, 179–208.
- Ehler, Karin & Mulsow, Martin (1995): Gespräche über Grammatik und Civilité. Multifunktionalität von sprachdidaktischen Dialogen bei François de Fenne (1690) und Pierre François Roy (1693). *Romanische Forschungen* 107/3-4: 314–342.
- Erlich, Horst (2007): *Die Kadettenanstalten. Strukturen und Ausgestaltung militärischer Pädagogik im Kurfürstentum Bayern im späteren 18. Jahrhundert*. München: Utz.
- Furrer, Norbert (2002): *Die vierzigsprachige Schweiz. Sprachkontakte und Mehrsprachigkeit in der vorindustriellen Gesellschaft (15.–19. Jahrhundert)*. Bd. 1. Zürich: Chronos.
- Glück, Helmut & Häberlein, Mark (Hrsg.) (2014): *Militär und Mehrsprachigkeit im neuzeitlichen Europa*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Glück, Helmut (2002): *Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Glück, Helmut; Häberlein, Mark & Schröder, Konrad (2013): *Mehrsprachigkeit in der Frühen Neuzeit. Die Reichsstädte Augsburg und Nürnberg vom 15. bis ins frühe 19. Jahrhundert*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Gnädigst privilegiertes Leipziger Intelligenz-Blatt* [...] vom 28. August 1784, Nr. 37.
- Habel, Thomas (2007): *Gelehrte Journale und Zeitungen der Aufklärung. Zur Entstehung, Entwicklung und Erschließung deutschsprachiger Rezensionszeitschriften des 18. Jahrhunderts*. Bremen: edition lumière.
- Häberlein, Mark (Hrsg.) (2015): *Sprachmeister. Sozial- und Kulturgeschichte eines prekären Berufsstandes*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Jung-Stilling, Johann Heinrich (1835): *Sämmtliche Schriften*. Bd. 1. Hrsg. von J.H. Grollmann. Stuttgart: Fr. Henne.
- Kaiserlich-privilegirte allgemeine Handlungs-Zeitung* vom 14. November 1798, 5. Jg., 46. Stück.
- Köster, Heinrich Martin Gottfried (Hrsg.) (1783): *Deutsche Encyclopädie oder Allgemeines Real-Wörterbuch aller Künste und Wissenschaften* [...]. Bd. 7. Frankfurt a. M.: Varrentrapp Sohn.
- Krampl, Ulrike (2013): Bildungsgeschichte jenseits der Schule. Soziale Situationen der Sprachvermittlung im Paris des 18. Jahrhunderts. *Frühneuzeit-Info* 24: 19–28.
- Krampl, Ulrike (2014): Fremde Sprachen, Adelserziehung und Bildungsmarkt im Frankreich der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. In Glück, Helmut & Häberlein, Mark (Hrsg.): *Militär und Mehrsprachigkeit im neuzeitlichen Europa*. Wiesbaden: Harrassowitz, 97–112.
- Krapoth, Hermann (2001): Die Beschäftigung mit romanischen Sprachen und Literaturen an der Universität Göttingen im 18. und frühen 19. Jahrhundert. In Lauer, Reinhard (Hrsg.): *Philologie in Göttingen. Sprach- und Literaturwissenschaft an der Georgia Augusta im 18. und beginnenden 19. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 57–90.

- Kuhfuß, Walter (2014): *Eine Kulturgeschichte des Französischunterrichts in der frühen Neuzeit. Französischlernen am Fürstenhof, auf dem Marktplatz und in der Schule in Deutschland*. Göttingen: v & r unipress.
- Kuhfuß, Walter (2015): Sprachlehrer zwischen akademischer Überfüllungskrise, politischer Immigration und staatlichem Schulfach. In Häberlein, Mark (Hrsg.): *Sprachmeister. Sozial- und Kulturgeschichte eines prekären Berufsstandes*. Bamberg: University of Bamberg Press, 163–175.
- Leibetseder, Mathis (2004): *Die Kavalierstour. Adelige Erziehungsreisen im 17. und 18. Jahrhundert*. Köln u.a.: Böhlau.
- Maurer, Michael (1996): *Die Biographie des Bürgers. Lebensformen und Denkweisen in der formativen Phase des deutschen Bürgertums*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Merath, Siegfried (1961): *Paul von Stetten der Jüngere. Ein Augsburger Patrizier am Ende der reichsstädtischen Zeit*. Augsburg: Rösler.
- Merk, Gerhard (2014): *Jung-Stilling. Ein Umriß seines Lebens*. Siegen: Jung-Stilling-Gesellschaft.
- Münchener Wochenblatt* vom 3. August 1785.
- Münchener Zeitung* vom 1. Dezember 1781, Nr. CXC.
- Münchener Zeitung* vom 5. März 1785, Nr. XXXVI.
- Pfotenhauer, Bettina (2016): *Nürnberg und Venedig im Austausch. Menschen, Güter und Wissen an der Wende vom Mittelalter zur Neuzeit*. Regensburg: Schnell & Steiner.
- Rjéoutski, Vladislav & Tchoudinov, Alexandre (Hrsg.) (2013): *Le précepteur francophone en Europe (XVIIe–XIXe siècles)*. Paris: L'Harmattan.
- Roosen, Franziska (2008): „*Soutenir note Église*“. *Hugenottische Erziehungskonzepte und Bildungseinrichtungen im Berlin des 18. Jahrhunderts*. Bad Karlshafen: Deutsche Hugenotten-Gesellschaft.
- Schöttle, Silke (2010): Sprachunterricht. In Jaeger, Friedrich (Hrsg.): *Enzyklopädie der Neuzeit*. Bd. 12. Stuttgart: Metzler, 479–482.
- Schöttle, Silke (2016): *Männer von Welt. Exerzitien- und Sprachmeister am Collegium Illustre und an der Universität Tübingen 1594–1819*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schröder, Konrad (2015): Fremdsprachenlehrerinnen der Frühen Neuzeit. Zur Physiognomie der frühen Stadien eines modernen Frauenberufs. In Häberlein, Mark (Hrsg.): *Sprachmeister. Sozial- und Kulturgeschichte eines prekären Berufsstandes*. Bamberg: University of Bamberg Press, 19–60.
- Spillner, Bernd (1985): Französische Grammatik und französischer Fremdsprachenunterricht im 18. Jahrhundert. In Kimpel, Dieter (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der deutschen Aufklärung*. Hamburg: Meiner, 133–155.
- Stannek, Antje (2001): *Telemachs Brüder. Die höfische Bildungsreise des 17. Jahrhunderts*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Stetten, Paul von (der Jüngere) (2009): *Selbstbiographie. Die Lebensbeschreibung des Patriziers und Stadtpflegers der Reichsstadt Augsburg (1731–1808)*. Bd. 1: Die Aufzeichnungen zu den Jahren 1731 bis 1792. Bearb. von Barbara Rajkay und Ruth von Stetten. Hrsg. von Helmut Gier. Augsburg: Wißner.
- Steube, Johann Kaspar (1969 [1791]): *Von Amsterdam nach Temiswar. Wanderschaften und Schicksale*. Hrsg. von Jochen Golz. Berlin: Rütten & Loening.
- Töpfer, Thomas (2010): Ritterakademie. In Jaeger, Friedrich (Hrsg.): *Enzyklopädie der Neuzeit*. Bd. 12. Stuttgart: Metzler, 286–288.

- Winkler, Matthias (2010): *Die Emigranten der Französischen Revolution in Hochstift und Diözese Bamberg*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Zürn, Martin (2010): Unsichere Existenzen. Sprachmeister in Freiburg i. Br., Konstanz und Augsburg in der Frühen Neuzeit. In Häberlein, Mark & Kuhn, Christian (Hrsg.): *Fremde Sprachen in frühneuzeitlichen Städten. Lernende, Lehrende und Lehrwerke*. Wiesbaden: Harrassowitz, 103–120.

Annemarie Saxalber

Was bedeutet sprachliche Grundbildung in einem mehrsprachigen Bildungskontext?

1 Hinführung zum Thema

Schulische Expert(innen)enarbeit fußt auf dem Zusammenspiel von bildungswissenschaftlichen, sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Erkenntnissen und vor diesem interdisziplinären Hintergrund ist auch das Anliegen zu verstehen, dem in dem Beitrag nachgegangen wird. Es geht darum zu erörtern, welche Aspekte in einer sprachlichen Bildung im mehrsprachigen Kontext als essentiell angesehen werden und deshalb als gemeinsame Anliegen in Lehrer(innen)bildung und Schulentwicklung angestrebt werden sollten. Dahinter steht die Annahme, dass gemeinsame Unterrichtsprinzipien und das Ernstnehmen von Einflussfaktoren und transversalen Komponenten beim Spracherwerb und -lernen in der primären, sekundären und tertiären Ausbildungsstufe die Chance erhöhen, dass Lehren und Lernen strukturell kohärenter, effektiver und nachhaltiger erfolgt. Die mehrsprachige Region Südtirol, in der neben den verschiedenen sprachlichen und kulturellen Lebensbiografien der Auszubildenden und Auszubildenden auch eine große Diversität in den Bildungsstrukturen gegeben ist und in der neben der alten, historischen Mehrsprachigkeit eine neue, zuwanderungsbedingte gegeben ist, ist besonders gefordert, sich der Thematik immer wieder von Neuem zu stellen. Einige diesbezügliche Beobachtungen und auch Einschätzungen werden hier zur Veranschaulichung herausgezogen; sie können auf den ersten Blick nur bedingt auf andere Bildungsregionen übertragen werden, in einem zweiten Moment aber die Diskussion zu Entwicklungsläufen in anderen Bildungsräumen beleben.

Beginnend mit „Bildung und Grundbildung im sozialen, pädagogischen und didaktischen Diskurs“ wird disziplinübergreifend reflektiert, was Bildung und Grundbildung heute ausmacht und welche Aspekte vor dem Hintergrund einer kognitiv basierten Lernforschung den Anforderungen des lebenslangen Lernens, eines mehrsprachigen Kontexts und mit Blick auf eine neue Normendiskussion konstitutiv sein können.

In der Schlussbemerkung wird die Diskussion auf vier pädagogisch-didaktische Aspekte zugespitzt, die in dem mehrsprachigen Bildungskontext, und ein solcher ist mehr oder weniger in vielen Bildungslandschaften zu verorten, von grundlegender Bedeutung sind. Das gilt für das Lernen wie für das

Lehren. Hervorgehoben wird dabei, dass es sich nicht nur um Maßnahmen handelt, die, auch wenn sie innovativ sind, nicht genügen, die Auszubildenden und Auszubildenden zu erreichen, sondern dass sie Haltungen für Lernen und Lehren präsentieren, die für die Grundbildung essentiell sind. Sie sind zudem auf ein systemisches Zusammenwirken von Schulentwicklung, Unterricht sowie Aus- und Weiterbildung angewiesen.

2 Bildung und Grundbildung im sozialen, pädagogischen und didaktischen Diskurs

2.1 Bildung und Grundbildung – eine Annäherung an die Begriffe

Bildung ist einem ständigen Wandel unterworfen, sie ist stark an gesellschaftliche Werthaltungen und Bedingungen wie an wissenschaftliche und pädagogische Erkenntnisse der jeweiligen Zeit gebunden. So steckt zum Beispiel für Lenzen auch schon in der „Bildungsvorstellung“ des Bildungsbürgertums des 19. Jahrhunderts Doppeltes, nämlich „daß jemand gebildet wird“, aber vor allem auch der Gedanke, „daß der Mensch sich selbst bildet“ (Lenzen 1999: 177). Bildung ist also mehr als institutionelle Ausbildung. In den 70er-Jahren des vorigen Jahrhunderts prägte vor allem Adorno die wissenschaftliche Definition:

In einer modernen Definition lässt sich unter Bildung die Förderung der Eigenständigkeit und Selbstbestimmung eines Menschen verstehen, die durch die intensive sinnliche Aneignung und gedankliche Auseinandersetzung mit der ökonomischen, kulturellen und sozialen Lebenswelt entsteht. (Adorno 1971, zit. nach Raithel, Dollinger & Hörmann 2009: 36)

Adornos Definition schwingt auch in den heutigen Diskussionen mit. Bildung ist heute vor allem eine „pädagogische Grundkategorie“ (Gudjons 2012: 207), die argumentativ verschieden unterlegt wird. Laut Gudjons (2012: 207) soll Allgemeinbildung – wenn eher konservativ und ordnungspolitisch orientiert – einem „Abbau gemeinsamer Anschauungen, Werthaltungen und Verhaltensweisen“ entgegenwirken. Tenorth (1994) hebt in allgemeiner Bildung das Einlösen eines „Bildungsminimum[s] für alle“ und die „Kultivierung von Lernfähigkeit“ hervor (zit. nach Gudjons 2012: 208). Dieses Bildungsminimum wird auch in Verbindung mit dem Ziel der Chancengerechtigkeit für alle gesehen. Chancengerechtigkeit lässt sich leichter erreichen, wenn die vorhandenen Ressourcen

cen von gesellschaftlichen Teilhaber(inne)n wertgeschätzt werden, auch um selbstgehemmtes Verhalten zu minimieren (vgl. think-difference 2017).

Der Begriff Grundbildung wird ebenso wie Bildung multifunktional verwendet. Er ist in der Ausbildung eine wichtige Konstante, ebenso in der Erziehung in der Familie (siehe z.B. in Familienleitbildern), in Förderprojekten für Menschen mit Migrationshintergrund und wird dort mit Begriffen wie Bildungsferne, Analphabetismus (vgl. Tröster 2008) verknüpft. In der pädagogischen Literatur wird er mit Basiskompetenzen oder Mindeststandards in Verbindung gebracht. Der Begriffsumfang weitet sich zunehmend, dies ist in institutionellen Dokumenten wie z.B. Leitbildern und Curricula gut nachvollziehbar. So wurden letztthin in der Diskussion um Bildungsferne und Analphabetismus die Basiskompetenzen zu Lesen, Schreiben und Rechnen um die Informations- und Medienkompetenz erweitert (Grotlüschen, Bonna, Euringer & Heinemann 2015: 18).

Bei Grundbildung handelt es sich um eine wichtige Konstante; sie ist z.B. im schulischen Zusammenhang für die Ausgestaltung von Schultypen (z.B. Grundschule) oder auch von Lehrplänen (Kernbereich, Erweiterungsbereich) konstitutiv. Sie beschränkt sich immer weniger nur auf Bildungsinhalte im Sinne eines tradierten kulturellen Kanons. Schon in den deutschen Bildungsdiskussionen der 70er- und 80er-Jahre des 20. Jahrhunderts, die wesentlich von der lernzielorientierten (curricularen) Didaktik bzw. von der kritisch-konstruktiven Didaktik (vgl. Klafki 1985/2007) geprägt waren, nahmen Ziele wie die Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen oder der Umgang mit Kulturtechniken und Arbeitshaltungen (Eder 2008: 27f.) breiten Raum ein. Die in der curricularen Didaktik von oben nach unten implementierten Bildungsmaßnahmen griffen aber nur unzureichend, sie waren wie Fixsterne am Himmel, das Streben nach ihnen vermochte beim Lernenden wenig Nachhaltigkeit zu erzeugen, wie Eder (2008: 23) feststellt.

Die daraus entstehende Gefahr von Beliebigkeit schulischer Arbeit trug dazu bei, dass sich um die Jahrhundertwende standardisierte internationale Qualitätsüberprüfungen wie PISA, IGLU/PEARLS usw. durchzusetzen begannen (vgl. Schwantner & Schreiner 2010; Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert 2012). Die dahinterstehenden Konzepte befeuerten die Etablierung von sog. Bildungsstandards in den Bildungsinstitutionen.

Eine wichtige Rolle in der Bildungsdiskussion spielt die Definition der Bedeutung des Wissens und der Wissensaneignung beim Heranwachsen. Liessmann (2006: 146) fordert, dass Wissen zwingend eingebettet in den Kontext des Bildungsprozesses gesehen wird: „Das Wissen wird [dabei] zu einem Moment im Kontext des Bildungsprozesses, der ethisch relevant ist, weil überhaupt erst dieser Bildungsprozess das mündige und verantwortungsfähige Subjekt formie-