

RfM Debatte 2020

Redaktion dieser Ausgabe: Norbert Cyrus & Linda Supik

„Drei Sprachen sind genug fürs Abitur!“

Ein Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen

Redaktion dieser Ausgabe: Norbert Cyrus & Linda Supik

„Drei Sprachen sind genug fürs Abitur!“

Ein Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung von
mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen

Herausgeber: Rat für Migration e.V.

2021 Rat für Migration e.V.
Schiffbauerdamm 40, 10117 Berlin
www.rat-fuer-migration.de

DOI: <http://dx.doi.org/10.26092/elib/455>

Redaktion: Norbert Cyrus & Linda Supik
Herausgeber: Rat für Migration e.V.

Online verfügbar unter:
www.rat-fuer-migration.de/debatten

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Vorstands	1
Einführung der Redaktion der RfM-Debatten	3
Initialbeitrag	
<i>Dita Vogel</i>	
Drei Sprachen sind genug fürs Abitur!	7
Kommentare	
<i>Katrin Huxel</i>	
Die Umwandlung („migranten“)sprachlicher Kompetenzen in legitimes kulturelles Kapital ist eine rassismuskritische Intervention und ein vernetzter Gesamtsprachunterricht entspricht postmigrantischen Realitäten.....	17
<i>Yazgül Şimşek</i>	
Aufwertung der Herkunftssprachen auf jeden Fall, aber nicht notwendig auf Kosten weiterer Sprachen.....	21
<i>Galina Putjata</i>	
Minderheitensprachen als Lösungsansatz	26
<i>Till Woerfel, Almut Küppers, Christoph Schroeder</i>	
(Mehr)Sprachenprofile digital gestützt nutzen und ausbauen	33
<i>Gabriele Buchholtz</i>	
Mehr Chancengleichheit im Schulsystem durch Förderung des Mehrsprachenpotenzials von Migrantinnen und Migranten.	45
<i>Elina Stock</i>	
„Bildung in der Migrationsgesellschaft gemeinsam weiterdenken und gestalten!“	52
Replik	
<i>Dita Vogel</i>	
Die Zeit ist reif für eine Reform des Sprachenlernens	63
Zu den Autor*innen	68
Call for Proposals	70

Vorwort des Vorstands

Es gibt immer Alternativen - auch zu problematischen migrationspolitischen Entwicklungen und ebensolchen migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen. Man muss sie allerdings auch formulieren und bekannt machen.

Diese Überzeugung leitet auch die Einführung des neuen Debatten-Format, das der Rat für Migration 2020 entwickelt hat. Mit der vorliegenden Publikation werden die Ergebnisse der ersten RfM-Debatte, die sich dem bildungspolitischen Thema des Sprachenlernens in der Migrationsgesellschaft widmet, vorgelegt.

Der Rat für Migration, das ist ein Zusammenschluss von ca. 170 kritischen Migrationsforscher*innen, die sich auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse für die demokratische und rechtsstaatliche Gestaltung der Migrationsgesellschaft einsetzen. Sie tun dies etwa über die Analyse und Kommentierung migrationspolitischer Debatten und Entscheidungen.

Mit dem neuen Format der RfM-Debatte verbindet sich das Ziel, die Öffentlichkeitsarbeit des Rats in einer proaktiven und zukunftsorientierten Weise zu stärken. Mit der RfM-Debatte sollen migrationsgesellschaftliche Debatten nicht nur kommentiert, sondern auch angeregt werden. Auf wissenschaftlichen Ergebnissen basierende konstruktive und innovative Vorschläge für eine fairere und nachhaltiger vertretbare Gestaltung von migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen werden hier zur Diskussion gestellt und nachfolgend auch in öffentliche Diskurse eingebracht.

Zur Realisierung des Formats erfolgt jedes Jahr eine Ausschreibung, die sich an die Mitglieder des RfM richtet und zur Einreichung thematischer Vorschläge einlädt. Eine Redaktionsgruppe aus Mitgliedern des RfM wählt unter Beteiligung des Vorstands aus den eingereichten Vorschlägen einen aus und fordert den/die Einreichende zur Ausformulierung eines Initialbeitrags zum vorgeschlagenen Thema auf, der auch einen konkreten Vorschlag für die Veränderung oder Verbesserung migrationspolitischer Praxis enthält. Nach der Veröffentlichung des Initialbeitrages werden inhaltlich in dem entsprechenden Feld ausgewiesene Kolleg/innen (RfM-Mitglieder wie Nicht-Mitglieder) um eine konstruktiv-kritische Kommentierung gebeten. Dabei sind Kommentare sowohl aus der Theorie wie auch aus der Praxis unterschiedlicher Felder wie beispielsweise Politik, Recht oder Pädagogik – etwa zur Einschätzung der Umsetzbarkeit des Vorschlags – besonders erwünscht. Die Beiträge werden im Laufe eines Jahres in der Reihenfolge ihrer Einreichung auf der RfM-Website veröffentlicht, so dass Interessierte den Diskussionsverlauf im RfM sukzessive nachvollziehen können. Zum Abschluss der Debatte, die mit einer Replik des/der Autor*in des Initialbeitrags endet, wird der gesamte Debattenverlauf als eigenständige Publikation online zugänglich gemacht.

Mit dem Format der RfM-Debatte ist der Anspruch verbunden, die Ergebnisse des schriftlichen Austausches nicht zuletzt an jeweils politisch Zuständige in geeigneter Form heranzutragen und so eine konkrete Umsetzung anzuregen.



Den Auftakt zu dem neuen Debatten-Format macht die Diskussion zu Dita Vogels Beitrag „Drei Sprachen sind genug fürs Abitur!“. Hier wird eine Bildungspraxis kritisiert, die die Kenntnisse von Schüler*innen auf der Ebene ihrer Herkunfts- bzw. Familiensprachen für den Nachweis von Mehrsprachigkeit als Voraussetzung zur Zulassung zum Abitur weitgehend ignoriert. Empfohlen wird ein Rechtsanspruch auf zeugnisrelevante Zertifizierung herkunfts-/familiensprachlicher Kenntnisse. Der Beitrag „Drei Sprachen sind genug fürs Abitur!“ schlägt den Einsatz digitaler Lehr-Lernformate vor, womit die Umsetzung des Rechtsanspruchs praktisch möglich wird.

Dieser Vorschlag wird in sechs weiteren, in diesem Band versammelten Beiträgen, aus bildungs-, rechts-, sprach- und politikwissenschaftlicher sowie gewerkschaftlicher Perspektive kommentiert. Im Ergebnis wird der Vorschlag als zur Umsetzung in die Praxis empfehlenswert bewertet. Mit dem Verweis auf den möglichen Einsatz digitaler Lernformate für mehr Bildungsgerechtigkeit erhält er im Kontext der schulischen Bildung unter Pandemiebedingungen besondere Aktualität.

Die inspirierende Debatte, die Dr. Dita Vogel mit ihrem Beitrag anregen konnte, betrachten wir als gelungenen Auftakt des neuen Formats, das ohne die Mitwirkung vieler Menschen nicht möglich gewesen wäre. Unser besonderer Dank geht natürlich an Dr. Dita Vogel für den Diskussionsimpuls sowie an die engagierten Kommentator*innen Prof. Dr. Gabriele Buchholtz, Dr. Karin Huxel, Dr. Almut Küppers, Prof. Dr. Galina Putjata, Prof. Dr. Christoph Schroeder, Dr. Yazgül Şimşek, Elina Stock, Dr. Till Woerfel.

Wir bedanken uns ebenfalls sehr bei den Mitgliedern der Redaktionsgruppe der RfM-Debatten für die sorgfältige Betreuung der Beiträge und des neuen Formats, namentlich Dr. Norbert Cyrus, Dr. Linda Supik, Prof. Dr. Vassilis Tsianos und Prof. Dr. Christine Horz. Nicht zuletzt wollen wir Stefan Kretzmann als Mitarbeiter in der Geschäftsstelle des RfM danken, der die den gesamten Prozess begleitet und die Debatten-Homepage immer aktuell gehalten hat.

Wenn Sie als Leser*innen die Argumente dieser Debatte als Anregung zum Weiterdenken empfinden, oder sich sogar in ihrem beruflichen und gesellschaftlichen Umfeld für die Umsetzung einzusetzen, dann wäre ein Ziel dieser Publikation erreicht. Auch kritische Rückmeldungen sind sehr willkommen, denn was wäre eine Debatte ohne konstruktive Gegenrede?

Yasemin Karakaşoğlu und Paul Mecheril
(Vorsitzende des Rats für Migration)



Einführung der Redaktion der RfM-Debatten

Das Jahr 2020 wird von einem alles überschattenden Thema dominiert: der COVID-19-Pandemie. Zum Beginn des neuen Jahres rollt die zweite Welle der hochansteckenden Virus-Infektion über das Land und zurzeit kann niemand sagen, wie die Pandemie weiter verlaufen wird: ob es eine dritte Welle geben wird, wie viele Menschen die Infektion mit dem SARS-CoV-2 Virus nicht überleben werden, wie viel individuelles Leid und wirtschaftliche Schäden es gegeben haben wird. Auch wenn es sich viele wünschen: Eine Rückkehr zu Lebensverhältnissen, die viele immer noch als „Normalität“ ansehen, kann und sollte es nicht geben.

Denn in der Pandemie wird überdeutlich, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse von sozialer Ungleichheit und fehlender Nachhaltigkeit geprägt sind. Dabei sind auch und insbesondere Migrant*innen und Flüchtlinge in vielfältiger Weise hohen Risiken ausgesetzt. Die Bilder überfüllter Flüchtlingslager an den Außengrenzen der EU, wo Menschen unter unwürdigen Bedingungen leben müssen, schrecken die öffentliche Aufmerksamkeit sporadisch auf. Auch die Berichte über Wanderarbeiter, die bei der Arbeit für deutsche Fleischkonzerne mit dem SARS-CoV-2 Virus infiziert werden, verweisen auf Missstände, die schon vor und unabhängig von der Pandemie bestanden.

Mit dem Format der RfM-Debatte bietet der Rat für Migration e.V. ein Forum, um konstruktive Vorschläge für eine fairere und nachhaltigere Gestaltung von Integrations- und Migrationsprozessen zur Diskussion zu stellen und aktiv in den politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess einzubringen. Die erste Staffel der RfM-Debatte beschäftigt sich thematisch mit diskriminierenden Anforderungen und Verfahren in der schulischen Bildung. In den Diskussionen über angemessene Maßnahmen zur Eindämmung der Covid-19 Pandemie stellt sich immer wieder die Frage, ob und in welcher Weise der Schulbetrieb aufrechterhalten werden soll. Die Erfahrungen mit der zeitweisen Schließung der Schulgebäude, verbunden mit Versuchen zur Durchführung von Distanzunterricht haben bestehende Ungleichheiten und Benachteiligungen nicht nur sichtbar gemacht, sondern diese weiter vertieft. Denn vielfach blieben Schülerinnen und Schüler, einer Ad-Hoc Digitalisierungskampagne zum Trotz, doch sich selbst und ihren Familien überlassen. Die Corona Schuljahre bilden für diese Schüler*innengeneration einen bildungsbiografischen Einschnitt, dessen Folgen erst die Zukunft zeigen wird.

In einer stark durch Bildungsungleichheit geprägten Einwanderungsgesellschaft gilt es, nachhaltige Mechanismen zum Abbau und zur Überwindung benachteiligender Mechanismen für Schüler*innen verschiedener sozialer, kultureller und sprachlicher Herkunft zu schaffen. Wie wertvoll es für die Gesellschaft als ganze ist, Bildungsungleichheit nicht hinzunehmen, veranschaulicht das Beispiel Uğur Şahins, der gemeinsam mit Özlem Türeci mit seinem Unternehmen BioNTech den ersten in Europa zulassungsfähigen Impfstoff gegen COVID-19 entwickelte. In der Schule hatte er als Kind mit türkischem Migrationshintergrund zunächst keine Förderung erfahren. Wie wäre seine schulische Laufbahn und berufliche Karriere wohl verlaufen, wenn er der Empfehlung seiner Lehrer gefolgt wäre, die ihn auf die Hauptschule hatten schicken wollten?



Die erste RfM-Debatte 2020 eröffnet mit einem Vorschlag der Bildungswissenschaftlerin Dita Vogel von der Universität Bremen. Mit dem Thema des schulischen Umgangs mit Sprachkompetenzen in der migrationsbedingt mehrsprachigen Gesellschaft greift diese Staffel der RfM-Debatte das Thema der RfM-Jahrestagung 2019 an der Humboldt-Universität Berlin auf und unterbreitet praktische Vorschläge für einen angemesseneren schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit.

Die Autorin des Initialbeitrags, die Bremer Migrations- und Bildungsforscherin Dita Vogel, erläutert in ihrem Text „Drei Sprachen sind genug fürs Abitur!“ einen Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen. Kernpunkte des Vorschlags umfassen einen Rechtsanspruch auf Anerkennung der Familiensprache als prüfungsrelevante zweite Fremdsprache sowie Reformen der Organisation und Gestaltung des schulischen Sprachunterrichts. Der damit verbundene Vorschlag zur Anerkennung gesellschaftlicher Viel- und Mehrsprachigkeit geht mit der bildungssprachlichen Aufwertung der Potentiale einher, die Schüler*innen aus ihrem familiensprachlichen Umfeld in die Schule einbringen.

In sechs Kommentaren haben sich sachkundige RfM-Mitglieder und Nicht-Mitglieder intensiv und konstruktiv mit den Vorschlägen auseinandergesetzt. Aus der Sicht ihrer jeweiligen Disziplinen – der Rechtswissenschaft, Erziehungswissenschaft und Sprachwissenschaft - ergänzen die Expert*innen den Blick auf die schulische Bildung und stellen Vorschläge für weiterführende Gestaltung der Rahmenbedingungen des Sprachenunterrichts dar. In einem weiteren Beitrag werden die Ideen aus einer praxisorientierten gewerkschaftlichen Perspektive kommentiert und fortgesetzt. Die abschließende Replik der Autorin des Initialbeitrags geht auf die Kommentare ein und schlägt die Erprobung der Vorschläge in wissenschaftlich begleiteten Modellprojekten vor.

Mit dieser Publikation wird die erste Staffel der RfM-Debatte nunmehr abgeschlossen und dokumentiert. Mit dieser Veröffentlichung wird die Debatte einem breiteren interessiertem Publikum in handlicher Form für die weitere Verwendung zugänglich gemacht. Zugleich dokumentiert die Veröffentlichung, dass das Format der RfM-Debatte zur „Übersetzung“ wissenschaftlicher Expertise in konkrete und praxisrelevante Vorschläge anregen und beitragen kann. Initialbeitrag und Kommentare zusammengenommen bieten wertvolle ergänzende und weiterführende Hinweise für die notwendige und überfällige Neugestaltung des gesellschaftlichen und insbesondere schulischen Umgangs mit Sprachenvielfalt.

Besonders erfreulich ist, dass die Vorschläge bereits in der laufenden Debatte über den Kreis der RfM-Mitglieder hinaus in praxisrelevanten Feldern wahrgenommen und aufgegriffen wurden. So hat die Integrationsbeauftragte des Berliner Senats in einer Erklärung zum Europäischen Tag der Sprachen am 29. September 2020 den Reformvorschlag aufgegriffen.¹ Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) hat am 25. September 2020 ein Online-Seminar organisiert, bei dem fachkundige Mitglieder die Ideen mit Dita Vogel besprochen haben. Anschließend hat das gewerkschaftliche Fachgremium beschlossen, auf dem nächsten Gewerkschaftstag einen Antrag auf

¹ <https://www.berlin.de/lb/intmig/presse/pressemitteilungen/2020/pressemitteilung.996089.php>



Unterstützung des Reformvorschlags zu stellen. Inzwischen wird der Reformvorschlag in Veröffentlichungen der GEW aktiv aufgegriffen.²

Diese ersten Reaktionen aus dem Praxisfeld Bildung bestätigen, dass die Philosophie und Mission der RfM-Debatte sinnvoll umgesetzt werden kann. Darüber hinaus zeigt sich, dass auch durchaus ein Interesse und gesellschaftlicher Bedarf an konkreten und umsetzbaren Reformvorschlägen besteht.

Wie in einem Brennglas hat die Situation der COVID-19 Pandemie vielfältige Missstände im gesellschaftlichen Umgang mit Zuwanderung und der Ungleichheit innerhalb der Einwanderungsgesellschaft sichtbar gemacht. Die erste Debattenintervention wird hoffentlich dazu beitragen, den gesellschaftlichen und schulischen Umgang mit Zuwanderung und gesellschaftlicher Vielfalt und Pluralität fairer und vernünftiger zu gestalten. Auch in zukünftigen RfM-Debatten wird es zu anderen Themen und Praxisfeldern darum gehen, konstruktive und praxisrelative Vorschläge hervorzubringen, konstruktiv zu ergänzen und an die Praxisfelder heranzutragen.

Für die Debattenredaktion,

Norbert Cyrus und Linda Supik

² <https://www.gew-berlin.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/drei-sprachen-sind-genug-fuers-abitur/>



RfM-Debatte 2020

Initialbeitrag Dita Vogel

Drei Sprachen sind genug fürs Abitur!

Ein Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen

Initialbeitrag von Dita Vogel

Wenn es um den Nachweis von Sprachenkenntnissen für Schulabschlüsse geht, kommt es in Deutschland derzeit nicht auf die tatsächlichen Sprachenkenntnisse an, sondern auf den Besuch des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland. Dadurch werden Kinder diskriminiert, die außerhalb der Schule Kompetenzen erworben haben – vor allem Kinder, die in ihrer Familie auch eine andere Sprache als Deutsch sprechen. Um die Diskriminierung dieser mehrsprachig Aufgewachsenen abzuschaffen, wird hier ein weitreichender Rechtsanspruch auf Prüfung von Sprachenkenntnissen und ein darauf vorbereitender Unterricht vorgeschlagen.

Die Idee für diesen Vorschlag ist in der Arbeit des Projekts „Transnationale Mobilität in Schulen“ (TraMiS)¹ entstanden. In diesem Forschungs- und Entwicklungsprojekt wurden zahlreiche Gespräche mit Schulleitungsmitgliedern, Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern geführt. Dabei wurde deutlich, dass ein grundlegendes Problem im System der Sprachenanforderungen bei Schulabschlüssen besteht.

Anforderungen an Sprachen bei Schulabschlüssen

Die Anforderungen an Sprachen bei Schulabschlüssen in Deutschland lassen sich vereinfacht so skizzieren: Um den ersten Schulabschluss nach der 10. Klasse zu erlangen, muss *eine* Fremdsprache – in der Regel Englisch – gelernt werden. Wer Abitur machen will, braucht auch eine *zweite* Fremdsprache. Die deutschen Abituranforderungen entsprechen von der Grundidee der Sprachenpolitik der Europäischen Union, nach der alle EU-Bürger*innen zusätzlich zur Erstsprache zwei weitere Sprachen bis zu einem gewissen Grad beherrschen sollten (Erstsprache +2).²

Wertschätzung von Mehrsprachigkeit

Dass Kenntnisse in drei Sprachen erwartet werden, lässt sich als eine Wertschätzung von Mehrsprachigkeit auffassen. Diese erstreckt sich aber nur auf die wenigen Sprachen, die in der Schule als Fremdsprache angeboten werden. Dabei handelt es sich nur selten um Sprachen, die von Zugewanderten und ihren Nachkommen gesprochen werden. Die „Wertschätzung und Anerkennung der herkunftsbedingten Mehrsprachigkeit“, wie sie in den Empfehlungen zur interkulturellen Bildung der Kultusministerkonferenz gefordert wird³, geht dagegen oft nicht über symbolische Orientierungen wie z. B. durch mehrsprachige Grußformeln im Eingangsbereich von Schulen hinaus.

¹ www.tramis.de

² Hériard (2019).

³ KMK (2013, 7).



Herkunftssprache als Schulfach

Der Begriff Herkunftssprache wird für Sprachen eingewanderter Minderheiten verwendet.⁴ Im schulischen Kontext geht es dabei um Sprachen, die in der Familie gelernt wurden, und die nicht als Fremdsprachen angeboten werden. Sie haben den Status eines netten Extras – sie können bestenfalls zusätzlich in einem freiwilligen Unterricht gepflegt werden, der nicht für den Schulabschluss zählt.⁵ Der Unterricht wird oft von schlechter bezahlten Lehrpersonen am Nachmittag erteilt, die z.T. keine pädagogische Ausbildung haben⁶. Es ist daher nicht überraschend, dass das Interesse von Jugendlichen und Eltern gering ist. In einer Streitschrift für den Ausbau des türkischen Herkunftssprachenunterrichts zum Fremdsprachenunterricht wird die Problematik unmissverständlich angesprochen:

Überspitzt formuliert muss gerade aus Elternperspektive die Frage erlaubt sein: Warum die Kinder in einen Herkunftssprachenunterricht schicken, wo sie sich langweilen und wertvolle Zeit vergeuden, in der sie entweder für andere Fächer lernen oder etwas „Sinnvolleres“ wie Sport machen könnten, wenn sie dort nicht einmal ein anerkanntes Zertifikat erwerben können und zu allem Überfluss in den Augen ihrer Mitschüler und Lehrkräfte auch noch zu „Türken“ werden, obgleich sie sich doch oft als Deutsche fühlen?⁷

Für mehrsprachig aufgewachsene Kinder – also Kinder, die z.B. im familiären und freundschaftlichen Umfeld regelmäßig mehr als eine Sprache verwenden⁸ – halten die meisten Schulen in Deutschland kein passendes Angebot bereit. Das möchte ich an drei Beispielen zeigen, die auf reale Fälle zurückgehen.

Beispiel 1: Eine mehrsprachig in Deutschland aufgewachsene Jugendliche

Stellen wir uns die 14jährige Tochter eines Ehepaars vor, bei dem der Vater besser Griechisch als Deutsch und die Mutter besser Deutsch als Griechisch spricht. Wenn der Vater dabei ist, spricht die Tochter Griechisch, wenn er nicht dabei ist, spricht sie Deutsch. Sie liest Bücher auf Deutsch und schaut im Internet griechische Filme.

Griechisch ist für diese Jugendliche keine Fremdsprache, die sie von Grund auf lernen muss. Wenn an ihrer Schule ausnahmsweise Griechisch als Fremdsprache angeboten wird und sie teilnimmt, wird sie deshalb möglicherweise als Störfaktor wahrgenommen⁹. Wenn Griechisch nicht als Fremdsprache angeboten wird, muss sie eine weitere Sprache wie Französisch oder Spanisch erlernen, um Abitur machen zu können. Ihr Griechisch kann sie allenfalls zusätzlich im Herkunftssprachenunterricht weiterentwickeln.

Ein Griechischunterricht, der ihren Kenntnissen und Bedürfnissen angemessen ist, müsste anstelle einer Fremdsprache erteilt werden und ihre in der Familie erworbenen Sprachkompetenzen einbinden und weiterentwickeln.

⁴ Fürstenau und Gomolla (2011a, 31).

⁵ Mediendienst Integration (2019). Selbstverständlich gibt es – wie immer im Bereich der schulischen Bildung – im Detail Unterschiede zwischen den Bundesländern. So kann z.B. in Nordrhein-Westfalen eine Prüfung in der Herkunftssprache eine schlechte Englischnote ausgleichen NRW (2019).

⁶ Brehmer und Mehlhorn (2018, 72).

⁷ Küppers und Schröder (2017, 60), s.a. Stratmann (2019, 43).

⁸ Lüdi (1996, 234).

⁹ Brehmer und Mehlhorn (2018, 78).



Beispiel 2: Im späten Grundschulalter nach Deutschland zugewandert

Als zweites Beispiel stellen wir uns einen Jugendlichen in der siebten Klasse eines Gymnasiums vor, der mit der syrischen Variante von Arabisch aufgewachsen ist und seit der 4. Klasse eine deutsche Regelschule besucht. Seit der Grundschule lernt er neben Deutsch auch Englisch als erste Fremdsprache. In seinem Gymnasium muss er in der 7. Klasse mit Französisch oder Latein als zweiter Fremdsprache beginnen. Faktisch muss der Schüler also drei neue Sprachen lernen, während er zugleich alle Sachfächer in seiner neuen Sprache Deutsch zu bewältigen hat – eine Aufgabe, die uns Lehrer*innen im Projekt TraMiS als immense Belastung beschrieben haben.

Dabei könnte er besser Deutsch lernen, wenn er seine Erstsprache Arabisch mündlich und schriftlich weiterentwickeln dürfte, statt Französisch zu lernen. Beim Erlernen neuer Sprachen wird an das bereits vorhandene Sprachenverständnis angeknüpft.¹⁰ Mit Lern- und Prüfungsmöglichkeiten in Arabisch, Deutsch und Englisch hätte er eine faire Chance, seine Potentiale zu entfalten und das Abitur zu bestehen.

Beispiel 3: Als Jugendlicher zugewandert

Wer erst als Jugendlicher nach Deutschland gekommen ist, kann gar nicht am regulären Fremdsprachenunterricht in Deutschland teilgenommen haben. Für solche Fälle ist vorgesehen, dass Kenntnisse in einer anderen Sprache durch eine Sprachprüfung nachgewiesen werden können. Voraussetzung ist jedoch, dass diese Möglichkeit am Schulstandort angeboten wird. Die Details sind wieder je nach Bundesland unterschiedlich ausgestaltet.¹¹

Bei einem Schulbesuch im Rahmen der TraMiS-Studie haben wir einen jungen Mann mit vietnamesischer Erstsprache getroffen, der erst seit wenigen Jahren in Deutschland war.¹² Er besuchte zum Zeitpunkt unseres Gesprächs die Vorbereitungsklasse eines Gymnasiums und hatte gerade begonnen, Spanisch zu lernen. Er hätte stattdessen gern seine Vietnamesischkenntnisse nachgewiesen, hatte aber dafür keine Prüfungsmöglichkeit erhalten. So war er gezwungen, eine weitere Fremdsprache zu lernen. Auch in diesem Beispiel muss ein Schüler zu drei Sprachen noch eine vierte dazulernen, während er sich in einer ohnehin schwierigen Lernsituation auf das Abitur in Deutsch vorbereitet.

Für ihn wäre eine Anerkennung seiner Kenntnisse in Vietnamesisch auf der Basis bisheriger Zeugnisse oder einer Prüfung angemessen gewesen, damit er sich ohne weitere Hürden, die durch das Erlernen einer zusätzlichen Sprache entstehen, auf das Abitur konzentrieren und vorbereiten kann.

Eher Regelfall als Ausnahme

Wieviele Schüler*innen in Deutschland mit mehr als einer Sprache aufwachsen, ist nicht bekannt. Es wird seit längerem angenommen, dass es sich um einen hohen und wachsenden Anteil handelt.¹³ Für statistische Zwecke werden meist Eltern gefragt, ob in der

¹⁰ García und Kleifgen (2018, 57).

¹¹ Siehe z.B. für [NRW und Baden-Württemberg](#).

¹² Lukes und Vogel (2019).

¹³ Ritterfeld et al. (2013, 168).



Familie *vorwiegend* Deutsch oder eine andere Sprache gesprochen wird. Dabei wurde für 2018 ermittelt, dass rund 21 Prozent der Kita-Kinder zwischen 3 und 6 Jahren vorwiegend eine andere Sprache als Deutsch in der Familie sprechen, mit großen Unterschieden zwischen den Bundesländern von 5 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern bis 38 Prozent in Bremen.¹⁴ Auch in Haushalten, in denen vorwiegend Deutsch gesprochen wird, kann durchaus mehr als eine Sprache gesprochen werden, so dass der tatsächliche Anteil der mehrsprachig aufwachsenden Kinder deutlich höher sein dürfte.

Kritik und Änderungsvorschläge

Dass sich Schulen in Deutschland nicht adäquat auf mehrsprachige Schüler und Schülerinnen einstellen, wird in Fachdiskussionen schon seit langem kritisiert.¹⁵ In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion liegt der Schwerpunkt auf migrationsbedingter Mehrsprachigkeit ohne Bezug zum schulischen Fremdsprachenlernen.¹⁶ In Diskussionen um Sprachenpolitik und Fremdsprachendidaktik wird ebenfalls seit langem die Frage diskutiert, wie das Lernen mehrerer Sprachen funktioniert und durch die Schule am besten unterstützt werden kann, auch unter Berücksichtigung von migrationsbedingt präsenten Sprachen.¹⁷

Die ungleiche schulische Berücksichtigung von Sprachen wird als „Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit“ mit Elitemehrsprachigkeit (Fremdsprachen) und Armutsmehrsprachigkeit (Herkunftssprachen) bezeichnet.¹⁸ Selten werden migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und schulisches Fremdsprachenlernen im selben Kontext diskutiert. Wenn das der Fall ist, wird vor allem die Aufwertung einzelner viel gesprochener Sprachen der Zuwanderung gefordert, z.B. durch mehr bilinguale Modelle und die Anerkennung als moderne Fremdsprachen.¹⁹ Über die Idee der Aufwertung einzelner Sprachen hinaus zielt das Konzept des Sprachenportfolios, das vom Europarat empfohlen wird.²⁰ Dabei sollen – in Ergänzung zu Zeugnissen – die gesamten Sprachenkenntnisse einer Person dokumentiert werden. Meines Wissens gibt es aber derzeit keine konkreten Vorschläge, wie die schulische Situation nicht nur punktuell durch zusätzliche Angebote, sondern grundsätzlich verändert werden kann.

Rechtsansprüche als Veränderungsmotor

Der im Folgenden skizzierte Vorschlag geht von einer prinzipiellen Gleichstellung aller Sprachen aus. Als interdisziplinär ausgerichtete Sozialwissenschaftlerin mit Schwerpunkten im Bereich Migration und Bildung habe ich mich in der Vergangenheit mit Rechtsansprüchen und ihrer Realisierung in anderen Themenbereichen auseinandergesetzt.²¹ Im Folgenden wird ein Vorschlag skizziert, durch einen erweiterten Rechtsanspruch auf

¹⁴ FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder sowie statistisches Bundesamt, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege 2018; berechnet vom LG Empirische Bildungsforschung der FernUniversität in Hagen, 2019. <https://www.laendermonitor.de/>

¹⁵ Gogolin (1994).

¹⁶ Fürstenau und Gomolla (2011b).

¹⁷ Christ et al. (1980).

¹⁸ Krumm (2013).

¹⁹ Küppers und Schröder (2017, 69).

²⁰ [Council of Europe](#), 2.5.2020

²¹ z.B. (Vogel und Cyrus 2006; Funck, Karakaşoğlu und Vogel (2015).



Sprachenprüfungen eine Veränderung der Bildungssituation vor allem von mehrsprachig Aufgewachsenen zu bewirken. Rechtsansprüche können als Veränderungsmotor tatsächlich zu Veränderungen führen, wie im Bildungsbereich z.B. bei Inklusion oder der Kita-Betreuung deutlich geworden ist.

Grundidee: Drei Sprachen sind genug fürs Abitur

Die Grundidee besteht darin, dass für den ersten Schulabschluss Kompetenzen in zwei Sprachen und für das Abitur in drei Sprachen ausreichen sollen. Damit dies gilt, sollen alle Sprachen, die zu bestimmende Mindestkriterien erfüllen, für Schulabschlüsse anerkannt und geprüft werden – zumindest auf dem Niveau B1 im Europäischen Referenzrahmen für Sprachen.²² Das ist das Niveau, an dem sich die Bildungsstandards für die zweite Fremdsprache (Englisch und Französisch) orientieren und die sich auf andere Sprachen übertragen lassen. Auf die Prüfung der Kompetenzen soll bei rechtzeitiger Anmeldung ein Rechtsanspruch bestehen.

Alle Sprachen? Mindestkriterien für den Rechtsanspruch

Auch wenn die Grundidee in der Gleichstellung aller Sprachen für Schulabschlüsse besteht, muss doch zur Realisierung genauer bestimmt werden, was eine Sprache ist und welche Mindestkriterien erfüllt sein müssen, damit die Bildungsbehörden Prüfungen anbieten müssen, denn Sprachen und sprachliche Varietäten sind vielfältig. Ein Prüfungsanspruch könnte z.B. bei allen Sprachen bestehen, für die es Unterrichtswerke, Grammatiken und Wörterbücher gibt. Für eine Einstiegsphase in einen erweiterten Rechtsanspruch könnte auch zunächst ein engeres Kriterium gewählt werden, z. B. dass bereits von mindestens einer Stelle in Deutschland eine Sprachprüfung angeboten wird, denn dann gibt es Prüfungen und Prüfende für diese Sprache. Ein Rechtsanspruch würde dann dazu führen, dass die Bundesländer eine wechselseitige Unterstützung und angemessene finanzielle Kompensationen für die Prüfungsleistungen vereinbaren. Die Durchführung der Prüfung könnte dann digital unter Einbeziehung von Lehrkräften des Schulstandorts als Aufsicht erfolgen. Die gewählten Kriterien für zu prüfende Sprachen sollten transparent sein und eine Erweiterung des Sprachenspektrums erlauben.

Mehr Prüfungsberechtigte qualifizieren

Wenn es sich um eine Sprache handelt, die bisher nirgendwo in Deutschland geprüft wird oder für die es nicht genug Prüfende gibt, müssten neue Wege gesucht werden. Das Ziel sollte sein, einen Pool an Prüfungsberechtigten zu entwickeln. So könnte z. B. eine Fortbildung zur Prüfungsberechtigung angeboten werden, durch die sich Sprachlehrende in herkunftsbezogenen Bildungsangeboten wie z. B. Samstagsschulen oder zugewanderte Lehrer*innen zu Prüfungsberechtigten weiterbilden können. Wenn im Inland niemand in kurzer Zeit qualifiziert werden kann, könnten auch Lehrkräfte aus dem Ausland, in dem die Sprache in Schulen unterrichtet wird, für Prüfungen geschult und angeworben werden.

²² Siehe z.B. die Darstellung beim Goetheinstitut <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.html>



Anerkennung von Zeugnissen als Nachweis von Sprachkompetenzen

Außerdem kann gefragt werden, ob wirklich immer eine Prüfung nötig ist. So könnten Schulzeugnisse als Nachweis von Sprachkompetenzen anerkannt werden. Dabei würde es nicht um die Gleichwertigkeit des Unterrichts in einem anderen Land gehen, sondern darum, ob dadurch ein Sprachbeherrschungsniveau von B1 unterstellt werden kann, also dass z.B. Alltagssituationen auf Reisen bewältigt und über Vertrautes kommuniziert werden kann. Es erscheint mir einleuchtend, dass z. B. vier Jahre Vollzeit-Unterricht in französischer Unterrichtssprache mindestens ebenso gute Französischkenntnisse vermitteln wie vier Jahre Fremdsprachenunterricht Französisch in einer deutschen Schule, auch wenn der Schulabschluss selbst wegen anderer Unterrichtsinhalte nicht anerkannt wird.

Schulische Unterstützung: Digital gestützter Mehrsprachenunterricht

Wenn Prüfungen abgenommen werden, sollten Schulen auch darauf vorbereiten. Bei häufig in einer Stadt oder Region gesprochenen Sprache könnte in dieser Region mindestens eine Schule jeder Schulstufe die Sprache auch als Unterrichtsfach anbieten. In diesem Unterricht könnten Schüler*innen die Sprache neu erlernen, aber auch aufbauend auf unterschiedlichen Vorkenntnissen ein bildungssprachliches Register ausbauen. Das legt nahe, mit binnendifferenzierten und jahrgangsübergreifenden Angeboten zu arbeiten.²³ Wenn aber die Sprachen der Schüler*innen zu selten in der Region gesprochen werden oder die Wege zu weit sind, bietet dieser Unterricht in zusätzlichen Sprachen noch keine Lösung.

Ein digital gestützter Mehrsprachenunterricht könnte ein binnendifferenziertes Lernen in allen Sprachen ermöglichen. In diesem Unterricht hätten sprachdidaktisch ausgebildete Lehrpersonen nicht die Funktion, die Sprachen zu vermitteln, auf deren Vermittlung sie sich im Studium vorbereitet haben. Stattdessen würden sie in Kooperation mit externen bilingualen Lehrer*innen individualisierte Lernprogramme entwickeln, die den Stand der Schüler*innen berücksichtigen. Sie sollen die Schüler*innen bei der Bewältigung ihrer Lernprogramme unterstützen und motivieren. Wenn Sprachen irgendwo auf der Welt schon gelehrt werden, sollte es möglich sein, innerhalb kurzer Zeit externe bilinguale Lehrer*innen zu engagieren und Lernmaterial zu finden oder zu entwickeln. Für viele Sprachen gibt es schon E-Learning-Kurse und Tests, die genutzt werden können. Wenn eine Sprache an einer deutschen Universität gelehrt wird, wäre diese als Kooperationspartnerin naheliegend. Selbstverständlich brauchen in einem solchen Kurs alle Schüler*innen als Lernwerkzeug ein Tablet oder einen Laptop. Viele Schulen haben Erfahrungen mit binnendifferenziertem Unterricht, flexiblen Lernbändern und jahrgangsübergreifenden Angeboten, auf die sie aufbauen könnten, und auch die Erfahrungen mit Online-Lehre in der Corona-Krise könnten genutzt werden. Dabei ist wohlgemerkt nicht gemeint, dass Schüler*innen ohne pädagogisch kompetente Unterstützung zuhause lernen sollen, sondern dass sie in einem binnendifferenziert organisierten Klassenraum mit sprachdidaktischer und pädagogischer Unterstützung gemeinsam an einem eigenen Programm lernen, wobei idealerweise auch Peer-Learning möglich ist, wenn es mehr als eine Lernende der Sprache gibt.

²³ s.a. die Überlegungen von Küppers und Schröder (2017, 65) für bilingualen Türkischunterricht als transnationales Angebot



Modellprojekte als Einstieg

Vor der Einführung eines Rechtsanspruchs wäre es sinnvoll, wenn einige Schulen in unterschiedlichen Bundesländern Modellprojekte durchführen. Digital gestützter Mehrsprachenunterricht sollte in der Unterstufe, der Mittelstufe und Oberstufe sowie im städtischen und ländlichen Raum erprobt werden. Dabei müsste der Aufwand in Forschung und Schule durch Projektmittel finanziert werden. Die Schulen müssten in Kooperation mit externen Partnern, die sich um Lernmaterialien, externe bilinguale Lehrer*innen und Evaluation kümmern, an ihre Situation angepasste Unterrichtskonzepte entwickeln. Die Länder müssten die Prüfungsmöglichkeit für die teilnehmenden Schüler*innen garantieren. Eine Evaluation sollte mit dem Ziel durchgeführt werden, Möglichkeiten aufzuzeigen und Rahmenbedingungen zu formulieren, damit bei Einführung eines Rechtsanspruchs Schulen Vorbilder haben, wie sie unterstützen können. Aufbauend auf Modellprojekten ist die vorgeschlagene Reform ein realistischer Weg, um innerhalb weniger Jahre eine bislang in der Bildungspolitik und -administration weithin unbeachtete Form der Benachteiligung im Bildungssystem abzuschaffen.

Positive Effekte

Die Abschaffung der Diskriminierung habe ich hier als zentrales Anliegen vorgebracht. Ich kann mir aber noch eine Reihe weiterer positiver Effekte vorstellen. Mit der Abschaffung der Diskriminierung durch Fremdsprachenanforderungen bei Schulabschlüssen würde eine Hürde für Schulabschlüsse wegfallen, so dass vor allem zugewanderte Schüler*innen in der Folge seltener ohne Abschluss die Schule verlassen und häufiger auch das Abitur erreichen können. Die Möglichkeit zum Ausbau von familiär erworbenen Sprachkenntnissen kann Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, Identitätsarbeit und ihrem Selbstwertgefühl stärken. Die gleichberechtigte Anerkennung von Sprachen bei schulischen Abschlüssen könnte darüber hinaus in anderen gesellschaftlichen Bereichen zu einer höheren Sichtbarkeit und Akzeptanz von Mehrsprachigkeit und damit verbundenen transnationalen Orientierungen und Identitäten führen.

Langfristig sind positive Effekte für den Wirtschaftsstandort Deutschland zu vermuten. Unternehmen könnten Menschen mit diverseren Sprachkenntnissen beschäftigen und so ihre Wirtschaftsbeziehungen besser diversifizieren und zugleich auch auf Mitarbeitende zurückgreifen, die in der Schule mehr Zeit hatten, um sich z.B. auf Deutsch und Mathematik zu konzentrieren.

Offene Fragen

Mir ist bewusst, dass in diesem Debattenbeitrag nicht alle Implikationen des Vorschlags diskutiert werden. So wird z.B. nicht auf die besondere Bedeutung des Englischen als internationale Verkehrssprache eingegangen, die in anderen Sprachen mehrsprachig Aufgewachsenen nicht vorenthalten werden sollte. Auch wie die dominante Unterrichtssprache Deutsch bei Prüfungen behandelt wird, müsste in einer Perspektive der Gleichbehandlung aller Sprachen neu bedacht werden. Derzeit wird, vereinfacht gesprochen, immer zugleich die sprachliche und die fachliche Kompetenz abgefragt. Wer z.B. im Abitur eine exzellente Interpretation eines Romans abliefert, erhält Notenabzüge für Kommasetzungs-, Rechtsschreib- und Grammatikfehler, auch wenn sie das Text-



verständnis nicht beeinträchtigen. Langfristig könnten die Begriffe Fremd- und Herkunftssprachenunterricht verschwinden, weil in allen Sprachen differenzierter Unterricht angeboten wird, der Vorerfahrungen außerhalb der Schule berücksichtigt.

Für die Kommentierung dieses Beitrags im neu geschaffenen Debattenformat des Rats für Migration erhoffe ich mir, dass die Vorschläge und offen gebliebene Fragen kritisch diskutiert werden. Dadurch kann hoffentlich eine robuste Argumentation entwickelt werden, um die Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen durch die Fremdsprachenanforderungen bei Schulabschlüssen abzuschaffen.

Literatur

Brehmer, Bernhard und Grit Mehlhorn. 2018. *Herkunftssprachen*. Linguistik und Schule 4. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Christ, Herbert, Konrad Schröder, Harald Weinrich und Franz-Josef Zapp, Hg. 1980. *Fremdsprachenpolitik in Europa: Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft*. Augsburg: I&I-Schriften 11. Augsburg: Univ.

Funck, Barbara, Yasemin Karakaşoğlu und Dita Vogel. 2015. „Es darf nicht an Papieren scheitern“. Theorie und Praxis der Einschulung von papierlosen Kindern in Grundschulen.

Fürstenau, Sara und Mechtild Gomolla, Hg. 2011a. *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit: Lehrbuch*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

———. 2011b. „Vorwort.“ In *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit: Lehrbuch*, hg. v. Sara Fürstenau und Mechtild Gomolla. 1. Aufl., 7–11.

García, Ofelia und Jo A. Kleifgen. 2018. *Educating Emergent Bilinguals: Policies, Programs, and Practices for English Learners*. Second edition. New York, London: Teachers College Press.

Gogolin, Ingrid. 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann Verlag.

Hériard, Pierre. 2019. „Language Policy.“ Fact Sheets on the European Union – 2020.

KMK. 2013. „Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013.“ Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz.

Krumm, Hans-Jürgen. 2013. „Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen: Abschlussvortrag der Tagung „Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich“. Wien 28.2.-1.3.2013.“

Küppers, Almut und Christoph Schröder. 2017. „Warum der türkische Herkunftssprachenunterricht ein Auslaufmodell ist und warum es sinnvoll wäre, Türkisch zu einer modernen Fremdsprache auszubauen. Eine sprachenspolitische Streitschrift.“ *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 46 (1): 56–71.



- Lüdi, Georges. 1996. „Mehrsprachigkeit.“ In *Kontaktlinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Contact linguistics : an international handbook of contemporary research*, hg. v. Hans Goebel, Peter H. Nelde, Zdeněk Starý und Wolfgang Wölck, 233–45. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft /HSK] 12.1. Berlin: de Gruyter.
- Lukes, Marguerite und Dita Vogel. 2019. „Deutschlernen auf dem Weg zum Abitur. Erfahrungen eines Bremer Gymnasiums.“ Blogbeitrag im Projekt Transnationale Mobilität in Schulen.
- Mediendienst Integration. 2019. „Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?“
- NRW. 2019. „Faktenblatt Herkunftssprachlicher Unterricht. Stand Mai 2019.“
- Ritterfeld, Ute, Carina Lüke, Anja Starke, Timo Lüke und Katja Subellok. 2013. „Studien zur Mehrsprachigkeit: Beiträge der Dortmunder Arbeitsgruppe.“ *Logos* 28 (3): 168–79.
- Stratmann, Kimberly N. 2019. „Schulischer Herkunftssprachenunterricht – eine qualitative Studie zur Umsetzung des Herkunftssprachenunterrichts in Oldenburg und Umgebung.“
- Vogel, Dita und Norbert Cyrus. 2006. „Social Working of Criminal Law on Trafficking and Smuggling in Human Beings in Germany.“ In *Immigration and Criminal Law in the European Union. The Legal Measures and Social Consequences of Criminal Law in Member States on Trafficking and Smuggling in Human Beings*, hg. v. Elspeth Guild und Paul Minderhoud, 113–39. Immigration and asylum law and policy in Europe. Leiden Boston.



RfM-Debatte 2020

Kommentare

Die Umwandlung (,migranten‘)sprachlicher Kompetenzen in legitimes kulturelles Kapital ist eine rassismuskritische Intervention und ein vernetzter Gesamtsprachunterricht entspricht postmigrantischen Realitäten

Kommentar von Katrin Huxel

Dita Vogel stellt in Ihrem Beitrag einen interessanten Vorschlag zur Debatte. Ihr Vorschlag der Anerkennung im familialen Kontext erworbener Sprachkenntnisse ist nicht nur geeignet, einzelnen Schülerinnen und Schülern den Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen zu ebnet – eben weil sie nicht noch zusätzlich weitere Schulfremdsprachen lernen müssten – sondern er zielt auch auf die gesellschaftliche Aufwertung sogenannter ‚statusniedriger‘ Sprachen, indem diese den anerkannten Schulfremdsprachen zumindest schulrechtlich weitgehend gleich gestellt würden. Insoweit teile ich Vogels Einschätzung der Notwendigkeit der Schaffung eines ‚Rechtsanspruchs auf Sprachenprüfung als Veränderungsmotor‘ hinsichtlich der gesellschaftlichen Bewertung gerade der für die deutsche Migrationsgeschichte typischen Migrantensprachen.

Dita Vogel argumentiert dezidiert und nachvollziehbar diskriminierungskritisch. Ich möchte im Folgenden Ihre Argumentation aufgreifen und ‚das Kind etwas spezifischer beim Namen nennen‘, denn aus meiner Sicht ist die Umwandlung (,migranten‘)sprachlicher Kompetenzen in legitimes kulturelles Kapital eine dringend notwendige, rassismuskritische Intervention.

Bezogen auf Dita Vogels konkrete Überlegungen zu einem Mehrsprachenunterricht würde ich sogar noch weitergehen und diesen als vernetzten Gesamtsprachunterricht konzipieren. Im zweiten Teil meines Beitrags werde ich dies kurz skizzieren.

1.

Erfreulicherweise ist die aktuell wieder aufgeflammete Debatte zu Rassismus nicht auf die USA beschränkt, sondern wird ebenfalls in der medialen Öffentlichkeit in Deutschland geführt. Wie auch bei ‚travelling theories‘ ist jedoch auch bei ‚travelling debates‘ der historische, geographische und politische Kontext zu beachten. Ohne einem methodischen Nationalismus anheim zu fallen, kann konstatiert werden, dass sowohl rassistische Zustände selbst als auch die Debatte darüber sich in Deutschland und den USA – um nur zwei Kontexte zu nennen – unterscheiden und aufgrund unterschiedlicher historisch-politischer Gegeben- und Gewordenheiten unterscheiden müssen. So notwendig die Debatte über Rassismus auch und besonders in Deutschland ist, so wenig kann sie einfach aus den USA kopiert werden. Daher ist es besonders wichtig, auf die nationale Spezifik rassistischer Unterscheidungspraxen einzugehen, um wirksame rassismuskritische Interventionen zu fordern. Nicht nur, aber auch in Deutschland zählt ein Rassismus, der ‚Sprache‘ als Unterscheidungskriterium zum Ausgangspunkt heranzieht und der auch als „Linguizismus“ (Dirim 2010) bezeichnet wird, zu den „historisch-spezifischen Rassismen“ (Hall 1994: 127)¹. Die Verhandlung von Zugehörigkeit über Sprache ist kein neues

¹ Womit jedoch nicht gesagt ist, dass andere Unterscheidungskriterien – wie auch ‚Hautfarbe‘ – keine Rolle spielten. Sie stehen nur hier nicht im Fokus der Argumentation.



Phänomen und Schule spielt in ihrer Funktion als nationale Bildungsanstalt hier eine besondere Rolle. Der Nexus nationale Schule – legitime Sprache – gesellschaftliche Teilhabe ist auch in seinen historischen Dimensionen gut untersucht und kann den bis heute zwar in veränderter Form, aber fortwirkenden monolingualen Habitus (Gogolin 1994) der Schule gut erklären (vgl. Gogolin 1994, Krüger-Potratz 2011).

Nach wie vor gilt Einsprachigkeit in der Schule in Deutschland als Normalfall und andere Sprachen als Deutsch werden aus der Schule ausgegrenzt – indem Sprachverbote (oder euphemistisch: Deutschgebote) ausgesprochen werden oder andere Sprachen als Deutsch ‚einfach nur‘ keinen Raum bekommen. Die Ausgrenzung anderer Sprachen als Deutsch aus der Schule (abgesehen von den anerkannten Schulfremdsprachen) betrifft, das zeigt Vogel in ihrer Argumentation, aber z.B. auch Dirim (2010), unmittelbar auch deren Sprecher*innen. Ihnen werden aufgrund ihrer sprachlichen Kompetenz und Performanz bestimmte Eigenschaften unterstellt: etwa, wenn wie so oft von sprachlicher Performanz auf kognitive Kompetenz geschlossen wird. Dieser Schluss findet zum Beispiel seinen Ausdruck in der diskriminierenden, uns im Rahmen unserer Projektstätigkeit in der Grundschule² aber immer wieder begegnenden Bezeichnung ‚Nullsprachler‘ für neuzugewanderte Kinder, die noch kein oder nur sehr wenig Deutsch sprechen.

Die Abwertung der eigenen Sprache betrifft Menschen selbst, denn Sprache ist nichts den Menschen äußerliches, sie kann nicht einfach abgelegt und nur schwer verleugnet werden – und doch geschieht genau dies in Schulen jeden Tag und immer wieder. Schülerinnen und Schüler verleugnen ihre Sprache, weil sie erfahren haben und wissen, dass sie als Sprecher*innen dieser als nicht-zugehörig markiert werden und dass der Schritt vom türkisch sprechenden Schüler zum ‚Türken‘, der das stereotyp Fremde und Ausländische repräsentiert, ein kleiner ist. Überspitzt gesagt, kann ich mich nur aufgrund des türkisch-, romanes- oder arabisch-Sprechens verschiedener Vergehen verdächtig machen: der Hypermaskulinität ebenso wie des Stehlens oder der mangelnden Bildungsbeflissenheit.

Die Ausgrenzung und Abwertung von Sprachen ist die Ausgrenzung und Abwertung von Menschen anhand bestimmter Merkmale, mit denen Eigenschaften verbunden werden. Sie ist Rassismus. Das Hinarbeiten auf gesellschaftliche Aufwertung von Sprachen ist eine notwendige Rassismuskritik.

2.

Wie Dita Vogel denke auch ich, dass es mit dem Rechtsanspruch auf Sprachenprüfung nicht getan sein kann. Wenn die Sprachen geprüft werden, sollten sie auch strukturiert als Bildungssprache vermittelt werden, so dass auch diejenigen, die über alltagssprachliche Kompetenzen verfügen, diese ausbauen können. Der von Dita Vogel vorgestellte „digital gestützte Mehrsprachenunterricht“ würde methodisch und didaktisch einen großen Fortschritt bedeuten, aber auch hohe Ansprüche an Schulentwicklung und Lehrerprofessionalität stellen (meine Bewertung des Nutzens der Erfahrungen mit digitalem Lernen auf Distanz fiel hier pessimistischer aus, als Dita Vogel es andeutet). Trotzdem sollte dieser „Mehrsprachenunterricht“ m.E. sogar mehr sein, als ein differenzierter, auf den Vorkenntnissen der Schüler*innen aufbauender Unterricht in *einer* Sprache. Die Loslösung von der engen Vorstellung, dass es eine Muttersprache und mehrere, in einem Bildungskanon vorbestimmte schulisch zu erwerbende Fremdsprachen gibt, könnte dazu beitragen, dass sprachliches Lernen ganzheitlich gesehen wird und vom Erlernen einer

² In den Projekten MIKS 1 und 2 (Förderung durch das BMBF): www.uni-hamburg.de/miks



einzelnen, von anderen abgetrennten Sprache abstrahiert wird. Stattdessen sollten Sprachlernprozesse begleitet werden, in denen Schülerinnen und Schüler Wissen über Sprache(n) erwerben, befähigt werden, den eigenen Sprachlernprozess zu erkennen und zu steuern und mit sprachlicher Vielfalt kompetent umzugehen. Wie Krumm und Reich es schon 2011 vorgeschlagen, sollte ein Mehrsprachenunterricht „die Ausbildung persönlicher Sprachenprofile [unterstützen]“, indem er „einzelsprachliche Qualifikationen aufgreift, miteinander verbindet und in allgemein sprachlichen Einsichten fundiert“ (dies. 2011: 2). Auch Praxen der Vermischung von Sprachen und sprachlichen Codes könnten und müssten in einem solchen Unterricht aufgegriffen und aufgewertet werden. Ansätze hierfür gibt es bereits und Translanguaging – also ebendies ‚Vermischen‘ – wird vermehrt auch als didaktische Strategie eingesetzt (Garcia/Wie 2014; Gantefort/Sánchez Oroquieta 2015).

Ein solcher vernetzter Mehrsprachenunterricht entspräche sowohl einer linguistischen Perspektive, die von einem gesamtsprachlichen Repertoire ausgeht, in dem sprachliche Systeme miteinander vernetzt sind (Busch 2013), als auch den Realitäten einer postmigrantischen Gesellschaft, in der nicht nur Menschen mit eigener Migrationserfahrung einen biographischen Bezug zu anderen Sprachen als Deutsch haben, sondern in der migrationsbedingte und sprachliche Diversität eine selbstverständliche Normalität sind, die in die Gesellschaft eingeschrieben sind und so für jede*n eine Bedeutung haben (Foroutan 2016).

Literatur

Busch, B. (2013): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Wien.

Dirim, I. (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril, İnci Dirim, Mechtild Gomolla, Sabine Homberg, Krassimir Stojanov (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster. S. 91-112.

Foroutan, N. (2016): Postmigrantische Gesellschaften In: Brinkmann H. / Sauer M. (Hrsg.): Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration. Wiesbaden, S. 227 - 255.

Gantefort, Christoph & Sánchez Oroquieta, María J. (2015). Translanguaging-Strategien im Sachunterricht der Primarstufe: Förderung des Leseverstehens auf Basis der Gesamtsprachigkeit. *Transfer Forschung ↔ Schule*, 1(1), 24–37.

Garcia, O./Wei, L. (2014): *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke.

Gogolin, I. (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster.

Hall, S. (1994): ‚Rasse‘, Artikulation und Gesellschaften mit struktureller Dominante. In: ders.: *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg. S. 89-136.

Krüger-Potratz, M. (2011): Mehrsprachigkeit: Konfliktfelder in der Schulgeschichte. In: Fürstenau, S./Gomolla, M.: *Migration und schulischer Wandel*. S. 51-68.

Krumm, H.J./H.H. Reich (2011): *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Online verfügbar: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> (Stand 01.07.2020).



Vogel, D. (2020): Drei Sprachen sind genug fürs Abitur! Ein Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen. In: RfM-Debatten. <https://rat-fuer-migration.de/2020/07/08/debatte-3-sprachen-sind-genug-fuers-abitur/>



Aufwertung der Herkunftssprachen auf jeden Fall, aber nicht notwendig auf Kosten weiterer Sprachen

Kommentar von Yazgül Şimşek

Angesichts der Tatsache, dass sich viele Mythen und Irrtümer über Mehrsprachigkeit in unserer Gesellschaft – bei Eltern, Lehrkräften, in der Bildungspolitik, in öffentlichen Diskussionen – weiter hartnäckig halten (s. Tracy 2011) und dass den mehrsprachigen Schüler*innen z.T. bereits die deutsche Sprache als Kompetenz abgesprochen wird und eine Defizitperspektive vorherrscht, kann ein Vorschlag zur Veränderung und Verbesserung des Bildungssystems wie der von Frau Dita Vogel von wissenschaftlicher Seite nur positiv aufgenommen werden.

Eine konstruktive Debatte darüber, wie Mehrsprachigkeit mehr Raum in der Institution Schule einnehmen kann und unbedingt sollte, erscheint in jedem Fall nötig. Dass die Mehrsprachigkeit der in Deutschland aufwachsenden und zugewanderten Kindern- und Jugendlichen als Ressource im Schulsystem nicht genutzt wird, ist ein Umstand, auf den die Forschung seit langer Zeit hinweist, bedenke man beispielsweise Ingrid Gogolins Prägung von dem „*monolingualen Habitus der multilingualen Schule*“ (s. Gogolin 1988, 1994).

Zur Mehrsprachigkeit

Insbesondere aus sprachwissenschaftlicher Perspektive ist unbestritten, dass es für mehrsprachige Kinder und Jugendliche von großem Vorteil wäre, die Sprachen, die sie in der sozialen Domäne Familie erworben haben, auch für problemlösendes Lernen in der Schule zu nutzen, und dies nicht nur in der Sekundarstufe I und II, sondern auch bereits in der Grundschule (vgl. Rehbein 2011). Ergebnisse linguistischer Untersuchungen zeigen deutlich auf, dass Mehrsprachige sich durch größere mentale Flexibilität und ein vielseitigeres Spektrum an Fähigkeiten auszeichnen (Bialystok et al. 2012).

Die Forderung Dita Vogels, in der Institution Schule alle von Schüler*innen mitgebrachten sprachlichen Ressourcen zuzulassen und damit das vorhandene Lernpotential auszuschöpfen, ist nicht völlig neu. Sie findet sich beispielsweise bereits in dem Vorschlag von Rosemarie Tracy, ein Fach Sprache und Kommunikation (s. Tracy 2011) einzuführen. Dass das Lernen bestmöglich unter Nutzung aller verfügbarer Ressourcen gelingen kann, zeigt auch Katharina Brizić:

„Das mitgebrachte ‚Eigene‘ darf nicht zu kurz kommen, da auf ihm jedes Lernen aufbaut. Und gerade der Spracherwerb funktioniert bei Kindern ganzheitlich. Gelernt wird also am erfolgreichsten dann, wenn das Eigene am wenigsten verheimlicht oder verschwiegen werden muss [...].“ (Brizić 2006, 39)

Die Lernmotivation aller Schüler*innen zu stärken, Gelegenheiten des gemeinsamen sprachlichen Lernens von Schüler*innen aller Erstsprachen zu schaffen, weil dies auch über die Sprachfächer hinaus das fachliche Lernen fördert, fließt gegenwärtig vermehrt in die Lehramtsausbildung mit ein.



Wie sind aber weitreichendere Veränderungen in der Struktur der Institution Schule, die sie besser an die sprachliche Vielfalt anpassen und die Aktanten der Institution handlungsfähiger machen kann, zu bewerkstelligen? In dieser Hinsicht ist der Vorschlag von Frau Vogel ein höchst begrüßenswerter Vorstoß.

Herkunftssprachen aufwerten

Der Weg hin zu einer auch offiziell, nicht nur de facto mehrsprachigen mehrsprachigen Gesellschaft führt über eine allmählich sich vollziehende Einbeziehung der Gebrauchssprachen in einer Gemeinschaft in die institutionellen Abläufe und den dort ablaufenden Verständigungsprozessen (vgl. das Helix-Modell der Mehrsprachigkeit bei Rehbein (2012)). Der Vorschlag einer gesetzlichen Festschreibung zur Berücksichtigung der Erstsprachen der Schüler*innen bei Schulabschlüssen birgt das Potenzial einer Veränderung hin zu der Schule als einer mehrsprachigen Institution, zur Anerkennung der Minderheitensprachen und führt z.T. im Sinne des Helix-Modells zur mehrsprachigen Gesellschaft.

In der Tat könnte allein die Debatte über eine entsprechende gesetzliche Vorschrift dazu führen, die oben genannten wissenschaftlichen Erkenntnisse stärker sichtbar zu machen. Diskussionen und Überlegungen dazu, wie eine solche gesetzliche Vorschrift praktisch umzusetzen wäre, könnten zu einer verstärkten Suche nach ergänzenden Lösungen führen. Eine gesetzliche Verankerung hat sicherlich auf andere Bereiche der Gesellschaft die Signalwirkung, dass es bei der Förderung von Mehrsprachigkeit nicht um eine kurzfristige Aufgabe geht, sondern dass in diesem Feld grundsätzliche und auf die Zukunft gerichtete Konzepte „alternativlos“ sind (Wiese/Tracy & Sennema 2020, 73).

Zu bedenken sind aber folgende Punkte:

- I. Wenn wir uns (zumindest in der Wissenschaft) über das Ziel einig sind, die Sprachkenntnisse von Schüler*innen in jeder Sprache aufzuwerten und damit einen Schritt hin zu einer mehrsprachigen Gesellschaft zu gehen, dann sollte ein entsprechendes Schulmodell alle Schüler*innen im Blick haben und sich nicht nur auf diejenigen konzentrieren, die zu Hause eine erste Sprache zusätzlich zum Deutschen lernen. Dies bedeutet, dass die Schüler*innen auf jeden Fall die Wahl haben sollten, in welcher Sprache sie sich prüfen lassen wollen, auch diejenigen mit Deutsch als Erstsprache. Denn letztlich zielt der Vorschlag auf die „Abschaffung der Diskriminierung“ als positiven Effekt. Diesen positiven Effekt erreicht man, indem den Schüler*innen vermittelt wird, dass es kein ‚Türkisch‘ gibt und dass es kein ‚Deutsch‘ gibt u. Ä., sondern dass es in der Schule eine Lerngemeinschaft gibt.
- II. Weiterhin mag eine gesetzliche Verordnung mit positiven Effekten verbunden sein, was Mythen und Irrtümer über Sprachen und Mehrsprachigkeit angeht. Jedoch darf man sich nicht zu viel versprechen und glauben, dass auch soziale Heterogenität und negative Einstellungen zu Migration und Mehrsprachigkeit damit schnell abgebaut werden könnten.
- III. Die bezüglich der Realisierbarkeit wichtigste Frage (aus sprachwissenschaftlicher Sicht) ist: Wäre es für die Schüler ein Gewinn, wenn eine rechtliche Festlegung sie von der Pflicht einer zweiten Fremdsprache befreien würde? Oder anders gefragt:



Sind Fremdsprachenanforderungen tatsächlich eine Hürde für Schulabschlüsse? Diese Komponente des Vorschlags, die die Herkunftssprache gegen die zweite Fremdsprache in Konkurrenz setzt, muss stark hinterfragt werden. Derzeit ist nicht untersucht, ob es wirklich eine zeitliche Komponente ist, die z.B. neuzugewanderte Jugendliche daran hindert, sich „auf Deutsch und Mathematik zu konzentrieren“ wie es im Vorschlag heißt. Es sollte nicht darum gehen, die Fremdsprachen abzubauen, sondern die Aufnahme der Familiensprachen in den schulischen Unterricht zu fördern. Stellte man sie vor die Wahl, würden Schüler*innen im Falle des ersten Abschlusses sich wahrscheinlich für das Englische entscheiden, da ihnen sicher das höhere Prestige und die Funktion des Englischen als *Lingua Franca* bewusst sein dürfte. Es ist nicht zu vernachlässigen, dass auch die Fremdsprachen Ressourcen bilden, die nicht zwecklos aufgebaut werden. Für Kinder und Jugendliche ist es durchaus möglich, Kompetenzen in mehr als drei Sprachen aufzubauen. Zur Aufwertung der Herkunftssprachen im Bildungssystem bestünde die Herausforderung für die Institution Schule darin, ihre Ressourcen so einzusetzen, dass Familiensprachen als Nachweis des Unterrichts, der in ihnen stattgefunden hat, im Zeugnis genannt werden.

- IV. Bezüglich der praktischen Umsetzbarkeit ist Folgendes zu bedenken: Der Aufbau der nötigen Ressourcen (finanzielle und personelle Ressourcen für die Entwicklung von Unterrichtskonzepten etc.) im Bildungssystem stellt eine große Aufgabe dar und wird in dem Vorschlag möglicherweise ein wenig unterschätzt. Zu überlegen wäre, ob und wie der Vorschlag in Etappen umgesetzt werden könnte; vielleicht zunächst mit Rechtsverbindlichkeit für die Gruppe der neuzugewanderten Jugendlichen. Bei dieser Gruppe mag vermutlich ein hoher Bedarf an Zeit und Aufwand zum Lernen der deutschen Sprache den Wegfall einer zweiten Fremdsprache eher rechtfertigen.

Zusammenfassend

*„Mit der Abschaffung der Diskriminierung durch Fremdsprachenanforderungen bei Schulabschlüssen würde eine Hürde für Schulabschlüsse wegfallen, so dass vor allem zugewanderte Schüler*innen in der Folge seltener ohne Abschluss die Schule verlassen und häufiger auch das Abitur erreichen können.“*

Es bleibt weiter zu diskutieren, ob der Vorschlag sich mit dieser Annahme nicht zu viel verspricht und sich zu stark auf die Gruppe der neuzugewanderten Jugendlichen bezieht, die sicher nicht die größte Gruppe der mehrsprachigen Jugendlichen im deutschen Bildungssystem ausmachen. Denkbar wären daher Erweiterungen des Vorschlags, die zusätzliche Möglichkeiten der Stärkung von Herkunftssprachen, Mehrsprachigkeit und der mit Sprache einhergehenden kognitiven Kapazitäten im Fokus haben, beispielsweise die auch von Frau Vogel angesprochenen jahrgangsübergreifenden Angebote, aber auch qualitativ hochwertiger Unterricht (s. Küppers & Schroeder 2017) mit Lehrkräften und Prüfer*innen, die in Deutschland ausgebildet werden.

Eine solche zusätzliche Möglichkeit wäre ein für alle Schüler*innen anzubietender ‚Fokuskurs Sprache‘, vgl. den Vorschlag bei Wiese/Tracy & Sennema (2020, 72):



*„einen Fokuskurs ‚Sprache‘, in dem systematisch über Sprache reflektiert und diskutiert und mit Sprache kreativ umgegangen wird und der allen Schüler*innen ihre vielfältigen sprachlichen Kompetenzen und ihr Sprachlernpotential verdeutlicht;“*

Der Vorschlag der Autoren, das zeitliche Kontingent für einen solchen Kurs über alle Fächer hinweg anzusparen, erscheint attraktiver als der Verzicht auf eine zweite Fremdsprache.

Literatur

Bialystok, Ellen/Cralk, Fergus & Luk, Gigi (2012): Bilingualism: Consequences for the mind and brain. In: Trends in Cognitive Sciences 16, 240 – 250.

Brizić, Katharina (2006): *Alle wollen nur das Eine. Vom Schul- und Sprachlernerfolg türkischer Migrantenkinder.* In: DaZ 1/2006, 32 – 41.

Brizić, Katharina (2007): *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration.* Waxmann: Münster.

Gogolin, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bergmann + Helbig-Verlag.

Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule.* Münster: Waxmann.

Küppers, Almut & Christoph Schröder (2017): *Warum der türkische Herkunftssprachenunterricht ein Auslaufmodell ist und warum es sinnvoll wäre, Türkisch zu einer modernen Fremdsprache auszubauen. Eine sprachpolitische Streitschrift.* In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 46 (1), 56 – 71.

Rehbein, Jochen (2011): ‘Arbeitsprache’ Türkisch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der deutschen Schule – ein Plädoyer. In: Susanne Prediger / Erkan Özdil (Hrsg.): *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit – Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland.* Münster: Waxmann, 203 – 209.

Rehbein, Jochen (2012): *The future of multilingualism – towards a HELIX of societal multilingualism under global auspices.* In: Bührig, Kristin & Bernd Meyer (eds.). *Transferring Linguistic Know-How into Practice: perspectivas y resultados - Perspektiven und Ergebnisse - perspectives and results.* Amsterdam: John Benjamins, 43 – 83.

Tracy, Rosemarie (2011): *Mehrsprachigkeit: Realität, Irrtümer, Visionen.* In: Eichinger, Ludwig et al. (Hrsg.). *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration.* Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 69 – 100.

Vogel, Dita (2020): Drei Sprachen sind genug fürs Abitur! Ein Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen. In: RfM-Debatten. <https://rat-fuer-migration.de/2020/07/08/debatte-3-sprachen-sind-genug-fuers-abitur/>



Wiese, Heike/Rosemarie Tracy & Anke Sennema (2020): *Deutsch-Pflicht auf dem Schulhof? Warum wir Mehrsprachigkeit brauchen*. Berlin: Duden Verlag.



Minderheitensprachen als Lösungsansatz

Zu Potentialen einer Implementierung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit für die Transnationalisierung, Mobilität und Integration auf dem Arbeitsmarkt

Kommentar von Galina Putjata

Dem Reformvorschlag von Dita Vogel schließe ich mich an und möchte im Folgenden seine Potentiale für weitere Handlungsfelder skizzieren. Die offizielle Implementierung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in den Curricula wird nicht nur vor dem Hintergrund der Bildungsteilhabe von Schüler*innen aus mehrsprachigen Familien diskutiert, sondern ist anschlussfähig für weitere Herausforderungen in Transnationalisierungsbestrebungen in Europa, Zusammendenken von Mobilität und Inklusion sowie der Integration auf dem Arbeits- und Bildungsmarkt. Im zweiten Teil werde ich eine kritische Würdigung formulieren, Best Practice Beispiele vorstellen und Implikationen ableiten.

1. Transnationalisierungsbestrebungen der Europäischen Union

Mobilität und Mehrsprachigkeit sind Teil der Kernidee der Europäischen Union. Programme wie DAAD, PAD, Erasmus, Sokrates inkl., zahlreiche Sprachkurse werden (finanziell) unterstützt und zielen darauf ab, die Internationalisierung im Bildungswesen zu fördern. Diesem Anspruch an transnationale Mobilität und Mehrsprachigkeit europäischer Länder stehen nationalstaatlich und damit oft nationalsprachlich orientierte Bildungseinrichtungen entgegen. Der Fremdsprachenunterricht umfasst, wie Dita Vogel zurecht anmerkt, nur bestimmte Sprachen wie Französisch oder die Nachbarsprachen – Polnisch oder Dänisch. Diese Sprachen werden als Produkt, also als Qualifikationsziel der Bildung begriffen. Der Diskussionsmodus ist dabei an „Nützlichkeit“ dieser Sprachen orientiert (Niedrig 2011)³. Eine solche Zielsetzung offenbart die Normalitätsvorstellung einer sprachlich homogenen Schülerschaft (mit Familiensprache Deutsch), der es nun weitere Sprachen zu vermitteln gilt. Erziehungswissenschaftliche Studien weisen seit beinahe 30 Jahren darauf hin, dass diese Vorstellung nicht der Realität entspricht (Gogolin 1994). Kinder und Jugendliche, Erzieher*innen und Lehrkräfte, wie auch Dozent*innen bringen vielfältige sprachliche Praktiken als Grundlage für Entwicklungs- Lern- und Bildungsprozesse mit (Fürstenau 2012). Sie aufzugreifen, wie Dita Vogel es vorschlägt, würde die Idee eines mehrsprachigen Europas ‚ohne Grenzen‘ konsequent weiterdenken und die bereits bestehende starke Sprachpolitik erweitern.

2. Mobilität vs. Inklusion – Ein vermeintlicher Widerspruch

„Mobilität“ und „Inklusion“ werden häufig als unvereinbare und sich gegenseitig ausschließende Ziele wahrgenommen. Europäische Gesellschaften und (Akteur*innen der Bildung, Politik und sogar einzelne Bürger*innen) sehen sich daher oft mit einem Widerspruch konfrontiert: Der Fokus auf Mobilität könne die Inklusion und den Zusammenhalt in der Gesellschaft beeinträchtigen, während eine Konzentration auf Inklusion und Zusammenhalt die Mobilität verhindere (Grin et al. 2018). Dabei wird oft von

³ Niedrig



Inklusion als Endziel einer gelungenen Migration ausgegangen. Diese Vorstellung von Inklusion geht mit sprachlicher Anpassung einher (Roth 2019). Auch diese Idee widerspricht den Erkenntnissen zu transnationalen Laufbahnen, die sich über physische und soziale Räume jenseits des Nationalen spannen (Carnicer & Fürstenau 2019). Vor diesem Hintergrund könnte der Vorschlag von Dita Vogel dazu beitragen, bestehende Normalitätsvorstellungen zu Integration (oft verstanden als sprachliche Anpassung) zu hinterfragen und Spannungen durch eine gut konzipierte Politik abzubauen: Indem die Bildungssprache Deutsch nicht auf Kosten von sondern in Kombination mit Förderung bestehender Mehrsprachigkeit gesehen wird.

3. Integration auf dem Arbeits- und Bildungsmarkt

Ein weiteres Handlungsfeld für die vorgeschlagene Reform stellt die Integration von Personen mit ausländischen Abschlüssen auf den Bildungs- und Arbeitsmarkt dar. Für arabisch, türkisch- oder russischsprachige Lehrkräfte birgt diese Reform die Chance auf eine Beschäftigung als anerkannte Fremdsprachenlehrkraft. Bis jetzt erfahren Pädagog*innen mit ausländischen Abschlüssen vermehrt sozialen Abstieg: Studien aus Deutschland, Kanada, den USA und Australien zeigen, dass Ärzt*innen, Lehrkräfte und Ingenieur*innen oft in Krankenpflege, Nachhilfe oder auf Baustellen tätig sind (Waldinger 2005; Zhou 2005; Bauder 2003; Remennick 2002). Studien mit (neu) eingewanderten Lehrkräften in Deutschland zeigen, dass ihr Zugang zum Arbeitsmarkt stark eingeschränkt ist. Im verwobenen Zusammenspiel von ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital bildet insbesondere Sprache ein machtvoll Instrument: Zwar verfügen eingewanderte Lehrkräfte über das inkorporierte (pädagogisches Wissen und Können) und institutionalisierte (Diplom) Kapital, aber es liegt nicht in der legitimen Sprache vor. Jeder Schritt der Anerkennung ist an dieses symbolische Kapital gebunden: Kenntnisse der deutschen Sprache (mindestens auf Niveau B2) sind notwendig, um die Hochschulreife anzuerkennen, Zugang zum Studium zu erlangen und erfolgreich abzuschließen. Der Zugang zu einer qualifizierten Tätigkeit wird so eingeschränkt und führt zu sozialem Abstieg. Da, wo Abschlüsse anerkannt werden und Lehrkräfte mit ausländischen Abschlüssen eingestellt werden, wie z.B. in Israel oder Schweden, zeigen sich Veränderungen auf vielen Ebenen – angefangen bei der Selbstwahrnehmung der Schüler*innen und Schüler bis hin zum Selbstverständnis einer mehrsprachigen Einrichtung (vgl. Putjata 2018).

4. Kritische Würdigung und Ergänzungen

Der Vorschlag von Dita Vogel stößt da an seine Grenzen, wo Mangel an Personen herrscht, die dieses Fremdsprachenangebot durchführen können – den Lehrkräften. In einigen Bundesländern (NRW, Hamburg, Saarland) finden sich bereits Ansätze, den sog. Herkunftssprachlichen Unterricht an den Curricula des Fremdsprachenunterrichts auszurichten. Diese Bestrebungen scheitern oft am Fehlen der Lehrkräfte, die für diese Fächer ausgebildet wären. Im Gegensatz zu Grundschulen, wo das Angebot im Ganztage von Honorar-Kräften getragen werden kann (was wiederum zur chronischen Unterbezahlung hochqualifizierter mehrsprachiger Personen führt), erfordert der Fremdsprachenunterricht die entsprechende anerkannte Qualifizierung, die u.a. zur Abnahme von Prüfungen berechtigt. Und diese Qualifizierung findet in Deutschland nur



bedingt statt – nur wenige Hochschulen bieten Arabisch oder Farsi als ein Fach im Lehramtsstudium an.

Diese Hindernisse betreffen nicht nur Personen mit ausländischen Abschlüssen. Viele in Deutschland geborene und ausgebildete Lehrkräfte sind selbst mehrsprachig aufgewachsen. Die Berücksichtigung ihrer Mehrsprachigkeit findet jedoch ebenfalls kaum statt. Konsequenter weitergedacht, müsste diese Reform Implikationen für pädagogische Studiengänge mit sich bringen. Lehrkräfte, die migrationsbedingt mehrsprachig sind oder Interesse daran haben, müssten darin gefördert werden: Sie müsste eine Möglichkeit haben, wie es für Französisch oder Spanisch der Fall ist, in den mehreren Jahren des Studiums, die Kenntnisse der Sprachen und deren Didaktik zu erwerben und zu vertiefen.

5. Best-Practice Beispiele

Im Folgenden möchte ich zwei internationale Beispiele skizzieren, die zeigen, dass die vorgeschlagene Reform nicht nur möglich, sondern auch bildungspolitisch wirksam sein kann: Schweden und Israel. Beide Länder verstehen sich heute als „Migrationsgesellschaft“. Schweden mit über 24% mehrsprachiger Bevölkerung bietet Neuzugewanderten a) die Möglichkeit im ersten Jahr dem Regelunterricht in der Familiensprache zu folgen, während b) parallel die Grundlagen der schwedischen Sprache gelegt werden (Avery 2016). Ähnlich wie im Vorschlag von Dita Vogel, werden hier die Familiensprachen auf bildungssprachlichem Niveau weiterentwickelt, was in der Zuständigkeit der Schulen liegt. Auch Lehrkräfte mit ausländischen Abschlüssen haben das Recht darauf, ihre Qualifikation anerkennen zu lassen und werden dabei in den Familiensprachen, z.B. mit Methoden des Translanguaging – dem Einbezug von bestehenden sprachlichen Ressourcen der Teilnehmenden – ausgebildet (Ennerberg 2017).

In Israel fanden ähnliche Reformen in den 1990er Jahren statt. Als Reaktion auf den raschen Anstieg der Schülerzahl und die zugenommene sprachliche Diversität wurden „new immigrant teachers“ in das reguläre Schulsystem integriert. Die resultierende bildungspolitische Maßnahme „New Immigrant Teacher Absorption“ war Teil des gesellschaftspolitischen Diskurses und wurde vom Ministry of Education und dem Ministry of Professional Absorption gefördert. Das Gesetz wurde durch eine Reihe expliziter Maßnahmen implementiert: Die Ministerien sicherten die Finanzierung und Umsetzung eines neuen Studienprogramms. An pädagogischer Arbeit interessierte neu eingewanderte Lehrkräfte und Akademiker*innen sollten einen einjährigen Qualifikationskurs zum israelischen Schulsystem mit 20 Stunden Vorbereitung auf die Schulfächer (mit Herkunftssprachen der Lehrkräfte als mögliches Fach) sowie methodisch-didaktischen Grundlagen absolvieren. Das Programm wurde von einem Intensivkurs Hebräisch begleitet. Nach Abschluss des Kurses absolvierten die Lehrkräfte ein einjähriges vom Bildungsministerium gefördertes Mentoringprogramm. Eine weitere Reform ergänzte die bildungspolitischen Veränderungen mit den Schüler*innen als Adressat*innen: Mit der Verkündung der bildungspolitischen Maßnahme „New Language Education Policy“, wurden sie ermutigt, Hebräisch zu lernen und die mitgebrachten Sprachen zu erhalten. Die Implementierung sicherten explizite Maßnahmen, u. a. die Einführung von Russisch und Französisch als zweite Fremdsprache (nach Englisch) sowie Ladino, Amharisch, Jiddisch, Spanisch oder Deutsch optional ab der fünften Klasse. Für neu einwandernde Schüler*innen



sollte außerdem eine zusätzliche Förderung die Weiterentwicklung von Kompetenzen in den mitgebrachten Sprachen sichern. Das erhöhte wiederum den Bedarf an Lehrkräften für diesen Unterricht, und schuf die Voraussetzung für die berufliche Integration erwachsener Migrant*innen (Spolsky & Shohamy 1999; Shohamy 2008; Putjata 2017).

Ähnliche und weitere Ansätze zeigen sich auch an zahlreichen Standorten in Deutschland, auf die ich im Folgenden überblicksartig eingehe:

- Schulen, in denen die Erweiterung bildungssprachlicher Kompetenzen sowohl in der deutschen als auch in den prestigeträchtigeren und ‚mitgebrachten‘ Minderheitensprachen ermöglicht wird (z. B. Schulen in privater Trägerschaft, die sich Familien mit transnationalen Biographien geöffnet haben, Putjata 2019);
- Schulen mit bilinguaem Sprachenprogramm zeigen, wie Sprachen durch eine verbindliche Implementierung und Zertifizierung an Prestige gewinnen können (z.B. Türkisch, Küppers 2016);
- Schulen, in denen der Einbezug migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Alltag erfolgt (Fürstenau 2017)
- Hochschulen, an denen Kenntnisse von „Migrantensprachen“ als Voraussetzung und Ziel des pädagogischen Studiums fungieren (z.B. Kontaktstudium ‚Pädagogische Kompetenz in der Migrationsgesellschaft‘ in Oldenburg, Leiprecht & Willems 2017)
- Seminare an ausgewählten Hochschulen, in denen mit mehrsprachigen Methoden der Einbezug bestehender Mehrsprachigkeit unterstützt wird (Frankfurt, Köln, Freiburg)
- Hochschulen, an denen eingewanderte Lehrkräfte mit pädagogischen Abschlüssen re-professionalisiert werden (z.B. "R/EQUAL - Requalification of (recently) Immigrated and Refugee Teachers in Europe“ Terhart et al. 2019.)

6. Herausforderungen und Implikationen

Die von Dita Vogel vorgeschlagene Reform stellt eine starke politische Forderung dar, die dem neuesten Stand aktueller erziehungswissenschaftlicher Debatten entspricht. Diese Forderung möchte ich um den Bereich der Lehrerbildung und der bildungspolitischen Vorgaben zu deren Umsetzung erweitern.

In Ländern, in denen Sprachen von Menschen mit transnationalen Laufbahnen offiziell in das Bildungssystem eingeführt wurden, erlaubte dies die Berücksichtigung bestehender Ressourcen der Migrationsgesellschaft, die Unterstützung der transnationalen Mobilität und die soziale Teilhabe im Allgemeinen. Diese Studien zeigen aber auch, dass Reformen und Gesetze allein nicht genügen: Selbst in Ländern, die Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel der Bildung auf der Makro-Ebene proklamieren, wird sie auf der Mikro-Ebene der Alltagspraxis (bewusst oder unbewusst) nicht konsequent umgesetzt. Studien aus den beiden angeführten Ländern - Israel und Schweden weisen darauf hin, dass eine Reihe von offenen und verdeckten *Top-down*- und *Bottom-up*-Mechanismen dabei wirksam sind und die Umsetzung einschränken oder begünstigen (Shohamy 2010 für Israel; Björklund 2017



für Schweden). Die Wirksamkeit von sprachpolitischen Beschlüssen hängt schließlich von weiteren Faktoren ab wie staatlich veranlasste Evaluationen, Schaffung von expliziten Instrumenten (Curricula, Lehrbücher etc.), für die Implementierung verantwortliche Akteur*innen, vom Grad der Verpflichtung zur Umsetzung sowie von finanzieller Sicherung. Dabei ist es besonders wichtig, Bildungsakteur*innen auf allen Ebenen einzubeziehen: In Hinblick auf Bildungssysteme wird argumentiert, dass *auf jeder Ebene eines Bildungssystems, vom Bildungsministerium bis hin zum Klassenzimmer, (sprach-)bildungspolitische Vorgaben interpretiert, ausgehandelt und schließlich im Prozess der Umsetzung neu konstruiert werden* (Menken & García 2010: 1). Daher sollte darauf geachtet werden, dass diese Reform nicht vorbei an denen initiiert wird, die diese schließlich in der Praxis umsetzen. Mein Plädoyer ist daher, Lehrkräfte und Schulleitungen aktiv in die Reform einzubeziehen, um den Informationsfluss zwischen Eltern, Pädagog*innen sowie Kindern und Jugendlichen sicherzustellen.

Für Lehrkräfte mit ausländischen Abschlüssen hätte diese Reform das Potential, sie nicht als hilfebedürftige Flüchtlinge zu positionieren, sondern ihnen als Expertinnen und Experten auf Augenhöhe zu begegnen. Zugleich trägt der Vorschlag dazu bei, ihre ökonomische Integration zu unterstützen und ihre chronische Unterbeschäftigung nach der Migration aufzubrechen. Dies erfordert jedoch eine Reihe bildungspolitischer Maßnahmen, um den Zugang zum Ausbildungs- und Berufsmarkt zu erleichtern: Von großem Wert wäre eine qualifizierte und zugleich zeitlich überschaubare Weiterbildung für Lehrkräfte, welche gezielt und zugleich ressourcenorientiert auf die bestehenden fachlichen und pädagogischen Kompetenzen der Teilnehmenden aufbaut. Sinnvoll wäre es, das bereits studierte Fach der Teilnehmenden anzuerkennen (z. B. Mathematik oder Biologie als 1. Fach) und als zweites Fach das Studium der Herkunftssprache sowie deren Vermittlung zu ermöglichen. Herkunftssprachenlehrkräfte werden an deutschen Schulen dringend gebraucht und bislang vermehrt über Konsulate vermittelt. Der Einbezug und die Professionalisierung mehrsprachiger oder an Mehrsprachigkeit interessierter Lehrkräfte würden zugleich die Gelegenheit bieten, Herkunftssprachenlehrkräfte als gleichberechtigte Kolleg*innen und nicht wie bislang als Honorarkräfte einzustellen.

Literatur

- Avery, Helen (2016): At the bridging point. Tutoring newly arrived students in Sweden. In: *International Journal of Inclusive Education* 21 (4), S. 404–415.
- Bauder, Harald (2003): 'Brain abuse,' or the devaluation of immigrant labour in Canada. *Antipode* 35 (4), S. 699–717.
- Carnicer, Javier A.; Fürstenau, Sara (2019): Transnational Education. A Concept for Institutional and Individual Perspectives. In: *Diskurs* 4 (4-2019), S. 385–389. DOI: 10.3224/diskurs.v14i4.01.
- Ennerberg, Elin (2017): Destination employment? : Contradictions and ambiguities in Swedish labour market policy for newly arrived migrants. Lund: Lund University.
- Fürstenau, Sara (2012): Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS.



- Fürstenau, Sara (2017): Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Neuzuwanderung. In: Nele McElvany, Anja Jungermann, Wilfried Bos und Heinz Günter Holtappels (Hg.): Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Münster, New York: Waxmann, S. 41–56.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2. unveränderte Auflage 2008. Münster/New York:: Waxmann (Buchveröffentlichung der Habilitationsschrift).
- Grin, François; Conceição, Manuel Célio; Kraus, Peter A. (2018): The MIME vademecum. Mobility and inclusion in multilingual Europe.
- Küppers, Almut (2016): Interkulturelle Bildung durch schulische Mehrsprachigkeit. Über die integrative Kraft von Türkisch in einem bilingualen Sprachenprogramm einer Grundschule in Hannover. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 68 (3), S. 340–352. DOI: 10.1515/zpt-2016-0035.
- Leiprecht, Rudolf; Willems, Erik (2017): „Aber kämpfen musst Du schon“ Universitäre Bildungsangebote für Geflüchtete und Migrierte. Ein Dokumentarfilm, ca. 30 Min. Amsterdam: JOB Produkties.
- Niedrig, Heike (2011): Unterrichtsmodelle für Schülerinnen und Schüler aus sprachlichen Minderheiten. In: Sara Fürstenau und Mechtild Gomolla (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89–106.
- Putjata, Galina (2017): “New Language Education Policy” – Policy making and enhancement of migrant-related multilingualism in student’s own perception. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20 (2), S. 259–278. DOI: 10.1007/s11618-017-0742-6.
- Putjata, Galina (2019): Language in transnational education trajectories between the Soviet Union, Israel and Germany. Participatory research with children. In: Fürstenau, S. & Carnicer, J. (Hrsg.) Themenheft ‚Transnational Education‘. In: *Zeitschrift für Kindheits- und Jugendforschung*, S. 390–404.
- Remennick, L. (2002): Survival of the fittest: Russian immigrant teachers speak about their professional adjustment in Israel. In: *International Migration* 40 (1), S. 99–121.
- Roth, Kersten S. (2019): Einheitlichkeit und Vereinheitlichung – Verstehen und Verständigung: Eine metasprachliche Diskursfigur – am Beispiel des Deutschen. In: G. Antos, T. Niehr und J. Spitzmüller (Hg.): Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit. Einheitlichkeit und Vereinheitlichung - Verstehen und Verständigung: Berlin/Boston:: De Gruyter.
- Shohamy, E. (2010): Cases of language policy resistance in Israel’s centralized educational system. In: K. Menken und O. Garcia (Hg.): Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers: Routledge, S. 182–197.
- Shohamy, Elana (2008): At what cost? Methods of language revival and protection: Examples from Hebrew. In: King Kendall, Schilling-Estes Natalie, Fogle Lyn, Jia. Lou und Barbara Soukup (Hg.): Sustaining linguistic diversity: Endangered and minority languages and language varieties. Washington DC: Georgetown University Press, S. 205–2018.



- Spolsky, Bernard; Shohamy, Elana (1999): The languages of Israel: Policy, ideology and practice. Clevedon: Multilingual Matters.
- Terhart, H.; Preuschoff, S.; Elshof, A. (2019): Programm für geflüchtete Lehrkräfte in Köln. In: Biewer, G./Kremsner, G./Proyer, M. (Hg.): In: G. Biewer, G. Kremsner und M. Proyer (Hg.): Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht: Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg.
- Waldinger, Roger (2005): Networks and niches: the continuing significance of ethnic connections. In: Glenn Loury, Tariq Modood und Steven Teles (Hg.): Ethnicity, social mobility and public policy: comparing the USA and UK. Cambridge: University Press, 342–362.
- Zhou, M. (2005): Ethnicity as social capital: community-based institutions and embedded networks of social relations. In: Glenn Loury, Tariq Modood und Steven Teles (Hg.): Ethnicity, social mobility and public policy: comparing the USA and UK. Cambridge: University Press, S. 131–159.



(Mehr)Sprachenprofile digital gestützt nutzen und ausbauen

Kommentar von Till Woerfel, Almut Küppers, Christoph Schroeder

Dita Vogel hat einen Vorschlag in die Debatte eingebracht, den wir begrüßen und unterstützen. Es geht um die Einführung eines weitreichenden Rechtsanspruchs auf Prüfung von Sprachkenntnissen, darauf vorbereitenden Unterricht und die Etablierung von Strukturen zur Abnahme von Sprachtests. Damit geht es um die Anerkennung der sprachlichen Kompetenzen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler im schulischen Kontext, ein Thema, mit dem die Schule sich schwertut. Chancenungleichheit, die häufig (aber nicht zwangsläufig) mit Mehrsprachigkeit einhergeht, wird über ein Schulsystem mit vielen eingebauten Selektionsmechanismen legitimiert und verstärkt, aber bislang nicht hinreichend abgebaut. Dabei ist die Schule der einzige gesellschaftliche Ort, an dem alle Kinder erreicht werden und dort ungleiche Startbedingungen ausgeglichen werden *könnten* (vgl. El-Mafaalani, 2020).

Aus dem Blickwinkel der „postmigrantischen Gesellschaft“ ist Migration charakteristischer Bestandteil unserer offenen Gesellschaft. Die Frage ist nicht *ob* Deutschland ein Einwanderungsland ist, sondern *wie* dieses Land und seine Institutionen gestaltet sein müssen, um das qua Grundgesetz verbrieftete Versprechen auf Freiheit und Gleichheit für alle einzulösen (Foroutan, 2019). Die Schule ist ein wichtiger Ort für postmigrantische Anpassungen und Dita Vogels Vorschläge zielen nun auf die sprachliche Bildung, ein identitätsstiftender Kernbereich des in die Jahre gekommenen Nationalstaates. Anpassungen im Bereich der sprachlichen Bildung an die mehrsprachigen Realitäten einer pluralen Gesellschaft sind dringend notwendig und besitzen das Potenzial Chancengleichheit, Bildungsgerechtigkeit und soziale Kohäsion zu verbessern.

Dita Vogels Vorschlag nimmt besonders die „migrationsbedingte“ bzw. „lebensweltliche“ Mehrsprachigkeit in den Blick. Sie ist überwiegend dem Erwerbstyp zugeschrieben, bei dem Menschen von Geburt an oder im Verlauf ihrer Kindheit mit zwei oder mehreren Sprachen in ihrem Lebensalltag aufwachsen. Wenn wir im Folgenden von Mehrsprachigkeit sprechen, beziehen wir alle Erwerbsformen ein, die dazu führen, dass ein Schüler oder eine Schülerin mehrsprachig wird. Schülerinnen und Schüler können mehrsprachig in die Schule kommen, oder werden spätestens im Verlauf des (gesteuerten) schulischen Fremdsprachenerwerbs mehrsprachig. In der Folge entwickeln sie verschiedene Mehrsprachigkeitsprofile- und sprachliche Fähigkeiten in den verschiedenen Sprachen, die sich im Laufe der Zeit und aufgrund unterschiedlicher Bedürfnisse und Begebenheiten immer wieder verändern.

Wir richten in unserem Kommentar den Blick auf die Veränderung der Mehrsprachigkeit, die mit der formellen Öffentlichkeit der Schule eintritt, die individuelle Mehrsprachigkeit auf wenige (meist europäische National-)Sprachen reduziert und für Herkunftssprachen noch keine ausreichende Strukturen geschaffen hat. Mit dem Ziel einer Neuperspektivierung der sprachlichen Bildung konkretisieren wir darüber hinaus Dita Vogels Vorschlag eines „digital gestützten Mehrsprachenunterrichts“ und richten den Blick auf das digitale Lernen als Chance, die Mehrsprachigkeitsprofile *aller* Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Wir



fragen anschließend, welches Umdenken es (u.a. in der Lehrkräfteausbildung) braucht, um ihre Vorschläge und unsere Ergänzungen umzusetzen.

Ausgangslage: Mehrsprachigkeit und Schule

Wir können davon ausgehen, dass bundesweit etwa 30-50 % aller Schülerinnen und Schüler in ihrem außerschulischen Alltag noch mindestens eine weitere Sprache neben Deutsch verwenden. Das zeigen die Ergebnisse von Sprachensurveys (vgl. Chlosta, Ostermann, & Schroeder 2003; Fürstenau, Gogolin & Yağmur, 2003; Decker & Schnitzer, 2012). In Regionen wie Frankfurt / Offenbach haben 75% aller eingeschulten Kinder eine familiäre Migrationserfahrung (vgl. Foroutan 2015). Wir können auch ungefähr abschätzen, welche Sprachen die am häufigsten Gesprochenen sind, auch wenn es hier regionale Unterschiede zu geben scheint, die mit Grenznähen und auch mit unterschiedlichen regionalen Zuwanderungsgeschichten und -entwicklungen zusammenhängen: Türkisch, Russisch, Polnisch, Arabisch, Kurdisch, Griechisch, Serbisch, Kroatisch, Bosnisch, Englisch... All diese und viele andere Sprachen werden in informellen öffentlichen und privaten sozialen Räumen in Deutschland gesprochen. Wir finden sie in den *Linguistic landscapes* der Städte, es gibt für sie Medienangebote, sie sind in den sozialen Netzwerken vertreten: **Kein Zweifel - dieses Land ist mehrsprachig!**

Diese Mehrsprachigkeit ist dabei nicht (nur) als braves Nebeneinander von Sprachen zu verstehen. Vielmehr gibt es in der postmigrantischen Gesellschaft faszinierende, auch identitätsstiftende, Hybriditäten zwischen den Sprachen, die eine strukturelle Festigkeit als neue Ethnolekte und Jugendsprachen erlangen (vgl. Wiese, erscheint). Urbane Zentren sind *Cauldrons of Creativity* (Florida, 2008). Mehrsprachigkeit findet hier viele kreative Ausdrucksformen. In den Texten vieler Deutschrapper z.B. sind Sprachkontakt, *Codemixing* und *Translanguaging* beliebtes Stilmittel. Mehrsprachigkeit erreicht über die Universalsprache Musik ein Millionenpublikum junger Menschen (der zur Zeit erfolgreiche Deutschrapper Mero nutzt und mischt Deutsch, Türkisch und z. T. Englisch in seinen Texten). Und auch in der virtuellen Welt des *Gaming* begegnen und nutzen (junge) Menschen andere Sprachen. Mit dem Eintritt in die formelle Öffentlichkeit der Schule ändert sich die Mehrsprachigkeit schlagartig – zumindest in den Räumen der Schule, wo sie eine Bildungsinstitution ist (also nicht auf dem Pausenhof): Was tut die Schule mit Sprachen? Nun, sie schreibt ihnen Status zu: Sie definiert eine Unterrichtssprache, und dies ist in der Regel die Amtssprache Deutsch, manchmal, in bilingualen Zweigen, kommen noch ein paar weitere Sprachen hinzu; und die Schule schafft bei den nichtdeutschen Sprachen Unterscheidungen zwischen Fremdsprachen und Herkunftssprachen.

Fremd- und Herkunftssprachenunterricht

Fremdsprachen sind Sprachen, deren Vermittlung und Erwerbsprozess die Schule von Beginn an lenkt und kontrolliert. Ursprünglich ging man im Fremdsprachenunterricht davon aus, dass Lernende keinerlei Vorkenntnisse in diesen Sprachen besitzen. Herkunftssprachen dagegen sind Sprachen, die Schülerinnen und Schüler gewissermaßen ‚von zuhause / außen‘ mitbringen; gelegentlich ist es an einer Schule möglich, diese Vorkenntnisse (meist schriftsprachlich) auszubauen.

Fremdsprachen sind verpflichtend zu lernen; für den höchsten Bildungsabschluss, das Abitur, ist der Nachweis über die erfolgreiche Teilnahme an Fremdsprachenunterricht in zwei Sprachen nötig. Der Herkunftssprachenunterricht ist eine recht marginale Wahloption; ob



daran teilgenommen wird oder nicht, ist für die Bildungsbiographie unwichtig (vgl. Löser & Woerfel, 2017).

Die Kerncurricula der Länder für die erste/n Fremdsprache/n (Englisch / Französisch) basieren auf den einheitlichen Bildungsstandards der KMK und sind für die verschiedenen Schulformen und Abschlüsse (Hauptschule / Mittlerer Abschluss / Abitur) auf der Grundlage des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) ausbuchstabiert (Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001). Beim Herkunftssprachenunterricht macht eigentlich jedes Bundesland, was es will - hier herrscht Vielfalt und Unübersichtlichkeit (vgl. Woerfel, Küppers, & Schroeder, 2020; Mediendienst Integration, 2019).

Kurzum: In den Strukturen der bundesdeutschen Schule ist der Herkunftssprachenunterricht eine Marginalie; der Fremdsprachenunterricht dagegen der institutionalisierte Ort für die Anhäufung von kulturellem Kapital durch den Erwerb weiterer Sprachen. Für die lebensweltliche Mehrsprachigkeit, von der auch einsprachige Kinder profitieren könnten, hat die Schule noch keine Strukturen geschaffen. Bislang reduziert Schule Mehrsprachigkeit auf wenige (meist europäische National-) Sprachen und trennt diese Sprachen an einzelnen dafür vorgesehenen akademischen Orten.

Englisch und Mehrsprachigkeit

Wenn wir über Mehrsprachigkeit nachdenken, müssen wir über Englisch reden. Kritische Stimmen warnen davor, die ungebrochene Dominanz des Englischen an Schulen und Hochschulen als Mehrsprachigkeit zu bezeichnen (Extra & Yağmur, 2013; Hu, 2016). Englisch ist die einzige Pflichtfremdsprache im deutschen Schulsystem und dominiert das, was wir „Fremdsprachenerwerb“ nennen, weil alle Kinder diese Sprache lernen müssen und nur eine kleine Gruppe nennenswerte Kenntnisse in zweiten oder dritten Fremdsprachen erwirbt. Im europäischen Vergleich des schulischen Fremdsprachenlernens nimmt Deutschland einen der untersten Ränge ein. Während in Europa im Schnitt immerhin ca. 60% aller Schülerinnen und Schüler der unteren Sekundarstufen neben Englisch noch eine zweite Fremdsprache lernen (Baïdak, Motiejunaite, & Balcon, 2017, S. 20), sind es in Deutschland nur etwa ein gutes Drittel (Eurostat 2017, S. 2) – und diese Zahl korreliert vornehmlich mit der Schulform Gymnasium. Denn in den Haupt- /Realschulen, Gesamt- und Gemeinschaftsschulen konkurriert die zweite Fremdsprache stets mit Arbeitslehre, Informatik oder dem Theaterangebot. Das Gymnasium, die einzige Schulform, an der die zweite Fremdsprache Pflicht ist, hat sich mittlerweile zur eigentlichen *Hauptschule* entwickelt, denn ca. 40% eines Jahrgangs sind dort zu finden. Am Gymnasium finden wir auch eine äußerst heterogene Schülerschaft (vgl. El-Mafaalani, 2020). An den eigentlichen Hauptschulen des Landes verbleibt eine vergleichsweise „homogene“ Schülerschaft: mehrheitlich Kinder aus benachteiligten Familien, häufig – aber nicht zwangsläufig – gepaart mit einer familiären Migrationserfahrung, und das bedeutet: Mehrsprachigkeit. Ähnlich auch das Fremdsprachenlernen an den berufsbildenden und -vorbereitenden Schulen. Diese Schulen nehmen auch viele junge Geflüchtete mit vielfältigen Kenntnissen in anderen Sprachen auf: Hier trifft eine vitale Sprachenvielfalt auf ein völlig verkümmertes Angebot für das Sprachenlernen, denn ein Großteil dieser Schülerinnen und Schüler lernt dort noch nicht einmal Englisch.

Schon vor Jahren wurde argumentiert, dass Englisch aufgrund seiner globalen Reichweite und Dominanz in Wirtschaft, Wissenschaft und Technologie als Kulturtechnik zu betrachten



sei (z.B. Bruschi, 2000, Ören & Küppers, 2020). Für diese Sichtweise spricht auch, dass Englisch als Qualifikation in Bewerbungsverfahren mittlerweile in etlichen Berufssparten von den Arbeitgebern neben Deutsch vorausgesetzt wird und weitere Sprachkenntnisse als Zusatzqualifikation gesehen werden (vgl. Vogel, 2020). Wenn wir also Englisch als Kulturtechnik herausnehmen aus dem schulischen Kanon der „Fremdsprachen“, dann müssen wir konstatieren, dass große Populationen junger Menschen, die nicht selten in extremen Problemlagen aufwachsen, aber mitunter über bemerkenswerte Kenntnisse in anderen Sprachen verfügen, keinen Zugang zu schulischem Fremdspracherwerb haben. Im Gegenteil, der Zugang zum akademischen Ort „zweite Fremdsprache“ stellt nicht selten eine unüberwindbare Bildungsbarriere auf dem Weg zum höchsten Bildungsabschluss dar.

Wie könnte es anders sein? – Für eine Neuperspektivierung der sprachlichen Bildung

Gemeinsam mit Dita Vogel und vielen anderen sehen wir eine ganze Reihe von realistischen Möglichkeiten eines gerechteren, sinnvollen und den postmigrantischen Verhältnissen angepassten Umgangs mit Mehrsprachigkeit in der Schule. Sprachliche Bildungsmaßnahmen müssen nicht auf die Schulsprache und Unterrichtssprachen – und auch nicht auf den Ort „Schule“ beschränkt bleiben und sollten die Entwicklung der Mehrsprachigkeitsprofile *aller* Schülerinnen und Schülern in den Blick nehmen. Einen Vorschlag zur Überwindung der Rivalität zwischen dem Englischen und den vielen anderen in Europa beheimateten Sprachen wurde im Auftrag der Europäischen Kommission von einer Expertengruppe rund um den Schriftsteller Amin Maalouf erarbeitet und im Jahr 2008 unterbreitet (Europäische Kommission 2008). Das sogenannte „Adoptivsprachenmodell“ eröffnet eine ungewöhnliche, aber zeitgemäße Perspektive auf das Sprachenlernen und fokussiert dabei auf das europäische Ziel der Dreisprachigkeit seiner Bürger*innen: Entsprechend lernen und sprechen Europäer*innen jeweils die Amts- oder Nationalsprache des Landes, in dem sie leben, dazu eine Weltsprache mit großer Reichweite – in Deutschland ist dies derzeit faktisch Englisch. Die dritte Sprache, die „Adoptivsprache“, zu der man einen persönlich-emotionalen Bezug haben kann über Familie, Freund*innen, Hobbies, Interessen oder Auslandserfahrungen, eröffnet den Blick auf das gesamte Spektrum der Sprachenvielfalt innerhalb einer Gesellschaft. Wenn es also gelänge, jenseits der beiden faktisch gesetzten Sprachen in Deutschland (Deutsch und Englisch), die Hierarchisierung der weiteren Sprachen in Fremd- oder Herkunftssprache bzw. zweite oder dritte Sprache durch diesen Ansatz aufzuheben, wäre das ein wirkungsvoller Beitrag zur Erschließung der mehrsprachigen Potenziale in postmigrantischen Gesellschaften. An dieser Stelle würde Dita Vogels Vorschlag vom rechtlichen Anspruch auf Testung von Sprachkompetenzen große Synergien entfalten können. Gleichzeitig wäre dies auch ein Hebel, durch den der schulische Raum für die „zweite Fremdsprache“ eine institutionelle Erweiterung erfahren könnte: über flexiblere Module und Kooperationen mit außerschulischen Anbietern im In- und Ausland, um Sprachangebote zu schaffen, die zum lokalen Profil einer Schule passen – und zwar nicht nur der Gymnasien. Durch den vorgeschlagenen Rechtsanspruch würden nicht nur Kompetenzen in einer in der Familie gesprochenen zweiten oder dritten Sprache bildungsbiographisch kapitalisiert werden können, sondern beispielsweise auch die durch einen längeren Auslandsaufenthalt in Finnland oder Brasilien erworbenen Sprachkenntnisse. Eine Neuperspektivierung der sprachlichen Bildung orientiert sich konsequent an den Mehrsprachigkeitspotenzialen der Lernenden und vermeidet eine Hierarchisierung der Sprachen.



So lange ein solches Szenario Wunschkonzert ist, lohnt sich ein Blick auf das gegenwärtig Mögliche und zumindest in Ansätzen gelebte:

- In Nordrhein-Westfalen kann der Herkunftssprachenunterricht anstelle einer zweiten Fremdsprache besucht werden. Dieses Angebot ist gut erweiterbar.
- Für neuzugewanderte Schülerinnen und Schülern halten die Bundesländer in unterschiedlichen Formulierungen die Möglichkeit einer Sprachanerkennung anstelle einer ersten oder zweiten Fremdsprache bereit. Die „Sprachfeststellungsprüfung“ ist aber lediglich eine Kann-Bestimmung und gilt nur für die ersten beiden Jahre nach Schuleintritt für Neuzugewanderte. Es liegen also durchaus Erfahrungen mit der Anerkennung ‘mitgebrachter’ Sprachen vor, die im Sinne des Vorschlags von Dita Vogel nutzbar sind.
- Der Russischunterricht hat eine lange Tradition als Fremdsprache – sowohl in der DDR als auch, als kleinere (2. oder 3.) Fremdsprache, in der alten Bundesrepublik. Er hat in den vergangenen Jahrzehnten eine spannende und erfolgreiche Transformation durchgemacht: Er hat sich darauf eingestellt, dass seine Klientel nicht nur beginnende Schüler*innen sind – die ‚klassische‘ Klientel des Fremdsprachenunterrichts – sondern eben auch solche, die Russisch als Familiensprache sprechen. So hat die Russischdidaktik inklusive Vorschläge zum Umgang mit heterogenen Lernergruppen und zur Förderung von Bilingualität entwickelt (vgl. Bergmann, 2017). Der Russischunterricht wird so zum Modell für eine gelungene Synthese zwischen Fremd- und Herkunftssprachenunterricht. Warum geht das nicht (umgekehrt) auch für den Türkischunterricht?
- Auch die Erfahrungen mit bilingualen Modellen, die andere Sprachen (als Englisch) für Bildungsprozesse nutzen, scheinen zielführend (vgl. Möller, Hohenstein, Fleckenstein, Köller & Baumert, 2018 für die Europa-Schulen in Berlin). Die Partnersprachen sind im Berliner Modell versetzungs- und abschlussrelevant (somit auch anerkannt) und werden in einer hohen Stundenzahl kontinuierlich (als obligatorische 2. Fremdsprache) unterrichtet. Zudem findet dort bilingualer Sach-Fach-Unterricht statt, d. h. hier kann sich die Partnersprache auch als Bildungssprache entwickeln, da sie in verschiedenen Fächern Anwendung findet.
- In einigen Bundesländern werden mit der sogenannten “spät beginnenden Fremdsprache” in der Sekundarstufe II Angebote offeriert, für die gesamten drei Jahre der Oberstufe eine weitere Sprache neu zu erlernen (z.B. in Bayern, Baden-Württemberg oder Hessen Chinesisch; in Mecklenburg-Vorpommern ist Niederdeutsch seit 2017 anerkanntes Abiturfach). Dieses Fach kann gleichzeitig als Nachweis über Kenntnisse in der zweiten Fremdsprache genutzt werden, öffnet also auch denjenigen eine Tür zum Abitur, die in der Sekundarstufe I keine Fremdsprache angewählt hatten. Neue sprachliche Angebote als spät beginnende Fremdsprachen (z.B. in den großen Migrationssprachen Türkisch, Arabisch, Farsi oder Urdu / Hindi) wären ein weiterer bildungspolitischer Hebel, um die systemische Durchlässigkeit zum Abitur für eine mehrsprachige Schülerschaft zu erhöhen.



Digitales Lernen als Chance die Mehrsprachigkeitsprofile aller Schülerinnen und Schüler zu entwickeln

Digitales Lernen eröffnet grundsätzlich viele Möglichkeiten, sollte aber nicht nur im schulischen, sondern auch im gesellschaftlichen Kontext (kritisch) gesehen und innerhalb der sogenannten *21st Century skills* verortet werden. Welchen Beitrag kann digitales Lernen leisten für die Entwicklung der von vielen propagierten „4C“ – also *Communication, Collaboration, Creativity* und *Critical thinking*, die bereits im Strategiepapier der KMK adaptiert sind (vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2016)? Im Umgang mit beständiger Veränderung werden auch „emotional balance“ und „mental flexibility“ den *21st Century skills* zugeschrieben (vgl. Harari, 2018). Die Frage, wie der Einsatz von Medien und Technologien das Sprachenlernen fördern kann, ist ein intensiv bearbeitetes Feld innerhalb der Fremdsprachenforschung. Erfolgreiche Begegnungsprogramme der EU wie Erasmus oder Comenius werden seit langer Zeit auch in virtueller Form angeboten wie z.B. das *eTwinning* Programm, welches Schulen über das Internet miteinander vernetzt. Ein weiterer etablierter Teilbereich ist bekannt unter dem Akronym CALL – *Computer Assisted Language Learning*, in den letzten Jahren hat sich hier MCALL entwickelt, *Multilingual Computer Assisted Language Learning* mit Projekten zu *Translanguaging, Gamification* oder *Multilingual Virtual Storytelling* (vgl. Buendgens-Kosten & Elsner, 2018). Deutlich sichtbar ist das Potenzial digitalen Lernens nicht nur für die Überwindung von Sprachgrenzen und die Einbeziehung virtueller – außerschulischer – Lernorte, sondern gerade auch für individualisierte, selbstgesteuerte Lernprozesse. Die Digitalisierung selbst ist dabei kein Allheilmittel, sondern immer nur so gut, wie die Personen / Institutionen, die Technik für Lernprozesse verfügbar machen können. Allerdings ist absehbar, dass digitale Werkzeuge die Organisation von Lehr- und Lernprozessen verändern - und damit auch erleichtern - können/ werden. Leistungsfähige Software kann Prüfungsorganisation und ihre Verwaltung vereinfachen. Lernplattformen können asynchron Selbstlernmaterialien bereitstellen, eröffnen virtuelle Treffpunkte und ermöglichen authentische Kommunikation wie z.B. synchrone Gruppenarbeit oder Lerntandems. Und durch *Learning Analytics* wird das Sammeln und Verarbeiten von Daten über Lernprozesse möglich. Dadurch entstehen neue Risiken, aber auch Möglichkeiten für individuelles digitales Feedback und adaptiveres Lernen (vgl. Würffel, 2018, Steinhauer et al., 2017).

Vor dem Hintergrund der digitalen Transformation und der zuvor beschriebenen Neuausrichtung der sprachlichen Bildungen könnten Dita Vogels Vorschläge also durchaus den dringend notwendigen Veränderungsschub auslösen. Gerade für kleinere Sprachen (z. B. Tschetschenisch, Albanisch, Tamil usw.) oder auch als spät beginnende Fremdsprache für die Oberstufe eröffnen sich hier Wege, diese zukünftig auch als Distanzlernangebote zu organisieren, weil lokale Gruppen in Präsenz gar nicht zustande kommen. So wird in NRW erst dann ein herkunftssprachliches Angebot zur Verfügung gestellt, wenn mind. 15 (bzw. 18 Eltern in der Sekundarstufe I) einen Bedarf anmelden.

Folgende konkrete Maßnahmen bieten sich an:

- Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler, denen noch sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten fehlen, bedürfen einer besonderen Begleitung durch Lehrpersonen bzw. einer Lernbegleitung (dies ist besonders beim Distanzlernen wichtig, vgl. Gogolin, 2020). Häufig haben Lehrpersonen keine oder nur geringe sprachliche Kenntnisse in den Herkunftssprachen ihrer Schülerinnen und Schüler. Hier ist es also wichtig, der Schülerin oder dem Schüler Dialogpartnerinnen und -partner zur Seite



zu stellen, die die Herkunftssprache der Schülerin oder des Schülers und (bestenfalls auch) die Schulsprache sprechen. In Kanada erfolgt dies etwa über Schulbegleiterinnen und -begleiter, sog. *settlement workers* (vgl. Löser, 2008). Eine solche unterstützende Begleitung ist aber auch virtuell denkbar (vgl. das Beispiel in Madden & Slavin, 2017, in dem Tutorinnen und Tutoren leseschwache Schülerinnen und Schüler mittels synchroner Kommunikationstechnologien begleiten),

- Der Einsatz von (peer-)Tutorinnen und Tutoren oder Schulbegleiterinnen und -begleiter ließe sich sowohl beim Distanzlernen als auch im Präsenzunterricht digital umsetzen und wäre nicht auf neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler zu beschränken. Ein „digital gestützter Mehrsprachenunterricht“ bedarf aber eines (internationalen) Kooperations-Netzwerks, etwa nach Vorbild des eTwinning-Programms, auf das Schulleitungen und Lehrkräfte zurückgreifen können (und das über die Amtssprachen der EU hinausgeht). Denkbar wäre in einem Modell die Zusammenarbeit mit z. B. zertifizierten Sprachschulen, Volkshochschulen oder aber auch Hochschulen, um Lehramtsstudierende gezielt als Schulassistentinnen und -assistenten an Schulen einzusetzen, die Schülerinnen und Schüler im Tandem oder in Kleingruppen virtuell begleiten. Eine solche Begleitung könnte durch entsprechende Seminarprojekte von den Hochschulen vorbereitet werden, die mehrsprachigkeitsdidaktische und digitalisierungsbezogene Themen zum Gegenstand haben (s.u.).

Veränderungen nicht nur in der Schule

Die Veränderungen, die wir hier vorschlagen, rühren an den Kapitalverteilungen, die die Schule vornimmt, und diese sind aktuell auf Schülerinnen und Schüler ausgerichtet, die einsprachig in die Schule kommen und sich fremdsprachlich ausschließlich von ihr formieren lassen. Es sind Veränderungen, die ein Umdenken in Bezug auf unser Verständnis von „Fremdsprachen“ in der Schule erfordern. Dies impliziert auch Veränderungen in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, und es macht die Weiterentwicklung eines zentralen Instruments der Messung, Bewertung und Zertifizierung von Sprachen notwendig, dem Europäischen Referenzrahmen für Sprachen.

In der Lehrkräftebildung sind einerseits Themen wie Mehrsprachigkeit, sprachliche Bildung und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bereits in Vorgaben in den Lehrkräftebildungsgesetzen und Studienordnungen einzelner Bundesländer verankert (Baumann, 2017). Andererseits sind die Fremdsprachenphilologien aber nicht weniger auf das Konstrukt des Fremdsprachenunterrichts ausgerichtet als die Schulen selbst es sind. Die oben bereits angesprochene Russischdidaktik, ebenso das Gesamtsprachencurriculum an der Universität Darmstadt (Allgäuer-Hackl, Brogan, Henning, Hufeisen, & Schlabach, 2015) und die nach jahrelangen Querelen ins Leben gerufene Türkischlehrkräfteausbildung (Türkistik) an der Universität Duisburg Essen sind hier bemerkenswerte Gegenentwürfe, die es auszubauen gilt. Und schon vor zwanzig Jahren hat Baur (2001) konkrete Vorschläge für ein Primarstufenfach gemacht, das er „Muttersprachlicher Unterricht in zweitsprachlicher Umgebung“ genannt hat; auch wenn der Titel nicht mehr aktuell ist, ist doch die Idee eines auf die mehrsprachige Förderung ausgerichteten Primarstufenfachs, das von den Philologien in Zusammenarbeit bespielt wird, richtungsweisend.

Nicht zuletzt müssen die Fächer in die Pflicht genommen werden, neben sprachbildungs- auch digitalisierungsbezogene Kompetenzen zukünftiger Lehrpersonen in den Blick zu



nehmen. Denn ausgerechnet Lehramtsstudierenden wird bescheinigt keine „Enthusiasten der Digitalisierung“ (Schmid et al., 2016, S. 6) zu sein; sie nutzen im Vergleich zu Studierenden anderer Fächer digitale Medien am wenigsten und zeigen auch die geringste Motivation (Schmid et al., 2016, S. 8). Um dem entgegenzusteuern sind Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium zu ermöglichen und ein höherer Verpflichtungsgrad hinsichtlich des Erwerbs von digitaler Medienkompetenz anzustreben (Woerfel, 2020). Idealerweise werden zukünftig im Lehramtsstudium gezielter sprachbildungs-, mehrsprachigkeitsdidaktische und digitale Kompetenzen zusammen, aufeinander bezogen und fachspezifisch vermittelt (vgl. Woerfel, 2020 und die Beispiele in Woerfel & Wiesmann, 2020).

Ausgehend von einer prinzipiellen Gleichwertigkeit aller Sprachen stellt Dita Vogel schließlich eine für ihren lobenswerten Vorstoß zentrale Frage: Was zählt eigentlich als „Sprache“ und für welche Sprachen könnte ein Prüfungsanspruch bestehen bzw. umgesetzt werden? Könnten aus behördlicher Sicht die „Mindestkriterien“ erfüllt sein, wenn Grammatiken, Wörterbücher und Lehrwerke vorliegen? Oder braucht es für die Überprüfung von Sprachkompetenzen nicht einen für diese Sprache entwickelten Referenzrahmen in Analogie zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen der Sprachen (GeR)? Sie erwähnt bei ihren Überlegungen zur Anerkennung von Zeugnissen als Nachweis über Sprachkompetenzen die magische GeR-Niveaustufe „B1“. B1 bezieht sich auf die Sprachkompetenz/en, die für die Fremdsprachen im gymnasialen Bildungsgang erreicht werden (sollte/n / müssen). Nachgewiesen wird dies derzeit mit der Note „ausreichend“ im Schulzeugnis am Ende der Klasse 10.

Der GeR kann als wirkmächtigstes fremdsprachenpolitisches Dokument der letzten Jahrzehnte bezeichnet werden (vgl. Bärenfänger et al. 2018). Bei aller (berechtigter) Kritik hat er durch seine positiven Kann-Beschreibungen des Sprachkönnens (Deskriptoren) dazu beigetragen, Transparenz und Vergleichbarkeit etwa von Zertifikaten oder Lernzielbeschreibungen zu ermöglichen. Der Europarat hatte sich zudem bei der Erstellung der Deskriptoren an realer Sprachverwendung orientiert, was dem kommunikativen Fremdsprachenunterricht auch international Aufwind verschafft hat. Als wichtiges Referenzsystem für Lehr-/ Lernziele, Curricula, Dokumente und die Beurteilung von Leistungen hat der GeR also durchaus die Kohärenz zwischen Lehren, Lernen und Prüfen verbessert und bietet trotz seiner Schwachstellen eine sinnvolle Orientierung für Lehrkräfte und Bildungsanbieter gleichermaßen. Der GeR von 2001 wurde einerseits dafür kritisiert, dass er sich nur an der Sprachverwendung Erwachsener orientiert. (In den staatlichen Schulen hat er bislang auch kaum Wirkung entfalten können.) Stark kritisiert wurde er andererseits auch für die ihm zugrundeliegende monolinguale eurozentristische Perspektive auf Sprachverwendung, die sich an Nationalsprachen ausrichtet, nicht aber an mehrsprachigen Realitäten (vgl. Bärenfänger et al., 2018, S. 2). Ein kürzlich veröffentlichtes Ergänzungspapier zielt nun (auch) auf das Ausbügeln dieser Schwachstellen: Im sogenannte *Companion Volume* (Council of Europe, 2018) liegen jetzt zusätzliche Skalen vor, die sich lebensweltlich jeweils am Sprachkönnen von Kindern und Jugendlichen orientieren. Darüber hinaus gibt es Deskriptoren für plurilinguale Kompetenzen sowie für die lebensweltlich ebenfalls wichtige Kompetenz der Sprachmittlung (nicht nur sprachübergreifend, sondern auch innerhalb einer Sprache; vgl. Küppers, 2019). Diesem neuen Referenzpapier liegt gleichzeitig ein Menschenbild zugrunde, welches Lernende explizit als „social agents“ konzeptioniert (und damit weg kommt von dem für die fremdsprachlichen Fächer bislang impliziten Bild der Lernenden als zukünftige Reisende, Touristen und Konsumenten). Grundsätzlich liegt mit dem *Companion Volume* damit ein



Referenzpapier vor, das als Messinstrument für Sprachkönnen – gerade auch für die Herkunftssprachen und die lebensweltliche Mehrsprachigkeit – durchaus wertvoll sein könnte.

Der GeR ist so auf dem Weg zu einem leistungsfähigen und international anerkannten und gültigen Orientierungsrahmen, der in der Lage sein *könnte*, auch mit den Mehrsprachigkeitsprofilen der Schülerinnen und Schüler in der postmigrantischen Gesellschaft umzugehen. Es gibt jedoch ein zentrales Problem, das sich auch immer wieder in den Kompetenzbemessungen bei den Sprachanerkennungen (s.o.) und beim Herkunftssprachenunterricht zeigt: Zertifizierungen, die sich am GeR orientieren, oder die zumindest in Bezug zum GeR gesetzt werden können, liegen bisher nur für wenige der vielen in Deutschland gesprochenen Sprachen vor. Es gibt ihn für Türkisch, aber eine Sprachanerkennung beispielsweise für eine Sprache wie Kurmanjî-Kurdisch, die von mehreren hunderttausend Menschen in Deutschland gesprochen wird, ist derzeit nicht möglich: Es gibt kein Land, in dem Kurmanjî Amtssprache ist; entsprechend hat eine Zertifizierung von Kurmanjî keine starke Lobby. Ähnliches gilt für viele andere Sprachen, die auch in ihrem 'Herkunftsland' nichtanerkannte Minderheitensprachen sind: Es braucht einen "Zertifizierungsschub". Das sind spannende und lohnenswerte Aufgaben für die Allgemeine Sprachwissenschaft, für die Iranistik, die Afrikanistik, die Kaukasistik, die Südostasienkunde und weitere Regionalwissenschaften.

Es gilt, was im Übrigen für all die zentralen Punkte in dieser spannenden Debatte gilt: Der Weg ist klar; es gibt aber noch viele Hausaufgaben zu erledigen.

Literatur

- Allgäuer-Hackl, E., Brogan, K., Henning, U., Hufeisen, B., & Schlabach, J. (Hrsg.). (2015). MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula. Schneider Verlag Hohengehren.
- Baidak, N., Motiejunaite, A., & Balcon, M.-P. (2017). Key Data on Teaching Languages at School in Europe. 2017 Edition. Amt für Veröffentlichungen. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/eurydice-briefkey-data-teaching-languages-school-europe_en
- Bärenfänger, O., Harsch, C., Tesch, B., & Vogt, K. (2018). Reform, Remake, Retousche? Diskussionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zum *Companion Volume to the CEFR* (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, Hrsg.). <https://www.dgff.de/assets/Uploads/Diskussionspapier-Companion-CEFR-Juni-2018.pdf>
- Baumann, B. (2017). Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung—Ein deutschlandweiter Überblick. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder, A. Witte, & Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (3.34, 3.31; S. 9–26). Waxmann; Mercator-Institut.



- Baur, R. S. (2001). Die Didaktik der Herkunftssprachen in zweitsprachlicher Umgebung als Aufgabe der Lehrerbildung an deutschen Universitäten. *EliSe*, 1(1), 45–58.
- Bergmann, A. (2017). Russischunterricht im deutschen Bildungssystem: Traditionen, gesellschaftliche Anforderungen und bildungspolitische Perspektive. In C. Yıldız, N. Topaj, R. Thomas, & I. Gülzow (Hrsg.), *Die Zukunft der Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem: Russisch und Türkisch im Fokus* (S. 129–153). Peter Lang.
- Brusch, W. (2000). Englisch: Die vierte Kulturtechnik? *Grundschule*, 32(6), 34.
- Buendgens-Kosten, J., & Elsner, D. (Hrsg.). (2018). *Multilingual Computer Assisted Language Learning*. Bristol et al.: Multilingual Matters.
- Chlosta, C., Ostermann, T., & Schroeder, C. (2003). Die „Durchschnittsschule“ und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG). *ELiSe: Essener Linguistische Skripte*, 3, 43–139.
- Council of Europe (Hrsg.). (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- EI-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Kiepenheuer & Witsch.
- Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Europäische Kommission (2008). *Eine lohnende Herausforderung. Wie die Mehrsprachigkeit zur Konsolidierung Europas beitragen kann. Vorschläge der von der Europäischen Kommission eingerichteten Intellektuellengruppe für den Interkulturellen Dialog*. Amt für Amtliche Veröff. der Europ. Gemeinschaften. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7f987cdd-dba2-42e7-8cdf-3f4f14efe783/language-de/format-PDF>
- Eurostat (2017). 60% of lower secondary level pupils studied more than one foreign language in 2015. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7879483/3-23022017-AP-EN.pdf/80715559-72ba-4c19-b341-7ddb42dd61a6>
- Extra, G., & Yağmur, K. (2013). *Language Rich Europe. Multilingualism for stable and prosperous societies. Language Rich Europe reviews and recommendations*. https://www.britishcouncil.nl/sites/default/files/lre_review_and_recommendations.pdf
- Florida, R. L. (2008). *Cities and the creative class*. Routledge.
- Foroutan, N. (2019). *Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. transcript.
- Foroutan, N. (2015). *Die postmigrantische Gesellschaft*. In Bundeszentrale für Politische Bildung. <https://bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/205190/die-postmigrantische-gesellschaft>
- Fürstenau, S., Gogolin, I., & Yağmur, K. (Hrsg.). (2003). *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg*. Waxmann.



- Gogolin, I. (2020). Sprachliche Förderung, sprachliche Bildung und Lernen im Deutschen als Zweitsprache während und nach der Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermissе ich die Schule ...“ (S. 175–188). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.11>
- Harari, Y. N. (2018). 21 Lessons for the 21st Century. Random House UK Jonathan Cape.
- Hu, A. (2016). Internationalisierung und Mehrsprachigkeit. Universitäten als internationale und mehrsprachige Diskursräume. In A. Küppers, B. Pusch, & P. Uyan Semerci (Hrsg.), Bildung in transnationalen Räumen (S. 257–268). Springer.
- Küppers, A. (2019). Sprachmittlung als Unterrichtsprinzip im inklusiven Türkischunterricht. Fremdsprachen Lehren und Lernen, 48(2), 74–87. <https://doi.org/10.2357/FLuL-2019-0021>
- Löser, J., & Woerfel, T. (2017). Herkunftssprachenunterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache. (4. Aufl., Bd. 9, S. 577–589). Schneider Verlag Hohengehren.
- Madden, N. A., & Slavin, R. E. (2017). Evaluations of Technology-Assisted Small-Group Tutoring for Struggling Readers. Reading & Writing Quarterly, 33(4), 327–334. <https://doi.org/10.1080/10573569.2016.1255577>
- Möller, J., Hohenstein, F., Fleckenstein, J., Köller, O., & Baumert, J. (Hrsg.). (2017). Erfolgreich integrieren—Die Staatliche Europa-Schule Berlin (Büro 3.31). Waxmann
- Ören, H., & Küppers, A. (2019). Inklusives Sprachenlernen. Erläuterungen zum inklusiven Konzept für das Fach Türkisch als alternative 2. Oder 3. Fremdsprache an der Deutschen Schule in Istanbul. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/oeren_kueppers_inklusives_sprachenlernen.pdf
- Schmid, U., Goertz, L., Radomski, S., Thom, S., & Behrens, J. (2016). Monitor Digitale Bildung. Die Hochschulen im digitalen Zeitalter. https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/DigiMonitor_Hochschulen_final.pdf
- Schnitzer, K., & Decker, Y. (2012). FreiSprachen – Eine flächendeckende Erhebung der Sprachenvielfalt an Freiburger Grundschulen. In B. Ahrenholz & W. Knapp (Hrsg.), Sprachstand erheben—Spracherwerb erforschen. Beiträge aus dem 6. Workshop Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund (S. 95–112). Fillibach bei Klett.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2016). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF._vom_07.12.2017.pdf
- Steinhauer, N., Gros, M., Ebner, M., Ebner, M., Huppertz, A., Cormann, M., Biermeier, S., Burk, L., Edtstadler, K., Gabriel, S., Wintschnig, M., Aspalter, C., & Martich, S. (2017). Learning analytics to improve writing skills for young children – an holistic approach. Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 10(2), 143–159. <https://doi.org/10.1108/JRIT-07-2017-0013>
- Vogel, A. (2020). Wachstumsfaktor Mehrsprachigkeit. Eine Analyse zum Nutzwert von Herkunftssprachen für kaufmännische Berufe mit besonderer Fokussierung auf den



Berufseinstieg [Masterarbeit Goethe-Universität Frankfurt, unveröffentlichtes Manuskript].

Vogel, D. (2020). Drei Sprachen sind genug fürs Abitur! Ein Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen. <https://rat-fuer-migration.de/2020/07/08/debatte-3-sprachen-sind-genug-fuers-abitur/>

Wiese, H. (erscheint). Urban contact dialects. In S. Mufwene & A. M. Escobar (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Language Contact*. Cambridge University Press.

Woerfel, T. (2020). Sprachbildungs- und digitalisierungsbezogene Kompetenzen als Gegenstand der Lehrer*innenbildung – ein Good Practice Beispiel aus dem DaZ-Modul. In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König, & D. Schmeinck (Hrsg.), *Bildung, Schule und Digitalisierung*. Waxmann. preprint: <https://bit.ly/30dSgzH>

Woerfel, T., Küppers, A., & Schroeder, C. (2020). Herkunftssprachlicher Unterricht. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, D. Rauch, & P. Leseman (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Springer.

Woerfel, T., & Wiesmann, M. (2020). Digitaler Content in der (mehr)sprachlichen Bildung [Lernmodul]. <https://digill.de/course/digitaler-content-in-der-mehrsprachlichen-bildung/>

Würffel, N. (2018, März). Fremdsprachenlernen in der Zukunft. Alles digital? *Magazin Sprache* (Goethe-Institut). <https://www.goethe.de/de/spr/mag/dsk/21208955.html>



Mehr Chancengleichheit im Schulsystem durch Förderung des Mehrsprachenpotenzials von Migrantinnen und Migranten.

Zum Rechtsanspruch auf Prüfung von Sprachkenntnissen

Kommentar von Gabriele Buchholtz

Einführung in die Debatte

Das Miteinander in unserer „postmigrantischen Gesellschaft“¹ kann nur gelingen, wenn chancengleiche Teilhabe aller Menschen an zentralen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens sichergestellt ist. Unbestritten gehört dazu auch die chancengleiche Teilhabe am Bildungssektor. Bildung ist nicht nur ein „Wert an sich“ und ein Mittel zur Entfaltung der Persönlichkeit, sondern ein „zentraler Mechanismus für die soziale Zuteilung von Lebenschancen“.² Die Schule ist die wohl wichtigste Bildungseinrichtung und ein besonders integrationsrelevantes Handlungsfeld, weil die Schulpflicht nicht nur deutsche, sondern qua Völker-, Europa- und Verfassungsrechts „alle“ Kinder im schulpflichtigen Alter erfasst. Aufgrund der Länderzuständigkeit in Bildungsangelegenheiten beginnt die Schulpflicht für Asylsuchende zwar nur in Berlin, Hamburg, dem Saarland und Schleswig-Holstein sofort und im Übrigen erst nach Ablauf bestimmter Wartefristen.³ Doch trotz dieser Defizite bei der Beschulung von Asylsuchenden ist die Schule – auch schon von Verfassungs wegen – ein „Schauplatz für den gesellschaftlichen und rechtlichen Umgang mit sozialer Vielfalt“.⁴ So muss die Schule zugleich ein Ort sein, der zum Umgang mit gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit befähigt. Hier setzt Dita Vogels Vorschlag an.

Die hier angestoßene Debatte um die Einführung eines Rechtsanspruchs auf Prüfung von Sprachkenntnissen liefert wichtige Anregungen, um Defizite im bestehenden Schulsystem auszubessern und eine chancengleiche Teilhabe mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Hinter dem begrüßenswerten Vorschlag Dita Vogels steht das Ziel, die Herkunftssprachen im schulischen Kontext aufzuwerten, um mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern den Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen zu ebnen – ein Ziel, das im gesamtgesellschaftlichen Interesse liegt. Diese Debatte ist nicht nur sozial- und sprachwissenschaftlich zu führen, sondern interdisziplinär. Mein Beitrag nimmt eine juristische Perspektive ein.

¹ Eingehend dazu *N. Foroutan*, Die postmigrantische Gesellschaft – Ein Versprechen der pluralen Demokratie, 2019.

² *S. Hillmert*, Bildung und sozialer Aufstieg, in: Herausforderungen des Sozialstaats im sozialen Wandel, Zeitschrift für Gemeinschaftskunde, Geschichte und Wirtschaft 75–2018, S. 52.

³ Bericht des Deutschen Instituts für Menschenrechte, online: <https://landkarte-kinderrechte.de/downloads/Infos-Bundeslaender-Schule-2019.pdf>.

⁴ *F. Wapler*, Gleichheit angesichts von Vielfalt als Gegenstand des philosophischen und des juristischen Diskurses, *VVDStRL* 78 (2019), 53, 79.



Rechtswissenschaftliche Perspektive

Unbestritten ist ein strukturelles Umdenken in vielen gesellschaftlichen Bereichen angezeigt, um der „postmigrantischen“ Realität Rechnung zu tragen und chancengleiche Teilhabe für alle Menschen sicherzustellen. Um diesen Prozess voranzutreiben, sind umfassende Bemühungen im Bereich Staat und Gesellschaft notwendig. Wichtig ist auch die wissenschaftliche Begleitung dieses Prozesses. Wertvoll sind die im Rahmen dieser Debatte beigesteuerten Beiträge aus sozial- und sprachwissenschaftlicher Perspektive. Aufgrund meiner Expertise im öffentlichen Recht möchte ich mich im Folgenden den rechtswissenschaftlichen Dimensionen der Debatte zuwenden. Zunächst möchte ich aufzeigen, welchen völker-, europa- und verfassungsrechtlichen Vorgaben der Staat unterliegt, um das Recht auf chancengleiche Teilhabe an Bildung sicherzustellen. Anschließend werde ich mich der Frage zuwenden, inwiefern das bestehende System des Fremdsprachenunterrichts für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler diskriminierend sein kann. In einem letzten Schritt werde ich ein Fazit und Handlungsempfehlungen formulieren.

Dita Vogel hat mit ihren Erläuterungen zur Frage, wann die Kriterien einer „Sprache“ erfüllt sind, wichtige Vorarbeiten für den rechtswissenschaftlichen Diskurs geliefert. Demnach soll sich eine Sprache insbesondere dadurch auszeichnen, dass es Unterrichtswerke, Grammatiken und Wörterbücher gibt oder dass mindestens eine Stelle in Deutschland eine Sprachprüfung anbietet. Diese Kriterien sind transparent und lassen sich für den rechtswissenschaftlichen Diskurs und die nachfolgende Untersuchung fruchtbar machen.

Völker-, europa- und verfassungsrechtliche Grundlagen: Recht auf Bildung

Die hier angestoßene Debatte berührt die grundlegende Frage nach chancengleicher Teilhabe zugewanderter Menschen am deutschen Bildungssystem. Im Folgenden möchte ich die maßgeblichen völker-, europa- und verfassungsrechtlichen Bestimmungen benennen. Das Recht auf Bildung zählt zum Kernbestand der international anerkannten Menschenrechte und ist in zahlreichen völkerrechtlichen Übereinkommen verbürgt. Der Zugang zu Bildungseinrichtungen ist unabhängig von der Staatsangehörigkeit und dem Aufenthaltsstatus zu gewähren. Das folgt etwa aus Art. 13 des Internationalen Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (IPwskR) in Verbindung mit dem Grundsatz der Nicht-Diskriminierung gemäß Art. 2 Abs. 2 IPwskR, wonach Diskriminierungen etwa aufgrund „der Rasse“, „der Hautfarbe“ oder der „nationalen Herkunft“ verboten sind. Vor allem sind die einzelnen Staaten verpflichtet, die gleichberechtigte Teilhabe am Unterricht sicherzustellen und entsprechende Bildungsangebote vorzuhalten. Das schließt die Verpflichtung ein, das Erlernen der jeweiligen Landessprache zu fördern, um eine effektive Teilnahme am gemeinsamen Unterricht zu ermöglichen.

Auf europäischer Ebene ist Art. 2 Satz 1 des Zusatzprotokolls zur Europäischen Menschenrechtskonvention (EMRK) die wohl prominenteste Vorschrift.⁵ Sie gewährt nicht nur ein individuelles Recht auf Bildung, sondern auch eine institutionelle Garantie, die den Staat dazu verpflichtet, ein funktionierendes Bildungssystem zu schaffen und entsprechende Bildungsangebote bereitzuhalten. Besondere Bedeutung kommt der

⁵ Bspw. BVerfG v. 14.10.2004 – 2 BvR 1481/04, NJW 2004, 3407 (3407 ff.).



Vorschrift in Verbindung mit dem Diskriminierungsverbot des Art. 14 der Europäischen Menschenrechtskonvention (EMRK) zu. Demnach sind die in der EMRK anerkannten Rechte und Freiheiten ohne Diskriminierung insbesondere wegen des Geschlechts, der Rasse, der Hautfarbe, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen oder sozialen Herkunft, der Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, des Vermögens, der Geburt oder eines sonstigen Status zu gewährleisten. Direkte oder indirekte Benachteiligungen aufgrund eines der dort genannten Gründe unterliegen besonders strengen Rechtfertigungsanforderungen.⁶ Insbesondere, so fordert der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR), müsse der jeweilige Staat dafür Sorge tragen, dass den individuellen Bedürfnissen zugewanderter Schülerinnen und Schüler Rechnung getragen werde und eine Integration in den regulären Schulbetrieb stattfinden könne.⁷ Zu diesem Zweck müssen die staatlichen Schulbehörden ein Konzept erarbeiten, um Förderbedarf der lernschwachen Kinder zu erkennen und sie auf das gleiche Niveau ihrer Altersgenossen zu bringen.

Ebenso wie Art. 2 Satz 1 ZP gewährt auch Art. 14 Abs. 1 der Europäischen Grundrechtecharta (GRC) ein Teilhaberecht auf einen diskriminierungsfreien Zugang zu (bestehenden) Bildungseinrichtungen. Gemäß Art. 14 Abs. 1 GRC hat jede Person das Recht auf Bildung. Konkretisierungen enthalten Art. 14 der Aufnahme richtlinie 2013/33/EU (AufnahmeRL) und Art. 27 der Qualifikationsrichtlinie 2011/95/EU (QualifikationsRL) für Asylsuchende. Insbesondere verpflichtet Art. 14 Abs. 2 Satz 2 AufnahmeRL die Mitgliedstaaten, „nach Bedarf“ Vorbereitungskurse, einschließlich Sprachkursen anzubieten, um den Zugang und die Teilnahme am Bildungsangebot „zu erleichtern“.

Dagegen enthält das Grundgesetz – anders als die Landesverfassungen⁸ – kein originäres Recht auf Bildung.⁹ Allerdings hat das Bundesverfassungsgericht für den schulischen Bereich ein Recht des Kindes auf Entfaltung „seiner Anlagen und Befähigungen“ aus Art. 2 Abs. 1 GG abgeleitet.¹⁰ Im Übrigen dient der in Art. 7 Abs. 1 GG objektiv-rechtlich festgeschriebene staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag, der die inhaltliche und infrastrukturelle Ausgestaltung schulischer Bildung zur staatlichen Aufgabe erhebt, insbesondere der individuellen Persönlichkeitsentfaltung des Kindes im Sinne des Art. 2 Abs. 1 GG. Somit ist zu Recht von verfassungsrechtlichen „Elementen“ eines „Rechts auf Bildung“ die Rede. Insbesondere enthält der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag ein Recht auf chancengleichen Zugang zur Pflichtschule.¹¹ Es ist das Ziel, so formuliert das Bundesverfassungsgericht, „ein Schulsystem zu gewährleisten, das allen jungen Bürgern gemäß ihren Fähigkeiten die dem heutigen gesellschaftlichen Leben entsprechenden Bildungsmöglichkeiten eröffnet.“¹² Dieses Recht auf chancengleichen Zugang zu staatlichen

⁶ EGMR, Ur. v. 05.09.2007 – 32526/05, Sampanis u.a./Griechenland, insb. Rn. 68.

⁷ EGMR, Ur. v. 13.11.2007 – 57325/00, D.H. u.a./Tschechische Republik, Rn. 207.

⁸ Vgl. Art. 11 Abs. 1 Verf. Baden-Württemberg; Art. 128 Abs. 1 Verf. Bayern; Art. 20 Abs. 1 Verf. Berlin; Art. 29 Abs. 1 Verf. Brandenburg; Art. 27 Abs. 1 Verf. Bremen; Art. 8 Abs. 1 Verf. Nordrhein-Westfalen; Art. 4 Abs. 1 Verf. Niedersachsen; Art. 29 Verf. Sachsen; Art. 25 Abs. 1 Verf. Sachsen-Anhalt; Art. 24a Verf. Saarland; Art. 6a Abs. 3 Verf. Schleswig-Holstein; Art. 20 Abs. 1 Verf. Thüringen.

⁹ M. Jestaedt, Schule und außerschulische Erziehung, in: J. Isensee/P. Kirchhof (Hrsg.), HdbStR, Band VII, 3. Aufl. 2009, § 156 Rn. 92.

¹⁰ BVerfGE 45, 400 (417); 58, 257 (272).

¹¹ C. Langenfeld, Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten – eine Untersuchung am Beispiel des allgemeinbildenden Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland, 2001, S. 223 f.

¹² BVerfGE 26, 228 (238); 34, 165 (182).



Bildungseinrichtungen enthält auch einen Anspruch auf effektive Förderung beim Erwerb der deutschen Sprache.¹³ Dieser Anspruch deckt sich mit den Vorgaben aus Art. 2 Satz 1 ZK EMRK. Eine effektive Bildung ist nur gewährleistet, wenn zugewanderte Kinder eine angemessene Sprachförderung erhalten. Andernfalls ist eine Verletzung des Teilhaberechts aus Art. 2 Abs. 1 i.V.m. Art. 7 Abs. 1 GG bzw. des Gleichbehandlungsgrundsatzes nach Art. 3 Abs. 1 GG anzunehmen.

Die Untersuchung der völker-, europa- und verfassungsrechtlichen Grundlagen zum Recht auf Bildung macht deutlich, dass die Staaten dafür Sorge zu tragen haben, dass chancengleiche Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler am Schulsystem sichergestellt wird. Um chancengleiche Teilhabe zu ermöglichen, haben die Staaten geeignete Maßnahmen zu ergreifen. Damit stehen die staatlichen Schulen insbesondere in der Pflicht, das Erlernen der jeweiligen Landessprache zu fördern, weil diese Kompetenz als notwendige Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe erachtet wird. Bei der Wahl der jeweiligen Maßnahmen haben die zuständigen Stellen jedoch weitgehende Handlungs- und Gestaltungsfreiheit. In der Bundesrepublik Deutschland ist Bildung einschließlich des Schulwesens gemäß Art. 30, 70 GG Ländersache. Auf dieser Grundlage haben die Bundesländer in den Landesschulgesetzen entsprechende Regelungen getroffen.

Diskriminierungsrisiken im Schulsystem – insbesondere im Fremdsprachenunterricht

Sicherlich ist der Fremdsprachenunterricht im deutschen Schulsystem mit Blick auf das völker-, europa- und verfassungsrechtlich verankerte Ziel chancengleicher Bildungsteilhabe defizitär und wird der „postmigrantischen“ Realität nicht umfassend gerecht. Insbesondere blendet das etablierte System des Fremdsprachenunterrichts aus, dass Deutschland eine mehrsprachige Gesellschaft ist. Wie Dita Vogel zu Recht beklagt, kommt es beim Nachweis von Sprachkenntnissen nicht auf die tatsächlichen Sprachkenntnisse an, sondern auf den Besuch des Fremdsprachenunterrichts. Weitgehend ausgeklammert sind die Herkunftssprachen. Damit bleiben wichtige „Ressourcen“ im Schulsystem ungenutzt, worauf Yazgül Şimşek in ihrem Kommentar treffend hinweist. Ob darin auch eine Diskriminierung mehrsprachig aufgewachsener Schülerinnen und Schüler liegt, wie Dita Vogel konstatiert, bedarf einer näheren Untersuchung.

Ausgangspunkt der Frage, ob eine Diskriminierung vorliegt, ist Art. 3 Abs. 3 des Grundgesetzes. Demnach darf niemand wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Entsprechende Vorschriften finden sich auch auf völker- und europarechtlicher Ebene. Der Fokus der nachfolgenden Untersuchung soll auf Art. 3 Abs. 3 GG liegen.

Es gilt also der Frage nachzugehen, ob mehrsprachig aufgewachsene Kinder und Jugendliche im vorherrschenden System des Fremdsprachenunterrichts eine benachteiligende Behandlung aufgrund eines der in Art. 3 Abs. 3 GG genannten Merkmale erfahren. Festzustellen ist zunächst, dass der Fremdsprachenunterricht nach den einzelnen Landesschulgesetzen nicht explizit an eines der in Art. 3 Abs. 3 GG genannten Merkmale

¹³ BVerfGE 125, 175 (246) – Hartz IV; BVerfGE 132, 134 (162, 173).



anknüpft. Die Regelungen gelten ausnahmslos für alle Schülerinnen und Schüler, ungeachtet der in Art. 3 Abs. 3 GG genannten Merkmale. Eine direkte Diskriminierung scheidet demnach aus.

Allerdings kommt eine mittelbare Diskriminierung – das Bundesverfassungsgericht hat diese Rechtsfigur anerkannt¹⁴ – in Betracht, sofern die Fremdsprachenregelungen Merkmalsträgerinnen und Merkmalsträger überproportional häufig benachteiligen. Hier ließe sich nun anführen, dass insbesondere Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund von den bestehenden Regelungen benachteiligt werden, weil ihnen eine zusätzliche Pflicht auferlegt wird. Diese zusätzliche Pflicht besteht darin, neben einer ersten und zweiten Fremdsprache auch „Deutsch“ zu erlernen. Diese „Zusatzbelastung“ trifft alle Schülerinnen und Schüler, die die deutsche Sprache (noch) nicht ausreichend beherrschen, also in der Regel Menschen mit Migrationshintergrund. Damit sind hier insbesondere das – zu Recht umstrittene – Diskriminierungsmerkmal „Rasse“ und das Diskriminierungsmerkmal „Sprache“ nach Art. 3 Abs. 3 GG einschlägig. Nun fragt sich weiterhin, ob darin auch eine „Benachteiligung“ im Sinne des Art. 3 Abs. 3 GG zu sehen ist. Zu klären ist insbesondere, ob die Pflicht zum Erlernen zweier Fremdsprachen – so behauptet Dita Vogel – zugewanderte Kinder tatsächlich daran hindert, sich „auf Deutsch und Mathematik zu konzentrieren“ und bessere Schulabschlüsse zu erreichen. Das jedenfalls bezweifelt Yazgül Şimşek in ihrem Kommentar. Eine pauschale Antwort auf diese Frage kann es wohl nicht geben, da die Intensität der „Zusatzbelastung“ entscheidend von den individuellen Voraussetzungen und der Bildungsbiografie der Schülerinnen und Schüler abhängt. Im Übrigen ist zu berücksichtigen, dass die „Zusatzbelastung“ bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern vor allem daraus resultiert, dass „Deutsch“ die allgemeine Unterrichtssprache ist. Dass dies grundsätzlich so bleiben soll, wird aber – soweit ersichtlich – nicht ernsthaft bezweifelt. Unbestritten ist das Erlernen der deutschen Sprache eine wichtige Voraussetzung, um am sozialen und wirtschaftlichen Leben teilzuhaben. Insbesondere um auf dem Arbeitsmarkt zu bestehen, ist das Beherrschen der deutschen Sprache wichtig. So weisen auch die völker- und europarechtlichen Verpflichtungen explizit auf die Bedeutung der Landessprache hin und verpflichten die staatlichen Schulbehörden, entsprechende Förderung bereitzustellen. Wenn wir grundsätzlich daran festhalten wollen, dass Deutsch die Unterrichtssprache ist, dann bleibt es dabei, dass Schülerinnen und Schüler die deutsche Sprache erlernen müssen. Die damit einhergehende Belastung als „Benachteiligung“ im Sinne des Art. 3 Abs. 3 GG zu sehen, fällt schwer.¹⁵ Sofern hierin trotzdem eine mittelbare Diskriminierung gesehen wird, wäre an eine sachliche Rechtfertigung zu denken. Unabhängig von der dogmatischen Verankerung der mittelbaren Diskriminierung in Art. 3 Abs. 1 oder Abs. 3 GG ließe sich jedenfalls argumentieren, dass die Landessprache „Deutsch“ als Unterrichtssprache der Funktionsfähigkeit des Schulbetriebs dient und eine wichtige Voraussetzung für die spätere Integration in den Arbeitsmarkt ist.

¹⁴ Das Bundesverfassungsgericht hatte sich bisher nur mit einer mittelbaren Geschlechterdiskriminierung zu befassen: BVerfGE 121, 241.

¹⁵ So heißt es bei *W. Heun* in: H. Dreier (Hrsg.), Grundgesetz-Kommentar, 3. Aufl. 2013, Art. 3 Rn. 130: „Die Festlegung des Deutschen als Gerichts- und Schulsprache verletzt Art. 3 Abs. 3 GG nicht.“



Die kursorische Untersuchung ergibt damit folgendes Bild: Pauschal lässt sich nicht feststellen, dass das bestehende System des Fremdsprachenunterrichts (mittelbar) diskriminierend i.S.d Art. 3 Abs. 3 GG ist. Gleichwohl ist das System des Fremdsprachenunterrichts anfällig für Diskriminierungen gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Diskriminierungsrisiken stellen sich ein, wenn diese Schülerinnen und Schüler (strukturell) „abgehängt“ werden und eine chancengleiche Teilhabe am Schulsystem nicht mehr gewährleistet ist. Zu Recht weisen Till Woerfel, Almut Küppers und Christoph Schroeder in ihrem Beitrag darauf hin, dass Chancenungleichheit, die häufig (aber nicht zwangsläufig) mit Mehrsprachigkeit einhergeht, im bestehenden Schulsystem verstärkt, aber bislang nicht hinreichend abgebaut werde. Insbesondere muss die Schule Möglichkeiten schaffen, damit Schülerinnen und Schülern sprachbedingte Nachteile im Schulsystem aufholen können – nicht nur theoretisch, sondern praktisch. Insofern ist eine effiziente Förderung zu etablieren. Das ergibt sich – wie bereits gesehen – auch aus den völker-, europa- und verfassungsrechtlichen Vorgaben. Im Übrigen gilt es, bestehende Strukturen und Praktiken fortlaufend auf Diskriminierungsrisiken zu untersuchen. Aktuell ist die Rassismusanfälligkeit der Polizei in den Fokus öffentlicher Debatten gerückt. Ehrlicherweise müssen sich alle staatlichen Einrichtungen einer solchen kritischen Prüfung unterziehen, auch die Schulen. Dahinter steht das Ziel, den „Ort“ Schule tauglich für die postmigrantische Realität zu machen und chancengleiche Teilhabe für alle zu ermöglichen.

Fazit und Handlungsempfehlungen

Dita Vogel ist zuzustimmen, denn Nachbesserungsbedarf besteht! Es fragt sich nun, welche Schritte notwendig sind, um den Schulunterricht im Allgemeinen und den Fremdsprachenunterricht im Besonderen so zu gestalten, dass chancengleiche Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler sichergestellt ist. Aus juristischer Sicht ist insbesondere auf die verfassungs-, europa- und völkerrechtlichen Vorgaben zur Teilhabe am Bildungssystem zu verweisen, wonach das Bildungsangebot auf die individuellen Fähigkeiten und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zuzuschneiden ist, um Chancengleichheit realiter sicherzustellen. Plausibel sind insofern die ihm Rahmen dieser Debatte vorgebrachten Vorschläge, die Mehrsprachenpotenziale zu fördern, insbesondere durch ein Aufbrechen der Hierarchisierung zwischen Fremd- und Herkunftssprache. Das muss, so denke ich, nicht zwingend mit einer Abschaffung der zweiten Fremdsprache einhergehen. Sinnvoll erscheint mir dagegen ein „Optionsmodell“, d.h. es muss den Schülerinnen und Schülern die Entscheidung überlassen bleiben, ob sie eine Sprachprüfung in einer weiteren Fremd- oder ihrer Herkunftssprache ablegen wollen. So ließe sich – gemäß Dita Vogel – eine Gleichstellung aller Sprachen erreichen. Flankierend ist sicherlich auch ein sprachenübergreifender Unterricht sinnvoll, um ein Bewusstsein für die Mehrsprachigkeit unserer Gesellschaft zu schaffen.

Dita Vogel plädiert des Weiteren für die Einführung eines Rechtsanspruchs auf Prüfung von Sprachkenntnissen in der jeweiligen Herkunftssprache. Das ist aus vielerlei Gründen richtig und wichtig. Für die Schülerschaft hätte die Einführung eines Rechtsanspruchs den Vorteil der Rechtssicherheit und Einklagbarkeit. Und nicht zuletzt hat die Einführung eines Rechtsanspruchs eine gesamtgesellschaftliche „Signalwirkung“ und kann einen Beitrag zum besseren Umgang mit gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit liefern, wie Yazgül Şimşek zu



Recht feststellt. Zuständig sind insoweit die Landesgesetzgeber. Entsprechende Regelungen sind in den Landesschulgesetzen aufzunehmen. Als Beispiel für die aktuell bestehende Rechtslage kann hier § 20 Abs. 3 des Bremischen Schulgesetzes dienen. Dort heißt es: „Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I des Gymnasiums müssen mindestens zwei Fremdsprachen erlernen.“ Um ein „Optionsmodell“ im Sinne Dita Vogels ins Gesetz aufzunehmen, böten sich folgende Ergänzungen an: „Schülerinnen und Schüler, deren Herkunftssprache nicht Deutsch ist, können auf Verlangen Sprachunterricht in ihrer Herkunftssprache erhalten. Die Teilnahme an diesem Unterricht ersetzt die Pflicht zum Erlernen einer zweiten Fremdsprache.“

Abschließend bleibt festzuhalten, dass Bemühungen um chancengleiche Teilhabe am Bildungssystem nicht auf den Bereich des Fremdsprachenunterrichts beschränkt bleiben dürfen. Zahlreiche Handlungsebenen und Akteure sind gefragt. So muss bereits das Lehramtsstudium auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit in unserer „postmigrantischen Gesellschaft“ vorbereiten. Nicht zuletzt bedarf es einer fortwährenden kritischen Prüfung bestehender Strukturen, um Diskriminierungsrisiken frühzeitig zu erkennen und entgegenzuwirken. Diese Debatte zeigt, dass es an Bemühungen nicht fehlt. Das macht Mut! Nun geht es an die Umsetzung!



„Bildung in der Migrationsgesellschaft gemeinsam weiterdenken und gestalten!“

GEW begrüßt die Impulse zum schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit

Kommentar von Elina Stock

„Bildung in der Migrationsgesellschaft“ hat sich in den vergangenen Jahren als pädagogisches und wissenschaftliches Feld stark ausdifferenziert und mithin zu einem Schwerpunkt meiner Arbeit bei der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) entwickelt. Als Referentin im Vorstandsbereich der Vorsitzenden beim GEW-Hauptvorstand betreue ich das Themenfeld in fach- und organisationspolitischer Hinsicht. Die Gelegenheit, den Impulsbeitrag von Dita Vogel zu kommentieren und GEW-Positionen und Perspektiven in die Debatte zum schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit einzubringen, nehme ich sowohl stellvertretend als auch vor meinem persönlichen Erfahrungshintergrund sehr gerne wahr. Bereits im Sommer haben wir den Reformvorschlag begrüßt und unsere Mitglieder darüber informiert.¹

Zur aktuellen Positionierung der GEW

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) setzt sich seit vielen Jahren dafür ein, Mehrsprachigkeit in allen Bildungsbereichen zu fördern und die [strukturellen und rechtlichen Rahmenbedingungen für den herkunftssprachlichen Unterricht zu verbessern](#). Denn obwohl die Zahl der mehrsprachig aufwachsenden Kinder und Jugendlichen in Deutschland stetig wächst, werden familiär bzw. lebensweltlich erworbene Kompetenzen in anderen Sprachen als Deutsch oder den regulär unterrichteten Fremdsprachen im Bildungssystem längst nicht systematisch gefördert und als Ressourcen anerkannt. Auf damit verbundene Diskriminierungen und Schief lagen aufmerksam zu machen sowie einen [Rechtsanspruch auf Förderung und Weiterentwicklung der Familiensprachen](#) durchzusetzen, liegt besonders den im [Bundesausschuss Migration, Diversity, Antidiskriminierung](#) (BAMA) ehrenamtlich aktiven Kolleginnen und Kollegen am Herzen. Sie treiben die innergewerkschaftliche Debatte in diesem Themenbereich sowohl auf Bundesebene als auch in den 16 Landesverbänden der GEW voran und tragen durch ihre Initiativen zur bildungspolitischen Positionierung sowie Einflussnahme bei.

Maßgeblich unterstützt und in die Öffentlichkeit sowie Bundespolitik transportiert werden ihre Anliegen von der GEW-Vorsitzenden Marlis Tepe. Sie ist nicht nur qua Amt zuständig, sondern ebenso überzeugt: „Das Schulsystem muss sich mehr auf die Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen einstellen.“² Ihr Engagement ist u.a. auch auf eigene Diskriminierungserfahrungen in Gymnasium und Studium aufgrund ihrer nieder- bzw. plattdeutschen Erstsprachsozialisation zurückzuführen.³

¹ <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/debatte-zum-umgang-mit-mehrsprachigkeit-in-der-schule/>

² Vgl. <https://www.gew.de/presse/pressemitteilungen/detailseite/neuigkeiten/gew-schulsystem-muss-sich-staerker-auf-mehrsprachigkeit-einstellen/>

³ <https://www.neues-deutschland.de/artikel/1023754.sie-muessen-hochdeutsch-mit-ihr-sprechen.html>



GEW fordert bildungspolitischen Kurs- und Perspektivwechsel

Angesichts aktueller Herausforderungen sowie erheblicher Mängel in der personellen, räumlichen und sächlichen Ausstattung der Bildungseinrichtungen macht sich die GEW insgesamt für einen bildungspolitischen Kurswechsel stark, der es ermöglicht, gute Bildung für alle umzusetzen und alle Menschen zur gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen. Abgesehen von notwendigen Investitionen in den verschiedenen Bildungsbereichen, fordert die GEW sowohl rechtliche und strukturelle Reformen für inklusive Bildung als auch einen grundsätzlichen Perspektivwechsel – weg von vermeintlichen Defiziten der als „Andere“ markierten hin zu den Defiziten im Bildungssystem –, sodass Strukturen, Institutionen, Professionen, Inhalte und Didaktiken insbesondere auch mit Blick auf migrationsgesellschaftliche Realitäten konsequent weiterentwickelt werden.⁴

Reformvorschlag ist zukunftsweisend für Bildung in der Migrationsgesellschaft

Vor diesem Hintergrund sind Dita Vogels Reformvorschlag und die Debatte des Rats für Migration zum schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit nicht nur auf großes Interesse, sondern auch auf viel positiven Anklang bei der GEW gestoßen. Als „nachvollziehbar, demokratisch im Denken, zukunftsweisend für Bildung in der Migrationsgesellschaft – und überfällig“ bewertet etwa Lilo Martens, BAMA-Vertreterin der GEW Berlin, den Impulsbeitrag. Die ehemalige Schulberaterin für Durchgängige Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung in der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie hat im Zuge einer Online-Veranstaltung der GEW mit Dita Vogel unter dem Motto „Fremd- und Herkunftssprachenunterricht weiter denken!“ die Federführung für einen Antrag des BAMA an den kommenden Gewerkschaftstag im Juni 2021 übernommen. Dieser soll den bisherigen gewerkschaftlichen Forderungen Nachdruck verleihen sowie notwendige Schritte zur Umsetzung eines Rechtsanspruchs auf Anerkennung von Familiensprachen für Schulabschlüsse skizzieren mit dem Ziel, entsprechend auf die KMK und die Kultusministerien der Länder einzuwirken.

Dass es Handlungsbedarf gibt, um Benachteiligungen mehrsprachig Aufgewachsener bei Schulabschlüssen abzubauen und die „Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit“ sowie den „monolingualen Habitus“ im deutschen Schulsystem zu überwinden, daran besteht also auch GEW-seitig kein Zweifel. Klar ist ebenso, dass ein Perspektivwechsel zur Wertschätzung herkunfts- bzw. migrationsbedingter Mehrsprachigkeit mit Veränderungen der strukturellen und rechtlichen Rahmenbedingungen einhergehen muss. Auch wenn abzuwarten ist, wie sich die innergewerkschaftliche Meinungs- und Willensbildung hinsichtlich einer umfassenden Reform des Sprachenunterrichts weiterentwickelt, so können an dieser Stelle bereits einige Punkte skizziert werden, die aus Sicht der pädagogischen und bildungspolitischen Praxis mitbedacht werden sollten. Sie spiegeln verschiedene Perspektiven der Teilnehmenden des Online-Seminars wider, bei dem die mit dem Reformvorschlag verbundenen Ideen, offenen Fragen und Herausforderungen mit Dita Vogel diskutiert wurden.

Bestehende HSU-Angebote evaluieren

Die Angebotsstruktur für herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) ist in den Bundesländern sehr unterschiedlich. Eine [aktuelle Recherche des Mediendienstes Integration](#) gibt hierzu einen Überblick. Während einige Bundesländer ihre Angebote in staatlicher Verantwortung

⁴ <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/migration-als-normalitaet-anerkennen-und-gestalten/>



ausgebaut haben⁵, wird HSU in anderen Bundesländern teilweise oder gar ausschließlich durch Konsulate oder private Träger angeboten. Meistens handelt es sich lediglich um ein freiwilliges Zusatzangebot, das – zuweilen noch als „muttersprachlicher Ergänzungsunterricht“ gelabelt – bei entsprechender Nachfrage an bestimmten Schulstandorten organisiert wird, häufig stufen- und schulartenübergreifend sowie überwiegend nachmittags und im Primarbereich. In einigen Bundesländern besteht auch im Sekundarbereich die Möglichkeit, HSU als Wahlfach zu belegen, zum Teil auch als Wahlpflichtfach anstelle einer zweiten oder dritten Fremdsprache bis zum Abitur (z.B. in NRW und Hamburg). Welche Sprachen regulär als zweite oder dritte Fremdsprache angeboten werden, ist ebenso von Bundesland zu Bundesland verschieden; mancherorts werden neue Angebote an Modellschulen erprobt.

Verbunden mit den jeweiligen schulorganisatorischen Modellen, den Rahmenbedingungen und dem Verhältnis von Angebot und Nachfrage (zu der es wohlgerne keine verlässliche Datenbasis gibt), existieren im bundesweiten Vergleich nicht nur unterschiedliche Ausgangssituationen und regional spezifische Koordinationserfordernisse für den HSU. Auch Maßgaben und Erfahrungen bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterial und Lehrplänen, der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie der Beschäftigungsbedingungen von Lehrkräften sind höchst verschieden. Dies gilt es zu berücksichtigen und möglichst systematisch zu evaluieren – zum Beispiel dahingehend, ob und inwiefern bestehende HSU-Angebote dazu beitragen, die mehrsprachigen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Rahmen eines Gesamtkonzepts zu sprachlicher und interkultureller Bildung angemessen zu fördern. Das sehen nämlich die [KMK-Empfehlungen „Stärkung bildungssprachlicher Kompetenzen in der deutschen Sprache“](#) (2019)⁶ und [„Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“](#) (2013)⁷ vor.

Das 2017 gegründete [„Netzwerk Herkunftssprachlicher Unterricht“](#), dessen Ziel es ist, „zur Klärung von Funktion und Rolle des Herkunftssprachlichen Unterrichts in einem Gesamtkonzept von sprachlicher Bildung in der mehrsprachigen Gesellschaft beizutragen“ (ebd.), verfügt über entsprechende Expertisen. Die GEW unterstützt den fachlichen Austausch und fördert kleinere Forschungsvorhaben in diesem Bereich. So zum Beispiel wurde angesichts von Debatten um ideologische Einflussnahme im Rahmen des türkischen Konsultsunterrichts die Untersuchung von gängigen Schulbüchern für den HSU Türkisch initiiert.⁸

⁵ z.B. <https://www.hamburg.de/bsb/pressemitteilungen/13546352/2020-01-30-bsb-herkunftssprachlicher-unterricht/>

⁶ „Für die sprachliche Bildung und Sprachförderung wird Mehrsprachigkeit als Ressource verstanden; entsprechende Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler werden erkannt und angemessen genutzt.“ (sechster Grundsatz);

⁷ unter Punkt 1: „Ziele und allgemeine Grundsätze“: „Sie [die Schule] nimmt die sprachlich-kulturelle Vielfalt ihrer Schüler- und Elternschaft als Chance für interkulturelles Lernen bewusst wahr und berücksichtigt diese in der schulprogrammatischen Arbeit. Hierzu gehören auch die Würdigung und Förderung der sprachlichen Kompetenzen mehrsprachig aufwachsender Schülerinnen und Schüler.“ Ebd. S. 7, unter Punkt 3.2 „Entwicklung von Maßnahmen zur interkulturellen Bildung und Erziehung“: „Wertschätzung und Anerkennung der herkunftsbedingten Mehrsprachigkeit“ S. 9, gleicher Abschnitt: „Nutzung der mehrsprachigen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht; Förderung mehrsprachiger Kompetenzen durch Unterrichtsangebote in den Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler“

⁸ Bereits 2013 hatte es in Nordrhein-Westfalen um die vom türkischen Bildungsministerium herausgegebene Schulbuchreihe „Türkçe ve Türk Kültürü“ Streit gegeben (siehe u.a. <https://www.derwesten.de/politik/tuerkischer-nationalstolz-fuer-kinder-wie-gefaehrlich-sind-die-tuerkischen-schulbuecher-id7932692.html>). Das Schulministerium hatte daraufhin ein Gutachten bei Prof. Dr. Hacı-Halil



Staatliche Verantwortung für HSU einfordern

Obwohl die Förderung von Mehrsprachigkeit und HSU proklamiertes Ziel der KMK ist und viele Studien die Bedeutung der Entwicklung von erstsprachlichen Kompetenzen für den Zweitspracherwerb, die Lernmotivation und Persönlichkeitsbildung nachweisen, übernehmen Kultusministerien längst nicht überall entsprechend Verantwortung.

So konstatiert Birgit Koch, Vorsitzende der GEW Hessen:

„Die Hessische Landesregierung hat sich leider bereits vor einigen Jahren dazu entschieden, sich aus dem Herkunftssprachlichen Unterricht zurückzuziehen. Seitdem werden für diesen keine neuen Lehrkräfte mehr eingestellt, so dass das staatliche Angebot von Schuljahr zu Schuljahr weiter zurückgefahren wird. Stattdessen wird die Herkunftssprache allenfalls auf der Grundlage des so genannten Konsulatsunterrichts erteilt. Hierzu werden Lehrkräfte von den jeweiligen Herkunftsländern direkt entsandt. Dabei fallen aber viele Sprachen unter den Tisch – und das, obwohl im Einwanderungsland Hessen ein wachsender Teil der Schülerinnen und Schüler mehrsprachig aufwächst. Auch die pädagogische Qualität des Konsulatsunterrichts ist leider nicht sichergestellt. Deswegen freuen wir uns sehr, dass die Debatte um den Herkunftssprachlichen Unterricht mit dem hier diskutierten Reformvorschlag von Dita Vogel neue Fahrt aufnimmt. Wir wünschen uns ein Bildungssystem, das Mehrsprachigkeit nicht länger als Makel versteht, sondern vielmehr als Chance!“

In Baden-Württemberg hat die GEW 2018 zusammen mit der SPD-Landtagsfraktion und dem Heidelberger Zentrum für Migrationsforschung und Transkulturelle Pädagogik ein Konzept zur Einführung von HSU als Regelangebot vorgelegt, mit dem Ziel den bestehenden Konsulatsunterricht abzulösen.⁹ Die Reaktion war ernüchternd und empörend zugleich.¹⁰ Nicht nur Verweise auf fehlende ausgebildete Lehrkräfte und einen höheren Ressourcenaufwand, sondern auch die offizielle Aussage der Kultusministerin Susanne Eisenmann (CDU) „angesichts weiter wachsender Zahlen von Kindern mit Zuwanderungshintergrund“ „beim staatlichen Angebot den Akzent auf eine frühzeitige Förderung deutscher Sprachkompetenzen zu legen“¹¹ verdeutlicht, dass noch viel Überzeugungsarbeit geleistet werden muss. Im Bündnis mit dem Landesverband der kommunalen Migrantenvertretung wurde zum diesjährigen Internationalen Tag der Muttersprache eine Petition eingereicht.¹² Sie beinhaltet folgende zentrale Forderungen:

- Einführung von Herkunftssprachenunterricht als gleichwertiges schulisches Unterrichtsfach in staatlicher Verantwortung.

Uslucan erbeten (siehe <https://dtj-online.de/nrw-keine-aufwiegelnde-tendenz-in-turkischen-lehrbuchern>). Das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung hat die in Deutschland zugelassenen Schulbücher für den türkischen HSU-Unterricht noch einmal gründlich untersucht: <http://www.gei.de/abteilungen/wissen-im-umbruch/konstruktionen-des-tuerkischen-selbstbilds-in-schulbuechern-fuer-den-herkunftssprachlichen-tuerkischunterricht.html>). Die Veröffentlichung der aus Mitteln der Max-Traeger-Stiftung finanzierten Studie steht noch aus.

⁹ Siehe <https://www.gew-bw.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/herkunftssprachlicher-unterricht-konzept-von-gew-spd-und-ph-heidelberg/>

¹⁰ <https://www.gew-bw.de/presse/detailseite/neuigkeiten/herkunftssprachlicher-unterricht-ist-wichtig-fuer-erfolgreiche-integration/>

¹¹ <https://km-bw.de/,Lde/Startseite/Service/2018+08+09+Muttersprachlicher+Unterricht?LISTPAGE=344894>

¹² <http://www.laka-bw.de/petition-herkunftssprachlicher-unterricht-in-staatlicher-verantwortung/>



- Konzeption und Aufbau von Lehramtsstudiengängen für den Herkunftssprachenunterricht an baden-württembergischen Hochschulen.
- Öffnung der Teilnahme am Herkunftssprachenangebot für alle Schülerinnen und Schulen.

Auch in anderen Bundesländern gab und gibt es gemeinsame Initiativen mit migrantischen Vereinen bzw. Verbänden, um die Aufwertung des HSU zu erwirken und Vorbehalte abzubauen.¹³

Für die GEW ist wesentlich, dass die Anerkennung des HSU als gleichwertiges, versetzungsrelevantes Unterrichtsfach und als zweite bzw. dritte „Fremdsprache“, die Integration in das Regelangebot sowie Qualitätssicherung und -entwicklung als eine staatliche Aufgabe wahrgenommen wird. Eine reguläre Stellung des HSU im Gefüge der Schulfächer wäre nicht nur im Sinne des von der UNESCO proklamierten kulturellen Menschenrechts auf „Muttersprache“ und der Ziele der EU-Sprachenpolitik, sondern entspräche auch den verfassungs-, europa- und völkerrechtlichen Vorgaben zur Teilhabe am Bildungssystem, die Gabriele Buchholtz in ihrem Kommentar erörtert hat. Die Rechtsverbindlichkeit zu erhöhen, ist sicherlich einer der wirksamsten Hebel, um eine entsprechende Entwicklung voranzutreiben.

Mindestkriterien für den Rechtsanspruch definieren

Die mit einem Rechtsanspruch auf Prüfungen in allen Sprachen verbundenen Fragen müssen gewiss vor dem Hintergrund der bestehenden Angebote sowie organisatorischen und personellen Rahmenbedingungen für den HSU diskutiert werden. Die Frage nach Mindestkriterien bzw. Standards stellt sich auch in punkto Qualität.

Dort, wo der HSU unter staatlicher Schulaufsicht stattfindet und wo durch Erlasse oder Verordnungen klare Verfahren für HSU-Sprachprüfungen oder Richtlinien für Feststellungsprüfungen zur Anerkennung herkunftssprachlicher Kompetenzen anstelle von (Wahl)Pflichtfremdsprachen existieren, kann eine Orientierung an Bildungsstandards und den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) vorausgesetzt werden. Mit Blick auf Anforderungen an die Gestaltung des prüfungsvorbereitenden Unterrichts, die Lehrpläne und -mittel sowie die Qualifikation der verantwortlichen Fachkräfte sind entsprechende Maßgaben zur Qualitätssicherung ebenso wünschenswert.

Zur Einrichtung eines länderübergreifenden Pools an Prüfungsberechtigten und wechselseitigen Unterstützung der Bundesländer bei Sprachprüfungen gilt es nicht „nur“ organisatorische Grenzen des Bildungsföderalismus zu überwinden. Die Kultusministerien müssten sich ebenso auf gemeinsame inhaltliche Standards und einen verbindlichen Rahmen einigen.

Für Sprachprüfungen und die Zertifizierung von Sprachkenntnissen qualifizieren

In jedem Fall sollten Kapazitäten und Methoden für Sprachfeststellungsprüfungen ausgebaut und weiterentwickelt werden. Denn auch da, wo diese bereits möglich und besonders relevant sind – als Nachteilsausgleich für Schüler*innen in den höheren Jahrgangsstufen, die als sog. Seiteneinsteiger*innen ins Schulsystem kommen – gibt es Limitierungen. Oft mangelt es an Prüfer*innen mit entsprechender Qualifikation sowie

¹³ Vgl. u.a. <https://www.gew-rlp.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/herkunftssprache-im-unterricht-aufwerten/>



zielgruppendifferenzierten Prüfungsanforderungen und -verfahren. Der Fachkräftemangel und die notwendige Professionsentwicklung sollen abschließend noch einmal ins Zentrum gerückt werden.

Eine weitere Dimension wäre diejenige der Zertifizierung von Sprachkenntnissen. So etwa haben Schüler*innen mit italienischer, polnischer, russischer, spanischer und türkischer Herkunftssprache in Rheinland-Pfalz auf Basis einer Kooperationsvereinbarung zwischen dem Ministerium für Bildung und dem Landesverband der Volkshochschulen (vhs) die Möglichkeit, eine telc-Sprachprüfung ohne Prüfungsgebühr abzulegen.¹⁴ HSU-Lehrkräfte, die über das Pädagogische Landesinstitut regional vernetzt und fortgebildet werden, führen zwar Feststellungsprüfungen der Sprachniveaus ihrer Schüler*innen durch, formelle Zertifizierungen erfolgen jedoch extern. Die GEW Rheinland-Pfalz spricht sich daher dafür aus, solche Zertifizierungen auch durch HSU-Lehrkräfte zu ermöglichen und entsprechende Fortbildungsangebote zu schaffen, sodass ihre Position und auch der HSU eine Aufwertung erfahren.¹⁵ Dies hätte vermutlich auch positive Effekte auf die Gesamtnachfrage, insbesondere wenn der HSU-Unterricht für alle Schüler*innen geöffnet werden würde. Und möglicherweise entwickelt sich dadurch auch ein „Zertifizierungsschub“ für andere Sprachen, wie ihn Till Woerfel, Almut Küppers und Christoph Schroeder in ihrem Kommentar fordern.

Sprachpotenziale und Bedarfe erfassen und über HSU-Angebote besser informieren

Apropos Nachfrage: Auch wenn inzwischen immer mehr empirische Daten und Untersuchungen darüber vorliegen, wie viele Kinder und Jugendliche in Deutschland mit einer oder mehreren weiteren Sprache(n) als Deutsch aufwachsen, so weiß man über die tatsächliche Sprachenvielfalt, das mehrsprachige Gesamtpotenzial von Schüler*innen und den Bedarf für HSU relativ wenig. So wurden im nationalen Bildungsbericht 2016 erstmalig Erkenntnisse über die regionale Verteilung der zu Hause gesprochenen Familiensprachen innerhalb der Gruppe von 4- und 5-jährigen Kinder mit Migrationshintergrund präsentiert.¹⁶

Gewiss bräuchte es zur bedarfsgerechten Förderung von Mehrsprachigkeit auch systematische Bestandserhebungen des sprachlichen Gesamtpotenzials von Schüler*innen und damit einhergehend die Feststellung des Bedarfs an Sprachunterricht in nicht-deutschen Familiensprachen. Hier könnte und sollte auf Sprachstanderhebungen und -diagnostiken zur Förderung mehrsprachiger Kompetenzen im frühkindlichen Bildungsbereich aufgebaut werden. Eine koordinierte Erfassung und Dokumentation relevanter sprachbiografischer Daten – insbesondere im Übergang zwischen Kita und Grundschule, aber auch im Übergang in den Sekundarbereich – erscheint für die Förderung von Mehrsprachigkeitspotenzialen aller Schüler*innen sowohl in bildungspolitischer als auch in pädagogischer Hinsicht sinnvoll.

Eine Schlüsselrolle spielt auch die amtliche Schulstatistik, die diesbezüglich leider – wie Untersuchungen zur Erfassung des Migrationshintergrunds gemäß KMK-Definition¹⁷ und

¹⁴ <https://migration.bildung-rp.de/herkunftssprachen-unterricht-hsu/telc-sprachzertifikat.html>

¹⁵ <https://www.gew-rlp.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/gew-setzt-sich-fuer-aufwertung-des-herkunftssprachenunterrichts-ein/>

¹⁶ Siehe [6. Bildungsbericht 2016: "Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration"](#), S. 166f.

¹⁷ Gemäß [KMK-Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2015](#) (S. 30f.) liegt ein Migrationshintergrund dann vor, wenn „mindestens eines der folgenden Merkmale zutrifft: 1. Keine deutsche Staatsangehörigkeit, 2.



des Merkmals „Nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld“ zeigen – sehr disparat und intransparent ist sowie „nicht der Sichtbarmachung der faktisch vorhandenen Bandbreite der im Alltag in Deutschland gesprochenen Sprachen“ dient (Kemper/Supik 2020: 60).¹⁸ Auch hier braucht es für eine bedarfsorientierte Angebotsplanung sowie die bildungspolitische Steuerung von Angebot und Nachfrage noch viel Innovation.

Die wenigen Studien hinsichtlich der Bedeutung und Nutzung von Angeboten des HSU weisen jedenfalls darauf hin, dass bei Weitem nicht alle Schüler*innen mit nicht-deutscher Familiensprache erreicht werden. Das Interesse wird nicht nur von Form, Struktur, Qualität und Quantität der Angebote beeinflusst, sondern auch wesentlich vom Zugang der Eltern zu entsprechenden Informationen. Aufschlussreich in diesem Zusammenhang ist die Hamburger HUBE-Studie¹⁹, die den Bedarf, die Informationslage und die Inanspruchnahme aus Elternsicht beleuchtet, nach ihren Einstellungen zum HSU sowie nach Gründen für die (Nicht-)Teilnahme ihrer Kinder im Sekundarschulalter fragt. Die Hälfte der knapp über 3000 befragten Eltern in Hamburg kannte die dortigen herkunftssprachlichen Angebote in Schulen, Vereinen und Gemeinden sowie Konsulaten überhaupt nicht, nicht einmal ein Fünftel gab an, dass ihr Kind den HSU zum Befragungszeitpunkt 2015 besuchte. Gleichwohl fand eine Mehrheit herkunftssprachlichen Unterricht wichtig und bevorzugte ein Angebot an der Regelschule, an dem es jedoch im Sekundarbereich, insbesondere an Gymnasien, mangelt. Die meisten Eltern bezogen Informationen zum HSU aus informellen Quellen in der eigenen Community oder aber über die Schulen. Behördliche Informationsquellen waren hingegen kaum bekannt.

Dass Schulverwaltungen und -leitungen sehr unterschiedlich aufgestellt sind, was den proaktiven Umgang mit der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen betrifft, entspricht auch den Erfahrungen der GEW. Dies liegt nicht zuletzt an unterschiedlichen Erfahrungshorizonten sowie dem geringen Stellenwert, der HSU beigemessen wird. Neben einer Verbesserung der Datenlage zu Sprachpotenzialen und -bedarfen sowie der Entwicklung geeigneter Instrumente zu deren Erfassung ist also auch die Aufbereitung und Bereitstellung von mehrsprachigen Informationen ein wichtiges Aufgabenfeld, das Zusammenarbeit und ein gemeinsames Weiterdenken verschiedener Akteur*innen erfordert. In diesem Kontext sei besonders an die [gemeinsame Erklärung der KMK mit den Migrantenverbänden zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Eltern \(2013\)](#) erinnert.²⁰

Digital gestützten Mehrsprachenunterricht als Chance betrachten und kritisch begleiten

Die mit dem Reformvorschlag verbundenen Ideen für einen digital gestützten Mehrsprachenunterricht hält die GEW für eine geeignete und zeitgemäße Antwort auf verschiedene Bedarfe sowie bestehende organisatorische Herausforderungen bezüglich

Nichtdeutsches Geburtsland, 3. Nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld (auch wenn der Schüler/die Schülerin die deutsche Sprache beherrscht)“

¹⁸ Kemper, Thomas / Supik, Linda (2020): Migrations- und sprachbezogene Klassifikationen von Schule, Bildungsstatistik und -forschung. In: Juliane Karakayali (Hg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Beltz.

¹⁹ Lengyel, Drorit / Neumann, Ursula (2016): Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg –Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE) -Projektbericht. Universität Hamburg: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/neumann/files/bericht-hube-ev.pdf>

²⁰ https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2013/2013-10-10-Gemeinsame_Erklaerung-KMK-Migrantenverbaende-Schule-Eltern.pdf



des HSU. Vor allem dort, wo keine Lerngruppen zustande kommen, weil sich zu wenig Schüler*innen für den HSU anmelden, könnte mit entsprechenden Modellprojekten gut angesetzt werden. Die Koordinationserfordernisse in der Fläche (regional) und auch innerhalb einer mehrsprachigen Lerngemeinschaft sollten jedoch nicht unterschätzt werden. In Bundesländern, in denen es bislang keinen staatlich finanzierten und organisierten HSU gibt, wären solche Projekte möglicherweise eine attraktive Einstiegshilfe/Brücke.

Vielversprechend ist der Ansatz auch, weil digital gestützter Unterricht – nicht zuletzt im Zuge der Corona-Pandemie – zunehmend akzeptiert und gefördert wird. Gleichwohl sollten kritische Aspekte aus der Digitalisierungsdebatte beachtet werden.²¹ Digitale Programme können qualifizierte Lehrkräfte keinesfalls ersetzen. Für die GEW gilt das Primat der Pädagogik. Sowohl mit Blick auf privatwirtschaftliche Lobbyinteressen als auch hinsichtlich der Veränderungen von Lern- und Arbeitsbedingungen sowie Professionsanforderungen, die mit der Digitalisierung einhergehen, sollten entsprechende Modellprojekte und darüber hinaus gehende Vorhaben kritisch begleitet werden.

Sprachenunterricht kooperativ und inklusiv weiterdenken

Was die konkrete Ausgestaltung eines binnendifferenzierten, digital gestützten Unterrichts für alle Sprachen sowie neue Perspektiven der sprachlichen Bildung insgesamt betrifft, so sind viele Fragen offen. Hier sind wir vor allem auf weitere Forschung und Empfehlungen aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik angewiesen. Auch wenn kaum absehbar ist, inwieweit bestehende Sprachhierarchien tatsächlich abgebaut werden können und die Rolle der *lingua franca* Englisch besonders umstritten ist, liegt in der Integration des HSU in ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung die Chance, dass Familiensprachen tatsächlich eine Aufwertung erfahren und Sprachlernmöglichkeiten auch für monolingual aufwachsende Kinder erweitert werden.

Dies wäre bestimmt nicht nur, aber auch im Sinne von Lesya Skintey von der Universität Koblenz-Landau, die im Rahmen unseres Online-Seminars konstatierte: „Den Reformvorschlag von Frau Dita Vogel unterstütze ich. Die aktuelle und künftig zu erwartende Realität ist in sprachlicher Hinsicht viel heterogener als die bildungspolitischen Vorgaben bezüglich der im schulischen Kontext zu erwerbenden Sprachkenntnisse dies berücksichtigen. Ergänzend würde ich dafür plädieren, dass der reformierte Unterricht in Herkunftssprachen nicht nur ausschließlich Herkunftssprecher*innen vorbehalten bleibt, sondern auch für Schüler*innen geöffnet ist, die keine familiären Berührungspunkte zu, sondern vielleicht persönliches Interesse an einer bestimmten Sprache haben. Also, weg von Arabisch als HSU für 'arabische' Schülerinnen und Schüler, sondern Arabisch als FSU/HSU/Mehrsprachenunterricht für interessierte Schülerinnen und Schüler.“

In diesem Zusammenhang sind auf jeden Fall die Vernetzung und Zusammenarbeit von HSU- und Fremdsprachenlehrkräften sowie gemeinsame Fortbildungen zu befürworten. Außerdem wäre die Terminologie „Fremd“- und „Herkunftssprachen“ (rassismus-)kritisch zu beleuchten. Lilo Martens hat diesbezüglich überzeugende Argumente eingebracht. Zum einen machte sie deutlich: „Nichts ist einem Kind weniger fremd als die natürlich erworbene(n) Erstsprache(n)“. Zum anderen wies sie auf das mit dem Begriff „Herkunft“ verbundene „Othering“ hin.

²¹ siehe hierzu www.gew.de/bildung-digital



In gute Bildung und die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften investieren

Angesichts der aktuellen kritischen Lage in den Bildungseinrichtungen und des akuten Mangels an Lehrkräften und pädagogischem Personal kann eine solche Reform nicht ohne zusätzliche Investitionen erfolgen. Die GEW fordert seit Jahren ‚Mehr Geld für Bildung‘ und macht sich mit der [Initiative ‚Bildung. Weiter denken!‘](#) für bessere Lern- und Arbeitsbedingungen, für den flächendeckenden Ausbau von Ganztagsangeboten und die digitale Ausstattung der Bildungseinrichtungen stark. Um gute Bildung in der Migrationsgesellschaft zu gestalten, sind nicht nur ausreichende personelle und finanzielle Ressourcen erforderlich, sondern auch Zeit und Raum für die Entwicklung von Konzepten zur migrationsgesellschaftlichen Öffnung der Bildungseinrichtungen sowie für Qualifizierungen, fachlichen Austausch und Beratungen in multiprofessionellen Teams.

Die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften muss sich insgesamt stärker auf migrationsgesellschaftliche Realitäten ausrichten. Dazu gehören der Ausbau des Studienangebots für einzelne Sprachen und Mehrsprachendidaktik sowie verstärkte Fort- und Weiterbildungsangebote zur Nutzung digitaler Medien in diesem Bereich, aber auch mehr Forschung zur Weiterentwicklung mehrsprachiger Lehrpläne/Curricula sowie moderner, digitaler Lehr- und Lernmaterialien. Einen guten Referenzrahmen bietet hierzu u.a. die gemeinsame Empfehlung von KMK und Hochschulkonferenz (HRK) ‚Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt‘ (2015).²²

Außerdem gilt es, wie Galina Putjata absolut richtig darstellt, Lehrkräfte und Schulleitungen aktiv in die Reform einzubeziehen und die (mehrsprachigen) Ressourcen von migrierten Lehrkräften wertzuschätzen. Daher setzt sich die GEW sowohl für die Gleichstellung von HSU-Lehrkräften und die Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen ein als auch für die Verbesserung der Anerkennungspraxis von Qualifikationen und beruflichen Erfahrungen neu zugewanderter Lehrkräfte.²³ Auch um den Fachkräftemangel zu bewältigen, sollten für diese Kolleginnen und Kollegen unbedingt mehr adäquate Weiterqualifizierungsangebote und Beschäftigungsperspektiven geschaffen werden.

Fazit und Ausblick

Sowohl das mit dem Rechtsanspruch verbundene Ziel, HSU als gleichwertiges, versetzungs- und prüfungsrelevantes Unterrichtsfach anzuerkennen als auch der Ausbau des Studienangebots im Lehramt, die Verbesserung der Unterrichts- und Arbeitsbedingungen sowie die Gleichstellung von Lehrkräften mit Migrationsgeschichte gilt es mit Nachdruck voranzutreiben. Hierzu sind vielfältige Kooperationen und starke Bündnisse auf Landes- und Bundesebene erforderlich, um die politisch Verantwortlichen, insbesondere die KMK, in die Pflicht zu nehmen.

Die Corona-Pandemie führt uns an vielen Stellen vor Augen, dass Schule grundsätzlich neu gedacht werden muss, um Diskriminierungen zu verhindern und gute Bildung für alle zu verwirklichen – von der Schulorganisation bis zu neuen didaktischen Konzepten für den digital gestützten (Mehrsprachen-)Unterricht. Dies als Chance zu betrachten und Kräfte zu bündeln, um entsprechende Veränderungen zu erwirken sowie zukunftsweisende Konzepte

²² https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf

²³ Aktuell ist eine Studie zur Anerkennungs- und Beschäftigungspraxis migrierter Lehrkräfte in Arbeit.



weiterzuentwickeln, ist eine Aufgabe, der sich die GEW auch künftig aus Überzeugung und mit großem Engagement stellen wird.

In diesem Sinne freuen wir uns auf weiteren produktiven interdisziplinären Austausch, gemeinsame Initiativen mit dem Rat für Migration, migrantischen Organisationen sowie Eltern- und Fachverbänden sowie – last but not least – auf viele engagierte Mitstreiterinnen und Mitstreiter in der GEW, um Bildung in der Migrationsgesellschaft gemeinsam weiter zu denken und zu gestalten!

Interessierte können sich gerne an das BAMA-Leitungsteam (bama-kontakt@gew.de) oder mich (elina.stock@gew.de) wenden, um weitere Informationen zu erhalten.



RfM-Debatte 2020

Replik Dita Vogel

Die Zeit ist reif für eine Reform des Sprachenlernens

Replik von Dita Vogel

„Drei Sprachen sind genug fürs Abitur!“ So lautet der Titel meines [Initialbeitrages](#) für die RFM-Debatte 2020. Skizziert wird ein Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung mehrsprachig Aufgewachsener bei Schulabschlüssen, den ich im Rahmen des Projekts Transnationale Mobilität in Schulen (TraMiS) nach intensiver Diskussion mit Kolleg*innen im Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung an der Universität Bremen ausgearbeitet habe.

Zu dem Vorschlag sind sechs Kommentare eingegangen, die wie der Initialbeitrag auf der Website der RFM-Debatte veröffentlicht wurden. Die Kommentare setzen sich aus der Sicht unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen und gewerkschaftlicher Praxis mit den Vorschlägen des Initialbeitrags auseinander und betten ihn die die Fachdiskussion ein. Der Tenor aller Kommentare ist ausnahmslos positiv – so wird der Beitrag als „höchst begrüßenswerter Vorstoß“ (Kommentar [Yazgül Şimşek](#)), „eine dringend notwendige, rassistuskritische Intervention“ (Kommentar [Katrin Huxel](#)), eine starke politische Forderung, „die dem neuesten Stand aktueller erziehungswissenschaftlicher Debatten entspricht“ (Kommentar [Galina Putjata](#)), ein „begrüßenswerter Vorschlag“ (Kommentar [Gabriele Buchholtz](#)), den die Kommentierenden „unterstützen“ ([Kommentar Till Worfel](#), [Almut Küppers](#), [Christoph Schroeder](#)) sowie aus gewerkschaftlicher Sicht als „zukunftsweisend für Bildung in der Migrationsgesellschaft“ und überfällig (Kommentar [Elina Stock](#)) bezeichnet.

Diese insgesamt positive Aufnahme zeigt, dass die Zeit reif ist für eine Reform des Sprachenlernens in der deutschen Schule. Die durch das Schulrecht gesetzte Aufspaltung der Sprachen in wenige schulisch vermittelte „Fremdsprachen“ und viele „Herkunftssprachen“, die bestenfalls eine „marginale Wahloption“ darstellen (Woerfel, Küppers, und Schroeder), ist für eine Gesellschaft nicht mehr zeitgemäß, in der ein großer Teil der Kinder von Anfang an mit mehr als einer Sprache aufwächst. In den Großstädten des Westens betrifft dies sogar die Mehrheit.

Im Folgenden gehe ich schwerpunktmäßig auf einige Aspekte ein, die ich besonders bemerkenswert fand oder bei denen ich eine Einschätzung der Kommentierenden nicht teile.

Diagnose: Ist die Pflicht zum Erlernen einer vierten Sprache als „zweite Fremdsprache“ eine Hürde auf dem Weg zum Abitur?

Woerfel, Küppers und Schroeder teilen uneingeschränkt meine Einschätzung, dass die Regelungen zur zweiten Fremdsprache „nicht selten eine unüberwindbare Bildungsbarriere auf dem Weg zum höchsten Bildungsabschluss“ darstellen. Şimşek verweist dagegen auf fehlende quantitativ-empirische Belege und bezweifelt diese Einschätzung. Mich überzeugt der Einwand nicht, weil das Erlernen einer zusätzlichen Sprache Zeit und Anstrengungen erfordert. Zusätzlicher Aufwand ist sicher kein unüberwindbares Hindernis, aber eine Hürde,



so dass ich davon ausgehe, dass quantitative Untersuchungen einen negativen Effekt nachweisen würden.

Diskriminierung durch Pflicht zum Erlernen einer vierten Sprache für das Abitur

Die Kommentare möchte ich auch zum Anlass nehmen noch einmal klar zu benennen, worin m.E. die Diskriminierung besteht: Jugendliche, die bereits drei Sprachen auf dem von den Kultusminister*innen geforderten Niveau beherrschen, dürfen nur dann Abitur machen, wenn sie in der Schule eine weitere Sprache belegt haben. Die diskriminierende Zusatzbelastung entsteht durch den Zwang zum Erlernen einer weiteren Sprache. Die rechtswissenschaftliche Analyse von Buchholtz argumentiert, dass es sich im rechtlichen Sinne nicht um direkte Diskriminierung handelt, da die Fremdsprachenregelungen für alle Schüler*innen gelten. Eine „mittelbare Diskriminierung“ komme in Frage, sofern die Fremdsprachenregelungen überproportional häufig Schüler*innen mit Migrationshintergrund benachteiligen. Allerdings besteht die benachteiligende Zusatzbelastung nicht im Erlernen der deutschen Sprache, wie Buchholtz im Kommentar anmerkt, sondern im Zwang zum Erlernen einer zusätzlichen Sprache, obwohl schon drei Sprachen beherrscht werden.

Mitglieder von Schulleitungen haben uns im Rahmen des Forschungsprojekts TraMiS darauf hingewiesen, dass der direkte Weg zum Abitur nicht für jeden das Richtige sein muss. In berufsbildenden Schulen werden genauso wertvolle alternative Wege zu einer qualifizierten Berufsausbildung und einer erfüllenden Berufstätigkeit angeboten, die u.U. auch ein späteres Studium ermöglichen. Dem stimme ich zu, aber dieser Weg sollte nicht nur deshalb eingeschlagen werden, weil dadurch das Erlernen einer zusätzlichen Sprache vermieden werden kann.

In den Kommentaren von Putjata sowie Woerfel, Küppers und Schroeder wird darauf hingewiesen, dass es bereits Schritte in die richtige Richtung gibt: So werden an einigen Orten inzwischen einzelne häufig gesprochene Familiensprachen wie Türkisch als zweite Fremdsprache angeboten. In Nordrhein-Westfalen gibt es die Möglichkeit zur Anerkennung des Herkunftssprachenunterrichts als „zweite Fremdsprache“. Schulen mit bi- und multilingualen Angeboten bieten an einigen Orten Alternativen. Diese Hinweise zeigen, dass der Vorschlag mehr ist als nur ein abgehobenes theoretisches Gedankenspiel. Die Möglichkeit, die eigene Familiensprache in das Abitur einzubringen, besteht bereits – steht aber nur einem kleinen Teil der mehrsprachig Aufwachsenden an wenigen Standorten offen. Vor diesem Hintergrund wird umso deutlicher, dass die Mehrheit der mehrsprachig aufwachsenden Schüler*innen eine sachlich nicht gerechtfertigte Hürde beim direkten Zugang zum Abitur zu überwinden haben.

Im Initialbeitrag wird darum vorgeschlagen, einen Rechtsanspruch auf Sprachenprüfungen in allen anerkannten Sprachen sowie auf einen darauf vorbereitenden Unterricht einzuführen. Die Mehrzahl der Kommentare beschäftigt sich mit der weiteren Gestaltung des Unterrichts und stellt Alternativ- und Erweiterungsideen vor. Bevor ich auf die Frage der Veränderung des Unterrichts eingehe, möchte ich zunächst aber die Idee des Rechtsanspruchs auf Sprachenprüfungen behandeln, die für mich den Kern des Vorschlags ausmacht.



Rechtsanspruch auf Sprachenprüfungen

Interessanterweise führt keiner der Kommentare ein Gegenargument gegen einen Rechtsanspruch auf Prüfung in anerkannten Sprachen an oder bezweifelt die Sinnhaftigkeit einer solchen Regelung. Im Gegenteil – einer solchen Regelung werden z.T. weit über das unmittelbare Feld hinausgehende positive Wirkungen zugeschrieben z.B. als Signalwirkung zur Veränderung von Sprachenhierarchien in der Gesellschaft (Woerfel, Küppers und Schroeder). In ihrem rechtswissenschaftlichen Kommentar weist Buchholtz auf die verfassungs-, europa- und völkerrechtlichen Vorgaben zur chancengleichen Teilhabe am Bildungssystem hin. Danach ist das Bildungsangebot auf die individuellen Fähigkeiten und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zuzuschneiden, um Chancengleichheit sicherzustellen.

Prüfungen in Herkunftssprachen sind nichts grundsätzlich Neues. Bereits aktuell gibt es in allen Bundesländern die Möglichkeit, dass ein Teil der Schüler*innen, die als Jugendliche nach Deutschland gekommen sind, ohne vorbereitenden Unterricht in einer einmaligen Prüfung Kenntnisse einer Herkunftssprache nachweisen können. Je nach Bundesland sind die Zugangshürden unterschiedlich hoch. Es besteht aber kein Rechtsanspruch darauf. Der Kern des Reformvorschlages besteht daher zuerst einmal darin, einen Rechtsanspruch auf solche Prüfungen zu schaffen, so dass der Vorteil der Rechtssicherheit und Einklagbarkeit entsteht (Buchholtz). Dieser Rechtsanspruch sollte außerdem weit gefasst und nicht nur auf im Jugendalter Zugewanderte beschränkt sein, sondern von allen Schülerinnen und Schüler in Anspruch genommen werden können und auf alle Sprachen ausgeweitet werden. Für eine rechtliche Regelung muss dann festgelegt werden, was eine prüfbare Sprache ist. Dafür hat der Initialbeitrag „wichtige Vorarbeiten für den rechtswissenschaftlichen Diskurs geliefert“ (Buchholtz).

Die Bildungsbehörden würden dazu verpflichtet, bei rechtzeitiger Anmeldung eine Prüfung zu organisieren und Prüfungspersonal bereitzustellen. Ob das tatsächlich möglich ist, wurde zwar nicht in den Kommentaren, aber in einer Diskussion mit Praktiker*innen einer Bildungsbehörde bezweifelt. Zweifellos müssten Auswahl- und Schulungsverfahren geändert werden – aber es dürfte m.E. kein Zweifel daran bestehen, dass es bei entsprechendem politischen Willen und bei angemessener Bezahlung der Prüfungstätigkeiten möglich ist, Personen zu finden, die von ihrer Ausbildung her in der Lage sind, eine Prüfung auf B1 Niveau abzunehmen. Dabei geht es u.a. darum zu prüfen, ob jemand sowohl mündlich und schriftlich bei vertrauten Themen das Wichtigste versteht, wenn eine klare Standardsprache verwendet wird, und ob sich jemand über persönliche Interessensgebiete äußern kann. Ich bin davon überzeugt, dass wir das Angebot an potentiellen Prüfer*innen in Deutschland unterschätzen, die z.B. als zugewanderte Lehrkräfte die Qualifikation für eine solche Prüfung mitbringen oder mit geeigneter Schulung in kurzer Zeit nachweisen können. Putjata verweist auf Beispiele aus Schweden und Israel, in denen zugewanderte Pädagog*innen und Akademiker*innen zügig für neue Tätigkeiten in Schulen qualifiziert werden konnten.

Zumindest aus der Sicht derjenigen, die diesen Vorschlag eines Rechtsanspruches auf Prüfung im Rahmen der Debatte im Rat für Migration kommentiert haben, spricht *nichts* dagegen, diesen Vorschlag an die Kultusministerien heranzutragen, damit sie ihn aus bildungspolitischer und –administrativer Sicht prüfen können.



Mehrsprachenunterricht

Deutlich kritischer wird die Frage gesehen, ob ein binnendifferenzierter und digital gestützter Mehrsprachenunterricht tatsächlich die derzeit beste Lösung darstellt, um Unterricht in nicht-deutschen Familiensprachen zu verbessern und auf die vorgeschlagene Sprachenprüfung vorzubereiten. Die Kommentierenden verweisen auf weitere Möglichkeiten, die in der Fachdiskussion vorgeschlagen werden, u.a.

- die Herkunftssprachen zum problemlösenden Lernen in der Schule zu nutzen und einen sprachenreflektierenden Fokuskurs zusätzlich zum Fremdsprachenlernen einzuführen (Şimşek),
- den Mehrsprachenunterricht als vernetzten Gesamtsprachenunterricht gezielt zum Ausbau eines Gesamtsprachenrepertoires und Translanguaging zu nutzen (Huxel),
- mehr Sprachenangebote für die „zweite Fremdsprache“ zu schaffen, z.B. über die Kooperation mit außerschulischen Anbieter*innen (Woerfel, Küppers und Schroeder),
- den Herkunftssprachenunterricht qualitativ zu verbessern und mit dem Fremdsprachenunterricht gleichzustellen (Stock), sowie
- Distanzlernangebote vor allem für kleine Sprachen einzuführen, wobei anders als im vorgeschlagenen Modell auch bilinguale Unterstützungspersonen den Distanzunterricht vor Ort begleiten könnten (Woerfel, Küppers und Schroeder).

Es gibt also viele Ideen und mehrere Wege, um sowohl den Einsatz aller sprachlichen Fähigkeiten in der Schule zu fördern als auch das Sprachenlernen in den Schulen erweiternd zu reformieren. Diese können weiter ausformuliert und geprüft werden. Darunter wäre ein Modellprojekt zum digital gestützten Mehrsprachenunterricht z.B. in der Einführungsphase der Oberstufe ein relativ einfach zu realisierendes Vorhaben, das den Schüler*innen der Pilotschulen zusätzliche Chancen bieten und zugleich Informationen zur Sprachenförderung in größerem Stil liefern könnte.

Lehrkräfteausbildung

Eine Voraussetzung für die Realisierung der oben aufgeführten Vorschläge in größerem Stil ist die Qualifizierung von Personal. Putjatas Überlegungen zu Anpassungsqualifikationen für zugewanderte Lehrkräfte betrachte ich als kreatives Weiterdenken des Initialbeitrags:

„Von großem Wert“ – so schreibt sie - „wäre eine qualifizierte und zugleich zeitlich überschaubare Weiterbildung für Lehrkräfte, welche gezielt und zugleich ressourcenorientiert auf die bestehenden fachlichen und pädagogischen Kompetenzen der Teilnehmenden aufbaut. Sinnvoll wäre es, das bereits studierte Fach der Teilnehmenden anzuerkennen (z. B. Mathematik oder Biologie als 1. Fach) und als zweites Fach das Studium der Herkunftssprache sowie deren Vermittlung zu ermöglichen.“

Fazit

Vor Kurzem erreichte mich die Mitteilung, dass sich das „Fremdsprachenzentrum“ der Hochschulen im Land Bremen in „Sprachenzentrum“ umbenannt hat. Die Mitteilung des Sprachenzentrums vom 12. November 2020 erklärt: „So steht für uns am Sprachenzentrum nicht mehr das Fremde, das Trennende beim Lernen von Sprachen im Vordergrund,



sondern wir nehmen das Verbindende von Sprachen, ihren Beitrag zur Verständigung und zum gegenseitigen Verständnis in den Fokus.“

Diese Umbenennung ist Ausdruck und Beispiel dafür, dass die im Schulrecht geschaffene Unterscheidung zwischen Fremd- und Herkunftssprachen in verschiedenen Kontexten überdacht wird.

Ein Rechtsanspruch auf Sprachenprüfungen würde auf die schulische Gleichstellung von Sprachen hinwirken. Die Kommentierenden teilen die im Initialbeitrag vertretene Auffassung, dass ein solcher Rechtsanspruch wünschenswert, zeitgemäß und machbar ist. Er sollte deshalb an die fachlich und politisch zuständigen Stellen herangetragen werden. Der Umfang und die Qualität der Auswirkungen auf Schulabschlüsse könnten und sollten möglichst bald in Pilotprojekten empirisch untersucht werden.

Die Ausweitung des Fremdsprachenunterrichts, die Aufwertung des Herkunftssprachenunterrichts und neue Formen eines Sprachenunterrichts, in dem die schulrechtliche Unterscheidung von Sprachen keine Rolle mehr spielt, sind sinnvolle Maßnahmen, um Sprachenlernen an Schulen chancengleicher zu gestalten. Die Ausweitung und Verbesserung etablierter Formen kann zeitgleich mit der wissenschaftlich begleiteten Erprobung neuer Formen in Modellprojekten geschehen.



Zu den Autor*innen

Prof. Dr. Gabriele Buchholtz

Bucerius Law School Hochschule für Rechtswissenschaft gGmbH
Wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Öffentliches Recht,
Verwaltungswissenschaften und Rechtsvergleichung
Mitglied im Rat für Migration e.V.
gabriele.buchholtz@law-school.de

Dr. Katrin Huxel

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Institut für Erziehungswissenschaft
Mitglied im Rat für Migration e.V.
huxelk@uni-muenster.de

Dr. Almut Küppers

Goethe Universität Frankfurt am Main
a.kueppers@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Galina Putjata

Goethe Universität Frankfurt
Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe
Arbeitsbereich Literalität und einwanderungsbedingte Mehrsprachigkeit
Mitglied im Rat für Migration e.V.
putjata@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Christoph Schroeder

Universität Potsdam
schroedc@uni-potsdam.de

Elina Stock

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Referentin im VB Vorsitzende
elina.stock@gew.de

Dr. phil Yazgül Şimşek

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Germanistisches Institut/ CEMES: Centrum für Mehrsprachigkeit und Spracherwerb
Mitglied im Rat für Migration e.V.
simseky@uni-muenster.de



Dr. Dita Vogel

Universität Bremen, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung
Mitglied im Rat für Migration e.V.
dvogel@uni-bremen.de

Dr. Till Woerfel

Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Universität zu Köln
till.woerfel@mercator.uni-koeln.de



RfM-Debatte 2021

Call for Proposals

CALL FOR PROPOSALS

Die RfM-Debatte: Konkrete Ideen für eine gelingende Gestaltung von Migration und Migrationsgesellschaft

Es gibt immer Alternativen - auch zu problematischen migrationspolitischen Entwicklungen und migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen. Man muss sie allerdings auch formulieren und bekannt machen. Ein Weg dafür ist die [RfM-Debatte, deren erste Runde](#) mit dem Jahr 2020 erfolgreich abgeschlossen wurde. Die Debatte bietet den Ratsmitgliedern nun zum zweiten Mal die Möglichkeit, konkrete Vorschläge für eine angemessenere und faire Gestaltung des Umgangs mit Migration und dem Zusammenleben in einer Migrationsgesellschaft zur Diskussion zu stellen, kritisch und konstruktiv untereinander zu diskutieren und zeitnah einer breiteren Öffentlichkeit bekannt zu machen.

Inhaltlich unterbreiten die Beiträge einen konstruktiven und innovativen Vorschlag zur Gestaltung des gesellschaftlichen oder politischen Umgangs mit Migration, der auf empirische oder theoretisch-konzeptionelle Arbeiten aufbaut. Beispiele wären alternative Verfahren zur Aufnahme von Schutzsuchenden; der Umgang mit ausreisepflichtigen, aber nicht abschiebbaren Personen; forschungsmethodische Vorschläge z.B. zur Beschreibung von Ausmaß und Dynamik institutioneller Diskriminierungseffekte; effektive Maßnahmen zur Unterbindung rassistischer Sprache und Praktiken - auch in öffentlichen (medialen) Diskursen; institutionelle Anpassungen zur Vermeidung von Diskriminierung im Arbeitsmarkt, im Bildungsbereich oder in der Verwaltung; oder Methoden zur Generierung innovativen Wissens.

Die Redaktion bittet um Einreichung von **kurzen** Exposés mit einem Umfang von max. 500 Wörtern bis zum **15. Februar 2021**. Der Debattenbeitrag selbst wird dann einen Umfang von 2.500 bis 3.000 Wörtern haben und zum **30. April** auf der RfM-Website veröffentlicht.

Die Redaktion der RfM-Debatte wählt in Abstimmung mit dem Vorstand einen der eingereichten Vorschläge für die Veröffentlichung aus. Das entscheidende Kriterium für die Auswahl besteht darin, dass der Beitrag für ein Handlungsfeld konkrete und umsetzbare alternative Vorschläge für die migrationskompatible Gestaltung von Verfahren, Praktiken, Institutionen oder Politiken darstellt, die möglichst auch für andere Bereiche, Felder und Disziplinen anregend und relevant sind.

Nach der Veröffentlichung wird jeder Beitrag in mindestens drei Kommentaren aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Alle Ratsmitglieder sind zur Kommentierung eingeladen; zusätzlich fragt die Redaktionsgruppe gezielt RfM-Mitglieder aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen an. Ebenso sind Kommentare von informierten Nicht-Ratsmitgliedern auch aus Politik und Praxis möglich. In den Kommentaren (Umfang 1.000 - 2.000 Wörter) werden eine konstruktive Kritik zur Verbesserung des Vorschlages und Überlegungen zur Übertragbarkeit auf andere Handlungsfelder vorgenommen, diese werden voraussichtlich bis zum 30. September online veröffentlicht. Der/die Autor*in des Debattenbeitrags schließt die Debatte mit einer Replik im Umfang von 1.000 bis 2.000 Wörtern.



Beitrag und Kommentare werden auf einer unter dem Menüpunkt „Debatte“ eingerichteten Seite auf www.rat-fuer-migration.de veröffentlicht. Im Anschluss erfolgt eine Veröffentlichung der Debatte als digitales Working Paper mit einer ISBN/doi-Kennung.

Mit der RfM-Debatte wird die Öffentlichkeitsarbeit des Rats um ein proaktives und zukunftsorientiertes Format ergänzt, das öffentliche Debatten anzetteln und strukturieren kann. Der Redaktion der RfM-Debatte gehören aktuell an: Linda Supik, Norbert Cyrus, Vassilis Tsianos und Christine Horz.

