

# Zweitveröffentlichung/ Secondary Publication



Staats- und  
Universitätsbibliothek  
Bremen

<https://media.suub.uni-bremen.de>

Vogel, Dita

## Sprachenprüfung als Alternative zum Unterricht einer zweiten Fremdsprache – ein Reformvorschlag

Book, Book chapter as: published version (Version of Record)

DOI of this document\* (secondary publication): <https://doi.org/10.26092/elib/3601>

Publication date of this document: 20/01/2025

\* for better findability or for reliable citation

### Recommended Citation (primary publication/Version of Record) incl. DOI:

Vogel, Dita. 2022. Sprachenprüfung als Alternative zum Unterricht einer zweiten Fremdsprache – ein Reformvorschlag. In: Barbara Stolarczyk und Chris Merkelbach (Hg.): Literatur und Kultur im herkunftssprachlichen Unterricht. = Literatura i kultura w nauczaniu języków odziedziczonych. Düren: Shaker Verlag (Polnisch als Fremd- und Zweitsprache, Band 7) (S. 134-147).

Please note that the version of this document may differ from the final published version (Version of Record/primary publication) in terms of copy-editing, pagination, publication date and DOI. Please cite the version that you actually used. Before citing, you are also advised to check the publisher's website for any subsequent corrections or retractions (see also <https://retractionwatch.com/>).

This document is made available under a Creative Commons licence.

The license information is available online: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

### Take down policy

If you believe that this document or any material on this site infringes copyright, please contact [publizieren@suub.uni-bremen.de](mailto:publizieren@suub.uni-bremen.de) with full details and we will remove access to the material.

# Sprachenprüfung als Alternative zum Unterricht einer zweiten Fremdsprache – ein Reformvorschlag

Dita Vogel

Als der Rat für Migration – ein bundesweiter Zusammenschluss von rund 170 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus unterschiedlichen Disziplinen, die zu Fragen von Migration und Integration forschen – ein neues Debattenformat ausgeschrieben hat, in dem „konstruktive und innovative Vorschläge zur Gestaltung des gesellschaftlichen oder politischen Umgangs mit Migration“ (Rat für Migration 2020) vorgestellt werden sollten, habe ich die Gelegenheit genutzt, einen Rechtsanspruch auf eine Sprachenprüfung vorzuschlagen. Diesem Debattenbeitrag (vgl. Vogel 2021a) möchte ich hier in Abschnitt 2 noch einmal in geringfügig aktualisierter und redigierter Form in die Fachdiskussion derjenigen einbringen, die zu Herkunftssprachen forschen. In den Schlussbemerkungen gehe ich kurz auf die Debatte im Anschluss ein, die auf den Vorschlag folgte.

## **1. Ein Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen**

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)<sup>1</sup> entstanden. In diesem Forschungs- und Entwicklungsprojekt

---

<sup>1</sup> Das Forschungs- und Entwicklungsprojekts Transnationale Mobilität in Schulen wurde von 2/2018-4/2021 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Programm „Migration und gesellschaft-

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.

### **1.1 Sprachenfächer und Schulabschlüsse**

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) (vgl. Hériard 2019).

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 wird (HRK und KMK 2015; KMK 2013: 7), geht dagegen oft nicht über symbolische Orientierungen wie z. B. durch mehrsprachige Grußformeln im Eingangsbereich von Schulen hinaus.

Der Begriff Herkunftssprache wird für Sprachen eingewanderter Minderheiten verwendet (vgl. Fürstenau 2011: 31). 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<sup>2</sup>. Der Unterricht wird oft von schlechter bezahlten Lehrpersonen am Nachmittag erteilt, die z.T. keine pädagogische Ausbildung haben (vgl. Brehmer & Mehlhorn 2018: 72). 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:

---

licher Wandel' (01UM1803Y) gefördert. Akademische Texte sowie illustrierte Handouts und Comics für Bildungskontexte finden Sie unter [tramis.de](http://tramis.de).

2 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 (2020).

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? (Küppers & Schröder 2017: 60)

Für mehrsprachig aufgewachsene Kinder – also Kinder, die z.B. im familiären und freundschaftlichen Umfeld regelmäßig mehr als eine Sprache verwenden (vgl. Lüdi 1996: 234) – halten die meisten Schulen in Deutschland kein passendes Angebot bereit. Das möchte ich an drei Beispielen zeigen, die auf reale Fälle zurückgehen.

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 daran teilnimmt, wird sie deshalb möglicherweise als Störfaktor wahrgenommen (vgl. Brehmer & Mehlhorn 2018: 78). 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.

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 (vgl. García & Kleifgen 2018: 57). Mit Lern- und Prüfungsmöglichkeiten

in Arabisch, Deutsch und Englisch hätte er eine faire Chance, seine Potentiale zu entfalten und das Abitur zu bestehen.

Das dritte Beispiel: 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.

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 (vgl. Lukes & Vogel 2019). 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.

Bei mehrsprachigen Kindern handelt es sich eher um Regelfälle als um Ausnahmen, auch wenn Sprachlernbiographie unterschiedlich ist. Wie viele 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 (vgl. Ritterfeld et al. 2013: 168). Für statistische Zwecke werden meist Eltern gefragt, ob in der Familie vorwiegend Deutsch oder eine andere Sprache gesprochen wird. Dabei wurde für 2020 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 6 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern bis 39 Prozent in Bremen<sup>3</sup>. 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.

Dass sich Schulen in Deutschland nicht adäquat auf mehrsprachige Schüler und Schülerinnen einstellen, wird in Fachdiskussionen schon seit langem kritisiert (vgl.

---

<sup>3</sup> 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/>

Gogolin 1994). In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion liegt der Schwerpunkt auf migrationsbedingter Mehrsprachigkeit ohne Bezug zum schulischen Fremdsprachenlernen (vgl. Fürstenau & Gomolla 2011). 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 (vgl. Christ et al. 1980).

Die ungleiche schulische Berücksichtigung von Sprachen wird als „Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit“ mit Elitemehrsprachigkeit (Fremdsprachen) und Armutsmehrsprachigkeit (Herkunftssprachen) bezeichnet (vgl. Krumm 2013). 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 (vgl. Küppers & Schröder 2017, 69). Über die Idee der Aufwertung einzelner Sprachen hinaus zielt das Konzept des Sprachenportfolios, das vom Europarat empfohlen wird<sup>4</sup>. 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.

## 1.2 Ein Veränderungsvorschlag

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 (z.B. Vogel & Cyrus 2006; Funck, Karakaşoğlu & Vogel 2015). Im Folgenden wird ein Vorschlag skizziert, durch einen erweiterten Rechtsanspruch auf 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.

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<sup>5</sup>. Das ist das Niveau, an dem sich die Bildungs-

<sup>4</sup> Council of Europe <https://www.coe.int/en/web/portfolio/introduction> (2.5.2020).

<sup>5</sup> Siehe z.B. die Darstellung beim Goetheinstitut <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.html>

standards 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.

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.

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. Sams-tagsschulen oder zugewanderte Lehrer\*innen zu Prüfungsberechtigten weiterbil-den können. Wenn im Inland niemand in kurzer Zeit qualifiziert werden kann, könn-ten auch Lehrkräfte aus dem Ausland, in dem die Sprache in Schulen unterrichtet wird, für Prüfungen geschult und angeworben werden.

Außerdem kann gefragt werden, ob wirklich immer eine Prüfung nötig ist. So könn-ten Schulzeugnisse als Nachweis von Sprachkompetenzen anerkannt werden. Da-bei würde es nicht um die Gleichwertigkeit des Unterrichts in einem anderen Land gehen, sondern darum, ob dadurch ein Sprachbeherrschungsniveau von B1 unter-stellt 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 eben-so gute Französischkenntnisse vermitteln wie vier Jahre Fremdsprachenunterricht Französisch in einer deutschen Schule, auch wenn der Schulabschluss selbst wegen anderer Unterrichtsinhalte nicht anerkannt wird.

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<sup>6</sup>. 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.

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

---

6 s.a. die Überlegungen von Küppers & Schröder (2017: 65) für bilingualen Türkischunterricht als transnationales Angebot.

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.

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.

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 abliefern, erhält Notenabzüge für Kommasetzungs-, Rechtsschreib- und Grammatikfehler, auch wenn sie das Textverständnis 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.

## 2. Schlussbemerkungen

Zum Initialbeitrag beim Rat für Migration sind sechs Kommentare aus der Sicht unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen und gewerkschaftlicher Praxis veröffentlicht worden, die den Beitrag im Grundtenor positiv kommentieren, ihn in unterschiedliche Fachdiskussionen einbetten und auf weiterführende Überlegungen aufmerksam machen. Deutlich wird, dass die durch das Schulrecht gesetzte Aufspaltung der Sprachen in wenige schulisch vermittelte „Fremdsprachen“ und viele „Herkunftssprachen“, die bestenfalls eine „marginale Wahloption“ darstellen (vgl. Woerfel, Küppers & Schroeder 2021: 34), für eine Gesellschaft nicht mehr zeitgemäß ist, in der ein großer Teil der Kinder von Anfang an mit mehr als einer Sprache aufwächst.

In der schriftlichen Debatte, die in einer Veröffentlichung des Rats für Migration nachlesbar ist (vgl. Rat für Migration 2021), sowie in vielen mündlichen Diskussionen, unter anderem in der Tagungsreihe, auf der dieser Band beruht, bin ich auf eine Vielzahl von weiterführenden Aspekten hingewiesen worden, von denen ich einige in diesen Schlussbemerkungen aufgreifen möchte.

Wie wichtig ist eigentlich die „Fremdsprachenhürde“ auf dem Weg zum Abitur? Dazu gibt es unterschiedliche Auffassungen. Während Woerfel, Küppers & Schroeder (2021: 36) uneingeschränkt meine Einschätzung teilen, dass die Regelungen zur zweiten Fremdsprache „nicht selten eine unüberwindbare Bildungsbarriere auf dem Weg zum höchsten Bildungsabschluss“ darstellen, verweist Şimşek auf fehlende quantitativ-empirische Belege und bezweifelt diese Einschätzung (vgl. Şimşek 2021). Hier besteht in der Tat ein weiterer empirischer Forschungsbedarf. Möglicherweise besteht die Hürde nur im allgemeinbildenden System und kann im berufsbildenden System überwunden werden. Immerhin wird inzwischen mehr als jede dritte Hochschulreife in beruflichen Schulen erworben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 184).

Worin besteht eigentlich der diskriminierende Charakter der derzeitigen Regelungen? Während Buchholtz (2021) in ihrem Kommentar in erster Linie auf die generellen Verpflichtungen zum Lernen von Deutsch und Fremdsprachen abstellt, kann auch der Zugang zu Sprachenprüfungen thematisiert werden. Als Beispiel kann eine

Regelung aus Niedersachsen genannt werden, die im Rahmen einer Überarbeitung der Rechtslage dort 2021 zur Debatte stand:

Wenn ein Nachlernen der Pflichtfremdsprachen nicht möglich ist oder ausichtslos erscheint bzw. in besonderen Einzelfällen, können nach eingehender Beratung durch die Schule die Leistungen in der Herkunftssprache anstelle der Leistungen in einer der Pflichtfremdsprachen treten und durch eine Sprachfeststellungsprüfung nachgewiesen werden (Niedersächsisches Kultusministerium 2014: 335, 7.1.2).

Die Formulierungen, die es ähnlich auch in anderen Bundesländern gibt, legen nahe, dass zugewanderte Schüler und Schülerinnen mit gleichguten Kenntnissen einer Sprache manchmal eine Sprachprüfung machen dürfen und manchmal nicht, je nachdem, wie ihre Lernmöglichkeiten eingeschätzt werden und wie Schulleitungen beraten.

Aber auch die Tatsache an sich, dass mehrsprachig Aufgewachsene oft eine vierte Sprache als sogenannte zweite Fremdsprache lernen müssen, wurde schon 2003 in einer wegweisenden Studie zur institutionellen Diskriminierung als Hindernis für eine Schulzuweisung zum Gymnasium aufgeführt:

Besonders die Realschulen geizen bei leistungsfähigen Migrantinnen bei der Versetzungsentscheidung am Ende der Erprobungsstufe jedoch mit Übergangsempfehlungen auf ein Gymnasium mit Verweis auf die „Dritte Fremdsprache“ (Französisch), weil „Viersprachigkeit“ (Herkunftssprache, Unterrichtssprache und zwei Fremdsprachen) den Migrantenkindern besonders schwerfallen müsse (Gomolla & Radtke 2009 (2003): 285).

Sind andere Möglichkeiten zur Wertschätzung von in Familien mit transnationalen Beziehungen gesprochenen Sprachen nicht eigentlich wichtiger als ein Rechtsanspruch auf Sprachenprüfung? Dem würde ich zustimmen: Eine akzeptierende Haltung von Lehrkräften, ein erweitertes Angebot an „Fremdsprachen“, mehr bilinguale Schulen, die aktive Ermutigung zur Nutzung aller Sprachen für das Lernen in allen Fächern und eine verstärkte Ausbildung von in Deutschland sozialisierten und zugewanderten Lehrkräften für die Sprachen der Migrationsgesellschaft sind mindestens ebenso wichtig.

Der Rechtsanspruch auf Sprachenprüfung hat aus meiner Sicht zwei Vorteile, warum es sich lohnt, sich derzeit besonders dafür stark zu machen: Erstens ist er mit verhältnismäßig geringen Ressourcen umsetzbar, denn die Gestaltung eines angemessenen Anmeldeverfahrens und die Rekrutierung und Schulung von Prüfungsberechtigten sind bei entsprechendem politischen Willen relativ schnell zu realisieren, insbesondere wenn die Einführung schrittweise erfolgt und wenn Online-Prüfungen zugelassen werden. Zweitens kann die Umsetzung des Rechtsanspruchs po-

sitive Rückwirkungen auf weitere Ziele haben: Wenn ein Anspruch auf Sprachprüfungen existiert, wird ein Teil des Reichtums sprachlicher Kompetenzen in der deutschen Gesellschaft sichtbar gemacht. Wenn Sprachen im Schulabschluss zählen, lohnen sich Anstrengungen für den Spracherwerb, und das gesellschaftliche Prestige kann zunehmen.

Unter dem Einfluss der vielfältigen Rückmeldungen haben Yasemin Karakaşoğlu und ich gemeinsam einen Policy Brief verfasst, in dem wir den Vorschlag auf drei Seiten zugespitzt und der KMK zur Kenntnis gegeben haben (Karakaşoğlu & Vogel 2021). Darin schlagen wir vor, dass die KMK bei der Neuregelung der Abiturprüfung die gesellschaftlich überkommenen Regelungen für die zweite Fremdsprache zumindest um einen Rechtsanspruch auf Prüfung in allen Sprachen ergänzt, um ihren eigenen Zielen besser gerecht zu werden. Das könnte so aussehen:

Im Abitur wird eine Sprache geprüft, die an der Schule als Fach unterrichtet wird. Zusätzlich müssen Kenntnisse einer weiteren Sprache auf dem Niveau B1 nachgewiesen werden. Diese Kenntnisse können durch dreijährige Teilnahme am schulischen Sprachenunterricht mit mindestens ausreichendem Erfolg oder durch erfolgreiche Teilnahme an einer jährlich angebotenen Sprachprüfung in weiteren Sprachen nachgewiesen werden. (Karakaşoğlu & Vogel 2021)

Eine letzte Bemerkung, da dieser Vorschlag in einem Band zum herkunftssprachlichen Unterricht vorgestellt wird. Wenn in diesem Vorschlag weder vom Fremd- noch vom Herkunftssprachenunterricht die Rede ist, geht es nicht um die Abschaffung, sondern um die Aufwertung von binnendifferenziertem kultursensiblen Sprachunterricht, wie er seit vielen Jahren von engagierten Lehrkräften als herkunftssprachlicher Unterricht angeboten wird.

**Dr. Dita Vogel** ist Senior Researcher im Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung an der Universität Bremen. Im Forschungs- und Entwicklungsprojekt Transnationale Mobilität in Schulen hat sie gemeinsam mit Kolleg\*innen Impulse zu einer transnational inklusiven Schulentwicklung und Bildungspolitik vorgestellt ([tramis.de/impulse](http://tramis.de/impulse)). Nach der Promotion an der Universität Bremen war Vogel als leitende Forscherin an zahlreichen interdisziplinären und vergleichenden Projekten im Migrations- und Bildungsbereich an den Universitäten Bremen und Oldenburg sowie dem Hamburgischen WeltWirtschaftsinstitut beteiligt. Ihre aktuellen Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen in der Entwicklung von Bildungspolitik und Schulentwicklung in Bezug auf Migration, Mobilität und Sprachen in Bremen, Deutschland und in international vergleichender Perspektive.

## Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020), *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Media.

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

Buchholtz, Gabriele (2021), Zum Rechtsanspruch auf Prüfung von Sprachkenntnissen: Kommentar zum Beitrag für eine RfM-Debatte 2020. In *Drei Sprachen sind genug fürs Abitur! Ein Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen: RfM-Debatte 2020*, hg. v. Rat für Migration. RfM-Debatte. Berlin, 45-51.

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

Funck, Barbara; Karakaşoğlu, Yasemin & Vogel, Dita (2015), Es darf nicht an Papieren scheitern. Theorie und Praxis der Einschulung von papierlosen Kindern in Grundschulen. [Online unter [https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=33994&token=a7da698d477adc42f4bd2590c786bfdae01152b2&sdownload=&n=NichtAnPapierenScheitern\\_2015\\_Broschuere\\_web.pdf](https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=33994&token=a7da698d477adc42f4bd2590c786bfdae01152b2&sdownload=&n=NichtAnPapierenScheitern_2015_Broschuere_web.pdf). 29.11.2021].

Fürstenau, Sara (2011), Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechtild (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit: Lehrbuch*. 1. Aufl., Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., 25-50.

Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechtild (2011), Vorwort. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechtild (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit: Lehrbuch*. 1. Aufl., Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., 7-11.

García, Ofelia & Kleifgen, Jo A. (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.

Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2009 (2003)): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Aufl. Opladen: Leske + Budrich. [Online unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-97400-6>. 29.11.2021].

Hériard, Pierre (2019), Language Policy. Fact Sheets on the European Union – 2020. [Online unter [https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/en/FTU\\_3.6.6.pdf](https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/en/FTU_3.6.6.pdf). 26.11.2021].

HRK und KMK (2015), *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt: Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. [Online unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Viel](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Viel)

falt.pdf. 29.11.2021].

Karakaşoğlu, Yasemin & Vogel, Dita (2021): *Alle Sprachen zählen! Kompetenznachweis statt Belegverpflichtung bei der Anrechnung von Sprachen für das Abitur*. Universität Bremen, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Bremen (Policy Brief des Projekts Transnationale Mobilität in Schulen 1). [Online unter [https://tramis.de/wp-content/uploads/2021/11/TraMiSPolicyBrief1\\_Sprachenpr%C3%BCfung-fin.pdf](https://tramis.de/wp-content/uploads/2021/11/TraMiSPolicyBrief1_Sprachenpr%C3%BCfung-fin.pdf). 29.11.2021].

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. [Online unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf). 29.11.2021].

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. [Online unter <https://homepage.univie.ac.at/hans-juergen.krumm/KrummElitemehrsprachigkeit.pdf>. 29.11.2021].

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

Lüdi, Georges (1996), Mehrsprachigkeit. In: Hans Goebel, Peter H.; Zdeněk Starý, Nelde & Wölck, Wolfgang (Hrsg.), *Kontaktlinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Contact linguistics : an international handbook of contemporary research*. [Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft /HSK] 12.1. Berlin: de Gruyter, 233-45.

Lukes, Marguerite & Vogel, Dita (2019), *Deutschlernen auf dem Weg zum Abitur. Erfahrungen eines Bremer Gymnasiums. Blogbeitrag im Projekt Transnationale Mobilität in Schulen*. [Online unter <https://tramis.de/2019/07/deutschlernen-auf-dem-weg-zum-abitur-erfahrungen-eines-bremer-gymnasiums/>. 26.11.2021].

Mediendienst Integration (2019), *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?* [Online unter [https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Herkunftssprachlicher\\_Unterricht\\_2019.pdf](https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Herkunftssprachlicher_Unterricht_2019.pdf). 26.11.2021].

Niedersächsisches Kultusministerium (2014), *Förderung von Bildungserfolg und Teilhabe von Schülerinnen und Schülern nicht -deutscher Herkunftssprache*. RdErl. d. MK v. 1.7.2014 – 25 – 81 625 – VORIS 22410 –Schulverwaltungsblatt 7/2014.

NRW (2020), *Sprachprüfung (Feststellungsprüfung) anstelle von Pflicht- oder Wahlpflichtfremdsprachen*. [Online unter [https://www.brd.nrw.de/schule/schulrecht\\_schulverwaltung/Sprachpruefung\\_Feststellungspruefung.html](https://www.brd.nrw.de/schule/schulrecht_schulverwaltung/Sprachpruefung_Feststellungspruefung.html). 26.11.2021].

Rat für Migration (Hrsg.) (2021), *Drei Sprachen sind genug fürs Abitur! Ein Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen: RfM-Debatte 2020*. Unter Mitarbeit von Redaktion Norbert Cyrus und Linda Supik. RfM-Debatte. Berlin. [Online unter <https://rat-fuer-migration.de/wp-content/uploads/2021/01/RfM-Debatte-2020-Abschlusspublikation-Drei-Sprachen-sind-genug-fuers-Abitur.pdf>. 29.01.2021].

Ritterfeld, Ute; Lüke, Carina; Starke, Anja; Lüke, Timo & Subellok, Katja (2013), Studien zur Mehrsprachigkeit: Beiträge der Dortmunder Arbeitsgruppe.“ *Logos* 28 (3): 168-79. [Online unter <https://up.logos-fachzeitschrift.de/inhalte/originalia-open-access.html?file=files/LOGOS/inhalte/Inhalte%20der%20Ausgaben/ritterfeldetal168-179.pdf>. 26.11.2021].

Şimşek, Yazgöl (2021), Aufwertung der Herkunftssprachen auf jeden Fall, aber nicht notwendig auf Kosten weiterer Sprachen: Kommentar zum Beitrag für eine RfM-Debatte 2020. In: Rat für Migration (Hrsg.), *Drei Sprachen sind genug fürs Abitur! Ein Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen*, 21-25.

Vogel, Dita (2021a), Drei Sprachen sind genug fürs Abitur! Ein Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen. In: Rat für Migration (Hrsg.), *Drei Sprachen sind genug fürs Abitur! Ein Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen*, 7-15.

Vogel, Dita & Cyrus, Norbert (2006), Social Working of Criminal Law on Trafficking and Smuggling in Human Beings in Germany. In: Guild, Elspeth & Minderhoud, Paul (eds.), *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*. Immigration and asylum law and policy in Europe. Leiden Boston, 113-139.

Woerfel, Till; Küppers, Almut & Schroeder, Christoph (2021), (Mehr)Sprachenprofile digital gestützt nutzen und ausbauen: Kommentar zum Beitrag für eine RfM-Debatte 2020. In Rat für Migration (Hrsg.), *Drei Sprachen sind genug fürs Abitur! Ein Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen*, 33-44.