

RfM Debatte 2023

Band 4

Redaktion dieser Ausgabe: Norbert Cyrus, Linda Supik, Ulrike Zöller & Stefan Kretzmann

**Sprachen nach Bedarf statt Deutsch nach
Vorschrift: Ein Plädoyer für einen
pragmatischen Umgang mit Mehrsprachigkeit**

RfM Debatte 2023 | Band 4

Redaktion dieser Ausgabe: Norbert Cyrus, Linda Supik,
Ulrike Zöller & Stefan Kretzmann

**Sprachen nach Bedarf statt Deutsch nach
Vorschrift: Ein Plädoyer für einen
pragmatischen Umgang mit
Mehrsprachigkeit**

Herausgeber: Rat für Migration e.V.

2024 Rat für Migration e.V.
Schiffbauerdamm 40, 10117 Berlin
www.rat-fuer-migration.de

ISSN: ISSN 2942-0989

DOI: <https://doi.org/10.18452/28673>

Redaktion: Norbert Cyrus, Linda Supik, Ulrike Zöller & Stefan Kretzmann
Herausgeber: Rat für Migration e.V.

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

Inhaltsverzeichnis

Einführung der Redaktion	1
Initialbeitrag	
<i>Judith Purkarthofer & Christoph Schroeder</i>	
Sprachen nach Bedarf statt Deutsch nach Vorschrift: Ein Plädoyer für einen pragmatischen Umgang mit Mehrsprachigkeit.....	4
Kommentare	
<i>Britta Schneider</i>	
Zum Ende sprachlicher Gewissheit in digitaler Gesellschaft.....	14
<i>Melanie David-Erb und Galina Putjata</i>	
Translanguaging-Ansatz als Bezugspunkt für einen pragmatischen Umgang mit Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht	17
<i>Esin Işıl Gülbeyaz</i>	
Mehrsprachigkeit dekolonisieren – Sprachpolitik, mehrsprachige Bildung und soziale Gerechtigkeit.....	22
<i>Dita Vogel</i>	
Verständigung in einer mehrsprachigen Gesellschaft – erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Sprachregelungen für die Schule	28
<i>Kommunales Integrationszentrum (KI) Kreis Euskirchen</i>	
Vielfältige Sprachkompetenzen fördern – Erfahrungen aus der Praxis.....	33
<i>Thomas Klein</i>	
Sprache aus grund- und menschenrechtlicher Perspektive	36
<i>Peter Rosenberg</i>	
Einpassen oder Aushandeln – eine falsche Alternative: Für eine integrierte mehrsprachige Sprachbildung, inklusive des Deutschen	39
<i>Peter Rosenberg</i>	
Vorschrift oder Bedarf – eine falsche Alternative: Für eine integrierte mehrsprachige Sprachbildung, inklusive des Deutschen	45
<i>Heike Wiese</i>	
Europa als Sonderfall: Dynamiken des monolingualen Habitus.....	50

Natascha Khakpour
Aushandlung unter Bedingungen von Ungleichheit?54

Replik

Judith Purkarthofer & Christoph Schroeder
Sprachen nach Bedarf statt Deutsch nach Vorschrift: Ein Plädoyer für einen
pragmatischen Umgang mit Mehrsprachigkeit.....60

Zu den Autor*innen65

Einführung der Redaktion

Das Format der RfM-Debatten bietet ein Forum, um praxisrelevante und lösungsorientierte Ideen für eine fairere und nachhaltige Gestaltung der Politiken zur Aufnahme von Migrant*innen und Förderung des Ankommens und der Teilhabe auszutauschen. Mit dieser Veröffentlichung dokumentieren wir eine Debatte, die dank der klugen und prägnanten Beiträge erneut die besonderen Stärken des Formats belegt. Die inzwischen vierte RfM-Debatte thematisiert den Umgang mit Mehrsprachigkeit in Deutschland. Wir danken Judith Purkarthofer (Universität Duisburg-Essen) und Christoph Schroeder (Universität Potsdam) für den Themenvorschlag und die Ausarbeitung des Initialbeitrags mit dem Titel: „Sprachen nach Bedarf statt Deutsch nach Vorschrift. Ein Plädoyer für einen pragmatischen Umgang mit Mehrsprachigkeit“. In zehn Beiträgen haben zehn Autor*innen vor dem Hintergrund ihrer wissenschaftlichen Expertise und fachlichen Erfahrung ausgewählte Themen und Aspekte kommentiert. Wir bedanken uns auch bei den Verfasserinnen und Verfassern der Kommentare sehr herzlich.

Die im Titel des Initialbeitrags verwendeten zugespitzten Formulierungen „Deutsch nach Vorschrift“ oder „Sprachen nach Bedarf“ verweisen auf die Ebene des alltäglichen Gebrauchs von Sprache und auf die Praktiken einer pauschalen Abwertung eines Gebrauchs von Sprache, der mehrheitssprachlichen Erwartungen nicht entspricht. Judith Purkarthofer und Christoph Schroeder argumentieren, dass bei der Bewertung des Sprachgebrauchs nicht von idealisierten Erwartungen ausgegangen werden kann, sondern die in einem Anwendungskontext tatsächlich erreichte Verständigung anzuerkennen ist.

Dabei scheint das behandelte Thema des Umgangs mit Sprachenvielfalt auch in diesem Jahr in Anbetracht der weiter bestehenden und sich sogar ausweitenden Krisen des Klimaschutzes, der Kriege und Kriegsbedrohungen, der Krise des Flüchtlingsschutzes und der Beeinflussung der öffentlichen Meinung und politischer Entscheidungen durch rechts-extreme populistische Bewegungen nicht an erster Stelle stehen zu müssen. Aber dieser Eindruck täuscht. Zum einen erweist sich die Erwartung einer Mehrheitsgesellschaft, dass Neuankommende und ihre Nachkommen nur bei einer fehlerfreien und kompetenten Beherrschung der deutschen Sprache wirklich angekommen sind und dazugehören, als eines der Einfallstore für eine diskriminierende und exkludierende Unterscheidung von Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit. Von rechtsextremen Hasspredigern wird diese Erwartung geschürt und in Phantasien einer Vertreibung von bis zu 30 Prozent der Bevölkerung aufgegriffen und menschenverachtend radikalisiert. Unausgesprochen wird dabei an eine Praxis angeknüpft, wonach ein bestimmtes sprachliches Kompetenzniveau als Voraussetzung für zum Beispiel den Familiennachzug oder dem Zugang zum Arbeitsmarkt verlangt wird. Eine solche Erwartungshaltung vermag sprachliche Vielfalt nur zu akzeptieren, wenn auf individueller Ebene ein bestimmtes Niveau der Beherrschung einer Landes- oder Amtssprache erreicht wurde.

Dabei ist Mehrsprachigkeit für die Europäische Union ein Bestandteil der gemeinsamen europäischen Identitätsbildung und zum Leitmotiv geworden. Bürgerinnen und Bürger in der EU sollen mindestens zwei weitere Sprachen lernen. Die EU-Politik der Mehrsprachigkeit beinhaltet das Ziel, regionale und Minderheitensprachen zu bewahren, ethnische und sprachliche Minderheiten zu schützen, und lebenslanges Lernen und interkulturelle Kommunikation zu fördern (David 2024: 10).



Im Kontext kontinuierlicher Einwanderung stellt sich allerdings die Frage, wie diese Programmatik auf eine durch Migration erweiterte Sprachenvielfalt anzuwenden ist. Mit dem Konzept der Mehrsprachigkeit wird entweder auf eine Makroebene der gesellschaftlichen Sprachenvielfalt und ihrer staatlichen Sprachenpolitik Bezug genommen, oder auf die Mikroebene der individuellen Fähigkeiten eines Individuums, mehrere Sprachen zu sprechen, referiert. (David 2024: 21). In dieser RfM-Debatte wird aber noch ein dritter Aspekt betrachtet. Es gibt nicht nur eine Vielfalt an Sprachen, die in einem Land koexistieren können, sondern jede Sprache ist in sich vielfältig und entwickelt sich weiter. Dabei umfasst eine Sprache nicht nur regionale Dialekte, sondern auch sprachliche „Register“, also bestimmte Konventionen und Erwartungen hinsichtlich des benutzten Vokabulars und der grammatikalischen Korrektheit in einem bestimmten Kontext der Sprachverwendung. So lassen sich zum Beispiel Alltagssprache, Bildungssprache und Fachsprache als sprachliche Register unterscheiden.

Der Initialbeitrag bietet Hinweise für praxisrelevante Maßnahmen zur Verbesserung der Rahmenbedingungen sozialer Teilhabe und demokratischer Partizipation in einer pluralen Gesellschaft. Zusammen mit den Kommentaren und der abschließenden Replik regt die RfM-Debatte nicht nur zum Nach- und Weiterdenken an, sondern zeigt auch konkrete Möglichkeiten zur selbstwirksamen Gestaltung der postmigrantischen Gesellschaft auf.

Norbert Cyrus, Ulrike Zöllner, Linda Supik & Stefan Kretzmann

Redaktion der RfM-Debatte

Literatur

David, Emma-Katharina (2024) Die Politik der Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union. Regionen als Brücke zwischenstaatlicher Zusammenarbeit. Baden-Baden: Nomos



RfM-Debatte 2023

**Initialbeitrag von Judith Purkarthofer
& Christoph Schroeder**

Sprachen nach Bedarf statt Deutsch nach Vorschrift: Ein Plädoyer für einen pragmatischen Umgang mit Mehrsprachigkeit

Initialbeitrag von Judith Purkarthofer & Christoph Schroeder¹

Veröffentlicht: 03. Juli 2023

In wohlmeinenden Infobroschüren und Schulordnungen lesen wir Variationen des folgenden Satzes: „In Deutschland sprechen wir Deutsch, damit wir uns alle verstehen.“ In politischen Programmen lautet die Variation „Sprache ist der Schlüssel zur Integration“, wobei mit „Sprache“ durchweg „Deutsch“ gemeint ist.

Was steckt aber hinter der Idee, Teilhabe erfordere nur und genau eine bestimmte Sprache? Was ist dran an der Annahme, Beteiligung an demokratischen Prozessen funktioniere nur mithilfe jeweils einer Einzelsprache – ob Deutsch, Englisch, Griechisch, Türkisch...?

Mit dieser RfM-Debatte möchten wir genau diese Frage anstoßen: Wie kann es gelingen, Anforderungen an Sprecher*innen und ihre Ein-/Mehrsprachigkeit nicht als Einpassung in einen Rahmen zu formulieren, sondern als Aushandlung in einem oder mehreren Kontexten?

In der RfM-Debatte von 2020 wurden Sprachen als Ressourcen thematisiert: Mehrsprachige Schüler*innen sollten ihre Sprachkenntnisse endlich auch im regulären Curriculum wiederfinden und im schulischen Rahmen ausbauen können. Diese Forderungen sind aktuell wie damals – und unsere Debatte schließt nun dort an, wo es nicht nur um die schulische Anerkennung von bestimmten Sprachen geht, sondern die mehrsprachige Verfasstheit der Gesellschaft selbst debattiert werden soll.

Welche Erfordernisse stellt ein wahrlich mehrsprachiges Verständnis an die Gesellschaft als Ganzes und welche spezifisch an jene, die mit der Vermittlung und dem Lehren von Sprachen befasst sind? Welche Kompetenzen – im Humboldtschen Sinn also die Fähigkeiten, aus endlichen Mitteln unendlichen Gebrauch zu machen – brauchen Sprechende und was müssen Institutionen lernen, und wer ist für die Förderung ihrer Vermittlung verantwortlich?

Wir möchten in diesem Initialbeitrag bereits auf einige konkrete Beispiele blicken – für gelungene und herausfordernde Aushandlung:

¹ Mit herzlichem Dank an die Kolleg:innen von der RfM-Debattenredaktion und Aylin Braunewell für hilfreiche Anregungen und Kritik.



In einer Sprache aneinander vorbeireden

Als Voraussetzung für gelungene Partizipation gilt üblicherweise, dass sich alle direkt miteinander verständigen können. Für diese Verständigung bedarf es einer, und genau einer, geteilten Sprache. Aber ist diese Erwartung tatsächlich zutreffend? Nähern wir uns der Frage mit Beispielen aus zwei Kontexten.

Auf dem Essener Kennedyplatz, einem zentralen Platz in der belebten Essener Innenstadt, versammelt sich eine Gruppe. Zwei Personen halten Unterlagen und einem großen Plan in ihren Händen. Die Gruppe führt eine Begehung durch, bei der über die Umgestaltung der östlichen Ecke des Platzes beraten werden soll. Die Mitarbeiterin des städtischen Bauamts begrüßt die Anwesenden. Der Bauleiter stellt die Pläne für den Platz und die geologischen Möglichkeiten dar. Der Architekt spricht über neue Nutzungskonzepte und urbane Öffentlichkeiten, die sich den Raum bedürfnisorientiert aneignen sollen. Die Polizistin spricht über die Möglichkeit, sich in einem hell erleuchteten Raum zu bewegen. Die Anwohnerin möchte wissen, ob es einen neuen Baum geben wird. Der Jugendliche spricht von der Schwierigkeit, sich außerhalb kommerzialisierter Orte zu treffen. Die Polizistin spricht von Lärm und Müll. Die Anwohnerin hat Angst, dass die Jugendlichen ihren Hund gefährden. Der Bauleiter betont die kosteneffiziente Planung. Die Amtsmitarbeiterin bittet um Rückmeldungen zum Entwurf. Der Architekt erklärt das Nutzungskonzept. Die Anwohnerin wünscht sich einen Baum. Die Amtsmitarbeiterin schließt die Begehung mit den Worten: „Wenn keine Einwände bestehen, dann freuen wir uns auf die Umsetzung“. Die Amtsmitarbeiterin verbucht das Ereignis als gelebte Demokratie. Die Anwohnerin und der Jugendliche verlassen den Platz mit dem Gefühl, nicht gehört worden zu sein. Der Kennedyplatz wird aus Kostengründen schließlich doch nicht umgestaltet.

In der beschriebenen Situation wurde eine Sprache verwendet. Trotzdem fällt die Verständigung schwer. Unterschiedliche Referenzräume, Vorkenntnisse und Wissensbestände machen es den Anwesenden schwer, gleichermaßen an dem Austausch teilzunehmen. Die Fachsprachen in Bauwesen und Architektur sind selbst für Personen mit guten Deutschkenntnissen nicht einfach zu verstehen: Wer einen Einspruch gegen einen Umbauplan einlegt, tut dies nicht mit dem allgemeinen Inventar der deutschen Sprache, sondern wendet institutionelle Regeln und Konventionen der Kommunikation an, die in einem solchen institutionellen Rahmen in Sprachen der europäischen Nachbarländer wahrscheinlich ähnlicher sind, als es die verschiedenen Sprachen vermuten lassen. So versteht der belgische Stadtplaner die deutsche Stadtplanerin wohl besser als der jugendliche Teilnehmer, der ebenfalls in Essen aufgewachsen ist.

Das Beispiel der Begehung zeigt also, dass ein Bezug auf Sachverhalte in derselben Sprache für sich allein kein Garant für Partizipation ist.

Mehrsprachig miteinander reden

Das folgende Beispiel stammt von einem Wochenmarkt in Berlin, Stadtteil Kreuzberg. Es handelt sich um einen Markt, auf dem Menschen mit ganz unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen sich begegnen und miteinander den Austausch von Waren verhandeln –



meist erfolgreich. In dem Beispiel erleben wir den Verkauf einer mit Kartoffeln gefüllten Teigtasche. Die Teigtasche soll nicht mit Spinat, sondern mit Kartoffeln gefüllt sein, und sie soll erwärmt werden. Vom Standpunkt einzelner Sprachen aus gesehen, geschieht das Ganze in drei Sprachen, Englisch, Spanisch, Deutsch, und zwar wahrscheinlich ohne dass eine dieser Sprachen auf irgendeinem Kompetenzlevel definierbar wäre:

- 01 Verkäufer: Hallo,
02 Kunde:hello! (.) Eh .. what are the ingredients of this
03 Verkäufer: eh, das is (.) eh spinat – cheese, cheeseeh.. patata patata
04 Kunde:but I don't want
05 (.) I don't want with eh spinaches (-) I don't like.
06 Verkäufer: Okay
07 Kunde:with other (.) with other thing?
08 Verkäufer: cheese (.)
09 Kunde:and this?
10 Verkäufer: das is meat (-) mit mit patata (-) kartoffel
11 Kunde:<<nicht>> si vale!
12 Verkäufer: vale?
13 Kunde:sí
14 Verkäufer: eh: hot? <<zeigt auf den Toaster>>
15 Kunde:sí please.

Beispiel aus: Duman Çakır (2022: 14-15, hier die Transkription vereinfacht)

Die Teilnehmenden sind in dieser Situation klar an einem erfolgreichen Ausgang des Geschehens interessiert – in jeder Reaktion wird etwas aus der vorherigen Aussage wieder aufgenommen, durch Gesten oder den Rückgriff auf einen weiteren passenden Begriff bestätigt und schließlich in gemeinsamer Anstrengung verbunden. Die einzelnen Wörter für sich, das, was sich einer Einzelsprache zuordnen ließe, sind zur Verständigung nicht ausreichend, aber in der Summe wird ein kommunikatives Ziel erreicht.

Sprachenpolitische Regelungen für Verständigung und Integration?

Oben haben wir zwei Beispiele aus der urbanen Aushandlung in unmittelbaren Begegnungen gewählt. In institutionalisierten Kontexten geht man weiter und schafft sprachenpolitische Regeln. Diese geben vor, dass sie der Verständigung, ja der Integration dienen; sie enthalten aber Widersprüche, die diese Vorgaben infrage stellen. Nochmals zwei Beispiele:

An deutschen Universitäten sind zur Zulassung für BA/MA-Studiengänge Sprachkompetenzen in Deutsch auf Niveau C1 des Europäischen Referenzrahmens für



Sprachen (GER) notwendig und nachzuweisen – das entspricht ungefähr Abiturniveau in der ersten lebenden Fremdsprache, wenn das schulische Lernen sehr erfolgreich war.² Wer in Deutschland universitär lernen möchte, muss sich also zuerst auf den Erwerb der deutschen Sprache konzentrieren, bevor er*sie zum Diskurs zugelassen wird. Für inhaltlich üblicherweise anspruchsvollere Aufgaben im Rahmen eines PhD/Doktoratsstudiums bestehen diese Anforderungen aber nicht. Wer also thematische Expertise bewiesen hat, kann in den (üblicherweise mehreren) Sprachen am wissenschaftlichen Diskurs teilnehmen, auf die er sich mit seinen Kolleg:innen gemeinsam verständigt.

Ähnliches gilt für aufenthaltsrechtliche Regelungen: Als Voraussetzung für eine Niederlassungserlaubnis in Deutschland müssen Personen aus Drittstaaten Deutschkenntnisse auf dem mittleren Niveau B1 des GER nachweisen. Diese Bedingung gilt aber nicht für EU- bzw. EWR-Staatsangehörige und Personen, die als ‚Hochqualifizierte‘ oder mit eigenen Investitionsmitteln einreisen. Ihre Partizipation ist also, so scheint es, weniger sprachgebunden.³ Braucht also, wer Geld hat, keine Kenntnisse der deutschen Sprache?

Sprachkenntnisse allein sind kein Schlüssel zu Teilhabe und Verständigung

Wir bezweifeln, dass Deutschkenntnisse im Sinne des Gesetzes tatsächlich der vielgerühmte ‚Schlüssel‘ sind, zu dem sie in der Integrations- und Bildungsdebatte immer wieder gemacht werden (ausführlicher dazu Plutzer 2010a). Natürlich sind Deutschkenntnisse förderlich, um an einem wissenschaftlichen Diskurs zu partizipieren, um an einer öffentlichen Debatte in Deutschland teilzunehmen, um im Berufsleben zu agieren, um sich als Elternteil für eine gute schulische Förderung des Kindes einzusetzen. Aber Hindernisse oder Herausforderungen der Verständigung können nicht allein an sprachlichen Kompetenzen im Sinne eines abgrenzbaren und abtestbaren Regelsystems und Wortschatzes festgemacht werden. Und es werden andere Hürden der Verständigung überdeckt, denen vor allem eine ungleiche Verteilung von Macht und asymmetrische Diskurse zugrunde liegen (Bommes 2006): Nicht nur *was* Menschen sagen, sondern auch *wie* sie es sagen, hat Auswirkungen auf die Hindernisse, denen sie begegnen.⁴ Gleichzeitig wird mit dem Testsystem denjenigen, die über die erwarteten sprachlichen Kompetenzen nicht verfügen, dies als persönliches Versagen angelastet.

Das vordergründige Primat der offiziellen Amtssprache, das oft isoliert von den tatsächlichen kommunikativen Praktiken etabliert ist, wird in der Praxis natürlich durch eine Verwendung anderer Sprachen unterlaufen. Gleichzeitig aber wird auch dies wieder einer hierarchischen Bewertung unterzogen. Wer neben dem Deutschen über eine Kompetenz in einer institutionell zur „Fremdsprache“ geadelten Sprache verfügt, dem stehen

² Wie zum Beispiel hier ausgeführt: <https://www.uni-due.de/international/bewerbung.php#deutsch> (zuletzt geprüft am 28.06.2023).

³ Wie beispielsweise hier beschrieben: https://www.bmi.bund.de/DE/themen/migration/zuwanderung/arbeitsmigration/arbeitsmigration-node.html;jsessionid=819022BE399F92C76103D8436363E4A0.1_cid295#doc9392962bodyText6 (zuletzt geprüft am 28.06.2023)

⁴ ‚Linguizismus‘ ist der Begriff, den İnci Dirim für Diskriminierungen von Menschen aufgrund ihrer Sprachen und Sprechweisen geprägt hat (vgl. Dirim 2010).



Mechanismen zur Zertifizierung und Anerkennung sowie Räume zur kontrollierten Anwendung dieser Kompetenz offen. Die Sprachkenntnisse von mehrsprachig im Türkischen, Arabischen oder Ukrainischen aufgewachsenen Kindern werden dagegen als potentiell störendes Gefahrgut wahrgenommen und Regulierungen unterworfen, die bis zum Verbot der Verwendung auf dem Schulhof reichen (vgl. Wiese, Tracy & Sennema 2020). Dabei wird argumentiert, dass niemand auf dem Schulhof beleidigt werden soll (oder wenn, nur auf Deutsch). Anstatt sich mit der erwünschten oder unerwünschten Handlung zu beschäftigen, wird das Problem auf die Verwendung einer bestimmten Sprache verschoben. Selbst wenn die Praxis des schulischen Sprachverbots mittlerweile als rechtswidrig eingestuft wird,⁵ werden die Sprecher*innen von derart verbotenen Sprachen unabhängig von ihren sprachlichen Handlungen einem Generalverdacht ausgesetzt.

Aushandlung in einem Kontext und Verständigung über Prinzipien

Der Soziologe Heinz Bude (2020) beschreibt in seinem Nachdenken über das Wesen einer 'inklusiven' Gesellschaft die Spannung zwischen dem Spiel heterogener Lebenspraxen und der Gesellschaft als öffentlichem Raum, in dem sich Einzelne begegnen und sich aufeinander beziehen können. Er bezieht sich auf Jürgen Habermas' Konzept der Praktiken der Einbeziehung des*der Anderen. Diese ermöglichen es, dass wir uns trotz individualisierter Lebensläufe – und wir möchten ergänzen, trotz 'verschiedener Sprachen' – als Individuen begegnen. Bude beschreibt diese Praktiken mit einem Hinweis auf die Menschenrechte, die uns unabsprechbare Rechte, unter anderem auf freie Wahl der Umgangssprache und ein ungestörtes Familienleben, zusichern. Und schließlich bringt er eine dritte Ebene ins Spiel, in der er die heilende Wirkung eines möglichst ungezwungenen Umgehens miteinander verortet, das ein Sich-einander-Aussetzen zum Zweck der gegenseitigen Wahrnehmung ermöglicht. Für Bude bedeutet Vergesellschaftung „nicht mehr Einpassung in einen Rahmen und Ausrichtung auf einen Wert, sondern Aushandlung in einem Kontext und Verständigung über Prinzipien“ (Bude 2020, 102).

Diese Überlegungen lassen sich sehr gut auch auf die sprachliche Dimension anwenden. Deutlich wird dabei, dass Sprachfragen nicht per se als inklusiv oder exklusiv gelten können. Zugang und Teilhabe werden nicht per se durch Sprache ermöglicht, sondern durch kommunikative Praktiken, die sich um Austausch und Verständigung bemühen. Dabei kann Mehrsprachigkeit manche vor Probleme stellen – Einsprachigkeit stellt für andere Beteiligte allerdings ebenso eine Hürde dar (Gümüşay 2020).

Jede Begegnung kommunizierender Menschen ist bereits eine Aushandlung von Sprache(n) und sprachlicher Praxis, solange tatsächlich Verständigung das Ziel ist. Das gilt für Situationen der Einsprachigkeit ebenso wie auch für Situationen der Mehrsprachigkeit. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass wir in Beziehungen, sowohl mit Kindern wie auch mit Erwachsenen, über das Sprechen und Hören, Schreiben und Lesen, auch die Gestik und Mimik und neuerdings zusätzlich Emoticons, DeepL und

⁵ Ein Freiburger Verwaltungsgerichtsurteil von 2022 bestätigt dies; ferner halten Verfassungsrechtler*innen diese Praxis für unzulässig (Zara 2015: 48-49).



Googletranslate kommunizieren – unabhängig von den Sprachen, in denen dies geschieht. Im Rahmen von familiären oder freundschaftlichen Verbindungen nehmen wir diese Multi-Modalität in Kauf, ja genießen vielleicht sogar das Einander-Entdecken, das mit dem Erforschen des Neuen einhergeht (Purkarthofer & Plutzer 2022). Und wie oben gezeigt, erleben wir auf Märkten vielfältige Situationen, in denen Menschen mit ganz unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen miteinander ver- und aushandeln, welche Qualität eine bestimmte Verkaufsware hat, was sie kosten soll, wie sie funktioniert (Duman Çakır 2022).

Sprache nach Bedarf statt Sprache nach Vorschrift

Welche Utopien sind es nun, die sich uns in unserer mehrsprachigen Gesellschaft aufdrängen? Aus dem breiten Spektrum möglicher Felder wollen wir nur drei herausgreifen, die jeweils sehr umkämpfte Arenen der gesellschaftlichen Aushandlung darstellen.

Nehmen wir als Beispiel die Integrationskurse, ein gewaltiges, zentralisiert vom BAMF in die Wege geleitetes und kontrolliertes Projekt. Damit sollen Neuzugewanderte ohne zertifizierte Deutschkenntnisse an das Deutsche und, in den Alphabetisierungskursen, zusätzlich noch an die Schriftlichkeit (im Deutschen!) herangeführt werden. Das Curriculum der Kurse ist durchaus kommunikativ ausgerichtet (BAMF 2016). Die aufenthaltsrechtlichen Bestimmungen fordern aber ein spezifisches Niveau (B1 des GER), das von den Teilnehmenden erreicht werden muss, und zwingen die Kurse angesichts der begrenzten Zeitressourcen, die den Teilnehmenden zugestanden werden, so zum „Teaching for the test“ (Plutzer 2010b). Die Idee der „Aushandlung“ würde hier bedeuten, von einer gesetzlichen Forderung nach ganz bestimmten und zertifizierten Deutschkenntnissen abzurücken und die Inhalte der Kurse tatsächlich stärker auszurichten an dem, was die Teilnehmenden wünschen und brauchen, auch in Zusammenarbeit mit den Kommunen und den Arbeitgeber*innen in der Region (Schroeder & Zakharova 2015). Insbesondere für die Alphabetisierungskurse, die unter anderem angesichts der extrem heterogenen Teilnehmenden als das große Sorgenkind im Integrationskurssystem betrachtet werden, würde das Abrücken von der gesetzlichen Sprachanforderung eine gewaltige Erleichterung bedeuten. So könnten Kurse auch mehrsprachig ablaufen und Teilnehmende zuerst an die Schriftlichkeit in der ihnen nächsten Sprache herangeführt werden (Marschke 2022). Im Mittelpunkt könnten die Fortschritte stehen, die die Teilnehmenden tatsächlich machen und die sich z.B. an der Schriftlichkeit in ihrer Lebenswelt orientieren (Schroeder et al. 2022).

Nehmen wir als ein weiteres Beispiel das der Schule und des Schulsystems. In unserer gesellschaftlichen Übereinkunft sollen alle Kinder gemäß ihren Möglichkeiten lernen und im Lauf von bis zu zwölf Jahren einen für sie geeigneten Schulabschluss erreichen. Nun wissen wir, dass aufgrund des monolingualen Habitus von Schulen diese Eignung nicht nur von den intellektuellen Fähigkeiten oder dem Fleiß von Kindern (und Eltern) abhängt, sondern auch von den sprachlichen Voraussetzungen maßgeblich beeinflusst wird. Aktuell bestimmen Sprachstandserhebungen (mit), wer wann oder auch (ab)gesondert unterrichtet wird. Neben der sozialen Stigmatisierung, die durch diese frühe Testung



ausgelöst werden kann, ist vor allem der punktuelle und nur auf Deutsch ausgelegte Charakter dieser Tests zu beanstanden. Was wäre, wenn wir konsequent von den kindlichen Voraussetzungen ausgehen? Dann kann sich Schule (wie auch andere Bildungseinrichtungen) als wichtige unterstützende Instanz auf dem Weg zu Deutschkenntnissen, zu mathematischem Verständnis, zu sozialen Fähigkeiten verstehen, aber nicht als Bollwerk der Normgesellschaft, das durch Testung vor gefährlichen Einflüssen geschützt werden muss, um seine Aufgabe am 'Normkind' zu erfüllen. In manchen Schulformen wird diese Haltung schon praktiziert, konkret beschreibt z.B. Brigitta Busch (2021) eine Mehrstufenklasse in Wien, die nach solchen Prinzipien arbeitet. Damit werden die unterschiedlichen Wissensstände, die in jedem Fall bestehen, nicht mehr einzelnen Personen als Versäumnis angelastet.

Auch im Unterricht selbst kann das mehrsprachige Repertoire von Lehrenden und Lernenden fruchtbar gemacht werden, wenn für Rechercheaufgaben auch der Suche in verschiedenen Sprachen, der Austausch mit mehrsprachigen Personen und die Transfer- und Übersetzungsleistungen anerkannt werden, die vor allem mehrsprachige Kinder erbringen. Aktuelle Projekte wie die ‚Kleinen Bücher‘, die Kinder einer Wiener Mehrstufenklasse in einer von ihnen selbst gewählten Auswahl von Sprachen und sprachlichen Ressourcen verfassen, zeigen uns, wie in der Möglichkeit mehrsprachiger Aushandlung schließlich auch die Deutschkenntnisse profitieren (Busch 2021).

Nehmen wir schließlich das Beispiel der Freien Medien und Bürger*innenmedien. Neben den öffentlich-rechtlichen und privat-kommerziellen Medien erfüllen Freie Medien wichtige Aufgaben, gerade was die (Selbst-)Repräsentation von Vielfalt betrifft. Statt fixer sprachlicher Vorgaben gibt es hier Beiträge von verschiedenen Medienmacher*innen, die im Hinblick auf ihre Gäste und ihr Publikum Sprachentscheidungen treffen. Ähnlich wie die passende Musik gibt es dann die passenden, weil geteilten Sprachen im Interview, gefolgt von einer Zusammenfassung in einer anderen Sprache oder in einem anderen Stil. Für das Publikum ergeben sich so wichtige Erlebnisse, manche vertraut und manche als Herausforderung, um etwas über unsere Gesellschaft und die Beteiligung an ihr zu lernen.

Einpassen oder Aushandeln: Ausblick

In Beispielen aus einem mannigfaltigen Thema haben wir versucht, die Aushandlung von Mehrsprachigkeit und die Debatte darüber anzustoßen – und dabei auch selbst unsere Argumente und Verständnisse zu schärfen. In den folgenden Beiträgen wünschen wir uns weitere Einsichten in konkrete Kontexte und unmittelbare Begegnungen. So hoffen wir Herangehensweisen an unsere mehrsprachige Gesellschaft zu verhandeln, die die Vorstellung einer nationalstaatlichen Einsprachigkeit überwindet.



Literatur

- Bommes, Michael. 2006. Integration durch Sprache als politisches Konzept. In: Davy, Ulrike und Albrecht Weber, Hg. *Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen*. Baden-Baden: Nomos, S. 59–86.
- Bude, Heinz. 2020. Begegnung und Berührung. Was für eine Gesellschaft wäre eine ‚inklusive‘ Gesellschaft? In: Heinrich Böll Stiftung e.V., Hg. *Öffentlicher Raum! Politik der gesellschaftlichen Teilhabe und Zusammenkunft*. Frankfurt: Campus, S. 99-105.
- Busch, Brigitta. 2021. Mehrsprachigkeit. Wien: UTB.
- Dirim, İnci. 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: Mecheril, Paul, İnci Dirim, Mechtild Gomolla, Sabine Hornberg und Krassimir Stojanov, Hg. *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann, S. 91-114.
- Duman Çakır, İrem. 2022. Negotiation of resources in everyday activities of a multilingual Berlin street market: a linguistic ethnography approach. In: *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication* 42 (3), S. 395-420.
- Gümüşay, Kübra. 2020. Sprache und Sein. München: Hanser.
- Marschke, Britta, Hg. 2022. *Handbuch der kontrastiven Alphabetisierung*. Unter Mitarbeit von Sedigheh Alizadeh Lemjiri, Nadine Al-Khafagi, Tuğba Bektaş, Mary Matta, Abed all Gaffar Mohamed und Zeynep Sezgin Radandt. Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 14. Berlin: Erich Schmidt.
- Plutzer, Verena. 2010a. Sprache als „Schlüssel“ zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In: Langthaler, Herbert, Hg. *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde*. Innsbruck, Wien und Bozen: Studien Verlag, S. 121-140.
- Plutzer, Verena. 2010b. Zuwanderung und Sprachpolitik der deutschsprachigen Länder. In: Krumm, Hans-Jürgen, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer, Hg. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. German as a foreign and second language*. Berlin: De Gruyter, S. 107–123.
- Purkarthofer, Judith und Verena Plutzer. 2022. Sprachen sind wie Beziehungen, man muss sie pflegen. In: Gruber, Oliver und Michael Tölle, Hg. *Fokus Mehrsprachigkeit*. Wien: ÖGB, S. 154-164.
- Schroeder, Christoph und Natalia Zakharova. 2015. Sind die Integrationskurse ein Erfolgsmodell? Kritische Bilanz und Ausblick. In: *Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik* 35 (8), S. 257–262.
- Schroeder, Christoph, Dorothee Steinbock, Miguel Rezzani und Cosima Lemke-Ghafir. 2022. Für eine Reform der "Integrationskurse mit Alphabetisierung". In: Friedrich-Ebert-Stiftung, Hg. *FES impuls*. Online verfügbar unter <https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/19284.pdf>, zuletzt geprüft am 28.06.2023.



ZARA – Zivilcourage und Anti Rassismus-Arbeit, Hg. 2015. *Rassismus Report*. Online verfügbar unter <https://assets.zara.or.at/media/rassismusreport/rassismus-report-2015.pdf>, zuletzt geprüft am 28.06.2023.

Wiese, Heike, Rosemarie Tracy und Anke Sennema. 2020. *Deutschpflicht auf dem Schulhof? Warum wir Mehrsprachigkeit brauchen*. Berlin: Duden-Verlag.



RfM-Debatte 2023

Kommentare

Zum Ende sprachlicher Gewissheit in digitaler Gesellschaft

Kommentar von Britta Schneider

Veröffentlicht: 20. Juli 2023.

Judith Purkarthofer und Christoph Schroeder zeigen, dass gesellschaftliche Teilhabe nicht per se durch Erwerb von Sprache ermöglicht wird – ein wichtiger und bisher wenig beachteter Punkt in öffentlichen Debatten um Sprache. Neben der Forderung nach einem pragmatischen Umgang mit Mehrsprachigkeit, der ich als Soziolinguistin in jeder Hinsicht zustimme, möchte ich mit meinem Kommentar darauf hinweisen, dass sich unsere Sprachkultur, die stark durch den Buchdruck geformt wurde, im Zeitalter digitaler Medien verändert. Pragmatismus bezüglich Sprache und ihren Normen ist im Kontext diverser und digitaler Öffentlichkeit daher relevant für den Umgang mit Sprache generell.

Sprachen versus Sprechen

Judith Purkarthofer und Christoph Schroeder betonen, dass kommunikative Praktiken nur dann zu Teilhabe führen, wenn sie sich um Austausch und Verständigung bemühen. Solche Praktiken basieren nicht notwendigerweise auf Einhaltung der gegebenen Regeln von Sprachen, sondern erfordern Sprechen als kommunikative Verständigungspraxis. Sprechen kann vielfältig und abhängig von Genres und Situationen sein. Gegenseitiges Verstehen und die Möglichkeiten, gleichberechtigt miteinander zu sprechen, hängen nicht nur mit Sprachkompetenzen zusammen, sondern auch mit den konkreten Situationen (z.B. Essensverkauf vs. öffentliche Aushandlung), den Rollen und Rechten der Sprechenden, sowie den materiellen Bedingungen, in die sprachliches Handeln eingebettet ist. Sprechen ist also viel mehr als der Austausch von Zeichen mit feststehender Bedeutung. Sprechen ist eine soziale Handlung, die im Zusammenspiel mit materiellen, diskursiven und sozialen Ressourcen praktiziert wird.

Einsprachigkeit und fixierte ‚Sprachen‘ als Ergebnis europäischer Schriftsprachkultur

Woher kommt es, dass wir, wenn wir über Sprachen reden, meist annehmen, dass es hierbei um ein immaterielles, starres System der Zuordnungen von Zeichen und Bedeutung geht? Und wie konnte es dazu kommen, dass Menschen glauben, dass das Erlernen eines solchen Systems automatisch zu gesellschaftlicher Teilhabe führt? Wenn wir über die mehrsprachige Verfasstheit von Gesellschaft reden, müssen wir auch die Bedingungen und die Geschichte unserer eigenen Glaubenssätze zu Sprache hinterfragen.

Heute ist die Vorstellung selbstverständlich, dass Sprache aus gegebenen Beziehungen zwischen Laut- oder Buchstabenzeichen und Bedeutung besteht. Es erscheint uns selbstverständlich, dass alle Mitglieder einer Sprachgemeinschaft dasselbe Sprachverständnis haben. Solche Annahmen sind keineswegs universell, sondern Ergebnis historischer Prozesse und medialer Technologien. Das Konzept von Sprache als systemischer Einheit ist ohne die Erfindung der Schrift kaum vorstellbar. In oralen Kulturen ist Sprache eine



verkörperlichte und vergängliche Lautpraxis (Ong 1982) – und es bleibt greifbar, dass die Bedeutung von Zeichen veränderbar ist, weil sie sich aus sozialen Interaktionen ergibt. Schriftzeichen hingegen stellen Bedeutung visuell dar und fixieren sie. Dabei scheinen Zeichen, die Laute darstellen (also die uns bekannten Buchstaben) im Gegensatz zu Zeichen, die Konzepte darstellen (wie etwa ☼), in besonderer Weise den Effekt zu haben, dass Menschen annehmen, dass die Bedeutung im Wort liegt und immer schon da war (Abram 2017 (1996)).

Die interessensgeleitete Erschaffung nationaler Schriftsprachen

Die in Europa vorherrschende phonetische Schrift, in der Buchstaben einzelne Laute darstellen, wurde durch den Buchdruck normiert. Und erst mit der Buchdrucktechnologie wurde eine bestimmten Sprachform als Nationalsprache verbreitet und stabilisiert. Die neuen technologische Möglichkeiten entsprachen sowohl dem kommerziellen Interesse von Verlegern, als auch dem politischer Akteure, die sprachliche Homogenität anstreben, um das Gefühl nationaler Identität zu fördern. So fand zum Beispiel 1876 in Berlin die Erste orthographische Konferenz statt, die von der preußischen Regierung initiiert wurde, um eine einheitliche Rechtschreibung zu schaffen (Nerius 2002). Die Homogenisierung einer nationalsprachlichen Schrift erfolgte also im Zusammenspiel von politischem Willen, technologischen Bedingungen und kommerziellen Interessen. Sprachliche Alltagspraktiken von Individuen sollten homogenisiert werden, um gemeinsame nationale Identität und einen größeren Markt zu schaffen. Die dominante, durch Schrift legitimierte Sprache entwickelte sich zu einer "Stimme aus dem Nichts", die in nationalen Öffentlichkeiten heute als ‚neutral‘ wahrgenommen wird (Gal and Woolard 2001).

Bedeutung als interaktive Aushandlung in digitalen Kontexten

Inzwischen sind viel mehr Menschen als im Zeitalter des Buchdrucks daran beteiligt, schriftlich fixierte Sprache im digitalen öffentlichen Raum zu produzieren. So finden wir in sozialen Medien zum Beispiel transnationale Interaktionen, die fragmentierte, simultan existierende semantische Bedeutungen von Zeichen hervorbringen. Geringeres Gatekeeping – alle die schreiben können, können mitmachen – und interaktives, informelles schriftsprachliches Handeln machen sichtbar, dass Zeichen nicht immer für alle dasselbe bedeuten. So können Emojis, die Obst oder Gemüse darstellen, in bestimmten Interaktionskontexten plötzlich auch als Zeichen für Geschlechtsteile verwendet und verstanden werden. Und Worte, die eben noch eine sachliche und beschreibende Bedeutung hatten, werden zu politischen Kampfbegriffen. Eine „blue pill“ ist zum Beispiel in manchen, zumeist misogynen, Internetforen nicht einfach eine blaue Pille, sondern ein zentrales Abgrenzungskonstrukt: In Anlehnung an die Filmtrilogie „Matrix“ werden Personen, die dem liberalen Mainstream folgen, abwertend als ‚Bluepilller‘ bezeichnet. In digitaler Medialität werden multiple Wortbedeutungen noch weiter zunehmen. Damit einher gehen kann die Tendenz, dass nationale Standardsprachen immer weniger als quasi-natürliche Einheiten wahrgenommen werden.



Welche Kompetenzen brauchen Bürger*innen in einer diversen und digitalen Gesellschaft?

Wie Judith Purkarthofer und Christoph Schröder in ihrem Initiatilbeitrag verdeutlicht haben, dürfen Sprachen nicht als fixe und gegebene Bedeutungssysteme imaginiert werden. Eine demokratische Sprachkultur benötigt eine Vorstellung von Sprechen als gemeinschaftlicher Aushandlung. Historisch entwickelte Regeln sind in bestimmten Kontexten wichtig und praktisch, etwa in juristischen Interaktionen oder im Fremdsprachenunterricht. In vielen anderen Kontexten ist aber vorrangig, sich mit verschiedenen Menschen zu verständigen. Verständigung gelingt nicht allein auf Basis schriftsprachlicher Konventionen, sondern durch die Fähigkeit und die Bereitschaft zur Einbeziehung vielfältiger sprachlicher und nicht-sprachlicher Ressourcen (Gesten, Mimik, digitale Tools). Mehrsprachige Ressourcen, multimodale Kreativität und kritische Sprachreflexion sind daher nicht nur relevant für Menschen, die eine nicht-dominante Herkunftssprache sprechen. Zum Gelingen des Zusammenlebens in einer diversen Gesellschaft ist es unabdingbar, dass alle Bürgerinnen und Bürger lernen, Sprechen als eine flexible Praxis zu begreifen, Bedeutungen kritisch zu reflektieren und sprachliche sowie nichtsprachliche Ressourcen kooperativ zur Verständigung zu nutzen. Das Bewusstsein von Sprechen als kreativer Verständigungspraxis sollte daher in allgemeinbildenden Schulen aktiv gefördert werden. Sprachliche Diskriminierung – von Menschen, die ‚einen Akzent‘ haben, Dialekt sprechen, keinen Zugang zu Bildungssprache haben oder Sprachen mischen – könnte so überwunden werden und die Angst, ‚falsch‘ zu sprechen würde kleiner werden. Eine inklusive Sprachkultur für alle könnte entstehen.

Literatur

Abram, David. 2017 (1996). *The Spell of the Sensuous. Perception and Language in a More-Than-Human World* New York: Vintage Books.

Gal, Susan, and Kathryn A. Woolard. 2001. *Languages and Publics: The Making of Authority*. Manchester: St. Jerome.

Nerius, Dieter. 2002. *Die Orthographische Konferenzen 1876 Und 1901*. Hildesheim: Olms.

Ong, Walter J. 1982. *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. London: Routledge.



Translanguaging-Ansatz als Bezugspunkt für einen pragmatischen Umgang mit Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht

Kommentar von Melanie David-Erb und Galina Putjata

Veröffentlicht: 28. September 2023.

Die Überlegungen von Judith Purkarthofer und Christoph Schröder in ihrem Initialbeitrag und die weiterführende Kommentierung von Britta Schneider nehmen wir als Ausgangspunkt, um das Augenmerk auf einen möglichen pragmatischen Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule zu richten und zu versuchen auf der Basis des Translanguaging-Ansatzes, eine Antwort auf die Ausgangsfrage von Purkarthofer und Schröder zu finden, wie es gelingen kann, Anforderungen an Sprecher*innen und ihre Ein- bzw. Mehrsprachigkeit nicht als Einpassung in einen nationalen Rahmen zu formulieren, sondern als Aushandlung in einem oder mehreren Kontexten. Das Ziel dieses Ansatzes ist es, minorisierte Schüler*innen zu unterstützen: Sie werden als sprachlich kompetent wahrgenommen und ihre gleichberechtigte Teilhabe an Bildung wird ermöglicht, indem die daraus abgeleiteten didaktischen Ansätze ihre individuellen sprachlichen Praktiken legitimieren und zum Ausgangspunkt unterrichtlichen Handelns machen (vgl. Thöne/Kölling 2023, 16).

Historisch: Nationalstaatlichkeit und monolinguale Schule

Das Ideal der Einsprachigkeit hat seinen historischen Ursprung im 19. Jhd., in der Zeit der Entstehung der Nationalstaaten nach europäischer Prägung (Adick 2005; Gogolin 2009, 11). Ein nationales Staatswesen brachte zu seinem eigenen Erhalt ein nationales Schulwesen hervor, das sich ausschließlich einer, nämlich der einen und einzigen Nationalsprache bedient. Staat, Schule und Sprache wurden zu dieser Zeit als einander wechselseitig bedingende Faktoren konstruiert und bilden bis heute eine wirkmächtige und scheinbar unauflösbare Verbindung. Einsprachigkeit etablierte sich als staatsbildender Mythos (Hobsbawm 1991/2004) und wurde common sense in der Gestaltung staatlicher Institutionen und in besonderer Weise des Bildungswesens, dessen Funktion durch die Bildung neuer Staatsbürger*innen in nichts Geringerem als der Sicherung des Fortbestandes der Nation liegt. Im Prozess des nation-building trieben nationale Bildungswesen eine kulturelle Homogenisierung voran (Adick 2005, 245), deren vielleicht sichtbarste Maßnahme die Monolingualisierung war (David-Erb/Panagiotopoulou, voraussichtl. 2024).

Während noch in den fünfziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts der Mythos eines sogenannten ausgeglichenen Bilingualismus vorherrschte – die Vorstellung, dass eine zweisprachige Person nichts anderes sei als zwei Einsprachige (Weinreich 1953, 73), zeigen linguistische und erziehungswissenschaftliche Forschungen seit den 1990ern, dass derartige bis heute im Alltagsdiskurs übliche Vorstellungen von Ein- bzw. Mehrsprachigkeit Idealisierungen sind, die tatsächlichen sprachlichen Kompetenzen wie auch Performanzen Mehrsprachiger kaum entsprechen. Heute wissen wir aus der Psycholinguistik, dass Sprachsysteme neuronal nicht getrennt voneinander gespeichert sind, sondern ein dynamisches, aufeinander aufbauendes Netzwerk bilden (Jessner 2008).



Argumente aus der Psychologie betonen die Bedeutung aller sprachlichen Ressourcen bei Denk- und Lernprozessen. Diese Erkenntnisse gehen auf neuro- und psycholinguistische Studien zum Zusammenhang zwischen sprachlicher und kognitiver Entwicklung im mehrsprachigen Spracherwerb zurück (Cummins 2010, Lengyel 2017).

Für Unterrichtskontexte haben diese Erkenntnisse zur Folge, dass der Zugriff auf das gesamte sprachliche Repertoire einer mehrsprachigen Person den kognitiven Transfer begünstigt. In der Diskussion über Bildungsprogramme werden diese Erkenntnisse aufgegriffen, woraufhin die Forderung aufgestellt wird, mehrsprachige Kinder im Kita-Alltag und im Unterricht beim Denken und Handeln in allen ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen und sprachlichen Varietäten zu unterstützen (Fürstenau 2011, Reich & Krumm 2000). Fachdidaktische Konzepte wie solche des Translanguaging legen nahe, dass Lernende davon profitieren, wenn sie ihr gesamtes Repertoire an sprachlichen Fähigkeiten in den Unterricht einbringen, um individuelle Bedeutungskonstruktionen vorzunehmen (Cenoz/Gorter 2017; Blackledge/Cresse 2010; García/Lin 2016).

Translanguaging - ein Konzept für Theorie und Praxis

In der wissenschaftlichen Diskussion um Unterricht mit mehrsprachigen Lerngruppen findet das Konzept des Translanguaging nach Ofélia García und Kolleg*innen zunehmend Beachtung. Sie fokussieren auf beobachtbare multiple Sprachpraktiken von mehrsprachigen Sprecher*innen. Der Begriff des Translanguaging wird heute sowohl für diese Sprachpraktiken genutzt als auch für pädagogische Ansätze, die sich diese Praktiken zu Nutze machen. Thöne und Kölling (2023) legen einen übersichtlichen und kritischen Forschungsstand hierzu vor, in dem sie unter anderem Begriffsarbeit leisten: Sie leiten aus diversen Definitionen u.a. von García und Wei (2014), Cummins (2021) und anderen ein Kernkonstrukt ab, das sich in allen Perspektiven auf Translanguaging findet und für beide Verwendungsweisen konstituierend ist: „Alle Sprachen einer Sprecherin oder eines Sprechers werden in einer dynamischen und funktional integrierten Weise für kognitive Prozesse wie Verstehen, Wissensbildung und Bedeutungskonstruktion sowie für mehrsprachiges kommunikatives Handeln verwendet“ (Thöne/Kölling 2023, 16). Aus diesem Grundgedanken heraus leiten García und Kolleg*innen sowohl eine (Sprach-)Theorie als auch Konsequenzen für den Unterricht her. Dabei betonen sie, dass sie ihr Konzept in erster Linie in Hinblick auf Menschen entwickelt haben, die minorisierten sprachlichen Gruppen angehören (García 2017, 256f.).

García et al. legen dem Konzept des Translanguaging eine fundamentale Neuorientierung zum Sprachenbegriff zugrunde. Sie brechen mit der allgemein verbreiteten Vorstellung, Sprachen seien auf kognitiver Ebene voneinander abgrenzbare Entitäten. Stattdessen gehen sie davon aus, dass die sprachlichen Fähigkeiten Mehrsprachiger in einem einzigen und in sich undifferenzierten mentalen System zusammenkommen. Damit leugnen sie nicht die Existenz von Einzelsprachen als sozial konstruierte und wirksame Realitäten, sondern zeichnen ein neues Bild von der kognitiven Seite der individuellen Sprachverarbeitung. In der Folge liegen den sprachlichen Praktiken Mehrsprachiger auch keine voneinander getrennten autonome mentalen Systeme zugrunde, aus denen sich Äußerungen in der einen oder anderen Sprache speisen, sondern Mehrsprachige bedienen sich an einem einzigen inneren sprachlichen System, in dem alle ihre sprachlichen Kompetenzen netzwerkartig miteinander verbunden sind. Dementsprechend sprechen sie keine verschiedenen Sprachen,



sondern bedienen sich an einem Gesamtrepertoire in einer Weise, die ihnen je situativ abhängig als strategisch sinnvoll erscheint, um effektiv zu kommunizieren.

Auch wenn eine der fundamentalsten Kritiken an Garcias Konzept des Translanguaging in dessen Kern zielt - die basale Annahme eines einzigen sprachlichen Repertoires auf kognitiver Ebene ist neurologisch (noch) nicht belegt - eröffnet es doch Möglichkeiten eines Umdenkens über sprachliche Praktiken, das weg von normativen Ordnungen, hin zu kommunikativem Nutzen orientiert ist und dadurch Chancen für gleichberechtigte Teilhabe bergen kann, wenn es sich in unterrichtlicher Praxis niederschlägt.

Methodische Ansätze zum unterrichtlichen Einbezug - Didaktik der Quersprachigkeit

Grundlegend wichtig für den Einbezug des gesamten sprachlichen Repertoires in schulische Bildungsprozesse ist die Legitimation aller mitgebrachten sprachlichen Wissensbestände und die Anerkennung der Notwendigkeit ihres Einbezugs für den Bildungserfolg der betreffenden Schüler*innen. Auf der Ebene des Pädagogischen erkennt das Konzept des Translanguaging die individuellen dynamischen sprachlichen Systeme der Schüler*innen an und macht sie zum Ausgangspunkt unterrichtlichen Lehrerhandelns, das darauf zielt, den Kindern zu ermöglichen, ihr gesamtes sprachliches Repertoire für die Gestaltung ihres Bildungsprozesses einzusetzen. Dazu zählen beispielsweise Recherchearbeiten in allen zur Verfügung stehenden Sprachen oder die Gestaltung der Sozialform, so dass die Wissensaneignung in Eigen- Partner- und Gruppenarbeit in Familiensprachen erfolgen kann.

Zwar wird im deutschsprachigen Raum (anders als im anglophonen) noch vorwiegend die theoretische Seite des Translanguaging-Konzeptes besprochen, es finden sich aber dennoch auch Reflexionen zu unterrichtlicher Praxis, die darauf aufbauen und zum Teil recht konkret unterrichtliches Lehrerhandeln skizzieren (z.B. Montanari/Panagiotopoulou 2019). Montanari und Panagiotopoulou gehen davon aus, dass Mehrsprachige lernen, in mehrsprachigen Situationen angemessen zu kommunizieren, indem sie (auch in schulischen Kontexten) situativ passend, flexibel, mehr- und quersprachig (d.h. translingual) handelnd lernen dürfen (Montanari/Panagiotopoulou 2019, 37). Sie fordern, konkrete familiäre Sozialisationsbedingungen von Schüler*innen zu berücksichtigen, statt sie pauschal zu problematisieren und schließen sich damit Chilla und Niebuhr-Siebert (2017, 98) an, die sich für einen alltagsintegrierten Ansatz mehrsprachiger Bildung aussprechen und schreiben „Solange mehrsprachige Kommunikation unsichtbar bleibt, kann Mehrsprachigkeit nicht als Bildungsressource genutzt werden.“ Im deutschsprachigen Kontext hat in Einklang damit Oomen-Welke (2003) eine mehrsprachige Deutschdidaktik für die Schule konzipiert und List (2004) für eine „Didaktik der Quersprachigkeit“ in Kitas plädiert. Konkrete Vorschläge didaktischer Konzeptionierungen des Gebrauchs von Sprachen in einer mehrsprachigen Lerngruppe legen García, Flores und Woodley (2012) vor, die Transglossic Spaces als zentrales Element hervorheben, also quersprachige Spielräume, in denen Schüler*innen ihr gesamtes sprachliches Repertoire selbstbestimmt zu Lernzwecken einsetzen können. Flores (2020) schildert aus seinen Feldstudien eine Situation, die Thöne und Kölling (2023) auf das Essentielle verkürzt referieren: „Unter Anleitung der Lehrerin analysieren die spanisch-englisch bilingualen Kinder an einem zweisprachigen Mentorentext zum Thema Familie die darin eingesetzten translingualen rhetorischen Strategien zur Charakterisierung von [*literarischen*, MDE/GP] Figuren. Mithilfe der Lehrerin wird anschließend gemeinsam in der Klasse ein zweisprachiger Modelltext erstellt und im Hinblick auf die Funktion des Einsatzes



translingualer Gestaltungsmittel besprochen. In den darauffolgenden eigenständigen thematisch anschließenden Textproduktionen wenden die Kinder ebenfalls translinguale Strategien an und spiegeln so ihre eigenen multilingualen Sprachpraktiken wieder. Auf diese Weise stellt der Unterricht über die Textprodukte der Schüler:innen eine Verbindung zwischen den schulischen Anforderungen und ihrer eigenen Lebenswelt her.”

Es fehlen im deutschsprachigen Raum in Wissenschaft ebenso wie in pädagogischer Praxis Reflexionen, Analysen und Handreichungen, die die komplexen theoretischen Überlegungen illustrieren und in bildungspraktisches Handeln zu überführen helfen. Das ist unseres Erachtens aber vonnöten, weil wir darin das Potenzial erkennen, Anforderungen an Sprecher*innen und ihre Ein- bzw. Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten nicht als Einpassung in einen vorgegebenen nationalen Rahmen zu formulieren, sondern als Aushandlungsprozess vorzustellen, der das Potential hat, Bildungsungleichheiten zu reduzieren.

Literatur

- Creese, A. & Blackledge, A. (2010): Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy of learning and teaching? In: *The Modern Language Journal*, 94(i). doi:0026-7902/10/, 103–115.
- Chilla, Solveig & Niebuhr-Siebert, Sandra (2017): *Mehrsprachigkeit in der KiTa. Grundlagen – Konzepte – Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Cenoz, J., Gorter, D. (2017). Translanguaging as a Pedagogical Tool in Multilingual Education. In: Cenoz, J., Gorter, D., May, S. (eds) *Language Awareness and Multilingualism. Encyclopedia of Language and Education*. Springer, Cham. S. 309-321. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_20
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the Education of Multilingual Learners: A Critical Analysis of Theoretical Concepts*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-87.3.404>
- Flores, N. (2020). From academic language to language architecture: Challenging raciolinguistic ideologies in research and practice. *Theory into practice*, 59(1), 22–31. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1665411>
- Garcia, O., Flores, N., & Woodley, H. (2012). Transgressing Monolingualism and Bi-lingual Dualities: Translanguaging Pedagogies. In A. Yiakoumetti (Ed.), *Harnessing Linguistic Variation to Improve Education* (pp. 45-75). Peter Lang.
- García, Ofelia & Li Wei (2014): *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke u. a.: Palgrave Macmillan.
- García, O. & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in Bilingual Education. In O. Garcia, A. M. Y. Lin & S. May (Hrsg.), *Bilingual and Multilingual Education*, 117–130. Cham: Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9



- García, O. (2017). Translanguaging in Schools: Subiendo y Bajando, Bajando y Subiendo as Afterword. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 256–263. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1329657>
- List, Günther (2004): In: Ein- und Zweisprachigkeit, Mehr- und Quersprachigkeit: historisch. In: Quetz, Jürgen & Solmecke, Gert (Hrsg.): *Brücken schlagen. Fächer – Sprache – Institutionen*. Berlin: Pädagogischer Verlag, 139–147.
- Montanari, E. & Panagiotopoulou, J. (2019). *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Oomen-Welke, I. (2003). Deutschunterricht in der multikulturellen Gesellschaft. In: Kämper-van den Boogaart, M. (Hrsg.): *Deutschdidaktik – Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 60–74.
- Thöne, C. & Kölling, M. (2023). Translanguaging als Weg zur mehrsprachigen Bildung? Theoretische Grundannahmen und offene Fragen. In: Hack-Cengizalp, E., David-Erb, M. & Corvacho del Toro, I. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis*. Bielefeld: WBV, 13–31.



Mehrsprachigkeit dekolonisieren – Sprachpolitik, mehrsprachige Bildung und soziale Gerechtigkeit

Kommentar von Esin Işıl Gülbeyaz

Veröffentlicht: 17. Oktober 2023.

In ihrem Initialbeitrag stellen Judith Purkarthofer und Christoph Schroeder nachvollziehbar dar, dass es für Politik und Gesellschaft höchste Zeit ist, über das Hinterfragen des einsprachigen, ausschließlich an der deutschen Sprache orientierten Konzepts der Integration und der gesellschaftlichen Teilhabe hinauszugehen. Besonders auf der politischen und institutionellen Ebene sollten wir der mehrsprachigen Natur unserer Gesellschaft entsprechend handeln. Ich sage „besonders auf der politischen und institutionellen Ebene“, da zum einen in der Gesellschaft nach wie vor ein negatives Image der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit vorherrscht; trotz (oder vielleicht aufgrund) der kostspieligen Sprachfördermaßnahmen mit einem alleinigen Fokus auf der Zweitsprache Deutsch. Zum anderen steht die Politik in der Verantwortung, durch Gesetzgebung und deren Einhaltung gesellschaftliche Veränderungen herbeizurufen.

Dem Vorschlag von Purkarthofer und Schroeder schließe ich mich an, nicht ohne vertiefend auf folgende Aspekte einzugehen:

- a) auf die Bedeutung von Mehrsprachigkeit für die institutionelle Förderung des bilingualen Schriftspracherwerbs in der Erst- und Zweitsprache mehrsprachiger Schüler*innen, der für den Bildungserfolg hochrelevant ist;
- b) auf die gegensätzlichen Konzepte von Mehrsprachigkeit („Elite-Mehrsprachigkeit“/positiv/Bereicherung im Vergleich zu „migrationsbedingter Mehrsprachigkeit“/negativ/Hindernis), die zum steten Fehlen der institutionellen Förderung der Familiensprachen¹ entscheidend beigetragen haben;
- c) und auf die aus dieser widersprüchlichen, auch (post)kolonial geprägten Binarität heraus resultierende Notwendigkeit, Mehrsprachigkeit zu dekolonisieren². Denn ohne die Aufhebung des negativen Images der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit ließe sich die gesetzliche und institutionelle Implementierung von Mehrsprachigkeit als Menschenrecht nur schwer durchsetzen. In diesem Zusammenhang schlage ich – als ein wirksames Mittel zur Dekolonisierung von Sprachen und für die Etablierung sozialer Gerechtigkeit – gesetzlich verankerte Sprachpolitiken vor, die gesellschaftliche Transformationen und somit eine „Gesellschaftswerdung“ ermöglichen, welche von der gleichberechtigten Teilhabe aller Bürger*innen getragen wird. Ein dekolonisiertes Verständnis von Mehrsprachigkeit gilt meines Erachtens ebenfalls als

¹ Die Begriffe Familiensprache, Erstsprache, Herkunftssprache, Migrationssprachen und Minderheitensprache beziehen sich in diesem Kommentar auf Sprachen mit einer nicht-gleichberechtigten sozialen Stellung und werden daher als sinnähnliche Notionen verstanden.

² Sprachliche Dekolonisierung beschreibt zum einen die Maßnahmen, die in postkolonialen Kontexten ergriffen werden, um die sozialen, politischen und kulturellen Auswirkungen der Dominanz kolonialer Sprachen rückgängig zu machen. Zum anderen beschreibt sprachliche Dekolonisierung eine philosophische Herausforderung der westlichen Sprachideologien, die das koloniale Projekt untermauerten und in der postkolonialen Periode fortbestehen (Phillipson 2009: 534).



Grundvoraussetzung für die Implementierung der von Purkarthofer und Schroeder vorgeschlagenen pragmatischen Mehrsprachigkeit.

Im Folgenden führe ich diese drei Aspekte im Einzelnen aus.

A) Bilingualer Schriftspracherwerb – Kluft zwischen Wissenschaft und Gesellschaft

Es bestehen Unterschiede zwischen Bilingualen in einem monolingualen Kontext und Bilingualen in einem bilingualen/mehrsprachigen Kontext. Im mehrsprachigen Kontext wird Mehrsprachigkeit durch eine gute Infrastruktur und administrative Unterstützung gefördert, während im monolingualen Kontext Mehrsprachigkeit eine nur minimale Unterstützung erhält. Mehrsprachige Menschen, die eine Arbeitsmigrationssprache wie bspw. Türkisch, Kurdisch oder Arabisch sprechen, leben in Deutschland in einem monolingualen Kontext und erhalten wenig oder keine schulische Förderung in ihrer Familiensprache, wie auch Purkarthofer und Schroeder in ihrem Initialbeitrag ausführen. Dadurch, dass die Familiensprachen nicht in das Curriculum integriert sind, sind die betroffenen Sprachminderheiten für den Erhalt ihrer Familiensprachen selbst verantwortlich. Werden familiensprachliche Kompetenzen nicht aufrechterhalten gehen sie mit der Zeit verloren. Dies hat zur Folge, dass das für den Schulerfolg relevante formelle Register (die Schriftsprache) der Familiensprache gar nicht oder nicht zu demselben Grade wie die Schulsprache beherrscht wird. Es ist wissenschaftlich belegt, dass die mangelnde Förderung der Familiensprachen und der Kompetenzgrad ihrer Sprecher*innen oft auf das niedrige Prestige dieser Sprachen in der Gesellschaft bzw. im Bildungssystem zurückzuführen ist (Gülbeyaz 2022: 44).

Auch im Zusammenhang mit der Förderung des Schriftspracherwerbs in der Erst- und Zweitsprache wird der wissenschaftliche Forschungsstand auf der politischen und institutionellen Ebene nicht berücksichtigt: Von der schulischen Förderung der Erstsprachen profitieren zum einen nicht nur Erst-, sondern auch Zweitsprachen; zum anderen ist zur schulerfolgsrelevanten Schriftsprachentwicklung die Integration der jeweiligen Sprache/n ins offizielle Curriculum erforderlich, sowohl für monolinguale als auch mehrsprachige Individuen. Denn Schriftsprache ist ein für formelle Lebensbereiche (Schule, Studium, Beruf, Verwaltung etc.) typischer Sprachgebrauch und wird auch in monolingualen Kontexten in der Schule erlernt sowie später während des Studiums bzw. der Berufsausbildung weiter ausgebaut. Eine Möglichkeit, bilingualen Schriftspracherwerb institutionell zu fördern, sind bspw. bilinguale Schulen, die für Migrationssprachen in Deutschland nur vereinzelt vorhanden sind (Gülbeyaz 2022: 260).

B) Gegensätzliche Konzepte von Mehrsprachigkeit

Es besteht in der Wissenschaft seit den 80er Jahren der Konsens, dass Mehrsprachigkeit weder Kinder noch Erwachsene überfordert, sondern die Sprecher*innen vielmehr mit einer kognitiven und sprachlichen Agilität ausstattet, die ihnen den Zugang zu neuen Sprachen und interkulturellen Begegnungen erleichtert. Dieser wissenschaftliche Konsens wird politisch und institutionell ganz selbstverständlich auf Sprachen übertragen, die aufgrund von (a) historischen Entwicklungen (die Sprachen der ehemaligen Kolonialmächte: Englisch, Französisch, Spanisch u.a.); (b) ökonomischen Entwicklungen (Chinesisch, Japanisch u.a.) ein hohes Ansehen genießen und oft kanonische Schulfremdsprachen darstellen. Mit derselben Selbstverständlichkeit werden jedoch die (arbeits)migrationsbedingten Sprachen



nach wie vor als ein Hindernis für den Zweitspracherwerb oder gar für „Integration“ angesehen. Auf diesen Widerspruch weisen Purkarthofer und Schroeder mit Beispielen aus verschiedenen Kontexten hin.

Dieser Widerspruch, der eine positiv und eine eher negativ konnotierte Mehrsprachigkeit grundlegt, dominiert in erheblichen Teilen der Gesellschaft dem wissenschaftlichen Konsens zum Trotz, und er wirkt sich auf viele Bereiche der mehrsprachigen Gesellschaft aus, wie etwa auf gesellschaftliche Diskurse zum Kompetenzniveau: So wird trotz seit über vier Jahrzehnten vorhandenen Forschungsergebnissen zu Mehrsprachigkeit angenommen, dass Mehrsprachige ihre Sprachen „grundsätzlich nicht auf hohem Niveau“ (gemeint ist v.a. ein akademisches Sprachniveau) beherrschen (können). Diese Annahme wurde oft auch unter dem Begriff der „Halbsprachigkeit“ erfasst. Halbsprachigkeit wird dabei stets nur den Sprecher:innen von (Arbeits-)Migrationssprachen zum Vorwurf gemacht, nicht den Sprecher:innen von Englisch und Französisch, deren hegemoniales Prestige heute noch anhält. Durch diese Zwei-Klassen-Kategorisierung wird Sprecher*innen von Sprachen wie Englisch und Französisch das Potenzial gleichsam automatisch zugesprochen, ihre Sprachen kompetent zu beherrschen. Sprecher*innen von Arbeitsmigrationssprachen hingegen wird dies recht grundsätzlich und kategorisch abgesprochen. Der Mythos einer sogenannten „Halbsprachigkeit“ entsteht also in einer Umgebung, die zu einer sich weiterentwickelnden Mehrsprachigkeit nicht positiv beiträgt, da migrationsbedingt mehrsprachige Sprecher*innen sozial, politisch und ökonomisch benachteiligt sind (Beatens Beardsmore 1986: 172). Demnach wäre „Halbsprachigkeit“ also als eine Situation zu definieren, die durch die Umwelt hervorgerufen wird, und gerade *nicht* als eine Konsequenz von Mehrsprachigkeit oder von „durch die Erstsprache bedingten Lernschwierigkeiten“ beim Erwerb der Zweitsprache. Vielmehr belegen Studien, dass externe Faktoren wie der sozioökonomische Status einen signifikanten Einfluss auf die Sprachkompetenz mehrsprachiger Menschen haben können und dass auch Monolinguale bei ihren schulischen Bemühungen unter gleichen Umständen mit den gleichen Schwierigkeiten konfrontiert werden.

C) Mehrsprachigkeit dekolonisieren

Sprachlicher Imperialismus und Sprachwechsel

Diese oben dargestellten Aspekte einer „Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit“ können auch als Manifestation einer kolonisierten Mehrsprachigkeit bzw. nach Phillipson (2009: 780) als sprachlicher Imperialismus betrachtet werden:

[L]inguistic imperialism is the way nation-states privileged one language, and often sought actively to eradicate others, forcing their speakers to shift to the dominant language.

Der sprachliche Imperialismus sowie die negative Haltung gegenüber den Sprachen mehrsprachiger Menschen hat u.a. zur Folge, dass diese mit der Zeit die Sprache der Mehrheitsgesellschaft oder andere anerkannte Fremdsprachen über ihre Familiensprachen bevorzugen und ihre Familiensprachen aufgeben (Sprachwechsel), denn es wird von der Mehrheitsgesellschaft und ihren Institutionen deklariert, dass die (arbeits)migrationsbedingten Familiensprachen im Kontext der Bildung, Wirtschaft, Wissenschaft und Technologie nicht verwendet werden könnten, bzw. ihre Sprachen keinen Mehrwert für diese sozialmobilitätsrelevanten Lebensbereiche darstellten (Agyekum 2018: 88). Dieser Sprachwechsel bedeutet für die Familiensprachen, dass diese gegenüber den „prestigevollen“ und politisch



stärkeren³ Sprachen an Funktionalität verlieren. Je höher die Funktionalität einer Sprache ist, als umso „mächtiger“ und bedeutender wird sie wahrgenommen. Und je mächtiger und funktionaler die politisch dominante Sprache ist, umso größer ist der sozioökonomische Druck auf die Sprecher*innen von Minderheitensprachen, diese dominante Sprache um eines besseren Lebens willen zu erlernen. Dabei werden die Familiensprachen aufgrund der ihnen von der Mehrheitsgesellschaft zugeschriebenen niedrigen Funktionalität von ihren Sprecher*innen seltener – in einigen Fällen auch gar nicht mehr – verwendet und gehen folglich verloren (Agyekum 2018: 89). Die Grenzlinie zwischen Sprachwechsel und sprachlicher Assimilation ist also sehr schmal, da Sprachwechsel in den darauffolgenden Generationen zur sprachlichen Assimilation führt.

Sprachwechsel und Sprachschwund/Sprachgefährdung sind Folge der Sprachpolitiken der kolonialen Mächte oder Nationalstaaten, wenn die Legislative den Gebrauch *nur einer* Sprache in öffentlichen Domänen erlaubt (Lewis 2013: 677). Monolinguale Sprachpolitik erschwert es mehrsprachigen Menschen, gesellschaftliche Teilhabe zu erlangen, ihre Potenziale zu nutzen und zu entfalten – so brillant ihre Leistungen in verschiedenen Sprachen und beruflichen Feldern sein mögen.

Sprachpolitik(en) im Bildungskontext

Sprachwechsel und Sprachschwund kommen auch durch Sprachpolitiken im Bildungskontext zustande, wenn bspw. in der Schule eine Sprache zur Bildungssprache deklariert wird und die Familiensprachen wörtlich draußen vor der Tür bleiben müssen, wie dies in Deutschland immer noch der Fall ist. Dieser Zweitspracherwerb auf Kosten der Familiensprachen kann zum Verlust von Selbstvertrauen und zu niedrigeren Schulleistungen führen. Es ist anzumerken, dass Sprachverbote für Schüler*innen eine Verletzung ihres Sprachenrechts als Menschenrecht darstellt (Annamalai & Skutnabb-Kangas 2020: 378).

Zur Aufhebung der „Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit“ und zur Anerkennung jeglicher Mehrsprachigkeit auf allen gesellschaftlichen Ebenen sind Prozesse der Dekolonisierung von Mehrsprachigkeit erforderlich. Gängige Mittel zur Dekolonisierung von Sprachen durch mehrsprachige Bildung sind bspw. bilinguale Schulen, Lehrpläne, Medien, insbesondere das Radio, Aufklärung über die Vorteile und die Realität(en) der Mehrsprachigkeit sowie deren widersprüchliche Interpretation (positiv vs. negativ konnotierte Mehrsprachigkeit). Sprachliche Dekolonisierung beseitigt die sprachliche Ungleichheit, Manipulation, kulturelle Unterdrückung, die durch Sprachpolitiken und die Ersetzung (der Funktionen) der Minderheitensprachen durch die Mehrheits- und Kolonialsprachen entstanden sind (Annamalai & Skutnabb-Kangas 2020: 385). Folglich kann den auf allen Ebenen der Gesellschaft (Bildung, Verwaltung, Arbeitsmarkt) rechtlich und institutionell verankerten Strukturen der Ungleichbehandlung am effektivsten mit einer pluralistischen, dekolonisierten Gesetzgebung entgegengewirkt werden. Daher möchte ich hier in Anlehnung an Annamalai & Skutnabb-Kangas (2020) für die gesetzliche Verankerung und *Einhaltung* von Sprachenrechten als Menschenrechte plädieren (s. bspw. Grundgesetz, Artikel 3).

³ „Politische Stärke“ bezieht sich auf Statusunterschiede und Machtbeziehungen zwischen Sprachen, die sich in Wirtschaftskraft, Migrationsprozessen sowie Sprachpolitiken widerspiegeln (s. Agyekum 2018: 89).



Medienimperialismus

Sprachlicher Imperialismus geht mit Medienimperialismus Hand in Hand, denn es existiert – basierend auf dem Grad von Zugang zu Information – eine soziale Schichtung, und zwar dort, wo Sprecher*innen von Minderheitensprachen (indigene oder Migrationssprachen) ihre Familiensprachen in Rundfunk und Fernsehen nicht verwenden dürfen, wie dies bspw. in Ghana der Fall ist (Agyekum 2018: 91f). Die monolinguale Haltung und das Sprachverbot in den Medien stellen ebenfalls Faktoren für Sprachwechsel und Sprachschwund dar und führen zur Marginalisierung von Massen. Darum sind Medien ein unentbehrliches Instrument der sprachlichen Dekolonisierung.

Medien und Popkultur in Minderheitensprachen können dazu beitragen, den Status der betreffenden Sprache zu erhöhen, die Korpusplanung durch die Verbreitung neuer Terminologie zu unterstützen und den Spracherwerb zu fördern, indem die Sprache sowohl im öffentlichen als auch im privaten Bereich stärker wahrgenommen wird (vgl. Agyekum 2018: 95). Die Hörer*innen lernen in den Sendungen viel über Sprache, z. B. idiomatische Ausdrücke, Etymologien von Wörtern, Sprichwörter und neue Vokabeln für moderne Konzepte in den meisten Aspekten des Lebens wie Politik, Medizin, Gesundheit, Bildung, Verwaltung, Wirtschaft und Wissenschaft. Auf diese Weise haben die Sprecher*innen von Minderheitensprachen Zugang zu einem modernen Gebrauch und zu Schrift- und Fachsprachen ihrer Familiensprachen, was sich insgesamt positiv auf alle (Sprach-)lernprozesse und Identitätsbildung auswirkt (Agyekum 2018: 95).

Resümee – Sprachenrechte und sprachlicher Pluralismus zur Dekolonisierung von Sprachen und für die Etablierung sozialer Gerechtigkeit

Einer der wirksamen theoretischen Ansätze zur Erhaltung und Dekolonisierung der Sprachen in mehrsprachigen Gesellschaften ist die Politik des sprachlichen Pluralismus und der offiziellen Mehrsprachigkeit. Der sprachliche Pluralismus oder die offizielle Mehrsprachigkeit ist ein System, das die Koexistenz verschiedener Sprachen fördert und ihnen die Möglichkeit gibt, auf gleichberechtigter Basis zu arbeiten. Mehrere Sprachen erhalten unabhängig von der Zahl ihrer Sprecher*innen die gleichen Chancen für Entwicklung und Gebrauch. Wie Agyekum (2018: 96) konstatiert, ist sprachlicher Pluralismus ein demokratischer Weg, in einem mehrsprachigen Land mit Sprachenvielfalt umzugehen.

Aus diesem Grunde erachte ich soziale Gerechtigkeit und Dekolonisierung von Sprachen durch sprachlichen Pluralismus und mehrsprachige Bildung als eine Grundvoraussetzung für eine pragmatische Mehrsprachigkeit, die auch von Judith Purkarthofer und Christoph Schroeder vorgeschlagen wird. Ich befürworte den Ansatz der Autor*innen und wollte in diesem Kommentar den Aspekt von Sozioökonomie und Macht hervorheben. Denn ohne den Willen der Politik und ohne eine auf wissenschaftlichen Fakten basierte Gesetzgebung wird auch die seit über vier Jahrzehnten anhaltende Kluft zwischen dem wissenschaftlichen Konsens und der institutionellen Haltung gegenüber der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit nicht leicht geschlossen werden können. Und wenn wir diese Kluft bzw. den Widerspruch „positive vs. negative Mehrsprachigkeit“ nicht aufheben können, werden die Maßnahmen zur Förderung von Sprachkenntnissen – wie die Erfahrung mit dem Fokus auf das Deutsche als Zweitsprache zeigt – wenig zielführend sein. Schließlich kann angenommen werden, dass soziale Gerechtigkeit ohne sprachliche Gerechtigkeit unvollständig oder gar unmöglich ist.



Literatur

- Agyekum, K. (2018): Linguistic imperialism and language decolonisation in Africa through documentation and preservation. In Jason Kandybowicz, Travis Major, Harold Torrence & Philip T. Duncan (Hrsg.), *African linguistics on the prairie: Selected papers from the 45th Annual Conference on African Linguistics*, 87–104. Berlin: Language Science Press.
- Annamalai, E. & T. Skutnabb-Kangas (2020): Social justice and inclusiveness through linguistic human rights in education. In: *Handbook of home language maintenance and development. Social and affective factors*. Andrea C. Schalley & Susana A. Eisenclas (Hrsg.). *Handbooks of Applied Linguistics Volume 18*. Berlin/Boston: de Gruyter. S. 377-400.
- Baetens Beardsmore, Hugo (1986): *Bilingualism: Basic principles*. 2. Auflage. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gülbeyaz, E. I. (2022): *Schriftspracherwerb und Mehrsprachigkeit. Syntaktische Komplexität bei Satzverknüpfungsverfahren mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler in ihrer Erst- und Zweitsprache*. 2. Auflage. Münster, New York: Waxmann.
- Lewis, H. (2013): Language maintenance: A liberal-egalitarian approach. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 34(7). S. 672–689.
- Phillipson, R. (2009): Linguistic imperialism. In Jacob L. Mey (ed.), *Concise encyclopedia of pragmatics*, 2nd edn., 780–782. Amsterdam: Elsevier Ltd.



Verständigung in einer mehrsprachigen Gesellschaft – erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Sprachregelungen für die Schule

Kommentar von Dita Vogel

Veröffentlicht: 28. Oktober 2022.

In ihrem Initialbeitrag fragen Purkarthofer und Schroeder unter Bezugnahme auf Bude (2020), wie es gelingen kann, Anforderungen an Sprecher*innen und ihre Ein-/Mehrsprachigkeit nicht als Einpassung in einen Rahmen zu formulieren, sondern als Aushandlung in einem oder mehreren Kontexten. Sie zeigen überzeugend auf, dass demokratische Partizipation auch mit mehreren Sprachen möglich ist, und zugleich, dass die Einigung auf eine Einzelsprache keine hinreichende Bedingung für eine erfolgreiche Verständigung darstellt, weil es auch auf Kontexte, sprachliche Register und den Verständigungswillen ankommt.

In diesem Kommentar möchte ich teils widersprechend, teils ergänzend, auf drei Punkte eingehen und sie mit Beispielen aus dem Schulbereich illustrieren.

1. Aushandlungen finden in mehr oder weniger fairen und flexiblen Rahmen statt.
2. Sprachenpolitik muss Verständigungsmöglichkeiten im Gesamtgebiet und Fairness gegenüber den in der Bevölkerung gesprochenen Sprachen ausbalancieren.
3. Prinzipien für Aushandlungen der Sprachenwahl in Begegnungssituationen könnten das Kriterium der minimalen Exklusion und das Verständigungsgebot sein.

Angeregt hat mich das Buch des Philosophen, Soziologen und Ökonomen Philippe van Parijs zur Sprachengerechtigkeit (van Parijs 2013; wesentliche Aspekte in Kurzform bereits in van Parijs 2004), ohne dass ich allen seinen Schlussfolgerungen folge.

1. Aushandlungen finden in mehr oder weniger fairen und flexiblen Rahmen statt.

Unter Bezugnahme auf Bude (2020, S. 102) werden Rahmen und Aushandlung auch von Purkarthofer und Schröder als Alternativen betrachtet. Dabei zeigen die Autorinnen des Initialbeitrages anhand der zwei Beispiele einleuchtend, dass institutionalisierte sprachpolitische Rahmungen nicht immer konsistent sind. Logischer erscheint mir daher, von Aushandlungen auf unterschiedlichen Ebenen zu sprechen. Auf der politischen Ebene, z.B. in Schulgesetzen und Beschlüssen der Kultusministerkonferenz, auf der Ebene von lokalen Organisationen z.B. bei Leitbildern und Regeln von Schulen, und auf der Ebene der persönlichen Begegnungen durch die Auswahl von Sprachen und sprachlichen Registern im Gespräch. Die jeweils höhere Ebene setzt den Rahmen für die Aushandlungen auf unteren Ebenen, die mehr oder weniger fair und flexibel im Hinblick auf die jeweils angewandten Register und Sprachen sein können.



2. Sprachenpolitik muss Verständigungsmöglichkeiten im Gesamtgebiet und Fairness gegenüber den in der Bevölkerung gesprochenen Sprachen ausbalancieren.

Weder ist die Einigung auf eine Einzelsprache eine notwendige noch eine hinreichende Bedingung für eine erfolgreiche Verständigung, wie im Initialbeitrag am Beispiel persönlicher Begegnungen einleuchtend aufgezeigt wird. Über diese Einsicht hinaus sollte allerdings nicht vergessen werden, dass bereits die zumindest teilweise Beherrschung einer gemeinsamen Sprache die Verständigung schneller und leichter macht, weswegen van Parijs (2004) auch für die selbstbewusste Adaptation des Englischen als globale Lingua Franca und für Verständigungssprachen in Territorien plädiert. Wenn ein Land mehr als eine Landessprache hat, erfordert dies stärkere Anstrengungen, um demokratischen Austausch zu ermöglichen. Diese Einsicht lässt sich mit Beispielen zur Bestimmung der Schulsprache in mehrsprachigen Ländern illustrieren.

Wenn im Prozess der Nationalstaatsbildung zwei oder drei Sprachen als Landes- und Austauschsprache gleichberechtigt akzeptiert wurden, bedeutet dies in der Regel, dass eine der Sprachen als Unterrichtssprache verwendet und mindestens eine als Fach gelehrt wird – z.B. in Kanada Englisch und Französisch, in der italienischen Provinz Bozen Italienisch und Deutsch, in Belgien meist Französisch und Niederländisch; und in der Schweiz kommt es auf den Kanton an, welche Unterrichts- und Fremdsprachen verpflichtend sind. Englisch als international akzeptierte Austauschsprache in der Wissenschaft muss zusätzlich gelernt werden. Die Sprachen von Zugewanderten werden bestenfalls als vierte Sprache gefördert, wenn Englisch als Lingua Franca keine der Landessprachen bildet. Im Einwanderungsland USA, wo mit Englisch die internationale Lingua Franca die Landessprache ist, gibt es keine Verpflichtung, andere Sprachen in der Schule zu lernen, und Sprachen der Zugewanderten werden teils gefördert und teils ausgegrenzt. Im viel-sprachigen Namibia wurde nach der Unabhängigkeit 1990 mit dem Englischen eine Sprache zur allgemeinen Verständigung und zum Unterricht in der Schule gewählt, die nur von einer verschwindend kleinen Minderheit zuhause gesprochen wurde, aber auch weder die ehemalige Kolonialsprache (Afrikaans) noch die meist gesprochene regionale Sprache bevorzugt. Unterricht in einer Vielzahl von Familiensprachen ist für die ersten drei Schuljahre vorgesehen, der auf den Übergang zum Englischen vorbereiten soll. Danach kann die Familiensprache als Fach weiter gewählt werden. Die Umsetzung der Aneignung des Englischen als Lingua Franca gelingt nicht immer, und Vor- und Nachteile dieser Sprachenpolitik sind auch heute noch umstritten (Ipinge und Banda 2020). Das Beispiel der Schulsprachen zeigt, dass jede Sprachenpolitik Anstrengungen der öffentlichen Hand und Einpassungen der Bürger*innen erfordert und dabei zugleich Verständigungsmöglichkeiten im Gesamtgebiet und Fairness gegenüber den in der Bevölkerung gesprochenen Sprachen ausbalancieren muss.

Wie schulische Rahmungen in Curriculum und Prüfungen in der migrationsbedingt viel-sprachigen deutschen Gesellschaft fairer ausbalanciert werden können, habe ich in der Debatte 2020 zur Diskussion gestellt und mit Yasemin Karakaşoğlu weiterentwickelt (Karakaşoğlu und Vogel 2021). Wir plädieren im Wesentlichen für die Beibehaltung von Deutsch als dominanter Unterrichtssprache und lokalen Lingua Franca sowie von Englisch als Fach, sehen aber die Notwendigkeit einer Reform des schulischen



Sprachenunterrichts mit dem Ziel, sukzessive von der Einschränkung auf verpflichtenden grundständigen Unterricht einiger weniger Fremdsprachen wegzukommen und stattdessen die Möglichkeit des schulischen Unterrichts für alle in Deutschland gesprochenen Sprachen zu fördern und vorhandene bildungssprachliche Kenntnisse in allen Sprachen anzuerkennen. Der Rahmen für die Wahl der zweiten Fremdsprache sollte mehr Aushandlungsmöglichkeiten bieten, und Verständigung in der migrationsbedingt mehrsprachigen Gesellschaft erfordert mehr Förderung der Familiensprachen.

3. Prinzipien für Aushandlungen der Sprachenwahl in Begegnungssituationen könnten das Kriterium der minimalen Exklusion und das Verständigungsgebot sein.

Im Kern geht es beim Plädoyer des Initialbeitrags für Sprachen nach Bedarf statt Deutsch nach Vorschrift m.E. um die Ebene der persönlichen Begegnungssituationen. Nach van Parijs lässt sich die Fairness der Sprachwahl mit dem Kriterium des minimalen Ausschlusses (Maximin-Prinzip) bestimmen: *Wenn ich von allen verstanden werden will und es eine Sprache gibt, die alle in der Begegnung verstehen, dann wähle ich diese Sprache, und nicht die Sprache, die ich selbst am Besten spreche oder die die Mehrheit am besten spricht. Wenn zwei Sprachen von allen verstanden werden, wird die Sprache gewählt, bei der die Person mit der geringsten Kompetenz am meisten versteht* (van Parijs 2004, S. 115).

Für einen Klassenraum heißt das Maximin-Prinzip in Deutschland in der Regel, dass die Lehrkraft die ganze Klasse auf Deutsch adressiert, weil diese Sprache von allen in gewissem Umfang beherrscht wird und eine bessere Beherrschung für alle angestrebt wird. Wenn die Lehrkraft aber mit einzelnen Schüler*innen oder Gruppen spricht, kann auch das als Zweitsprache gelernte Englisch oder eine andere gemeinsame Sprache wie z.B. Türkisch die bessere Wahl sein, um sich verständlich zu machen. Wenn in einer schulischen Arbeitsgruppe Jugendliche zusammensitzen, die sowohl Deutsch als auch Arabisch sprechen, ist Arabisch oft die beste Verständigungssprache, wenn darunter eine Person ist, die erst seit kurzem in Deutschland ist und noch geringe Deutschkenntnisse hat. Arbeitsergebnisse für das Klassenplenum können dann wieder auf Deutsch formuliert werden. Die Person mit der geringen Deutschkompetenz hat dann durch die Arbeit im Arabischen das Thema verstanden und verbessert durch die Präsentation auf Deutsch die Kenntnisse in der Verständigungssprache des Klassenraums. Eine Offenheit für alle Sprachen im Klassenraum, wenn sie der Verständigung dienen, steht der Notwendigkeit einer durchgängigen Sprachförderung im Deutschen (Gogolin 2011), wie sie z.B. im Kommentar von Rosenberg betont wird, nicht im Wege.

Das Kriterium der minimalen Exklusion sollte selbstverständlich auch auf dem Schulhof gelten. Wenn Gruppen von Jugendlichen auf dem Schulhof z.B. Arabisch oder Ukrainisch sprechen und dadurch auch neu Zugewanderten eine Pause in einer vertrauten Sprache ermöglichen, entspricht dies dem inklusiven Kriterium des minimalen Ausschlusses, jedenfalls wenn sie die Sprache wechseln, sobald eine Lehrkraft oder eine Mitschüler*in dazukommt, die die vorher gesprochene Sprache nicht versteht, und wenn sie aus der Gruppe heraus nicht anderen etwas in einer Sprache zurufen, die diese nicht verstehen.



Rosenberg führt in seinem Kommentar eine Bottom-Up-Initiative von engagierten Schüler*innen, Eltern und Lehrkräften an, die zu einem Deutschgebot auf dem Pausenhof geführt hat. Auch ein so eingeführtes Deutschgebot bleibt ein zwar wohlmeinend gewählter, aber ausschließender Zwang, dass sich Deutschlernende selbst dann mühevoll auf Deutsch verständigen sollen, wenn sie ihre Botschaft viel einfacher in einer anderen Sprache kommunizieren können – eine Anforderung, die sie von einer echten Pause ausschließt, in der auch eine Erholung vom konzentrierten Lernen möglich sein soll. Zugleich verdeckt eine solche Regelung das übergeordnete Anliegen, dass eigentlich an einer respektvollen Schulkultur mit einem einschließenden respektvollen Sprachgebrauch gearbeitet werden müsste.

Dazu gehört auch, dass es in persönlichen Begegnungen oft keine Festlegungen auf einzelne kodifizierte Sprachen geben muss. Bei Translanguaging als theoretischem Ansatz geht es vereinfacht ausgedrückt darum, dass wir in unseren Köpfen nur ein einziges zusammenhängendes Sprachvermögen besitzen und keine separat abgespeicherten Regel- und Wörterbücher für unterschiedliche Sprachen. Als handlungsleitendes Praxisprinzip geht es um die Anerkennung, dass aus diesem gesamten Sprachvermögen geschöpft werden soll, um Aufgaben zu lösen oder Probleme zu bewältigen (García und Kleifgen 2018). *Wenn der Gebrauch einer Sprache hilft, ist er nicht nur erlaubt, sondern auch geboten.* David-Erb und Putjata weisen in ihrem Kommentar auf die zentrale Bedeutung dieses Prinzips hin und beklagen, dass es im deutschsprachigen Raum bisher wenig Illustrationen dazu gibt.

Ein Beispiel: Wenn Schüler*innen längere Zeit Schulen in einer anderen Sprache als Deutsch besucht haben – also z.B. Geflüchtete - ist es wahrscheinlich, dass sie über bildungssprachliche Kompetenzen in diesen Sprachen verfügen. Wenn sie Zugang zu Mathebüchern und Internetmaterialien in ihrer bisherigen Schulsprache erhalten und ermutigt werden, sie zu nutzen, können sie sich Inhalte erst einmal darüber erschließen, bevor sie sich am Austausch im deutschsprachigen Unterricht beteiligen. Auch permanenter Zugang zu Übersetzungsmöglichkeiten kann verhindern, dass sie im Matheunterricht abgehängt werden. Nicht nur Arbeitsgruppen in ihrer bisherigen Schulsprache, sondern auch die Möglichkeit zu kurzen Rückfragen hilft ihnen zum Aufbau von Mathematik-Kompetenz und vermeidet ein Gefühl des Ausgebremst-werdens.

Fazit: Länder brauchen sprachpolitische Rahmen, in die sich Individuen einpassen müssen. Die Dominanz einer einzigen Sprache (in Deutschland Deutsch) ist nicht notwendig, bietet aber Vorteile. Die Rahmensetzungen könnten fairer und flexibler sein und mehr Aushandlungsspielräume für konkrete Begegnungssituationen bieten. Wenn diese sich an daran orientieren, Ausschlüsse zu vermeiden oder zu beseitigen, ist situationsabhängig der Einsatz vieler Sprachen geboten.



Literatur

- Bude, Heinz (2020): Begegnung und Berührung. Was für eine Gesellschaft wäre eine »inklusive Gesellschaft«? In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Öffentlicher Raum! Politik der gesellschaftlichen Teilhabe und Zusammenkunft. Frankfurt, New York: Campus Verlag, S. 99–105.
- García, Ofelia; Kleifgen, Jo Anne (2018): Educating emergent bilinguals. Policies, programs, and practices for English learners. Second edition. New York, London: Teachers College Press.
- Gogolin, Ingrid (2011): Durchgängige Sprachbildung - Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster: Waxmann (FörMig-Material, 3).
- lipinge, Kristof; Banda, Felix (2020): Language ideology, policy and classroom practices in Oshiwambo speaking areas, Northern Namibia. In: *multilingual margins* 7 (3), S. 14–32. Online verfügbar unter <https://www.multimargins.ac.za/index.php/mm/article/view/222>.
- 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 verfügbar unter https://tramis.de/wp-content/uploads/2021/11/TraMiSPolicyBrief1_Sprachenpr%C3%BCfung-fin.pdf, zuletzt geprüft am 25.11.2023.
- van Parijs, Philippe (2004): Europe's Linguistic Challenge. In: *European Journal of Sociology* 45 (1), S. 113–154. Online verfügbar unter 10.1017/S0003975604001407,
- van Parijs, Philippe (2013): Sprachengerechtigkeit. Für Europa und die Welt. 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp.



Vielfältige Sprachkompetenzen fördern – Erfahrungen aus der Praxis

Kommentar vom Kommunalen Integrationszentrum (KI) Kreis Euskirchen

Veröffentlicht: 07. November 2023.

Mehrsprachig miteinander reden am Beispiel Beratungsgespräche

In der Seiteneinstiegsberatung von Familien mit zugewanderten Kindern und Jugendlichen wird versucht, den Familien möglichst in ihrer Sprache zu begegnen. Entweder kann direkt mit ihnen kommuniziert werden oder es kommt eine Übersetzungshelfende in den jeweiligen Familiensprachen dazu. Wir sprechen die Kinder und Jugendlichen direkt an. Einige wenige bringen Kenntnisse im Englischen aus dem Schulunterricht mit, andere haben sogar schon Deutsch-Unterricht in den Zentralen Unterbringungseinrichtungen oder im Herkunftsland erhalten.

In diesen Gesprächen kommt es häufig zu Sprachmischungen und mehreren Wechseln innerhalb mehrerer Sprachen. Dabei zeigen die Schüler*innen, welche Sprachkenntnisse im Mündlichen vorhanden sind. Wenn sie etwas vorlesen, können sie damit auch zeigen, welche Schriftsysteme sie beherrschen. Im Gespräch wird vor allem auf die Sprachkompetenzen in ihren vorhandenen Sprachen und nicht auf die Defizite geachtet. Bei den Übersetzungen fallen dabei immer wieder viele Ähnlichkeiten bzw. Internationalismen auf.

Daneben wird erklärt, dass in den meisten Internationalen Klassen oder Gruppen Kinder und Jugendliche sitzen, die die gleiche Sprache des Schülers/ der Schülerin sprechen und sie damit nicht alleine sind.

DaZ-Lehrkräfte berichten, dass die Schüler*innen auch in den Regelklassen bereit sind, in den jeweiligen ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen die neu zugewanderten Kinder zu unterstützen. Damit werden ihre Sprachkompetenzen neben Deutsch zum ersten Mal in der Schule wahrgenommen, da die meisten Sprachen der Jugendlichen nicht als Schulfach unterrichtet werden.

Schule und Mehrsprachigkeit

Trotz Fortbildung für Lehrkräfte im Bereich Mehrsprachigkeit im Unterricht, gibt es Vorfälle, die bestimmte Sprachen aus dem Schulalltag verbannen.

Projekte wie der mehrsprachige Gedichtwettbewerb sollen weiterhin für die Wichtigkeit von Mehrsprachigkeit sensibilisieren. Nach dem Schema des Generativen Schreibens haben Lehrkräfte Gedichte der Kinder in der jeweiligen Sprache des Herkunftssprachlichen Unterrichts ins Deutsche übersetzt. Bei einer Feier mit musikalischer Unterlegung wurden diese von den Schüler*innen in ihrer Sprache vorgetragen. Im Hintergrund wurde die Übersetzung eingeblendet. Damit wurden die Sprachen der Kinder zum ersten Mal in der Schule sichtbar und gleichzeitig hörbar. Der Stolz der Eltern war nicht zu übersehen!



Teilhabe und Empowerment für Frauen und Kinder – sprachübergreifend

Das Programm Rucksack Schule und Kita unterstützt die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen im Deutschen und den Familiensprachen und die Wertschätzung sowie aktive Unterstützung der Mehrsprachigkeit. Die Bildungseinrichtungen werden auf ihrem Weg einer diversitätsorientierten, migrationssensiblen Öffnung begleitet und die Familien mit ihren Ressourcen anerkannt.

In den Einrichtungen treffen sich regelmäßig Eltern unter Anleitung einer Gruppenleitung, die mit ähnlichen Erfahrungen der Mehrsprachigkeit, Biografie und Familiengeschichte auf Augenhöhe kommuniziert. Diese Elternbegleiterinnen werden regelmäßig für ihre Aufgabe als Gruppenleitung einer mehrsprachigen Elterngruppe qualifiziert. Die Lehrkräfte sind im stetigen Austausch sowohl mit den Koordinator*innen der Programme als auch innerhalb des Arbeitskreises.

Dennoch berichten die Elternbegleiterinnen immer wieder von Erfahrungen der Diskriminierung in den Einrichtungen aufgrund ihrer Familiensprache. Es gilt meistens immer noch das Mantra der einen Sprache, die nötig ist, um sich verständigen zu können. Kinder aber auch Eltern hören Sätze wie „Wir sprechen hier Deutsch!“ und müssen ihre Familiensprache vor der Türe lassen – nach dem Motto „Wir bleiben draußen.“

Der Impact in das System ist letztendlich nur sehr gering, wenn sich darauf verlassen wird, dass Einzelne als Multiplikator*innen wirken können, um ein ganzes Gefüge nachhaltig zu verändern. Vielmehr sollte bereits in der Ausbildung und im Studium pädagogischer Fachkräfte der Wert der Mehrsprachigkeit sowie eine auf Ressourcen und Stärken orientierte Erziehung und Bildung im Mittelpunkt stehen. Fachkräfte befinden sich in einem Spannungsfeld zwischen einer monolingualen Utopie und einsprachigen Vorgaben für Bildung und Erziehung und der mehrsprachigen Realität der Kinder in ihren Klassen und Gruppen. Um ihren eigenen Vorbehalten, Ängste und Fragen zu begegnen, aber auch um die ihnen anvertrauten Kinder in ihren Ressourcen wahrzunehmen, zu schätzen und zu fördern, benötigen Fachkräfte mehr Wissen und Methoden. Dabei sollte die Forderung nach Deutsch als einziger Bildungssprache kritisch betrachtet werden und andere Sprachen auf dem Weg der Bildung zulässig sein. Um am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können, um einen Schulabschluss in Deutschland zu erwerben und einen Beruf in Deutschland zu erlernen, ist die Beherrschung der deutschen Sprache grundlegend; der Weg dorthin sollte mehrsprachig möglich sein. Translanguaging ist für die meisten Menschen die Regel, nicht die Ausnahme. Auch in Deutschland.

Sprachen nach Bedarf

Das Familienbüro des Kreises Euskirchen ist eine Anlaufstelle für alle Familien im Kreis und unterstützt bei allen Fragen rund um das Thema Familie. Häufig wird im Familienbüro zum Beispiel bei der Suche nach einem Betreuungsplatz unterstützt. Es gibt eine mehrsprachige Schritt-für-Schritt-Anleitung, die eine Registrierung im Onlineportal vereinfacht. Familien können sich auch direkt in den Büros melden – per Mail, telefonisch oder persönlich. Dabei kommen teils auch Mails auf Englisch an oder wurden vor dem Verschicken mit Online-Übersetzern auf Deutsch geschrieben. Auch am Telefon kann die Beratung auf



Englisch oder Französisch angeboten werden. Personen, die sich direkt in den Büros beraten lassen, bringen meist eine/n Übersetzer*in mit oder es wird über den Übersetzungshilfepool des Kreises angefragt. Meist reicht auch die Online-Übersetzung aus und es werden Handys mit übersetzten Anliegen hin und her gereicht.

Die Beratung funktioniert in diesem Beratungsfeld mit einem doch sehr konkreten Anliegen und einem Abfragen von Daten für die Registrierung im persönlichen Kontakt auch ohne oder mit minimalen Deutschkenntnissen sehr gut.

Am hilfreichsten ist es dabei allerdings immer, wenn Kolleg*innen vor Ort sind, die verschiedenste Sprachen sprechen. So können meist auch weitere Anliegen der Familien besprochen werden.

Schwieriger ist es, Informationen sprachensensibel an die allgemeine Öffentlichkeit herauszugeben. Wie viele und welche Sprachen sollen es sein? Oder doch lieber nur einfaches Deutsch? Müssen Printmedien in verschiedensten Sprachen vorliegen oder soll – auch um nachhaltig zu agieren – ein QR-Code zu einer mehrsprachigen Webseite verweisen? Sollen Social Media Posts in verschiedenen Sprachen angeboten werden oder können mehrsprachige Untertitel helfen? Was ist, wenn die Adressaten keine Schriftsprache zur Verfügung haben?

Diese Fragen werden meist je nach Projekt und Ziel geklärt. Auch hier ist der zuverlässigste Weg meist über den direkten, persönlichen Kontakt. Ohne ein Netzwerk von Kooperationspartner*innen, die Informationen direkt an Kind und Eltern bringen, ließen sich Projekte und Unterstützungsmöglichkeiten kaum umsetzen.



Sprache aus grund- und menschenrechtlicher Perspektive

Kommentar von Thomas Klein

Veröffentlicht: 04. Dezember 2023.

Sprache ist Ausdruck der von den nationalen und internationalen Grund- und Menschenrechtsgewährleistungen geschützten Identität und Individualität eines Menschen. Der Beitrag wirft einen kursorischen Blick auf die Frage, welche Gewährleistungen diese Normen in Bezug auf Sprache und sprachlicher Vielfalt enthalten.

Sprache und Grundgesetz

Im Grundgesetz wird die deutsche Sprache weder als Amtssprache bestimmt noch in anderer Weise ausdrücklich erwähnt. Auch im Übrigen enthält sich die Verfassung einer Festlegung zum Umgang mit Sprachen. Erwähnung findet Sprache ausschließlich als Diskriminierungsmerkmal in Art. 3 Abs. 3 Satz 1 GG: Niemand darf wegen seiner Sprache benachteiligt oder bevorzugt werden. Nach einer Kammerentscheidung des Bundesverfassungsgerichts erfasst dieses Verbot nicht nur Benachteiligungen wegen der Erstsprache oder einem Dialekt, sondern auch Benachteiligungen wegen mangelnder Deutschkenntnisse (BVerfG NJW 2004, 1095). Es greift jedoch nur ein, wenn an die Sprache rechtliche Nachteile geknüpft werden. Sprachbedingte Erschwernisse, die im Tatsächlichen auftreten, muss der Staat hingegen nicht auszugleichen, weshalb beispielsweise die Festlegung von Deutsch als Amtssprache das Benachteiligungsverbot nicht verletzt (BVerfGE 64, 135, 156 f.).

Auch die im Aufenthaltsgesetz für die Erteilung bestimmter Aufenthaltstitel geforderten Deutschkenntnisse sollen mit dem Benachteiligungsverbot in Einklang stehen. Entschieden hat dies das Bundesverwaltungsgericht in Bezug auf das in § 30 Abs. 1 Nr. 2 AufenthG vorgesehene Erfordernis einfacher deutscher Sprachkenntnisse als Voraussetzung für den Ehegattennachzug. Die Versagung des Aufenthaltstitels bei fehlenden Sprachkenntnissen knüpfe, so das Gericht, nicht daran an, dass der Ehegatte eine bestimmte Sprache spricht, sondern daran, dass er nicht über einfache Kenntnisse der deutschen Sprache verfügt (BVerwGE 136, 221 Randnr. 54 f.). Diese Begründung überzeugt allerdings nicht. Wenn das Verbot grundsätzlich auch Benachteiligungen wegen mangelnder Deutschkenntnisse erfasst (BVerfG NJW 2004, 1095), dürfen an das Fehlen von Deutschkenntnissen grundsätzlich keine Rechtsnachteile geknüpft werden, es sei denn, diese Benachteiligung lässt sich verfassungsrechtlich rechtfertigen. Das Bundesverwaltungsgericht hätte sich daher mit der Frage auseinandersetzen müssen, ob die Benachteiligung wegen der mangelnden Deutschkenntnisse ausnahmsweise zum Schutz anderer verfassungsrechtlich geschützter Rechtsgüter zulässig ist.

Da sich das Bundesverfassungsgericht bisher nur vereinzelt zu dem Verbot von Benachteiligungen wegen der Sprache geäußert hat, sind viele Fragen, insbesondere auch hinsichtlich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit, noch nicht abschließend geklärt. Fördermaßnahmen in Schulen zur Vermittlung der deutschen Sprache unter Trennung der



betroffenen Schüler vom Rest der Klasse dürften in der Regel zulässig sein, sofern sie strikt an der Herstellung der Sprachfähigkeit ausgerichtet sind und nicht zu einer dem Diskriminierungsverbot zuwiderlaufenden schulischen Segregation führen (Langenfeld 2023, Randnr. 53). Problematisch erscheinen hingegen Maßnahmen, die auf eine Assimilation von Anderssprachigen zielen, wie beispielsweise die von Judith Purkarthofer und Christoph Schroeder im Initialbeitrag erwähnte Anforderung an Schüler*innen, sich auch außerhalb des Unterrichts nicht in ihrer Erstsprache zu unterhalten. Dasselbe gilt für Maßnahmen, die darauf abzielen, in anderssprachigen Familien Deutsch als Erstsprache zu etablieren (anderer Ansicht: Kischel 2023, Randnr. 229).

Auch zu den nach Art. 3 Abs. 3 Satz 1 GG ebenfalls verbotenen Bevorzugungen wegen der Sprache hat sich das Bundesverfassungsgericht bisher nicht geäußert. Praktisch relevant wird diese Frage im Zusammenhang mit der Förderung ethnischer und sprachlicher Minderheiten. In der Literatur wird davon ausgegangen, dass Maßnahmen, die auf den Erhalt und die Förderung von anerkannten Minderheitssprachen gerichtet sind, verfassungsrechtlich zulässig sind (Langenfeld 2023, Randnr. 54). Für diese Ansicht streiten nicht zuletzt die völkerrechtlichen Garantien, die nach dem Prinzip der völkerrechtsfreundlichen Auslegung bei der Interpretation des Grundgesetzes zu berücksichtigen sind.

Internationaler Menschenrechtsschutz

Auf völkerrechtlicher Ebene werden in einigen Übereinkommen – wie im deutschen Grundgesetz – Benachteiligungen wegen der Sprache verboten. Exemplarisch können Art. 2 Abs. 1 des UN-Zivilpakts, Art. 2 Abs. 2 des UN-Sozialpakts, Art. 14 der Europäischen Menschenrechtskonvention sowie Art. 2 Abs. 1 der UN-Kinderrechtskonvention genannt werden.

Im Hinblick auf den Schutz und die Förderung sprachlicher Minderheiten gehen die völkerrechtlichen Garantien über das Grundgesetz hinaus, indem solche Maßnahmen nicht nur zugelassen, sondern gefordert werden. So sieht Art. 27 des UN-Zivilpakts vor, dass Angehörigen sprachlicher Minderheiten nicht das Recht vorenthalten werden darf, sich gemeinsam mit anderen Angehörigen ihrer Gruppe ihrer eigenen Sprache zu bedienen. Dasselbe Recht findet sich in Art. 30 der UN-Kinderrechtskonvention. Auf der Ebene des Europarates finden sich mit dem „Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten“ sowie mit der „Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen“ überdies zwei spezielle Übereinkommen, die den Schutz und die Förderung von sprachlichen Minderheiten betreffen.

In Deutschland ist die Förderung von Minderheitssprachen bislang im Wesentlichen auf die anerkannten nationalen Minderheiten beschränkt, zu denen die dänische Minderheit, die friesische Volksgruppe, die deutschen Sinti und Roma sowie das sorbische Volk zählen (Bundesministerium des Inneren, für Bau und Heimat 2019). Die völkerrechtlichen Gewährleistungen bieten indes Potential für einen weiterreichenden Schutz sprachlicher Minderheiten. So versteht der UN-Menschenrechtsausschuss den Begriff der Minderheit in Art. 27 des UN-Zivilpakts etwa dahingehend, dass er alle Personen erfasst, die zu einer Gruppe gehören und sich eine gemeinsame Kultur, Religion und/oder Sprache teilen. Es wird also keine längere Tradition der Minderheit innerhalb des Staates gefordert, so dass



auch zugewanderte Minderheiten von Art. 27 des UN-Zivilpakts erfasst sind (Hoffmann/Boldt 2005, Randnr. 1).

Sprachliche Vielfalt in der Europäischen Union

Die Europäische Union (früher die Europäische Gemeinschaft) bemühte sich von Anfang an nicht um sprachliche Vereinheitlichung. Nach Art. 2 des EU-Vertrags zeichnet sich die Gesellschaft innerhalb der EU unter anderem durch Pluralität und Toleranz aus. Die Union wahrt „den Reichtum ihrer kulturellen und sprachlichen Vielfalt“ (Art. 3 Abs. 3 des EU-Vertrags), die sich auch in der Charta der Grundrechte der EU widerspiegelt. Nach Art. 22 der Charta achtet die Union die Vielfalt der Kulturen, Religionen und Sprachen. Es gibt daher nicht eine europäische Amtssprache, sondern 24 gleichberechtigte Sprachen in der EU (vgl. Art. 55 des EU-Vertrags). Dass trotz (oder vielleicht auch wegen) dieser Sprachenvielfalt ein Integrationsprozess möglich ist, wird durch die Entwicklung der EU anschaulich unter Beweis gestellt.

Literatur

Bundesministerium des Inneren, für Bau und Heimat (2019), Fünfter Bericht der Bundesrepublik Deutschland gemäß Artikel 25 Absatz 2 des Rahmenübereinkommens des Europarats zum Schutz nationaler Minderheiten.

Bundesverfassungsgericht, Beschluss vom 17.5.1983 – 2 vR 731/80, BVerfGE 64, 135.

Bundesverfassungsgericht, 3. Kammer des Zweiten Senats, Beschluss vom 7.10.2003 – 2 BvR 2118/01, NJW 2004, 1095.

Bundesverwaltungsgericht, Urteil vom 30.3.2010 – 1 C 8/09, BVerwGE 136, 231.

R. Hoffmann/N. Boldt (2005), Internationaler Bürgerrechtspakt, Art. 27.

U. Kischel (2023), in: V. Epping/C. Hillgruber (Hrsg.), Beck'scher Online-Kommentar zum Grundgesetz, 56. Edition, Stand: 15.8.2023, Art. 3.

C. Langenfeld (2023), in: G. Dürig/R. Herzog/R. Scholz, Grundgesetz Kommentar, 101. Ergänzungslieferung Mai 2023, Art. 3 Abs. 3.



Einpassen oder Aushandeln – eine falsche Alternative: Für eine integrierte mehrsprachige Sprachbildung, inklusive des Deutschen¹

Kommentar von Peter Rosenberg

Veröffentlicht: 11. Dezember 2023

Dieser Kommentar bezieht sich auf den Initialbeitrag von Judith Purkarthofer und Christoph Schroeder zur RfM-Debatte 2023, in dem der monolinguale Habitus des deutschen Bildungswesens hinterfragt und die überfällige Anerkennung von Mehrsprachigkeit gefordert wird. Dem ist vorbehaltlos zuzustimmen.

Es handelt sich beim hier vorgelegten Debattenbeitrag um eine Diskussion unter – was den Kern des Plädoyers für Mehrsprachigkeit angeht – Gleichgesinnten: Wir sind gemeinsam der Meinung, dass Mehrsprachigkeit zu wenig Anerkennung erfährt. Da wir uns kennen, freundschaftlich verbunden sind und uns durch gemeinsame Seminare, Publikationen, Sektionen schätzen, fällt es leichter, kritische Gedanken beizusteuern, die der Klarheit dienen sollen, ohne zu falschen Zuschreibungen zu führen.

Dieser Beitrag will für eine andere Gewichtung argumentieren: Sie richtet sich nicht auf den Wert der Mehrsprachigkeit, sondern auf den Wert des Deutschen im Rahmen einer mehrsprachigen Bildung, auf die Energie, den Aufwand und die Konsequenz, mit denen das Deutsche vermittelt werden soll.

Aus dieser Perspektive handelt es sich bei der von Heinz Bude (2020) übernommenen Gegenüberstellung von „Einpassen oder Aushandeln?“ um eine falsche Alternative.

Sprachanforderungen als Zwang?

Sprachanforderungen erscheinen im Initialbeitrag von Judith Purkarthofer und Christoph Schroeder als Zwang, der Macht verschleierte. Sprachenpolitische Regelungen in institutionalisierten Kontexten „geben vor“, der Verständigung und Integration zu dienen. Am Beispiel des C1-Hochschulzulassungskriteriums und der B1-Voraussetzung für eine Niederlassungserlaubnis wird argumentiert, dass diese einerseits unangemessen seien und andererseits nicht von allen gleichermaßen verlangt würden, sondern dass nach ethnisch-kulturellen, sozioökonomischen oder gar nationalen Selektionskriterien Ausnahmen vorgenommen würden.

Das ist einerseits wahr und durch zahlreiche Formen und Erfahrungen der Diskriminierung belegt. Natürlich existieren solche Machtbeziehungen. Eine Deutschsprechende, sagen wir aus Frankreich, die recht gut Deutsch spricht, phonetisch als Erstsprachlerin des Französischen identifizierbar ist und eine gewisse Anzahl von grammatischen Fehlern im Deutschen macht, wird geschätzt als „schon ganz gut Deutsch sprechend“. Ein Deutschsprechender, sagen wir aus der Türkei, der das gleiche Sprachniveau im Deutschen besitzt

¹ Für hilfreiche Hinweise und Kritik danke ich meiner Frau Martina Rosenberg-Eljak, VHS-Kursleiterin in Integrations- und Elternkursen.



und als türkischer Erstsprachler erkennbar ist, wird als ungebildet und desintegriert eingeschätzt. Wer wollte das diskriminierende Gefälle zwischen den Spracheinstellungen in der Mehrheitsgesellschaft übersehen?

Aber es ist nur die halbe Wahrheit. Denn das Postulat, wonach sozialer Zusammenhalt auch sprachliche Anforderungen beinhaltet, ist zunächst einschließend und nicht ausschließend. Es verlangt nach einem Miteinander. Dafür braucht es eine gemeinsame Sprache, die nicht immer, aber meist die Verkehrssprache der Mehrheit ist. Auch ist das Angebot von Sprachförderung (die Testung voraussetzt) keine unbillige Härte. Vor allem stellt sich die Frage: *cui bono?* Wem dienen Sprachanforderungen und Sprachförderung? Der Mehrheit, die ihre Privilegien verteidigt, allein? Es lässt sich also weiterfragen: Wer gewänne, wenn Sprachförderung erfolgreicher wäre, ernster genommen und nicht lediglich (zu Selektionszwecken) getestet würde?

Der Initialbeitrag argumentiert, dass „Sprache allein“ keine Verständigung sichere. Bei vorhandener Kommunikationsbereitschaft könne Verständigung auch ohne ausgebaute gemeinsame Sprachkompetenz durch mehrsprachiges Handeln erreicht werden. Natürlich. Aber das Aushandlungsmodell auf dem Kreuzberger Wochenmarkt suggeriert eine Gleichrangigkeit, die im institutionellen Kontext nicht vorausgesetzt werden kann. Im Ernstfall ist die Majorität stärker. Und sei es, dass Familien, auch mehrsprachige Familien – wenn ihre Kinder ins schulpflichtige Alter kommen – von Neukölln nach Schöneberg ziehen. Warum gibt es Schulen, die einen Anteil mehrsprachiger Schüler und Schülerinnen (SuS) von 90 % haben, obwohl die Wohnbevölkerung im schulpflichtigen Alter keine 90% ausmacht? Weil manche Eltern – sowohl nicht-migrantische und migrantische – wegziehen oder ihre Kinder auf Schulen außerhalb des Einschulungsbereichs geben (Kemper 2015: 55). Dass mehrsprachige Kinder als „ndH“ (nicht-deutscher Herkunftssprache), also per Negation, kategorisiert werden, zeigt die Defizitperspektive (der Mehrheit). Ruud Koopmans hat eine Analyse von Migrationskontexten in mehreren europäischen Ländern mit dem Hinweis kommentiert, Parallelgesellschaften seien vor allem das Werk der Mehrheitsgesellschaft:

“Members of the majority have more opportunities to choose where to live, because of higher disposable income, better knowledge of the housing market and in some cases – such as the Netherlands – because housing distribution systems privilege those with longer periods of local residence.” (Koopmans 2010: 15)

Kartoffel oder Spinat im Aushandlungsbeispiel des Kreuzberger Wochenmarkts ist für den weiteren Lebensweg unerheblich. Schulerfolg oder nicht – keineswegs. Aushandeln beruht auf einer Beziehung der Wechselseitigkeit, der Gleichheit zugrunde liegt. Tatsächlich ist die Beziehung zwischen Mehrheit und Minderheit aber asymmetrisch, und die Folgen einer wenig ausgebauten mehrsprachigen Sprachkompetenz sind für beide Seiten höchst ungleich: „Wollen wir zusammen was kochen?“ fragte das Huhn das Schwein. „Was denn?“ fragte das Schwein. „Bacon and Eggs!“

Der Initialbeitrag erkennt an, Deutschkenntnisse seien „förderlich, um an einem wissenschaftlichen Diskurs zu partizipieren, um an einer öffentlichen Debatte in Deutschland teilzunehmen, um im Berufsleben zu agieren, um sich als Elternteil für eine gute schulische Förderung des Kindes einzusetzen“. „Förderlich“? Nice to have, aber nicht unabdingbar? Vielleicht, wenn man Englisch kann (und das entsprechende Berufssegment bedient).



Vielleicht, wenn man Türkisch oder Arabisch spricht und Berufe in der ethnischen Ökonomie anstrebt. Dass Deutsch die Sprache des formal-öffentlichen Registers (Maas 2005: 108) ist, ist vermutlich unumstritten. Dass die Sprache des informell öffentlichen Registers in der alltäglichen Begegnung ausgehandelt wird und dass die Sprache des intimen Registers (zum Beispiel in der Familie) frei gewählt wird, ebenso. Gegenstand dieser Debatte ist aber das Gewicht und die Legitimität, mit der die deutsche Verkehrssprache von institutioneller Seite erwartet und eingefordert wird.

Integrierte Sprachbildung

Ich plädiere nicht für ein *Weniger*, sondern für ein *Mehr* an Deutschförderung, konkret: für eine integrierte Sprachbildung auf allen institutionellen Ebenen. Es sei einmal für die drei Bildungsstufen durchbuchstabiert, was dies heißen würde:

(1) Die *Kita* hat u.a. die Aufgabe, den Erwerb und den Ausbau der Sprachkompetenz des Deutschen zu fördern. Die sog. Köller-Kommission in Berlin stellte als wichtigste Bildungsaufgaben der Kita fest:

Die Stärkung der Förderung in den Bereichen Sprache und Mathematik stellt eine zentrale Herausforderung bei der Entfaltung des Bildungspotenzials aller Kinder, und insbesondere förderbedürftiger Kinder dar. (Qualitätskommission zur Schulqualität in Berlin 2020: 27)

Kitas kommen diesem Auftrag – schon aufgrund unzureichender Stellenausstattung – nur äußerst ungenügend nach. Wenn sie diese wahrnehmen wollen, brauchen sie – neben einer verbesserten Ausbildung der Erzieher:innen – einen Personal-Kind-Schlüssel von 1:3, aktuell seien es jedoch je nach Alter zwischen 1:5,7 und 1:8,7 (ebd.: 22). Das heißt, es würde schlicht eine Verdoppelung bis Verdreifachung gebraucht, um den dringendsten Aufgaben nachzukommen. Kitapflicht und Wiedereinführung der Vorschule könnten Verbesserungen der Personalstruktur flankieren.

(2) Die *Schule* kommt mit jeder neuen Lernstandsmessung zum immer gleichen Ergebnis, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Durchschnitt (!) Bildungsrückstände aufweisen. Diese sind nicht allein das Ergebnis von Diskriminierung und Selektion bei gleicher Leistung. Bildungssprache, ein schwach definierter Begriff, wird in der Schule vorausgesetzt, aber nicht zum Lerngegenstand erhoben. Herkunftssprachenunterricht wird bestenfalls als Zusatzangebot, nicht aber als Teil eines Gesamtsprachenkonzepts aufgefasst. Fazit: Die Schule, wie vorher die Kita und nachher die Universität, setzt das, was sie als Eingangsniveau annimmt, als gegeben voraus, anstatt es zu erheben und gegebenenfalls studienbegleitend selbst zu vermitteln. Das aber würde integrierte Sprachförderung (oder sprachensible Bildung) verlangen.

Das deutsche Schulsystem ist gerade so weit erfolgreich, wie die Familie als Back-up seine Bemühungen flankiert. „Die Familie“ gibt es aber heute nicht mehr: Sie besteht aus Alleinerziehenden, aus Familien mit anderen Bildungserfahrungen, sie sieht ihre Rolle nicht in der Flankierung der Schule oder die Schule nicht als fraglose Norminstanz.

(3) *Tertiäre Bildung* tritt meist nur ins Blickfeld, wenn von der *Universität* und dort vom Fremdsprachenunterricht die Rede ist. Auch hier fehlt es jedoch an gesamtsprachlicher



Bildung auf hohem Niveau. Deutschkurse auf Fachsprachenniveau (C1) erschöpfen sich meist in Konversationskursen oder Essay-writing. Oft wird auf dieser Stufe dem Sprachunterricht überhaupt keine (zum Beispiel grammatische) Progression mehr zugrunde gelegt. Studierende mit und ohne Migrationshintergrund könnten aber von einer integrierten weiteren Sprachbildung auf akademischem Niveau profitieren. Meiner langjährigen Uni-Erfahrung nach erscheinen mir Studierende mit Migrationshintergrund fachlich und kognitiv natürlich ebenso klug wie alle anderen, aber im Deutschen häufiger schwächer, auf Deutsch stilistisch häufiger variantenärmer. Auch hier meint die Bildungsinstitution, dass ihre Absolventen das Geforderte „schon mitbringen“, anstatt es selbst zum Gegenstand des Lehrens und Lernens zu machen.

Erwachsenenbildung in Form von *Integrations- und Elternkursen* ist ohnehin der arme Verwandte des Bildungswesens, häufig von Volkshochschulen geleistet, die nicht nur für Töpfer- und Yogakurse da sind, sondern heute die sprachliche Hauptintegrationsagentur in der Erwachsenenbildung darstellen – indes ohne hinreichende Ressourcen der Leitung, Supervision und Verwaltung (sieht man einmal von telc ab, einem mit den Volkshochschulen kooperierenden gemeinnützigen Bildungsunternehmen für Sprachprüfungen, Lehrmaterialien und Trainings, das sich jedoch in oft bürokratischen Prozeduren der Zertifizierung und Testung erschöpft und in praktischer Hinsicht wenig bewirkt). Von privaten Sprachschulen, deren Kursleiter:innen oft noch unter weit schlechteren Bedingungen arbeiten, gar nicht zu reden. Integrationskurse sind manchen Lernenden vorgeschrieben, Elternkurse werden von Jobcentern u. U. als Ersatz für eine Arbeitsaufnahme akzeptiert. Beide Kursarten könnten also durchaus ebenfalls als eine Form von Zwangsmaßnahmen kritisiert werden. Kann man Sprache lernen, wenn man den Kurs nicht (völlig) freiwillig besucht? – so ließe sich fragen (vgl. Schroeder/Zakharova 2015).

Andererseits wissen wir alle, dass Sprache lernen Arbeit ist. Sich dem auszusetzen, fällt nicht immer leicht, zumal es in Elternkursen meist Frauen mit familiärer Doppelbelastung betrifft und sich die Motivation nicht unbedingt auf eine Berufstätigkeit richtet. Es fällt umso schwerer, wenn sich das Leben auch ohne ausgebaute Deutschkompetenz organisieren lässt, weil die Sprechergemeinschaft der Herkunftssprache groß genug ist.

Das „Zwangsverdict“ scheint sich in diesen Fällen geradezu umzukehren: Nicht Zwang verhindert das Sprachenlernen, weil es vom sozialen Kontakt getrennt ist. Sondern der Sprachkurs ist oft der Hauptschauplatz eines intensiveren Kontakts mit der deutschen Sprache. Und das gilt nicht nur für Neuzugewanderte (meist Geflüchtete).

Berufsorientierende Integrationskurse entsprechen in gewissem Maße dem, was oben als „integrierte Sprachbildung“ vorgeschlagen wurde. Sie sind jedoch selten, es stehen wenige Lehrkräfte zur Verfügung und das Berufsspektrum der jeweiligen Fachorientierung ist zu breit, um Fachsprachliches wirksam zu vermitteln.

Defizite in der sprachsensiblen Bildung gelten noch viel mehr für die *Berufsausbildung*. Die Berufsausbildung von Geflüchteten zum Beispiel verlangt in der Regel ein B1-Niveau als Voraussetzung. B1 erreichen aber viele potentielle Auszubildende nie oder erst nach langer Zeit, Zeit, die für die Ausbildung daher ungenutzt verstreicht. Eine ausbildungsbegleitende Sprachförderung, „Fachsprache von Anfang an“, das heißt integrierte Sprach- und



Berufsausbildung vom Niveau A1 an, wird erst in wenigen Pilotprojekten erprobt (vgl. Haase/Kühn/Tranter 2022).

Bildung ist zu einem weitaus größeren Anteil öffentliche Aufgabe geworden, einschließlich der Sprachbildung (die nicht nur Lernende mit Migrationshintergrund betrifft). Es ist natürlich nicht nur eine Frage „persönlichen Versagens“, wie Judith Purkarthofer und Christoph Schroeder zu Recht betonen, sondern es geht um die Zieldefinition dieser institutionellen Aufgabe. So gesehen, ist Deutschförderung, eingebettet in ein Konzept der integrierten Gesamtsprachenbildung, dringlicher denn je. Wir sollten also nicht um Normativität, sondern um Normen streiten.

Literatur

- Bude, Heinz (2020): „Begegnung und Berührung. Was für eine Gesellschaft wäre eine ‚inklusive‘ Gesellschaft?“ In: Heinrich Böll Stiftung e.V. (Hrsg.): Öffentlicher Raum! Politik der gesellschaftlichen Teilhabe und Zusammenkunft. Frankfurt (Main): Campus: 99-105.
- Haase, Ellinor; Kühn, Bärbel; Tranter, Geoff (2022): „Ein Modell für Berufs- und Fachorientierung von Anfang an“. In: Birkner, Karin; Hufeisen, Britta; Rosenberg, Peter (Hrsgg.): Spracharbeit mit Geflüchteten. Empirische Studien zum Deutscherwerb von Neuzugewanderten. (= F.A.L. Forum Angewandte Linguistik 69). Berlin usw.: Lang: 349-372.
- Kemper, Thomas (2015): Bildungsdisparitäten von Schülern nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund. Eine schulformspezifische Analyse anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik. (= Internationale Hochschulschriften. 620). Münster; New York: Waxmann.
- Koopmans, Ruud (2010): “Trade-Offs between Equality and Difference: Immigrant Integration, Multi-culturalism and the Welfare State in Cross-National Perspective”. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 36: 1: 1-26. (<http://pscourses.ucsd.edu/ps108/9%20Immigration%20Integration%20CP/Koopmans%202010-%20Trade-Offs%20between%20equality%20and%20difference.pdf>, 11.09.2023)
- Maas, Utz (2005): „Sprache und Sprachen in der Migration im Einwanderungsland Deutschland“. *IMIS Beiträge 26: Sprache und Migration*: 89-133. (https://www.imis.uni-osnabrueck.de/publikationen/imis_beitraege.html, 12.09.2023).
- Purkarthofer, Judith; Schroeder, Christoph (2023): „RfM-Debatte 2023: Sprachen nach Bedarf statt Deutsch nach Vorschrift. Ein Plädoyer für einen pragmatischen Umgang mit Mehrsprachigkeit“. Berlin: Rat für Migration. (<https://wp.me/p8z2pU-1UK>)
- Qualitätskommission zur Schulqualität in Berlin (2020): „Empfehlungen zur Steigerung der Qualität. Abschlussbericht der Expertenkommission.“ Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (www.berlin.de/sen/bjf/Service/presse/abschlussbericht_expertenkommission_6-10-2020.pdf/, 11.09.2023)



Schroeder, Christoph; Zakharova, Natalia (2015): „Sind die Integrationskurse ein Erfolgsmodell? Kritische Bilanz und Ausblick“. In: Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik 35 (8): 257-262.



Vorschrift oder Bedarf – eine falsche Alternative: Für eine integrierte mehrsprachige Sprachbildung, inklusive des Deutschen

Kommentar von Peter Rosenberg

Veröffentlicht: 11. Dezember 2023

Der folgende Kommentar bezieht sich auf den Initialbeitrag von Judith Purkarthofer und Christoph Schroeder, in dem der monolinguale Habitus des deutschen Bildungswesens hinterfragt und die überfällige Anerkennung von Mehrsprachigkeit gefordert wird. Dem ist vorbehaltlos zuzustimmen. Dieser Beitrag richtet sich nicht gegen den Wert der Mehrsprachigkeit, sondern auf eine Betrachtung des Wertes des Deutschen im Rahmen einer mehrsprachigen Bildung.

Allerdings nährt der Titel des Initialbeitrags „Sprachen nach Bedarf statt Deutsch nach Vorschrift“ die Vorstellung, dass „Vorschriften“ im Sprachlernen generell abzulehnen sind, jedenfalls stünden sie in einem Gegensatz zum Bedarf.

Die von Judith Purkarthofer und Christoph Schroeder als sich ausschließende Gegensätze diskutierte Alternative von Einpassung oder Aushandeln suggeriert, dass Einpassung – abgesehen von ihrem Zwangscharakter – die Eingepassten mechanisch und unzulässigerweise in ein größeres Ganzes einverleibe. Damit sind zwei Momente zu diskutieren: (1) jmd. einpassen als transitives Verb legt den Gedanken nahe, es würden Menschen zu Objekten gemacht, womit sich die Frage nach der Agentivität, nach der Selbstwirksamkeit und den Eigeninteressen der Lernenden stellt. Und es ist (2) zu fragen, ob überhaupt eine Norm „vorgegeben“ werden sollte, denn „einpassen“ meint ja mehr als „anpassen“, ist eher eine Einverleibung als eine äußerliche Angleichung.

Wer ist das Subjekt?

Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass die Bildungsbilanz des Schulwesens nicht mehr ganz so schlecht ausfällt, wie es die Lernstandsmessungen lange Zeit erwarten ließen. Jedenfalls steigen die Abiturientenzahlen unter Schülerinnen und Schülern (SuS) mit Migrationshintergrund, wenn auch der Abstand immer noch deutlich ist, da auch der Abiturienten-Anteil unter SuS ohne Migrationshintergrund gestiegen ist. Welche Bildungswege liegen also jeweils dahinter? Sind die gestiegenen Abiturientenzahlen aus Migrantenfamilien lediglich Produkte besserer schulischer Förderung?

Nehmen wir das Beispiel von Studentinnen mit Migrationshintergrund: Diese klugen Frauen haben es zu Wege gebracht, eine erfolgreiche Schulkarriere zu absolvieren, oft gegen Widerstände wissentlicher oder unwissentlicher Diskriminierung. Sie sind überwiegend die Ersten in ihren Familien mit einem akademischen Abschluss (Morris-Lange 2017: 5). Befragt man sie, wie sie dies erreicht haben, wird häufig von einem Bildungshabitus der Eltern (trotz mitunter geringer eigener Schulbildung) berichtet, der meist auch das Bemühen um eine ausgebauten Deutschkompetenz und Kontakte ihrer Kinder zu Deutschsprechenden beinhaltet. Erstsprache war fast immer eine Herkunftssprache, meist Türkisch oder Arabisch. Bourdieus „Klassenhabitus“ ist offensichtlich keine unübersteigbare, immobile Größe, kein statisches Korsett, wenngleich der Bildungsaufstieg auch ein Verlassen des



Herkunftsmilieus oder zumindest eine Vermittlung diesem Milieu gegenüber erfordert (Krüger/Deppe 2014: 253, 263; Ebert/Heublein 2017: V-VII). Moderne soziologische Milieustudien (Flaig/Meyer/Ueltzhöffer 1997, Schulze 1992) zeigen, dass der gesellschaftliche Ort des Einzelnen nicht nur auf sozioökonomische Umstände (Einkommen und Bildung) zurückgeht, sondern dass soziokulturelle Lebensstilmotive eine ebenso große Rolle spielen. Dies gilt umso mehr, wenn es sich um die Bevölkerung mit familiärer Migrationsgeschichte handelt. Ein Vergleich zwischen Milieus der deutschen Gesellschaft mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Sinus-Migrantenmilieus) erwies eine weitgehende Ähnlichkeit der Milieus – mit einer Ausnahme: Migrantische Milieus mit stark religiös-traditioneller Lebensstilvorstellung gab es (fast) nur in den „Unterschichtsmilieus“. Eine gewisse Anpassung ist offenbar Voraussetzung gesellschaftlichen Aufstiegs. Das kann man als Beweis kultureller Hegemonie der „biodeutschen“ Mehrheitsgesellschaft ansehen. Man kann es aber auch als Nachweis betrachten, dass es für das Handeln auf der Seite der Akteure Spielräume gibt, die genutzt werden können.

Schule ist eine Norminstanz

Judith Purkarthofer und Christoph Schroeder argumentieren, das „vordergründige Primat der offiziellen Amtssprache“ sei „isoliert von den tatsächlichen kommunikativen Praktiken etabliert“. Dagegen wird vorgeschlagen, vom Bedarf der Lernenden auszugehen. Integrationskurse beispielsweise seien „auszurichten an dem, was die Teilnehmenden wünschen und brauchen“. Aber reicht das? Auch Paulo Freires „Bildung von unten“ oder Reformschulen der alternativen Pädagogik kamen nicht um eine Definition der Lernziele herum: um Normen. „Was die Teilnehmenden wünschen und brauchen“ ist zweifellos von Belang. Aber ist es das, was sie aktuell wünschen und brauchen oder was sie wünschen und brauchen könnten, wenn man sie nur genügend förderte? Wenn man sich mit der gegenwärtigen Bildungsungleichheit abfindet und auch eine ungleiche Berufsstruktur als Bedarfshorizont akzeptiert, mag die Antwort einfach ausfallen. Bei Lernzielen geht es aber gerade darum, über situativ und kontextuell begrenzte individuelle Bedarfshorizonte hinauszudeuten.

„Normativ“ zu argumentieren hat in Deutschland keinen guten Klang. Im Initialbeitrag wird der Schule vorgeworfen, als „Bollwerk der Normgesellschaft“ auf ein „Normkind“ zu orientieren. Auch der Vorwurf des Sprachverbots nicht-deutscher Sprachen (mit Wiese/Tracy/Sennema 2020) wird erhoben, unter anderem mit der Berliner Herbert-Hoover-Realschule (heute Integrierte Sekundarschule) als Negativvorbild.

Tatsächlich hatte die Hoover-Schule 2005 ein Sprachgebot für den Pausenhof beschlossen. Als Begründung hieß es seinerzeit, dass ethnisch-kulturelle Konflikte, die hinter sprachlichen Konflikten stünden, gemindert werden sollten:

Es kam damals durch die vielen Sprachen häufig zu Konflikten – zum Beispiel, wenn ein Wort nicht verstanden und als Beleidigung aufgefasst wurde. Eine Initiative von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkräften hatte dann angeregt, das Problem zu lösen, indem wir eine gemeinsame Sprache sprechen. [...] Eltern melden genau deswegen ihre Kinder hier an. Wir sind die am stärksten nachgefragte Schule Berlins ohne gymnasiale Oberstufe [mit einer Schülerschaft, die zu 89,1 % mehrsprachig ist, PR]. (Michael Nix, stellv. Schulleiter, nach Mankarios 2022).

„Entsetzen und Empörung“ über die „Sprachverbote“ waren damals die Folge. Es wurden Lehrer mit „Sheriffstern für Sprachkontrolle“ vermutet, „Schulhofinspektoren“ würden „auf



dem Hof patrouillieren“. All dies sei Ausdruck einer „Zwangspädagogik des 19. Jahrhunderts“, ähnlich der Praxis, „Linkshändern die Hand auf den Rücken (zu binden), um sie zu Rechtshändern zu machen“ (Füller/Speckner 2006: S. 6).

Tatsächlich waren andere Sprachen nicht verboten, auch ist die Schule durchaus sensibel gegenüber möglicher Diskriminierung:

Wenn wir sagen, wir sprechen hier eine gemeinsame Sprache, dann könnte das bedeuten, dass wir die anderen Sprachen diskriminieren. Wir müssen darüber sprechen, ob das so ist oder nicht. (Nix nach Mankarios 2022)

Das Umgehen mit Differenz, darum handelt es sich im Kern, verlangt offenbar nach komplexeren Lösungen, als es in der Kritik der „Sprachverbote“ bei Wiese/Tracy/Sennema (2020) oder der Gegenüberstellung von „Vorschrift“ oder „Bedarf“ erkennbar wird. Die Eini-gung auf eine Sprache gewann im vorliegenden Fall offensichtlich an Legitimation, zumal sie als eine Bottom-up-Alternative zum Top-down-Zwang eingeführt und erläutert wurde.

Soweit es um die Verteidigung von Mehrsprachigkeit und Multikulturalität geht, bin ich mit der Argumentation des Initialbeitrages völlig d'accord. Ich gehöre schließlich – ich bekenne es – zur Generation derer, die einst jenen Kampf gegen ungeprüfte Normen jeder Art begonnen haben. Individuelles Gutdünken ist allerdings nicht automatisch eine Alternative. Normkritisch zu argumentieren ist lediglich formal libertär. Es bleibt die Frage, was Normin-halt sein soll.

Wenn ein Problem unseres Bildungswesens darin besteht, ungleiche Voraussetzungen nicht ausgleichen zu können, weil ungleiche Startbedingungen bei gleicher Behandlung immer zu Ungleichheit führen müssen, dann läge ein wesentliches Ziel gerade darin, Unter-schieden mit Differenzierung gegenüberzutreten. Auch dies ist eine normative Aussage. Gerade in der Binnendifferenzierung liegt aber eine Schwäche unserer Schule. Sie lässt die unterschiedlichen Voraussetzungen – weitgehend ungebremsst – zur Wirkung kommen.

Die Schwäche der Schule betrifft nicht nur die Geringschätzung der Mehrsprachigkeit, son-dern generell das Versagen unseres Bildungswesens in der sprachlichen Bildung, das Deut-sche inbegriffen. Im engeren Sinne steht der Bildungserfolg derer auf dem Spiel, deren vor-nehmlicher Ort des Deutscherwerbs die Schule ist. Im weiteren Sinne geht es um den sozi-alen Zusammenhalt, der auf Kommunikation beruht. Dies impliziert *Anforderungen*, an alle Beteiligten.

Mehrsprachigkeit und Deutschförderung bedingen einander

Ein Blick über die eigenen Grenzen ist hilfreich. Der Rotterdamer Migrationsforscher Han Entzinger (2006) hat das gescheiterte libertäre niederländische Inkorporationskonzept ein-mal scharfsinnig kritisiert: Das niederländische Konzept galt lange als der EU-„Exportschla-ger“, den alle neu aufgenommenen EU-Länder zu adaptieren hatten. Aufgrund seiner Ge-währung von kulturellen Freiräumen für Minderheiten galt es als Garant des sozialen Zu-sammenhalts heterogener Gesellschaften.

Die seit einigen Jahren aufgebrochenen Konflikte zwischen verschiedenen Bevölkerungs-gruppen um Fragen der Einwanderung und Inklusion resümiert er mit folgender Kritik einer Liberalität der Indifferenz:



Institutional separateness was presented as a sign of respect for cultural diversity, but in reality there was a strong undercurrent of indifference, if not ethnocentrism (Entzinger 2006: 16).

Entzingers Kritik richtet sich auf den Umstand, dass die Vermeidung von Anforderungen an die migrantische Bevölkerung eine andere Art der Exklusion sei:

In practice, therefore, it served as a means of excluding immigrants from mainstream society. (ebd.)

Koopmans argumentierte anhand einer Acht-Länder-Studie ähnlich, wenn er kritisch bemerkt, dass Migranten in ihrem Potential nicht respektiert würden durch eine Praxis:

without demanding much in return, (that) may have been well-intentioned but, instead of building on immigrants' ambitions and energy, have often turned them into passive welfare-state clients (Koopmans 2010: 22).

Anforderungen wären dem gegenüber als (wechselseitiger) Anspruch an Teilhabe, ja als Ausdruck des Rechts auf Partizipation der ambitioniertere Weg: nicht weniger, sondern mehr Ansprüche an eine mehrsprachige Sprachbildung. Mehrsprachigkeit und Sprachbildung im Deutschen sind aufeinander zu beziehen. Ansprüche an alle Beteiligten sind Ausdruck des Respekts und Zeichen der Zugehörigkeit, wenn Förderung zugleich dort zuteilwird, wo ungleiche Voraussetzungen bestehen.

In einer Studie, die ein Modell aufeinander bezogener koordinierter Alphabetisierung (Deutsch und Türkisch) mit einem Modell der Deutschförderung plus türkischem Ergänzungsunterricht und einem Modell der Deutschförderung ohne herkunftssprachliche Elemente verglich, zeigte die koordinierte Alphabetisierung die deutlichsten Lernerfolge in beiden Sprachen, die bloße Deutschförderung die geringsten (Reich 2016: 200-203). Aber dies ist den Autoren des Initialbeitrages selbstverständlich ebenso bekannt – und hier sind wir uns wieder völlig einig: Mehrsprachigkeit und Deutschförderung bedingen einander. Die Differenz liegt in der Gewichtung der Sprachbildungsaufgaben.

Literatur

Ebert, Julia; Heublein, Ulrich (2017): *Studienabbruch bei Studierenden mit Migrationshintergrund. Eine vergleichende Untersuchung der Ursachen und Motive des Studienabbruchs bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Essen: Stiftung Mercator.

Entzinger, Han (2006): "Changing the rules while the game is on. From multiculturalism to assimilation in the Netherlands". In: Bodemann, Y. Michal; Yurdakul, Gökçe (eds.): *Migration, Citizenship, Ethnos: Incorporation Regimes in Germany, Western Europe and North America*. New York: Palgrave MacMillan: 121-144.

Flaig, Berthold B.; Meyer, Thomas; Ueltzhöffer, Jörg (1997): *Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation*. Bonn: Dietz.



- Füller, Christian; Speckner, Kerstin (2006): „Entsetzen über Deutschgebot“. *taz* 26.01.2006.
- Koopmans, Ruud (2010): “Trade-Offs between Equality and Difference: Immigrant Integration, Multiculturalism and the Welfare State in Cross-National Perspective”. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 36: 1: 1-26. (<http://pscourses.ucsd.edu/ps108/9%20Immigration%20Integration%20CP/Koopmans%202010-%20Trade-Offs%20between%20equality%20and%20difference.pdf>, 11.09.2023)
- Krüger, Heinz-Hermann; Deppe, Ulrike (2014): „Habitustransformationen von Schülerinnen im Verlauf der Sekundarstufe I und die Bedeutung der Peers“. In: Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten; Thiersch, Sven (Hrsgg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung. 50). Wiesbaden: Springer: 250-273.
- Mankarios, Alexandra (2022): „Deutsch als Schulhofsprache: Was bringt ein Deutschgebot?“ *Deutsches Schulportal der Robert-Bosch-Stiftung* 05./12.12.2022.
- Morris-Lange, Simon (2017): *Allein durch den Hochschuldschungel. Hürden zum Studien-erfolg für internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund*. (= Studien des SVR-Forschungsbereichs. 2017-2). Berlin: Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR).
- Purkarthofer, Judith; Schroeder, Christoph (2023): „RfM-Debatte 2023: Sprachen nach Bedarf statt Deutsch nach Vorschrift. Ein Plädoyer für einen pragmatischen Umgang mit Mehrsprachigkeit“. Berlin: Rat für Migration. (<https://wp.me/p8z2pU-1UK>)
- Reich, Hans H. (2016): „Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen“. In: Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph (2016): *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit* (= DaZ-Forschung [DaZ-For], Band 10). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton: 177-205.
- Schulze, Gerhard (1992): *Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt/New York: Campus.
- Sinus-Migrantenmilieus*. <https://www.sinus-institut.de/sinus-milieus/migrantenmilieus> (12.09.2023).
- Wiese, Heike; Tracy, Rosemarie; Sennema, Anke (2020): *Deutschpflicht auf dem Schulhof? Warum wir Mehrsprachigkeit brauchen*. Berlin: Duden-Verlag.



Europa als Sonderfall: Dynamiken des monolingualen Habitus

Kommentar von Heike Wiese

Veröffentlicht: 17. Dezember 2023.

Judith Purkarthofer und Christoph Schroeder stoßen mit ihrem Plädoyer eine wichtige Debatte zu einem pragmatischen Umgang mit Mehrsprachigkeit in Schule und Gesellschaft an. Sie zeigen dabei unter anderem Fälle auf, in denen ein solcher pragmatischer Umgang bereits deutlich wird, etwa auf einem mehrsprachigen urbanen Straßenmarkt wie dem Maybachufermarkt in Berlin-Neukölln. Ich will diesen Aspekt weiterführen: Um einen pragmatischen Umgang mit Mehrsprachigkeit zu unterstützen, sollten wir uns den Sonderfall vor Augen führen, den das Modell der europäischen Nationalstaaten mit seinem „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) darstellt, und einen Blick auf die sprachideologischen, sozialen und gesellschaftspolitischen Dynamiken werfen, die dahinter stehen.

„Ein Land – eine Nation – eine Sprache“

Wie auch Melanie David-Erb & Galina Putjata sowie Britta Schneider in ihren Beiträgen hervorheben, ist die Ausrichtung auf eine Sprache ein Erbe der europäischen Nationalstaatenbildung: Eine Nation als Träger des Staates wird nicht zuletzt durch eine gemeinsame „Landessprache“ charakterisiert. Der Konnex zwischen Land, Sprache und Nation führt dabei nicht nur zu einem monolingualen Habitus, sondern, damit verknüpft, auch zu einem monoethnischen Habitus. Die Frage, wer in Deutschland als „deutsch“ akzeptiert wird, ist nicht nur an (deutsche) Sprachkenntnisse geknüpft, sondern ganz wesentlich auch ethnisch bedingt. So werden etwa mehrsprachige Zuwanderer aus Russland als „Russlanddeutsche“ akzeptiert, in Deutschland geborene türkisch-deutsch Mehrsprachige dagegen als „Deutschtürk:innen“ konstruiert, wenn es in der Familie einen Migrationsbezug zur Türkei gibt – auch wenn sie selbst schon zur zweiten oder dritten in Deutschland lebenden Generation gehören. Solche Benennungen zeigen sich auch in linguistischen und bildungswissenschaftlichen Publikationen, z.B. wenn Sprecher:innen als „second-generation migrants“ charakterisiert werden statt als „second-generation Germans/Dutch/...“ (Wiese et al. 2022).

Diese Art von Ausgrenzung wird auch in der Arena der Sprache ausgetragen. Dies wurde beispielsweise in der öffentlichen Debatte zu Kiezdeutsch vor einigen Jahren deutlich, in der die Ablehnung von Kiezdeutsch als deutschem Dialekt teils auf offen rassistischen Abwertungen seiner Sprecher:innen basierte (Wiese 2015). Gleichzeitig wurde die Einordnung von Texas German als deutschem Dialekt (Boas 2009) selbst von Verbänden wie dem nationalistisch ausgerichteten „Verein deutsche Sprache“ (vormals „Verein zur Wahrung der deutschen Sprache“) positiv hervorgehoben – dies, obwohl Kiezdeutsch in der Mitte unserer Gesellschaft entstanden ist und seine Sprecher:innen typischerweise in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, Texas German dagegen von US-Amerikaner:innen gesprochen wird, die seit Generationen in den USA leben und kaum Bezüge zum heutigen Deutschland haben.



Bemühungen um einen pragmatischen Umgang mit Mehrsprachigkeit sollten daher auch rassistische/ethnische Grenzziehungen in Bezug auf „Deutschsein“ im Blick haben, die einem pluralen Verständnis unserer Gesellschaft entgegenstehen und eine Wertschätzung sprachlicher Ressourcen, die mit ausgegrenzten sozialen Gruppen assoziiert werden, verhindern können.

Sprachliche Hegemonien

Die monoglotte sprachideologische Beschränkung unserer Gesellschaft bezieht sich nicht nur auf die „Nationalsprache“ Deutsch, sondern hat auch fraktal-rekursive Aspekte (im Sinne von Irvine & Gal 2000): Das Muster wiederholt sich auf einer niedrigeren Ebene, nämlich der der sprachlichen Varietäten, und hier mit Bezug auf soziale Schicht. Während die „Nation“ insgesamt mit der (einen) Sprache Deutsch assoziiert wird, wird innerhalb dieser Sprache Korrektheit auf eine bestimmte Varietät eingeschränkt, die sich nah am Sprachgebrauch der Mittelschicht orientiert. In Schule und Universität führt dies zu einer Orientierung an „Bildungssprache“, die als Voraussetzung für akademische Verständigung vermittelt wird, oft jedoch den Status einer Hegemonialvarietät bekommt. Die rassismuskritische Diskussion der Implikationen solcher „academic language“-Orientierung findet seit einiger Zeit in Ansätzen zur „Raciolinguistics“ statt (z.B. Flores 2019), eine Anwendung auf Sprachbildung in Deutschland steht noch aus.

Die intersektionalen Aspekte monoglotter Eingrenzungen auf Ebene von Ethnie und von sozialer Schicht zeigen sich unter anderem auch in solchen aufenthaltsrechtlichen Regelungen, wie Purkarthofer und Schroeder sie besprechen: Deutschkenntnisse sind für „Personen, die als ‚Hochqualifizierte‘ oder mit eigenen Investitionsmitteln einreisen“ nicht Voraussetzung für eine Niederlassungserlaubnis in Deutschland. Für bestimmte Gruppen werden sprachliche Anforderungen also abgeschwächt, sie werden qua akademischer Qualifikation oder finanzieller Mittel als erwünschte Zuwanderer gesehen. Das Primat des monolingualen Habitus ist somit nicht bedingungslos, ein pragmatischer Umgang mit Mehrsprachigkeit ist bereits möglich, wenn sprachliche Ausgrenzung aus sozioökonomischen Aspekten ungünstig erscheint.

Historische und geographische Normalität eines pragmatischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit

Die historische Bedingtheit heutiger einsprachiger Ausrichtungen und Ausgrenzungen ist auch von anderen Debattenbeiträgen (Schneider; David-Erb & Putjata) hervorgehoben worden. Aktuelle interdisziplinäre Ansätze aus der Mehrsprachigkeitsforschung aus Soziolinguistik und Geschichtswissenschaft betonen dabei die historische Verbreitung auch institutioneller Mehrsprachigkeit und die Normalität mehrsprachiger Praktiken wie Sprachmischung und Sprachwechsel (vgl. Beiträge in Pavlenko 2023). Diese lange mehrsprachige Tradition Europas und die zahlreichen historischen Beispiele mehrsprachiger Normalität gerade auch im bildungsbürgerlichen Bereich sind oft noch viel zu wenig im Blick bei der aktuellen Diskussion zu Mehrsprachigkeit und sprachlicher Diversität.



Der monolinguale Habitus im heutigen Europa ist jedoch nicht nur ein historischer, sondern auch ein geographischer Sonderfall. Das monolinguale Erbe der europäischen Nationalstaatenbildung zeigt sich vor allem in Europa und in den Staaten, die aus ehemaligen europäischen Siedlungskolonien hervorgegangen sind (z.B. USA, Australien). In anderen Teilen der Welt, insbesondere in Asien und Afrika, ist Mehrsprachigkeit dagegen oft ein Teil des nationalen Selbstverständnisses und des öffentlichen und auch institutionellen Alltags. Inspiration zur Überwindung des monolingualen Habitus zugunsten eines pragmatischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit kann daher auch aus den Ländern des Globalen Südens kommen. Dies kann etwa eine größere Öffnung des Schulsystems für unterschiedliche Familiensprachen bedeuten, aber auch eine größere Akzeptanz von sprachlicher Diversität in der Öffentlichkeit und nicht zuletzt die Entwicklung eines positiven Selbstverständnisses als sprachlich (und ethnisch) vielfältige Gesellschaft.

Ein wichtiger Impuls innerhalb unserer Gesellschaft wird zudem ein demographischer sein: In jüngeren Generationen gehört Mehrsprachigkeit und ein pragmatischer Umgang mit dieser bereits heute immer mehr zur gelebten Normalität. Der Grund hierfür ist nicht nur die gestiegene Mobilität und die Zunahme transnationaler Familien. Digitale soziale Medien unterstützen nicht nur ein mehrsprachiges Aufwachsen und den Gebrauch weiterer Familiensprachen (neben dem Deutschen), sog. „Heritage-Sprachen“, im Alltag, sondern auch die Verwendung von Englisch als Sprache der Globalisierung. Jugendliche lernen Englisch heute nicht nur im Schulunterricht, sondern verwenden es im informellen Bereich in sozialen Netzwerken, kommentieren Youtube-Videos auf Englisch, streamen englischsprachige Serien im Original und mischen in der informellen Schriftlichkeit (s. Britta Schneiders Beitrag), aber auch im mündlichen Bereich regelmäßig Deutsch mit Englisch ebenso wie mit verbreiteten Heritage-Sprachen. Dieser Aspekt mehrsprachiger Normalität ist bereits gesellschaftliche Realität, und auch hierauf können wir aufbauen, um als Gesellschaft zu einem positiven und pragmatischen Umgang mit Mehrsprachigkeit zu gelangen..

Literatur

Boas, Hans C. (2009). *The Life and Death of Texas German*. Durham, NC: Duke University Press [Publications of the American Dialect Society 93].

Flores, Nelson (2019). *From academic language to language architecture: Challeng-ing raciolinguistic ideologies in research and practice*. *Theory Into Practice*. DOI: 10.1080/00405841.2019.1665411



- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Irvine, Judith T., & Gal, Susan (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In: Paul V. Krosky (Hg.), *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities*. Santa Fe: School of American Research Press. S.35-84.
- Pavlenko, Aneta (Hg.) (2023). *Multilingualism and History*. Cambridge University Press.
- Wiese, Heike (2015). 'This migrants' babble is not a German dialect!' – The interaction of standard language ideology and 'us'/'them'-dichotomies in the public discourse on a multiethnolect. *Language in Society* 44;3: 341-368.
- Wiese, Heike; Alexiadou, Artemis; Scarvagliero, Claudio, & Schroeder, Christoph (2022). *Multilinguals as Others in society and academia: Challenges of belonging under a monolingual habitus*. Working Papers in Urban Language and Literacies (hrsg. von Ben Rampton et al.). King's College London.



Aushandlung unter Bedingungen von Ungleichheit?

Kommentar von Natascha Khakpour

Veröffentlicht: 21. Dezember 2023.

„Das war's für sie“ sagt meine Kollegin mit bitterer Mine und schließt eine Mappe, nachdem die Frau weinend den Kursraum verlassen hat. „Wie, das war's für sie“ frage ich ungläubig. Ich kenne doch das Prüfungsergebnis, kenne doch die beeindruckende Lernkurve, die die Person an den Tag gelegt hat. Der nächste Antritt wird bestimmt klappen, es war diesmal schon ganz knapp. Aber es wird keinen nächsten Antritt geben. Der Partner der Frau wird, das hat er bereits deutlich gemacht, das nötige Geld nicht mehr schicken und mit dem ortsüblichen Einkommen sind Kurs- und Prüfungsgebühren schlicht und einfach nicht zu bewältigen.

Diese Szene spielte sich vor über zehn Jahren am Goethe Institut Accra, Ghana ab. Sie hat sich aber sehr wahrscheinlich mit anderen Akteur:innen in verschiedenen Versionen an verschiedenen Orten der Welt zigfach wiederholt und tut es immer noch. Kurz zuvor war in Deutschland eingeführt worden, dass Ehepartner:innen aus sogenannten Drittstaaten Deutschkenntnisse auf dem Niveau A1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen nachweisen müssen, um zu ihren Partner:innen nach Deutschland ziehen zu können. Auch in Österreich wurde das Instrument „Deutsch vor Zuzug“ kurz darauf gesetzlich verankert. Einen „Sprachnachweis“ zu erbringen, gemeint sind spezifische Kenntnisse im Deutschen, ist nicht für alle Personengruppen gleichermaßen erforderlich, wie auf der Seite integrationsbeauftragte.de ersichtlich wird. Ausnahmen gelten, und darauf haben Judith Purkarthofer und Christoph Schröder in ihrem Initialbeitrag pointiert hingewiesen, u.A. für Inhaber:innen der Blauen Karte EU, für Hochqualifizierte, aber auch „bei erkennbar geringem Integrationsbedarf der Ehepartner (z.B. Ehepartner mit Hochschulabschluss)“ (ebd.). An sich bereits ein beachtlicher Hinweis auf die vorherrschende Vorstellung von „Integration“ und ihrer Zielgruppen. Weitere Ausnahmen gelten für Staatsangehörige aus Australien, Israel, Japan, Kanada, der Republik Korea, Neuseeland oder den USA. Übrigbleiben, im wahrsten Sinne des Wortes, jene Regionen der Welt, von denen die meisten dem Globalen Süden zugerechnet werden können. Dabei geht es nicht um die Markierung einer geographischen Lage, sondern um den Hinweis auf die global gesehene Schlechterstellung, die nur durch das Verhältnis zum profitierenden Globalen Norden zu verstehen ist. Eine Verhältnissetzung, die ihre Bedeutsamkeit vor allem durch die koloniale Geschichte erhält. 1935 waren 85 Prozent der Welt unter kolonialer Herrschaft. Die koloniale Expansion etablierte ein weltweites Ausbeutungs- und Warensystem, das in seinen Ausläufern bis heute nachwirkt. Zudem, und das ist für den hier interessierenden Zusammenhang besonders wichtig, ist damit auch ein epistemologisches Projekt verbunden. Die Kolonialisierung wird schließlich schon zur damaligen Zeit nicht als Ausbeutungsprojekt, sondern als Zivilisierungsmission geframed (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015), in der sich Europa in Abgrenzung zum Rest der Welt als Hort der Vernunft und Rationalität aufschwingt und Staatsfähigkeit zum Kennzeichen des Menschseins an sich erhoben wird. Dass die Auswirkungen davon heute noch wirkmächtig sind, zeigt sich in vielen Diskursen, wie etwa in geltenden Phantasien über „den Orient“, Perspektiven auf „failed states“, aber auch an Konstruktionen von Rückständigkeit und an diese anschließenden Blicke auf jene



ihnen zugerechneten Anderen, die sich auf europäischem Territorium aufhalten. Die Verknüpfung mit dem Topos Sprache stellt ebenso eine Kontinuität dar. Als Teil der Wissens- und Zivilisierungsmission reisten neben Kriegsherren und Missionaren auch verschiedene Wissenschaftler, u.A. Sprachwissenschaftler, in die Kolonien. Diese untersuchten, kategorisierten und katalogisierten Sprachen und Sprechweisen, die ihnen dort begegneten. Dabei griffen die Sprachwissenschaftler auf den Maßstab der Systematiken der ihnen bekannten europäischen Sprachen sowie auf die Werkzeuge zu deren Beschreibung zurück. Unter dieser Perspektive werden für sie Abweichungen von jenen Sprachstrukturen als „einfacher“ oder „primitiver“ beschreibbar. Die Attestierung von „Einfachheit“ oder „Primitivität“ wiederum diente der weiteren Legitimierung der als nach allen Regeln der Vernunft handelnden dargestellten europäischen Kolonialherren.

Auch gegenwärtig, im postkolonialen Raum, sind Diskussionen zu Sprache und Mehrsprachigkeit im Kontext globaler Ungleichheitsverhältnisse nötig, wie sie etwa am Beispiel des „Global English“ intensiv geführt werden. Diese beziehen sich zum einen auf die Widersprüchlichkeiten, die eine *lingua franca* mit sich bringt (also auch auf Kosten welcher anderer Sprachen, mit welchen Ausschlüssen verbunden usw.), zum anderen auch, wie über die Art und Weise der Vermittlung die vermeintliche Überlegenheit imperialer Denk- und Wissenssysteme reproduziert werden: also wie Vermittler:innen auszusehen und zu klingen haben, was als vermittlungswürdiger Kanon gilt, bis hin zu den „modernen“ Methoden der Vermittlung.

Beispiele über Beispiele zur Verquickung von Sprache und hegemonialem Migrationsmanagement

Die eingangs skizzierte Szene stellt nur eines von vielen Beispielen dar, die der Sammlung von Beispielen in dem wichtigen Initialbeitrag von Judith Purkarthofer und Christoph Schröder hinzugefügt werden könnten. Dies gilt insbesondere für die dort formulierte Kritik an der Figuration von Sprache als Schlüssel zur bzw. Hürde bei der „Integration“. Zuletzt etwa bei der Erscheinung des österreichischen Integrationsberichts im Sommer diesen Jahres (vgl. <https://orf.at/stories/3328658/>). Zwar wurde auf die Schwierigkeiten hingewiesen, der Personen gegenüberstehen, die das formale Lernen nicht gewohnt oder im Schreiben nicht geübt sind. Die politische Debatte, die sich im Anschluss daran entspann, war jedoch bemüht, hier nicht über Unterstützungsmöglichkeiten nachzudenken, sondern antwortete mit dem Vorschlag, Sozialhilfe nicht mehr nur an die Teilnahmepflicht an Deutschkursen zu knüpfen, sondern an eine „Leistungspflicht“, und damit den Druck auf die Menschen noch mehr zu erhöhen.

Dass hier ein Beispiel an das andere gereiht werden kann, ist kein Zufall. Vielmehr halte ich es für einen Ausdruck der gegenwärtigen Konjunktur der Verknüpfung des Topos Sprache, wie er v.a. in der Nationalsprache Deutsch zum Ausdruck kommt, mit dem gegenwärtigen „hegemonialen Migrationsmanagement“ (Sonja Buckel). Innerhalb wie außerhalb der „amtlich deutschsprachigen Regionen“ (İnci Dirim) wird mit Bezug auf Deutsch-Können die Regulation von formaler und symbolischer Zugehörigkeit legitimiert. Das wäre etwa die Verknüpfung mit Deutsch und dem sog. Ehegattennachzug, die ich eingangs an einem Beispiel illustriert habe und die in dem Kommentar von Thomas Klein aus juristischer



Perspektive eingeordnet wird. Aber auch in Deutsch- und oder Intergrationskursen innerhalb der nationalstaatlichen Grenzen, müssen sogenannte Wertekurse absolviert werden. Dabei werden Aneignungsprozesse der deutschen Sprache mit Momenten verknüpft, die an Zivilisierungsmissionen erinnern. Diese Verknüpfungen und Selbstverständlichkeiten sind nicht natürlich oder unveränderbar – ganz im Gegenteil. So waren zu Beginn der sog. Gastarbeiter:innenanwerbungen, die Ermöglichung des Besuchs von Deutschkursen eine politische Forderung der Gastarbeiter:innen selbst.

Der Verweis auf Sprache zur Legitimierung von Ausschlüssen oder Schlechterstellungen erscheint, zurück im heute, durchaus praktisch: Sprachenkenntnisse und im Besonderen Deutsch-Können wird als neutral messbare Größe inszeniert, die es ermöglicht, Personen in ein Vergleichsverhältnis zu einander zu setzen und ungleiche Bedingungen als individuell unterschiedlich erbrachte Leistung umzudeuten. Wer A1 und damit die Einstiegsstufe nicht schafft, wird sich eben nicht ausreichend angestrengt haben, so die diskursiv verfügbare Deutung.

Sprachliche Verhältnisse als Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse

Sprache und Mehrsprachigkeit sind gesellschaftlich nicht *an sich* bedeutungsvoll. Dass verschiedene Sprachen mit unterschiedlichem Prestige und unterschiedlichen Möglichkeiten/Privilegien ausgestattet sind, wurde im Initialbeitrag deutlich, und in Esin Gül-beyaz' Kommentar noch vertieft – so kommt dem Englischen als wertvolle Fremdsprache eine ganz andere Bedeutung zu als dem Arabischen. Und um auf das diskutierte Beispiel einzugehen: jene Personen, die sich am Essener Kennedyplatz zusammengefunden haben, mögen zwar „derselben“ Sprache mächtig sein, können sich damit, wie eindrucksvoll beschrieben wurde, jedoch unterschiedlich erfolgreich Gehör verschaffen. Das hat, so würde ich den einleuchtenden Deutungen des Initialbeitrags hinzufügen wollen, nicht nur mit unterschiedlichen „Referenzräumen“ und „Wissensbeständen“ zu tun, sondern auch mit unterschiedlichen Positionierungen und Verknüpfungen innerhalb gesellschaftlicher Machtverhältnisse: mit Sprechpositionen, mit Sagbarkeiten, die an diese gebunden sind, mit Autorität, die ihnen zugeschrieben oder nicht zugeschrieben wird, mit materiellen Grundlagen.

Sprache ist, so kann bis hierhin festgehalten werden, kein neutrales Kommunikationssystem, sondern eine sich verändernde soziale Praxis. Für gegenwärtige migrationsgesellschaftliche Zusammenhänge ist die historische Verknüpfung von Sprache und Nation dabei von zentraler Relevanz: das Etablieren von Nationalsprachen zur Zeit der Entstehung heutiger moderner Nationalstaaten, die zentrale Rolle in nation building Prozessen und innerhalb dieser als sozial ordnendes Prinzip. Die Bedeutsamkeit der deutschen Sprache wird dabei durch ein Spannungsfeld bestimmt. Als dominante Sprache ist sie mit dem Erlangen politischer Handlungsfähigkeit verknüpft, und ihr Erlernen kann ermöglichend oder gar ermächtigend wirken. Zugleich findet mit der Unterweisung eine Unterwerfung unter den herrschenden sprachlichen Standard statt, der auch die Maßstäbe dessen, was gute Sprache und gutes Sprechen ausmacht, beinhaltet. Bestimmte Sprachen und Sprechweisen werden als alleinig legitime bestätigt – das sind zumeist jene, in denen es besonders gut gelingt, sich Gehör zu verschaffen – während andere abgewertet oder zu Markern des



Andersseins werden. Das gilt nicht nur für verschiedene Nationalsprachen, sondern auch für verschiedene Sprechweisen, die etwa als „Dialekte“ oder „Akzente“ beschrieben werden. Bedeutungsvoll ist dies, weil damit ihre Sprecher:innen in Zugehörigkeitsverhältnissen positioniert werden, ebenso wie Sprachen und Sprechweisen zur Legitimation des formalen Ausschlusses herangezogen werden (vgl. Khakpour 2023, S. 15).

Die Grundannahme des Initialbeitrags teile ich: für ein Verständnis davon, wie sich mehrsprachige Realitäten einordnen und auch gestalten lassen, braucht es einen Begriff von Gesellschaft. Mit Heinz Bude wird ein utopischer Entwurf aufgerufen – eine inklusive Gesellschaft, in der keine Klassenunterschiede existieren, in der nicht mehr „von Außen“ dichotom und folgenreich zwischen gesund und krank, zwischen Mann und Frau unterschieden wird; „Die Einzelnen verhalten sich manchmal merkwürdig, unterliegen Stimmungsschwankungen, sind so alt, wie sie sich fühlen, stehen nur für sich und lassen sich nicht so einfach auf ein Geschlecht festlegen. Es kommt eben darauf an, welche Interpretation sich in welcher Situation mit welchem Einsatz durchsetzt“ (Bude 2015). Die Modi, die auch im Initialbeitrag mit Blick auf Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Interaktion in der Konsequenz angestrebt werden, sind dann die des kontextabhängigen Aushandelns und Verständigens. „Jede Begegnung kommunizierender Menschen ist bereits eine Aushandlung von Sprache(n) und sprachlicher Praxis, solange tatsächlich Verständigung das Ziel ist. Das gilt für Situationen der Einsprachigkeit ebenso wie auch für Situationen der Mehrsprachigkeit“ (Initialbeitrag). Auch dem würde ich zustimmen, allerdings eine Frage hinzufügen wollen: Wird damit nicht eine Universalisierung im Sprechen etabliert, in der es keinen Unterschied (mehr) macht, ob Personen eine bestimmte Sprechweise, etwa „Akzent“ aufweisen, die sie rassistisch diskreditierbar erscheinen lässt? Dass das utopische Moment wichtig ist für die normative Ausrichtung des Gegenwärtigen, sei unbenommen, aber ich frage mich, wie es gelingen kann, das Utopische stärker in Verbindung mit oder als Regulativ der eigenen Praxis, manche würden vielleicht formulieren als Entwicklungsmöglichkeit, zu denken? Müssen wir dafür nicht erst noch viel mehr über die bestehenden Ungleichheitsverhältnisse und die damit verbundenen Erfahrungen herausfinden und sprechen? Ich denke dabei auch gerade an diejenigen, die sich eben nur schwer Gehör verschaffen können, die Ausschluss oder Bedrohung aufgrund ihres Sprechens erfahren, ohne dass diese Erfahrung anerkannt wird?

Die Grenzen der Aushandlung

Auch ich stelle in mir eine Sehnsucht fest, das Gemeinsame statt des Trennenden in den Vordergrund zu stellen, auf dem Weg zu einer Welt, in der sich alle gleichermaßen in sprachliche, soziale oder politische Aushandlungsprozesse einbringen können. Das Bestehende, das konnten die besprochenen Beispiele deutlich machen, ist jedoch geprägt durch Verhältnisse radikaler Ungleichheit: vermittelt in Skalen der geopolitischen Situiertheit, verbunden mit verun- bzw. ermöglichten Weisen, zu sein, zu denken und zu fühlen. Wenn unter diesen Bedingungen zwei Menschen aufeinandertreffen, die sich sprachlich aufeinander beziehen wollen (oder müssen), dann stehen sie nie nur „für sich“, sie sprechen auf eine bestimmte Weise, aus bestimmten Positionen, in einem bestimmten Kontext, zu einer bestimmten Zeit. Dieses Bestimmende bspw. des Kontextes nicht außer Acht zu



lassen, sondern dessen Untersuchung als immanenten Aspekts des Nachdenkens über sprachliche Verhältnisse einzuüben, wäre für mich zentral. Die Frage nach dem Gelingen von Aushandlung, würde dann auch mit ihren Grenzen einhergehen. Also etwa: Wer kann sich mit welchen Ressourcen in die Aushandlung einbringen und auch auf die Definition ihrer Maßstäbe einwirken? Vielleicht würde das ja auch das einen Beitrag leisten, vielleicht aber einen nicht nur pragmatischen.

Literatur

<https://www.integrationsbeauftragte.de/ib-de/ich-moechte-mehr-wissen-ueber/familienzusammenfuehrung>

Bude, Heinz (2015): Was für eine Gesellschaft wäre eine „inklusive Gesellschaft“?
<https://www.boell.de/de/2015/11/11/was-fuer-eine-gesellschaft-waere-eine-inklusive-gesellschaft>

Castro Varela, Maria do Mar; Dhawan, Nikita (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. kompl. überarbeitete und erw. Aufl. Bielefeld: transcript.

Khakpour, Natascha (2023): Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen. Weinheim: Beltz Juventa.



RfM-Debatte 2023

**Replik von Judith Purkarthofer &
Christoph Schroeder**

Sprachen nach Bedarf statt Deutsch nach Vorschrift: Ein Plädoyer für einen pragmatischen Umgang mit Mehrsprachigkeit

*Replik der Initiator*innen Judith Purkarthofer & Christoph Schroeder*

Veröffentlicht: 11. März 2024

In unserem Initialbeitrag haben wir versucht, die Anforderungen an mehrsprachige Kommunikation in verschiedenen gesellschaftlichen Räumen zu verhandeln. Anhand mehrerer Beispiele haben wir postuliert, dass vorgeblich objektiv festgestellte Sprachkenntnisse dabei nicht allein die Gelingensbedingung für erfolgreichen Austausch sind. Erfreulicherweise haben sich mehr als zehn Autor*innen mittels Beiträgen zu dieser Debatte geäußert, die damit aber sicher noch nicht abschließend behandelt ist. Nichtsdestotrotz möchten wir nun ein kurzes Zwischenfazit ziehen und damit diesen ersten Reigen von Beiträgen abschließen. Wie aus den Vorjahren allerdings deutlich wurde, entwickeln die Beiträge in weiterer Diskussion in Lehrveranstaltungen, Fachdiskussionen und vielleicht auch an unerwarteten Stellen weitere Anziehungskraft und stellen damit einen Querschnitt durch die Diskussion einer der gesellschaftlichen Fragen unserer Zeit dar. Einen Vorgeschmack davon durften wir am 21.2.2024, dem Internationalen Tag der Muttersprachen, erleben, wo wir die Debatte auf Einladung von Yasemin Karakaşoğlu und dem Bremer Sprachenrat vorstellen konnten.

Viele unserer Kolleg*innen teilen weite Teile unserer Einschätzung, aber ihre Einsprüche, Ergänzungen und Nachfragen bringen unser Nachdenken stetig weiter. Die acht Beiträge zur Debatte greifen Perspektiven aus verschiedenen Richtungen auf: aus der Sprach- und Sprachlehr/lernforschung, aber auch den Erziehungswissenschaften und der Rechtswissenschaft. Sie weiten unseren Horizont mit ihrer internationalen Perspektive, die Alternativen zum monolingualen Habitus des *Global North* aufzeigen und sie werfen zu unserer großen Freude einen Blick auf die Praxis der mehrsprachigen Beratung.

Was verbindet nun die Beiträge und was ziehen wir aus ihnen?

Deutschkenntnisse als Ziel statt als Voraussetzung

Deutsch ist als Schulsprache, als Sprache der Verwaltung, der mündlichen und schriftlichen Kommunikation in amtlichen Belangen als Sprache des öffentlich-formellen Registers in seiner Bedeutung nicht zu unterschätzen. Im schulischen Bereich bedarf es praktischer Anwendungen, die das gesamte Repertoire von Kindern und Erwachsenen wahrnehmen können (vgl. Beitrag von M. David-Erb & G. Putjata) und im Bereich der Zuwanderung, gerade auch der Fachkräftezuwanderung, bedarf es angepasster Angebote und, jeweils auszuhandeln, sicher auch angepasster Verpflichtungen zum Deutscherwerb (vgl. Beitrag von P. Rosenberg). Damit ist auch



verbunden, die Veränderlichkeit von sprachlichen Mitteln, wie zum Beispiel durch neue mündliche und schriftliche Medienformate (vgl. Beitrag von B. Schneider), ernstzunehmen. Trotz der Rolle, die andere Sprachen vermehrt einnehmen (und hier ist Englisch wesentlich stärker im öffentlichen Leben vertreten als jede andere Sprache, siehe u.a. den Atlas zur visuellen Mehrsprachigkeit des Ruhrgebiets Ziegler et al. 2022), ist an Deutsch in Deutschland kein Vorbeikommen und soll es auch nicht sein.

Deutsch soll also, ebenso wie andere gebrauchte Sprachen, gefördert werden! In diesem Punkt stimmen wir P. Rosenberg, aber auch D. Vogel, zu. Aber wir sehen, wie auch die Autor*innen, im Gegensatz zur teilweise aktuell vertretenen Politik, einen großen Unterschied zwischen dem Angebot einer Förderung und der Voraussetzung eines Nachweises hervorheben. Letztere schiebt die Bringschuld für Sprachkompetenzen ausschließlich jenen Personen zu, die bereits den metaphorisch und physisch weiteren Weg auf sich nehmen – von finanziellen und existenziellen Risiken ganz zu schweigen (vgl. Beitrag von N. Khakpour).

Die Einteilung von Sprecher*innen und damit verbundene Zugangsmöglichkeiten anhand singulärer Eigenschaften trägt der erlebten Realität nicht Rechnung. Die US-amerikanische Übersetzungswissenschaftlerin Moira Inghilleri beschreibt dies sehr eindrücklich, wenn sie sagt, dass „die Tendenz, singuläre Identitäten bzw. Kategorien für Individuen und Gruppen anzunehmen oder vorauszusetzen, die doch eigentlich über differenzierte Identitätscollagen verfügen, den Prozess der gegenseitigen Anerkennung zwischen Mitgliedern multikultureller Gesellschaften behindern kann“ (Inghilleri 2017, 180, Übers. d. Aut.). Fähigkeiten, auch sprachliche, entwickeln sich über die Zeit und für diese Zeit bedarf es einer kommunikativen Umgebung. Aktuell zeigt eine Expertise der Friedrich-Ebert-Stiftung (Thränhardt 2023), wie andere europäische Länder bei der Einstellung von ukrainischen Geflüchteten eben nicht den deutschen Weg gehen, erst den Sprachnachweis zu fordern und dann die Tür zu öffnen, sondern Sprachvermittlung und Integration auf dem Arbeitsplatz offenbar erfolgreich verbinden.

Sprachen sind dann Werkzeug zu besserer Verständigung, die im Gebrauch geschärft werden, sich ausdifferenzieren und Sprecher*innen zunehmend besseres Verständnis und Teilhabe erleichtern. Aber sie sind nicht mehr ‚Eintrittskarte‘ – auch weil diese eine Karte der innerdeutschen Mehrsprachigkeit mit ihren Dialekten, Fachsprachen und anderen Registern nicht gerecht wird.

Kommunikationsbedarfe und Ungleichheiten

In den unterschiedlichen Kontexten braucht es spezifische Personen, die sich einsetzen und die konkrete Umsetzung von Austausch vorantreiben. Aus dem Beitrag des Kommunalen Integrationszentrums Euskirchen erfahren wir von ganz praktischen Strategien, die in An- oder Abwesenheit von Übersetzer*innen funktionieren. Damit soll aber nicht die Problematik auf die Ebene Einzelner verschoben werden: die sprachliche Verfasstheit unserer Gesellschaft ist rechtlich nur an bestimmten



Eckpunkten (Amtssprache) geregelt (siehe Beitrag von T. Klein); sie überlässt vieles, vielleicht mehr als wir denken, der Aushandlung, ist aber gleichzeitig unmittelbar mit nicht-(nur)-sprachlichen Machtverhältnissen und historischen wie rezenten sozialen Benachteiligungen verbunden (wie in den Beiträgen von N. Khakpour, D. Vogel, E. I. Gülbeyaz und H. Wiese deutlich wird). Dennoch kann der Blick auf die Person, die mit Übersetzung betraut ist, fruchtbar sein.

Moira Inghilleri, die sich mit Fragen von Übersetzungen vor Gericht und in der Aushandlung von Gerechtigkeit befasst hat (Inghilleri 2012, 2017), schreibt den Übersetzer*innen eine ganz zentrale Rolle zu.

„Translators serve the important additional function of protecting the social, linguistic, political, economic, and legal rights of individuals and communities, particularly where a clear bias, injustice, or imbalance of power reveals itself. In these instances, translators are called upon not only to clarify linguistic or cultural issues, but to help ensure that all parties' interests and points of view are adequately understood“ (Inghilleri 2017, 31).

Anhand von historischen Beispielen aus Ellis Island und anderen Einreiseorten in die USA untersucht sie, welche Kontexte sich als besonders förderlich bzw. kommunikativ erfolgreich für die Beteiligten zeigten und welche Rolle dabei die verschiedenen Beteiligten übernahmen. Ob die Migrant*innen aus Europa ankamen, oder aber vor allem aus Asien an der Pazifikküste, hatte großen Einfluss auf die kommunikativen Ressourcen, die sie vorfanden. Die Regelungen für die Einreise waren formal an allen Stellen gleich, jedoch wurden in New York (Ellis Island) Personen als Angestellte und Dolmetscher*innen eingesetzt, von denen etwa ein Drittel selbst Migrationshintergrund hatte. An der Westküste wurden, aus Furcht vor chinesischen Kollaborateur*innen, wiederum vor allem Personen ohne diesen Hintergrund eingesetzt und den Dolmetscher*innen wurde mit großem Misstrauen begegnet. Dies zeigte sich etwa daran, dass sie nicht komplette Interviews übersetzten, sondern jeweils nach einer gewissen Zeit an eine andere Person übergeben mussten. Dies führte dazu, dass das Prozedere an der Westküste kommunikativ wesentlich weniger erfolgreich verlaufen konnte, während es im Osten eher im Sinne der Ankommenden gestaltet werden konnte. Inghilleri spricht in diesem Zusammenhang von *sprachlicher Gastfreundschaft (linguistic hospitality)*, die erfolgreiche Kommunikation unterstützt. Insgesamt kommt sie zu folgendem Schluss:

„Where conditions are in place for the extension or exchange of linguistic hospitality, this communicative task is managed with relative ease. However, in inhospitable social or communicative environments where the participatory rights of some individuals or groups are constrained or require some form of negotiation, the communicative and ethical demand on translation becomes far greater“ (Inghilleri 2017, 32).

Vielleicht braucht es also auch dort, wo vorgeblich in einer Sprache kommuniziert wird, Personen, die eine solche Rolle einnehmen? Durch die Anwesenheit von Übersetzer*innen werden Bedarfe in der Kommunikation teilweise expliziter adressiert und vielleicht wäre diese Adressierung eine Chance, auf außersprachliche



Diskriminierung und unterdrückende Sprachregime einzugehen und diese besprechbar zu machen. Der Einsatz einsprachiger Übersetzer*innen bzw., gegebenenfalls mehrsprachiger Mediator*innen, könnte die Sprechenden in dem unterstützen, was durch Hierarchien, Ungleichheiten und erlebte Hindernisse nicht ohne weiteres und von selbst geschieht. Die Verantwortung für diese Art der Verständnissicherung ist nun etwas, was der Gesellschaft ein Anliegen sein muss, denn Nicht-Verstehen ist nie ein individuelles Problem sondern betrifft stets mindestens zwei, die sich eigentlich als Partner*innen verstehen sollten.

Aushandlung

Wir kommen abschließend auf den Begriff der „Aushandlung“ zurück, den wir in unserem Debattenbeitrag in das Zentrum gestellt hatten. Das Wochenmarkt-Beispiel von İrem Duman Çakır (2022), das wir benutzt haben, zeigt, wie selbstverständlich die Aushandlung der sprachlichen Praktiken in informellen sozialen Räumen funktioniert, wo eine Vorstellung von „Einzelsprache“ als ein abgegrenztes und mit einem manifesten Regelsystem beschreibbares System noch nie Gültigkeit hatte. Aber auch in den formell-öffentlichen sozialen Räumen der Institutionen wie der Schule (genauer: dem Klassenzimmer) oder den Institutionen der Zuwanderungspolitik, wo das „Primat des Deutschen“ postuliert ist, kann unserer Überzeugung nach Aushandlung funktionieren, wenn sie zwischen sprachlichen Bedarfen und den Mitteln, die zu ihrer Erfüllung notwendig sind, abwägt. Was das bedeutet, ist ausführlich in unserem Initialbeitrag und auch in den Kommentaren behandelt worden: In der Schule bedeutet es eine integrative Beschulung von Neuzugewanderten (vgl. Beitrag von P. Rosenberg), einen Ausbau der Zertifizierung vorhandener Sprachkenntnisse (vgl. Beitrag von D. Vogel) und endlich das Ausprobieren von didaktischen Herangehensweisen des Translanguaging (vgl. Beitrag von M. David-Erb & G. Putjata). In der Zuwanderungspolitik bedeutet es eine Absenkung der gesetzlichen Erwartungen an Sprachkompetenzen und stattdessen mehr angepasste und integrative Deutschkurs-Angebote für Zugewanderte.

Das verlangt nicht nur nach innovativen Ansätzen der sprachintegrativen Arbeit, sondern, wie besonders im letzten Absatz „Die Grenzen der Aushandlung“ des Beitrags von N. Khakpour hervorgehoben, es bedeutet auch, dass wir die Reflexion über die (nicht nur) sprachlichen Ungleichverhältnisse als immanenten Teil der Spracharbeit annehmen und uns als Expert*innen für Sprachen dazu verhalten.

Literatur

Duman Çakır, İrem (2022): Negotiation of resources in everyday activities of a multilingual Berlin street market: a linguistic ethnography approach. In: *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication* 0 (0). DOI: 10.1515/multi-2021-0065.



- Inghilleri, Moira (2012): *Interpreting justice: Ethics, politics and language*. London: Routledge.
- Inghilleri, Moira (2017): *Translation and Migration*. London: Routledge.
- Thränhardt, Dietrich (2023): *Mit offenen Armen - die kooperative Aufnahme von Kriegsflüchtlingen aus der Ukraine in Europa. Eine Alternative zum Asylregime?* Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung Abteilung Analyse Planung und Beratung (FES diskurs). Online verfügbar unter <https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/20088.pdf>.
- Ziegler, Evelyn; Eickmans, Heinz; Schmitz, Ulrich; Uslucan, Hacı-Halil; Gehne, David H.; Kurtenbach, Sebastian et al. (2022): *Metropolenzeichen: Atlas zur visuellen Mehrsprachigkeit der Metro-pole Ruhr*. Essen: DuEPublico, Universität Duisburg-Essen Publications online.



Zu den Autor*innen

Dr.‘in Melanie David-Erb

Vertretungsprofessur Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation der Universität Rostock und Wissenschaftlicher Mitarbeiterin am Arbeitsbereich "Literalität und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit" an der Goethe-Universität Frankfurt am Main

Mitglied im Rat für Migration e.V.

david-erb@em.uni-frankfurt.de

Dr.‘in Esin Işıl Gülbeyaz

Wissenschaftlicher Mitarbeiterin an der Universität Hamburg

Mitglied im Rat für Migration e.V.

esin.guelbeyaz@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Natascha Khakpour

Professorin für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik mit dem Schwerpunkt Urban Diversity Education an der Pädagogischen Hochschule Wien

natascha.khakpour@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Thomas Klein

Professur für Recht in der Sozialen Arbeit: Zivil-, Arbeits- und Sozialrecht an der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes

thomas.klein@htwsaar.de

Kommunales Integrationszentrum (KI) Kreis Euskirchen

Das Kommunale Integrationszentrum (KI) arbeitet an der Umsetzung von Ideen, Konzepten und Projekten für und mit Menschen mit Migrationshintergrund im Kreis Euskirchen/NRW.

<https://www.kreis-euskirchen.de/themen/familie-bildung-integration/integration/>

Prof. Dr. Judith Purkarthofer

Juniorprofessorin für Germanistische Linguistik, mit Schwerpunkt Sprachliche Integration an der Universität Duisburg-Essen

Mitglied im Rat für Migration e.V.

judith.purkarthofer@uni-due.de



Prof.‘in Dr.‘in Galina Putjata

Professur für Literalität und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit an der Goethe-Universität Frankfurt am Main

Mitglied im Rat für Migration e.V.

putjata@em.uni-frankfurt.de

Dr. Peter Rosenberg

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Sprachwissenschaft Sprachgebrauch und Sprachvergleich, Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)

rosenberg@europa-uni.de

Prof. Dr. Britta Schneider

Professorin für Sprachgebrauch und Migration an der Kulturwissenschaftliche Fakultät an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)

Mitglied im Rat für Migration e.V.

bschneider@europa-uni.de

Prof. Dr. Christoph Schroeder

Professur Deutsch als Fremd- und Zweitsprache/Linguistik am Institut für Germanistik der Universität Potsdam

Mitglied im Rat für Migration e.V.

christoph.schroeder.iii@uni-potsdam.de

Dr. Dita Vogel

Senior Researcher im Arbeitsbereich Bildung in der Migrationsgesellschaft/Interkulturelle Bildung an der Universität Bremen

Mitglied im Rat für Migration e.V.

dvogel@uni-bremen.de

Prof. Dr. Heike Wiese

Professur am Lehrstuhl für Deutsch in multilingualen Kontexten, Humboldt-Universität zu Berlin

Mitglied im Rat für Migration e.V.

heike.wiese@hu-berlin.de

