

**DUDEN**

Heike Wiese  
Rosemarie Tracy  
Anke Sennema

# DEUTSCH- PFLICHT AUF DEM SCHULHOF?

Warum wir  
Mehrsprachigkeit  
brauchen

**DEUTSCH-  
PFLICHT  
AUF DEM  
SCHULHOF?**

Duden

**Heike Wiese  
Rosemarie Tracy  
Anke Sennema**

# **DEUTSCH- PFLICHT AUF DEM SCHULHOF?**

Warum wir Mehrsprachigkeit  
brauchen

**Dudenverlag**  
Berlin

# **INHALTS- VERZEICHNIS**

<b>EINLEITUNG</b>	<b>7</b>
<b>IST EINSPRACHIGKEIT NORMAL?</b>	<b>17</b>
<b>SPRACHLICHE VIELFALT AN DER SCHULE</b>	<b>41</b>
<b>WIE MEHRSPRACHIGKEIT SCHULEN STÄRKEN KANN</b>	<b>57</b>
<b>SCHLUSS: WEGE AUS DER EINSPRACHIGKEIT</b>	<b>71</b>
<b>ZUM WEITERLESEN</b>	<b>75</b>
<b>LITERATURNACHWEIS</b>	<b>77</b>

---

#### Anmerkung der Autorinnen und des Verlags

Autorinnen und Verlag engagieren sich für die geschlechtergerechte Verwendung von Sprache. Passend zur inklusiven Ausrichtung des Buches setzen wir in diesem Debattenbuch bei Personenbezeichnungen auch das Gendersternchen (\*) ein. Es wird bereits in vielen Bereichen verwendet, um Menschen aller Geschlechter gleichberechtigt anzusprechen.

Wir geben anhand von Merkmalen, die wir kaum bewusst kontrollieren können, viel von uns preis: regionale und soziale Herkunft, Bildungshintergrund, momentane Stimmung, ablehnende oder positive Einstellungen gegenüber anderen, Hinweise auf unser Selbstbild. Durch unsere Wahl unterschiedlicher sprachlicher Mittel beeinflussen wir andere, begeistern sie, versetzen sie bewusst oder unbewusst in Aufregung, hetzen sie auf oder beruhigen sie, und natürlich verbreiten wir, absichtlich oder in Ermangelung besseren Wissens, auch Irrtümer und Unwahrheiten. Durch die Auf- und Abwertung sprachlicher Praktiken anderer üben diejenigen, die »das Sagen haben«, Macht aus, machen andere »mundtot« und (re-)produzieren Machtverhältnisse. Obwohl wir uns im Zuge des Erwerbs unserer Erstsprachen (und ja, davon können wir gleich mehrere haben, einschließlich dialektaler Varianten!) bemerkenswerte sprachliche Fähigkeiten aneignen, fällt es uns schwer zu erkennen, wie eng unsere Einstellung zu unserem eigenen sprachlichen Repertoire und zu dem anderer mit unseren Wertvorstellungen verknüpft ist und darüber entscheidet, wer zu »uns« gehört und wer nicht.

Sprache wird leicht zu einem Markenzeichen für ein ganzes Sammelsurium von Eigenschaften, die man Menschen zuschreibt, etwa nach Mottos wie »Wer sauber schreibt, denkt auch sauber« oder »Wer Latein kann, kann auch logisch denken« oder »Wer immer Hochdeutsch spricht, ist gebildet«. Dies lässt sich gut anhand raffinierter Experimente nachweisen, z. B. in sogenannten »Matched

Guise«-Studien. Zu diesem Zweck erstellt man Tonaufnahmen von Texten, die von unterschiedlichen Personen in verschiedenen Sprachen oder Dialekten vorgelesen werden, und lässt die Lesenden anschließend hinsichtlich bestimmter Merkmale beurteilen: Welche Person klingt intelligent, erfolgreich, liebenswürdig, ehrgeizig etc.? Da diejenigen, die ihre Einschätzungen abgeben, die Vorlesenden nicht sehen können, wissen sie nicht, dass unter den Aufnahmen auch solche sind, die von derselben Person stammen, also von Menschen, die den Text zweimal lesen, sowohl in Sprache/Dialekt A als auch in Sprache/Dialekt B. Aufschlussreich ist nun, wie unterschiedlich dieselben Sprecher\*innen beurteilt werden, je nachdem, welches soziale Prestige die betreffenden Sprachen/Dialekte haben. Eine Sprecherin wird also beispielsweise für erfolgreich, intelligent, wohlhabend etc. gehalten, wenn sie Englisch spricht, nicht aber, wenn man sie in einer Sprache mit anderem Status hört. Dieses einfache Experiment sollte uns zu denken geben, denn es zeigt, wie anfällig wir dafür sind, Menschen aufgrund des »Marktwerts« ihrer Sprachen/Dialekte positiv oder negativ einzuschätzen.

Wie wir aus der aktuellen Bildungsforschung wissen, genügt oft schon ein Name oder ein vermuteter »Migrationshintergrund«, um ungeachtet gleicher Leistungen negative Prognosen (z. B. bei Schulempfehlungen) oder schlechtere Noten zu erhalten (vgl. Sprietsma 2009, Wilmes et al. 2011, Bonefeld & Dickhäuser 2018). Die tatsächlichen schulrelevanten Kompetenzen, selbst solche

in sprachlichen Fächern, spielen auf einmal nur noch eine nachgeordnete Rolle, wenn sie vorgeprägten Erwartungen widersprechen und sich nicht zur Markierung einer erwarteten Grenze eignen. Wie der Gebrauch einer Sprache bewertet wird, hängt zentral davon ab, welches soziale Prestige Sprachen bzw. ihre Sprecher\*innen für uns haben und wie verbunden wir uns ihnen fühlen. Dementsprechend halten wir auch den Wunsch, weitere Sprachen neben dem Deutschen als Familiensprachen zu pflegen, für lobenswert, vernachlässigbar oder sogar bedrohlich.

So zeigen wir uns beeindruckt, wenn an anderen Orten der Welt auch nach Jahrhunderten der Auswanderung noch Deutsch gesprochen wird. Besonders bekannt sind deutsche Sprachinseln in den USA, z. B. in Pennsylvania (vgl. dazu den Dokumentarfilm *Hiwwe wie Driwwe*) oder in Texas. Über Letztere wurde vor einigen Jahren auf Spiegel Online berichtet (Spiegel Online, 14.4.2008), basierend auf der Forschung des Sprachwissenschaftlers Hans Christian Boas. Das Texas-Deutsche wurde in dem Artikel als deutscher Dialekt beschrieben, der sich im mehrsprachigen Kontext entwickelte und daher auch viele deutsch-englische Mischformen aufweist (z. B. *Die haben, you know, Kälber geropet*, im Sinne von ›mit einem Seil eingefangen‹). Der Spiegel-Artikel wurde sehr positiv aufgenommen, und viele Leser\*innen äußerten sich begeistert über diesen neuen Dialekt des Deutschen.

Vier Jahre später erschien dann auf Spiegel Online noch einmal ein Artikel über einen neuen



deutschen Dialekt, der sich ebenfalls im Kontext von Mehrsprachigkeit, allerdings in Deutschland, entwickelt hat: Kiezdeutsch (Spiegel Online, 29.3.2012). In diesem Fall aber war die Reaktion bei Weitem nicht so positiv, und von vielen wurden die Kiezdeutsch-Sprecher\*innen und ihre Sprachverwendung sogar vehement kritisiert. Analysiert man diese Reaktionen genauer, zeigt sich, dass es hierbei in erster Linie um ausgrenzende Einstellungen gegenüber den Sprecher\*innen geht, die nicht als Teil einer deutschen »Wir«-Gesellschaft akzeptiert werden (Wiese 2018) – obwohl die Kiezdeutsch-Sprecher\*innen, anders als die Texaner\*innen, in Deutschland geboren und aufgewachsen sind! Bei der Einschätzung von Sprache, gerade (aber nicht nur) im Kontext von Mehrsprachigkeit, lassen wir uns also oft den Blick verstellen durch Stereotype oder Vorurteile gegenüber bestimmten Sprecher\*innen oder sozialen Gruppen.

Das Thema des vorliegenden Bandes ist in vielerlei Hinsicht zeitlos. Die von uns angeschnittenen Phänomene und die sich daran entzündenden Kontroversen tauchen immer wieder auf: Mehrsprachigkeit als Risiko für das Individuum und für die Solidargemeinschaft, die Sorge um die Veränderung oder gar Bedrohung alteingesessener Sprachen (als ob sich diese nicht ohnehin kontinuierlich wandeln würden!). Zu den Dauerthemen gehört auch die in bildungspolitischen Debatten regelmäßig wiederkehrende Forderung nach der (Selbst)verpflichtung »Deutsch auf dem Schulhof« oder – auf einem Wahlplakat der österreichischen FPÖ – »Deutsch als Pausensprache«.

Solche Forderungen werden zum einen aufgestellt, weil dies angeblich den für die Schule wichtigen Deutscherwerb befördere. Das Deutsch, das Kinder und Jugendliche auf dem Schulhof verwenden, entspricht jedoch ohnehin nicht den formelleren sprachlichen Varietäten, die sie im Unterricht benötigen (vgl. das Interview mit der Erziehungswissenschaftlerin Ursula Neumann auf [www.focus.de](http://www.focus.de) vom 18.2.2016). Zum anderen wird eine Deutschpflicht auf dem Schulhof oft damit begründet, dass man dann besser verstehen könne, was Schüler\*innen über andere sagen, vor allem »über uns«. Auf dem erwähnten österreichischen Plakat wird Letzteres ganz explizit so formuliert: » ... damit du auch verstehst, was über dich geredet wird«. Hier wird suggeriert, dass die Verwendung einer uns unbekanntes Sprache etwas Bedrohliches und Verletzendes habe (vgl. dazu İnci Dirim, *Sprachverhältnisse in der Migrationsgesellschaft*, [www.agij-sachsen.de](http://www.agij-sachsen.de)). Aber wäre es denn wirklich in Ordnung und sozial verträglicher, despektierlich über andere zu reden, sofern dies nur auf Deutsch geschieht? Und würde man sich auch dagegen wenden, dass Schüler\*innen auf dem Schulhof miteinander flüstern?

Im vorliegenden Band zeigen wir, dass man sich vor dem Miteinander von Sprachen in unserer Gesellschaft und auch in unseren Schulen nicht fürchten muss und dass die Wertschätzung und Nutzung vielerlei sprachlicher Ressourcen Lernprozesse unterstützen kann. Die Beschränkung auf Deutsch im Schulhof und darüber hinaus ist nicht nur nicht zielführend, sie ist überflüssig,

diskriminierend und der Lernmotivation abträglich, unter anderem auch, weil sie den Sprachgebrauch vieler Familien und damit die vorhandenen Kompetenzen von Kindern als unerwünscht und unangemessen abwertet, im Unterschied zu den klassischen schulischen Fremdsprachen.

Die ältesten amerikanischen Sprecher\*innen des Texas-Deutschen erinnern sich übrigens noch gut daran, dass in ihrer Schulzeit die noch bis Anfang des 20. Jahrhunderts gesellschaftlich akzeptierten deutschen Schulen in den USA verboten waren und dass Kinder für die Verwendung ihrer Familiensprache Deutsch bestraft wurden. Im »Spiegel« heißt es: »... im Pausenhof redeten wir manchmal heimlich Deutsch, aber wenn wir erwischt wurden, mussten wir Strafaufgaben machen und immer wieder schreiben: ›Ich darf kein Deutsch reden.« Wer dies – zu Recht! – für ungerecht und diskriminierend hält, sollte es ebenso bedauerlich finden, wenn in Deutschland Sprachen wie Türkisch oder Arabisch auf dem Schulhof unerwünscht sind oder als bedrohlich empfunden werden, weil man ihre Verwendung als Ausdruck unsolidarischer Abgrenzung von der Mehrheitsgesellschaft interpretiert und den Schüler\*innen Heimlichtuerei, wenn nicht Bosheit unterstellt.

Vergleicht man unsere Empathie für das Texas-Deutsche in den fernen USA mit unseren Einstellungen gegenüber den mitten in Deutschland gesprochenen Sprachen, so sieht man, wie sehr wir mit zweierlei Maß messen. Diese Art von Doppelmoral beschränkt sich allerdings nicht nur

auf Deutschland. So äußerte sich 1976 z. B. der damalige französische Bildungsminister René Haby vor dem französischen Senat kritisch zur Mehrsprachigkeit in Frankreich, befürwortete aber nur wenige Wochen später anlässlich eines Besuchs in Louisiana (USA) den Erhalt des Französischen als Minderheitensprache in den Vereinigten Staaten (vgl. Porsché 1983).

Es ist also ein trauriges Kuriosum unserer Zeit, dass sich Europa einerseits dreisprachige Bürgerinnen und Bürger wünscht (Europäische Kommission 2008) und kulturelle Diversität als gesellschaftlichen Gewinn und Wirtschaftsvorteil preist, während wir andererseits viele der bereits in unseren Schulen sehr lebendigen Sprachen für verzichtbar halten – eine Fehleinschätzung und erstaunliche Verschwendung von Ressourcen!

Bevor Sie als Leser\*in nun allzu traurig ob dieser Situationsanalyse werden, sei betont, dass in den letzten Jahren allerdings auch ernsthafte Bemühungen um den Erhalt mehrsprachiger Repertoires zu verzeichnen sind und um die beste Art, allen Kindern und Jugendlichen den Erwerb bildungsrelevanter sprachlicher Kompetenzen zu ermöglichen. Um beide Seiten der Medaille, Hilflosigkeit und Anzeichen des Aufwinds in unserer Gesellschaft und in unseren Bildungseinrichtungen, wird es im Weiteren gehen.



# SPRACHLICHE VIELFALT AN DER SCHULE

---

Der Mythos, Mehrsprachigkeit verursache schlechtere Schulleistungen, hält sich trotz vielfältiger, entgegengesetzter Forschungsergebnisse hartnäckig. Bis in die 1960er-Jahre des letzten Jahrhunderts zog man aus der Beobachtung, dass mehrsprachige Schüler\*innen in ihren Testleistungen hinter einsprachigen zurückblieben, den Schluss, dass Bilingualität die intellektuelle Entwicklung beeinträchtigt und Kinder sprachlich und mental verwirrt. Der Großteil der Studien wies aber

weitreichende methodische Mängel auf, sodass die Befunde nicht belastbar waren. So wurden – neben anderen Problemen, z. B. fehlender Kontrolle des Alters – meist mehrsprachige Schüler\*innen aus sozial benachteiligten Schichten in ihrer Zweitsprache getestet und mit einsprachigen aus der Mittelschicht verglichen, oder man verglich mehrsprachige Kinder aus ländlichen Gegenden mit städtischen einsprachigen. Dadurch war der sozioökonomische Status der beiden Testgruppen ungleich. Bedingungen wurden unzulässig vermischt, und man unterlag dem Fehlschluss, dass zwei Sprachen die mentalen Ressourcen überstrapazieren.

Die Kehrtwende kam 1962 durch Elizabeth Peal und Wallace Lambert und ihrer methodisch genau kontrollierten Studie mit 89 französisch-englisch aufwachsenden Zehnjährigen im kanadischen Montreal: Dabei zeigte sich, dass Schüler\*innen, die zweisprachig aufwachsen, einsprachigen sowohl bei verbalen als auch bei nonverbalen Intelligenztests überlegen waren. Erklärt wurde dieses unerwartete Ergebnis mit einer größeren mentalen Flexibilität und einem vielseitigeren Spektrum an Fähigkeiten, Konzepte zu bilden. Dieser grundlegende Befund wurde in der Folge unter anderem durch weitere Untersuchungen in Kanada bestätigt, die zeigten, dass früher vollständiger Unterricht in einer Zweitsprache erfolgreich sein kann, ohne dass die Leistungen der nichtsprachlichen Fächer oder der Erstsprache darunter litten.

Weltweit erwiesen sich in den folgenden Jahrzehnten die frühe immersive Beschulung

in einer neuen Sprache, auch als »Sprachbad« bezeichnet, oder duale Programme, bei denen der Unterricht 50% der Zeit in der einen, 50% in einer anderen Sprache erfolgt (vgl. die Übersicht in Baker 2011), als erfolgreich, insbesondere wenn es gelang, in den Schulen den sozialen Status der beteiligten Minoritätssprachen aufzuwerten. Erfolgsmodelle sind auch Internationale Schulen oder Europa-Schulen, bei denen das Prestige der beteiligten Sprachen nicht infrage gestellt wird. Als moderner Nachfolger diverser früher Immersionskonzepte lässt sich der aktuelle CLIL-Unterricht (*Content and Language Integrated Learning*) bezeichnen, bei dem einzelne Schulfächer in einer Zweitsprache/Fremdsprache unterrichtet werden, ein Konzept, das sich auch im kleinen Stil umsetzen lässt, sofern Fachlehrende über die entsprechenden sprachlichen Kompetenzen verfügen. Für Kinder, die in Deutschland erst im Kindergarten in intensiveren Kontakt mit dem Deutschen kommen, ist im Grund jede Schulstunde eine CLIL-Stunde, und dies setzt besondere professionelle Kompetenzen bei den Lehrenden voraus.

Auch das CLIL-Verfahren bedeutet allerdings, dass man sich im Unterricht meistens auf die Verwendung jeweils einer Sprache beschränkt. Wie wir später argumentieren werden, gibt es gute Gründe, das Prinzip vollständiger Immersion in mehrsprachigen Kontexten nicht stringent umzusetzen, sondern alle vorhandenen sprachlichen Ressourcen einschließlich der Sprachmischung zu nutzen, weil dies dem sprachlichen und gerade auch dem fachlichen Lernen zuträglich sein kann.



Für das Verständnis sprachlicher Ressourcen ist ein wichtiger Punkt, den wir auch schon weiter vorne hervorgehoben haben, die Vielfalt, die wir bereits innerhalb jeder Sprache finden. In Bezug auf das Deutschlernen in der Schule stellt sich daher die Frage, welches Deutsch hierbei eigentlich ausschlaggebend ist. Wie im vorigen Kapitel deutlich wurde, gibt es »das Deutsche« an sich nicht, sondern hierunter fasst man eine bunte Vielfalt unterschiedlicher Sprechweisen, Dialekte, Register und Stile. Was davon meinen wir, wenn es um Deutschkenntnisse in der Schule geht, was zählt hier?

Einen Hinweis darauf bekommt man, wenn man sich die Ergebnisse von Sprachstandstests für die Schule ansieht. In Berlin unterscheiden sich die Ergebnisse in den einzelnen Bezirken bei solchen Tests oft stark: Kinder aus Bezirken wie Kreuzberg und Neukölln schneiden im Durchschnitt bisher nicht so gut ab wie Kinder aus Köpenick oder Zehlendorf. Man könnte nun denken, dass dies daran liegt, dass in Kreuzberg und Neukölln viele Kinder mehrsprachig aufwachsen, während Kinder in Köpenick und Zehlendorf in ihren Familien oft nur das Deutsche erwerben. Ein Blick auf andere Bezirke zeigt aber, dass das nicht der Grund sein kann. Unter den Bezirken, die auf den letzten Plätzen liegen, sind nämlich immer auch solche, die eher einsprachig deutsch geprägt sind. Das gilt z. B. für Hellersdorf. Dieser Bezirk ist, anders als Kreuzberg oder Neukölln, überwiegend einsprachig. Interessanterweise ist er aber sozioökonomisch vergleichbar: Ebenso wie in Kreuzberg und

Neukölln leben hier erheblich weniger Mittelschichtsfamilien als z. B. in Zehlendorf und Köpenick.

Dass der sozioökonomische Status einen Einfluss auf Deutschtests hat, liegt an der Fokussierung dieser Tests auf den Sprachgebrauch der bürgerlichen Mittelschicht, des sogenannten »Bildungsbürgertums«: Wie bereits oben erwähnt wurde, ist die Sprache der Schule wesentlich die Sprache eben dieser gesellschaftlichen Schicht, und Kinder, die diese Varietät des Deutschen schon von zu Hause kennen, sind dann natürlich im Vorteil.

Das Bildungsbürgertum, das sich in Deutschland seit dem 19. Jahrhundert entwickelt hat, ist eine soziale Schicht, die sich über einen bestimmten Habitus definiert, und dazu gehörte von Anfang an auch Sprache und konkret die Abgrenzung gegenüber Angehörigen anderer gesellschaftlicher Schichten durch eine bestimmte Varietät des Deutschen, die heute noch die Basis für die Sprache der Schule bildet. Wir erwarten in unserem Bildungssystem, dass sich alle Kinder sprachlich dieser sozialen Gruppe anpassen, und das hat natürlich Auswirkungen auf die Chancen der Kinder, die aus anderen Teilen der Gesellschaft stammen, unabhängig davon, ob sie nun zu Hause noch weitere Sprachen erwerben oder einsprachig deutsch aufwachsen.

Entsprechend ist man mittlerweile in vielen Städten von der Fokussierung auf mehrsprachige Kinder bzw. auf Kinder mit familiärer Migrationsgeschichte weggerückt, wenn es um Sprachförderung

geht, und unterstützt auch Schulen, in denen viele Kinder lernmittelbefreit sind, d. h. aus Familien kommen, die nur ein geringes Einkommen zur Verfügung haben. Insgesamt ist die Bemühung zu begrüßen, unsere Schulen für die vorhandenen mehrsprachigen Ressourcen in den Köpfen der Schüler\*innen, d. h. auch für regionale und soziolektale Heterogenität zu öffnen. Dies sollte aber auch eine andere Einstellung beinhalten: Kinder sollen dazu befähigt werden, ihre sprachlichen Kompetenzen zu erweitern, weil dies für den schulischen Erfolg wichtig ist, nicht aber weil das, was sie von zu Hause und aus dem Freundeskreis mitbringen, »falsch« oder von nun an in ihrer Lebenswelt unwichtig wäre oder etwas, für das sie sich schämen müssten.

Noch einen Schritt weiter wären wir, wenn es uns gelänge, unsere Schulen sprachlich so zu öffnen, dass wir uns nicht nur auf das Deutsch der Mittelschicht beschränkten, sondern eine größere Akzeptanz und Wertschätzung sprachlicher Heterogenität zeigten. Offenheit gegenüber sprachlicher Diversität und ihrer Thematisierung im Unterricht würde ein- und mehrsprachigen Kindern gleichermaßen zugute kommen, die bildungsinstitutionelle Privilegierung von Kindern aus der Mittelschicht etwas verringern, damit stärker inklusiv wirken und die Schule zu einem besseren Lernort für alle machen. Länder wie Norwegen, in denen eine große dialektale Breite an Schulen nicht nur geduldet, sondern aktiv unterstützt wird, machen uns vor, dass so etwas geht, ohne dass das Bildungssystem darunter

leidet (vgl. Trudgill 2016). In den Pisa-Studien schneidet Norwegen, anders als Deutschland, bei der Bildungsgerechtigkeit regelmäßig überdurchschnittlich ab: Bildungserfolge hängen sehr viel weniger vom sozialen Status der Eltern ab.

Unabhängig davon, welche Varietäten des Deutschen man im Bildungsbereich privilegiert: Die Förderung sprachlicher Kompetenzen und der Ausbau sprachlicher Mittel sind wichtige Bildungsziele, und zwar auf allen Ebenen des Bildungssystems. Dies gilt für Kinder, die mit dem Deutschen (und möglicherweise noch einer weiteren Sprache) aufgewachsen sind, aber natürlich auch für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche, die das Deutsche gerade erst als »Quereinsteigende« erwerben. Die Bildungspolitik muss in der Lage sein, die Rahmenbedingungen herzustellen, um Kinder und Jugendliche jeden Alters und unterschiedlicher Ausgangsbedingungen optimal zu unterstützen. Dazu gehört auch, ihnen die Gelegenheit zu bieten, sich die Majoritätssprache und ihre Varietäten durch Praxis, vielfältige sprachliche Interaktion mit anregungsreichen sprachlichen Modellen und Mut zum eigenen Sprechen anzueignen.

In den Lerngruppen, die wir heute oft an den Schulen haben (und ebenso im pädagogischen Elementarbereich), kommt die eigene Redegelegenheit leicht zu kurz: Wenn in einer Klasse fast 30 Schüler\*innen nur eine Lehrkraft haben, können gar nicht alle ausreichend zu Wort kommen, die Kinder müssen viel zu oft zuhören, anstatt selbst zu sprechen. Entsprechend drängt

sich auch heute noch mitunter der Eindruck auf, ein zentrales Unterrichtsziel sei »Stillsein und Stillsitzen«. Wir brauchen aber mehr »kommunikative Schule«, in der Schüler\*innen ausreichend zu Wort kommen und ihr Sprachrepertoire nutzen und ausbauen können. Um mehr Sprechgelegenheiten und die aktive Verwendung der Sprachen im Umgang mit anregenden Sprachmodellen zu ermöglichen, müssen wir in eine bessere personelle Ausstattung von Schulen und vorschulischen Einrichtungen investieren. Dabei müssen wir sicherstellen, dass pädagogische Fachkräfte und Lehrer\*innen bestmöglich für ihre anspruchsvolle Arbeit qualifiziert werden.

Ein Lichtblick ist, dass das sprachintegrierende Arbeiten in der Schule, das in anderen Ländern schon lange als strategisch sinnvoll erkannt wird (vgl. Baker 2011, García 2017), nun auch in Deutschland Fuß fasst. Hier ist der Unterricht in der Regel immer noch konzeptionell monolingual und Deutsch die Schulsprache, über die Leistungen definiert werden und in der Leistungen zu erbringen sind. In bundesweiten Programmen wurde gezeigt, dass die Bildungserfolge von Schüler\*innen ansteigen, wenn Kompetenzen im Standarddeutschen auch als Querschnittsaufgabe in allen Fächern gefördert werden und wenn Sprachförderung und Programme sprachlicher Bildung im Deutschen von qualifizierten Lehrkräften durchgeführt werden (vgl. Gogolin u.a. 2011; Niebuhr-Siebert & Baake 2014). Dies umfasst nicht nur die Fächer, bei denen Sprachen an sich als Lerngegenstand im Mittelpunkt stehen, sondern auch andere

Fächer, bei denen sprachliche Herausforderungen lange unterschätzt wurden, z. B. auch das Schulfach Mathematik, für das in den letzten Jahren die sprachlichen Anforderungen an das Aufgabenverständnis, insbesondere bei Textaufgaben, intensiv erforscht wurden (z. B. Prediger *im Druck*).

Was sprachliche Kompetenzen im Mathematikunterricht betrifft, so werden nicht nur Schüler\*innen untersucht. Forschungsergebnisse (IGLU 2016) stellen auch einen deutlichen Appell an die Lehrkräfte dar, denn für den Mathematikunterricht in der Grundschule ist es außerordentlich wichtig, dass Lehrende ihre Erklärungen gut strukturieren und vorhersehbare sprachabhängige Probleme vor einer Aufgabenstellung antizipieren können. Dies ist ein wichtiges Element des sogenannten »sprachsensiblen« Unterrichts. Ein weiteres wichtiges Merkmal sprachlicher Sensibilisierung betrifft den kommunikativen Umgang mit Schülern und Schülerinnen im Allgemeinen und das Vermeiden von Kategorisierungen und leistungsunabhängigen Bewertungen, wie wir sie bereits angesprochen haben.

Selbst für wohlmeinende Lehrende in mehrsprachigen Klassen ist es wichtig, sich im Schulterchluss mit ihren Kollegien »blinder Flecken« (Forghani-Arani et al. 2019), diskriminierender Denkschemata und ihrer Wirkungsweisen im Unterrichtsgeschehen, u. a. der demotivierenden Wirkung auf Schüler\*innen, bewusst zu werden. Solche Denkschemata können sich in der Weise äußern, dass Lehrende zu niedrigeren Lernerwartungen und auch Schulempfehlungen bei

Mehrsprachigen neigen oder dass Aufsätze unterschiedlich bewertet werden, wenn z. B. »Paul« oder aber »Mehmet« als Schülernamen dabeisteht (vgl. Sprietsma 2009, Glock & Kovacs 2013, Bonefeld & Dickhäuser 2018).

Die von Schüler\*innen bereits mitgebrachten Sprachen sind bislang wenig relevant in Bildungsprozessen. Das zeigt sich deutlich daran, dass zum Beispiel als Abiturfächer nur ein begrenzter Kreis von Fremdsprachen angeboten wird, während es die meisten Heritage-Sprachen bis auf wenige lokale Ausnahmen nicht in diesen Kanon schaffen. Um dies zu ändern, braucht es bildungspolitischen Willen in der Schulentwicklung und als Voraussetzung auch den Aufbau von passenden Fächerangeboten in der Lehramtsausbildung (s. a. Senne-*ersch.*).

Die Forschung hat mittlerweile nachgewiesen, dass die simultane Literalisierung in mehr als einer Sprache ohne Nachteile möglich ist und dass der Unterricht in Heritage-Sprachen die Leseleistung im Deutschen sogar fördert (vgl. die Webseiten der BiSS-Projekte, des Mercator-Instituts und des KOMBI-Verbunds des BMBF). Wie wir bereits erwähnt haben, zeigen schließlich auch bilinguale Schulzweige und Schulen, dass Kinder problemlos in mehr als einer Sprache unterrichtet werden können. Wenn Schulen sprachliche Fächer anbieten, die bereits als Heritage-Sprachen in der Klasse vorhanden sind, können alle Schüler\*innen hiervon profitieren. Dabei können Anfänger\*innen von Klassenkamerad\*innen auch umgangssprachliche und jugendsprachliche Formen lernen, im

Klassenzimmer und selbstverständlich auch auf dem Schulhof – und weil die natürlich oft viel interessanter für Jugendliche sind, fördert so etwas besonders die Lernmotivation! Ein solches Angebot würde der Abwertung und Ausgrenzung von Heritage-Sprachen ein deutliches Signal entgegen setzen und nicht nur das sprachliche Selbstbild mehrsprachiger Schüler\*innen, sondern generell ihr akademisches Selbstbild stützen, das für den Lernerfolg in allen Fächern wichtig ist.

In Deutschland wäre z. B. ein Schulfach »Türkisch« als moderne Fremdsprache sicher unmittelbar relevanter als viele Fremdsprachen aus dem klassischen Kanon (vgl. Küppers & Schroeder 2017). Eine Sprachenpolitik, die verbreitete Heritage-Sprachen als Bildungsressourcen nutzt und ausbaut, führt nicht nur zu mehr Bildungsgerechtigkeit und Wertschätzung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, sondern ist auch besonders geeignet, den gesellschaftlichen Zusammenhalt weiter zu fördern. Die am Unterricht in Herkunftssprachen (oder entsprechendem CLIL) beteiligten Lehrkräfte müssten natürlich darauf achten, die Anfänger\*innen in diesen Sprachen fair zu beurteilen und ihnen ihren Rückstand gegenüber den Heritage-Sprecher\*innen nicht zum Nachteil werden lassen. Aber hierbei handelt es sich lediglich um eine Herausforderung, die Lehrenden bereits aus ihrem Alltag in heterogenen Klassen und im Umgang mit der Herausforderung inklusiven Unterrichts ausreichend vertraut sein sollte: die Notwendigkeit, individuelle Lern- und Leistungsfortschritte zu erkennen und zu ermöglichen.



# SCHLUSS: WEGE AUS DER EINSPRACHIG- KEIT

---

In diesem Debattenbuch haben wir deutlich gemacht, dass Mehrsprachigkeit, nicht Einsprachigkeit der Normalfall in menschlichen Gesellschaften ist, dass in einem Kopf nicht nur eine Sprache Platz hat und dass Mehrsprachigkeit Schulen guttut. Wir haben gezeigt, wie wichtig die Wertschätzung mehrsprachiger Schüler\*innen und die Anerkennung und Nutzung ihres sprachlichen Repertoires in seiner gesamten Breite ist. In diesem Sinne haben wir eine Reihe von Anregungen

entwickelt und Vorschläge für die Schule gemacht, insbesondere haben wir plädiert für:

- die Unterstützung und Wertschätzung mehrsprachiger Ressourcen auf dem Schulhof ebenso wie im Unterricht, einschließlich Sprachmischung, Translanguaging und Sprachmittlung;
- im Bereich des Deutschen eine Abkehr von der Beschränkung auf eine einzige Varietät, die sich nah am Sprachgebrauch der Mittelschicht orientiert, als Schul- oder Bildungssprache, und stattdessen eine Akzeptanz dialektaler Vielfalt;
- die selbstverständliche Anerkennung aller Schüler\*innen, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, als Sprecher\*innen des Deutschen;
- die Stärkung einer kompetenzorientierten Perspektive auf ein- und mehrsprachige Lernende über alle Bildungseinrichtungen hinweg;
- eine bessere personelle Ausstattung von Kindergärten und Schulen, die eine stärker »kommunikative Schule« ermöglicht;
- einen Fokuskurs »Sprache«, in dem systematisch über Sprache reflektiert und diskutiert und mit Sprache kreativ umgegangen wird und der allen Schüler\*innen ihre vielfältigen sprachlichen Kompetenzen und ihr Sprachlernpotenzial verdeutlicht;
- ein Fremdsprachenangebot an Schulen, das systematischer als bisher auch große Heritage-Sprachen umfasst.

Wir haben argumentiert, dass die Umsetzung dieser Anregungen nicht nur mehrsprachigen Schüler\*innen, sondern unserem Bildungssystem und letztlich der Gesellschaft insgesamt zugute käme. Mittlerweile steht nicht mehr infrage, dass die Förderung sprachlicher Kompetenzen kein »Projekt« ist, welches man nach kurzer Zeit durch neue Projekte ersetzen könnte. Vielmehr bedarf es der Initiative und des Schulterschlusses vieler Beteiligter, einschließlich der Familien, entlang der gesamten Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen, von der Krippe bis in die berufliche Ausbildung und ins Studium. Dies ist einerseits alternativlos, andererseits natürlich nicht kostenneutral umsetzbar. Alternativlos ist die Weiterentwicklung von Bildungsinstitutionen, das Überwinden von bestehenden Reibungsflächen an den Schnittstellen und die Teamentwicklung von Fachkräften und Lehrer\*innen, die sich ebenso wie ihre Schüler\*innen als kompetent und wertgeschätzt erleben möchten. Es geht also auf vielen Ebenen um die Entwicklung und Förderung kommunikativer Ressourcen und um das Bemühen, die Vielstimmigkeit vieler durch kreative Ideen in Einklang zu bringen.



# ZUM WEITERLESEN

- 
- Busch, Brigitta (2017). *Mehrsprachigkeit*. 2. Auflage. Wien: facultas.
- Dirim, İnci, & Mecheril, Paul (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gogolin, Ingrid (2003). Sprachenvielfalt - Ein verschenkter Reichtum. In: *Berufliche Qualifizierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund - Voraussetzung für Integration*. DGB-Bildungswerk [Schriftenreihe »Migration und Arbeitswelt.« 8].

- Grosjean, François (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Krifka, Manfred et al. (2014). *Das mehrsprachige Klassenzimmer*. Heidelberg: Springer.
- Keim, Inken & Tracy, Rosemarie (2007). Mehrsprachigkeit und Migration. In: Frech, Siegfried, & Meier-Braun, Karl-Heinz (Hg.), *Die offene Gesellschaft*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag. S.121–144.
- Landesstiftung Baden-Württemberg gGmbH (Hg.) (2007). Mannheimer Erklärung zur frühen Mehrsprachigkeit: 11 Thesen. In: *Frühe Mehrsprachigkeit: Mythen – Risiken – Chancen. Dokumentation zum Kongress am 5. und 6. Oktober 2006 in Mannheim*. Stuttgart: Schriftenreihe der Landesstiftung Baden-Württemberg 28. S.39.
- Schroeder, Christoph (2007): Integration und Sprache. *ApuZ* 22/23: 6-12.
- Tracy, Rosemarie (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Wiese, Heike (2012). *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*. München: Beck.

<http://healthylinguisticdiet.com/> (Institute of Education & Centre for Clinical Brain Sciences, Universität Edinburgh).

[www.deutsch-ist-vielseitig.de](http://www.deutsch-ist-vielseitig.de) (Materialien für Kita, Schule und Fortbildung zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt).

Auf dem Schulhof – mehrsprachiges Stimmengewirr. In der S-Bahn – eine Schulklasse, in der die Schülerinnen und Schüler in einem Satz zwei Sprachen mischen. Wäre es nicht besser, sie würden auf Deutsch miteinander sprechen? Welches Deutsch müsste das sein? Das der Mittelschicht und dialektfrei? Sollte es eine Verordnung dafür geben?

Nein, sagen Heike Wiese, Rosemarie Tracy und Anke Sennema. Sie plädieren dafür, die Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen endlich als großes Potenzial zu begreifen und zu nutzen. Denn: Mehrsprachigkeit ist ein Gewinn, und zwar über die etablierten schulischen Fremdsprachen hinaus.

*Ein Debattenbuch von Duden*

ISBN 978-3-411-74512-8  
8 € (D) · 8,30 € (A)



9 783411 745128