

Marianne Krüger-Potratz

## **Sprachenvielfalt und Bildung**

### **Anmerkungen zum Kern einer historisch belasteten Debatte**

---

#### **Zusammenfassung**

*Dass die deutsche Sprache in Deutschland für eine erfolgreiche Bildungskarriere und gesellschaftliche Teilhabe eine zentrale Rolle spielt, ist unbestritten. Problematisch ist jedoch, dass die vor allem migrationsbedingte faktische Sprachenvielfalt, die für einen beachtlichen Teil der in Deutschland lebenden Bevölkerung Alltag ist, bildungs- und sprachenpolitisch weitgehend ignoriert wird, während gleichzeitig das Erlernen von Fremdsprachen, allen voran Englisch, gefordert und gefördert wird. Diese widersprüchliche Situation bzw. die Fokussierung auf ‚Deutsch only‘ spiegelt sich auch in der politiknahen Forschung. Der Beitrag versucht mit Bezug auf die Geschichte des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt in der Schule in den letzten 200 Jahren aufzuzeigen, wieweit die Geschichte der „Nationalisierung der Sprache“ und der Ausgrenzung aller nicht deutschen Sprachen im Bildungsbereich bis in die Gegenwart nachwirkt und wo sich Veränderungen auch grundlegender Art abzeichnen.*

*Schlüsselwörter: Sprachenvielfalt, Monolingualitätstradition, Sprachenpolitik, Sprachförderung, Integration*

#### **Linguistic Diversity and Education**

##### **Annotations to the Roots of a Historically Contaminated Debate**

#### **Summary**

*It is beyond dispute that the mastery of the German language plays a central role for a successful educational career and for participation in society. But it is problematic that the de facto linguistic diversity, mainly due to migration, which is common for a considerable part of the population in Germany, is widely ignored by educational and linguistic policy, while the learning of foreign languages, in particular English, is required and promoted at the same time. This contradictory situation and the focusing on “Deutsch only” respectively are also reflected in policy-affiliated research. Referring to the history of the handling of linguistic diversity at school during the last 200 years, this article will reveal to what extent the history of the “nationalization of language” and of the ostra-*

*cism of all non-German languages continues to have an effect in the field of education and where changes, even fundamental ones, begin to show.*

*Keywords: linguistic diversity, tradition of monolingualism, language policy, language support, integration*

„Raus mit der Sprache – rein ins Leben“: Unter diesem Slogan lief 2010/2011 eine Fotokampagne<sup>1</sup> der *Deutschlandstiftung Integration*. 16 Prominente mit Migrationshintergrund warben per Plakat für das Erlernen der deutschen Sprache – symbolisiert durch die dem Betrachter entgegengestreckte schwarz-rot-gold eingefärbte Zunge<sup>2</sup>. „Sprache ist der Schlüssel zur Integration“, so die knappe Begründung für die Kampagne, die Zugewanderte ermutigen sollte, Deutsch zu lernen.

Warum ist von Sprache nur im Singular die Rede? Weil die Botschaft einer Fotokampagne, so könnte man zu Recht einwenden, notwendigerweise zugespitzt und in diesem Sinne *eindimensional* sein muss? Doch auch in den Texten zu anderen Aktivitäten der Stiftung steht zwar die Anerkennung der *Vielfalt der Herkünfte* im Zentrum, Sprache aber stets im Singular – und ohne dass es der Beifügung ‚deutsche‘ bedarf, versteht jeder, dass die deutsche Sprache gemeint ist. „Sprache“, so heißt es z.B. in dem kurzen Text, mit dem sich die Stiftung auf ihrer Website vorstellt, „ist von besonderer Bedeutung für die gesellschaftliche Teilhabe, für eine erfolgreiche Ausbildung und damit für die Integration in den Arbeitsmarkt. [...] Sprache ist das verknüpfende Element unserer Gesellschaft – ein Element, das den Dialog unterschiedlicher Kulturen in Deutschland ermöglicht und zu Toleranz und friedlichem Zusammenleben beiträgt“ (vgl. Deutschlandstiftung Integration. Die Stiftung/Website).

Dass die (deutsche) Sprache in Deutschland für die gesellschaftliche Teilhabe eine zentrale Rolle spielt, ist unbestritten, aber schließt dies die anderen Sprachen der in Deutschland lebenden Bevölkerung aus? Sind sie für die Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen, für den Arbeitsmarkt, den Dialog der Kulturen irrelevant oder gar integrationshinderlich? Auch die auf den Plakaten Abgebildeten dürften mehrheitlich zweisprachig aufgewachsen sein. Welche Rolle hat ihre ‚andere Sprache‘ für ihre Karriere gespielt? Und spielen die anderen Sprachen nicht auch für den Prozess des Erlernens der „schwarz-rot-goldenen“ Sprache eine wichtige Rolle, selbst wenn sie nicht explizit einbezogen werden?

---

1 Alle Plakate einsehbar unter URL: <https://www.google.de/search?q=raus+mit+der+sprache&hl=de&client=safari&rls=en&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=SGIMUefAMeSw4QTCqoCwAg&ved=0CEgQsAQ&biw=1270&bih=992>; Zugriffsdatum: 10.03.2013.

2 ‚Zunge‘ in der Bedeutung ‚Sprache‘ hat sich im Deutschen weitgehend verloren; vgl. aber z.B. im Französischen „langue“ oder im Tschechischen wie auch Russischen „jazyk“.

Auf die hier am Beispiel der „Deutschlandstiftung Integration“ aufgezeigte Widersprüchlichkeit – Anerkennung kultureller Vielfalt bei Dethematisierung sprachlicher Vielfalt und einseitiger Adressierung der Zugewanderten – ist keine Ausnahmeerscheinung, sondern für viele bildungspolitische Entscheidungen und für einen Teil von politiknaher Forschung charakteristisch. So wird Mehrsprachigkeit in der im Auftrag von Bund und Ländern verfassten Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“, die die Grundlage „für eine neue gemeinsame Initiative von Bund und Ländern im Bereich der Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung“ darstellen soll, explizit nicht berücksichtigt: „Die gezielte Förderung mehrsprachiger Kompetenzen (Förderung der Erstsprachen mehrsprachig aufwachsender Kinder oder frühes Fremdsprachenlernen im Elementar- und Primarbereich) zählt nicht zu den Zielen des Programms und wird daher in der Expertise nicht berücksichtigt“ (BISS 2012, S. 15). Wohl weiß die Autorengruppe, dass „Mehrsprachigkeit [...] historisch wie aktuell der Normalfall“ ist und dass sich „dieses Potenzial nicht von selbst [entfaltet], sondern [...] wie der Spracherwerbsprozess einer entsprechenden Förderung“ bedarf (ebd., S. 122). Dennoch meint die Autorengruppe, dass es möglich sei, allein in Berücksichtigung der deutschen Sprache „eine sprachwissenschaftlich und didaktisch bzw. pädagogisch fundierte, kontinuierliche Sprach- und Leseförderung sowie eine darauf abgestimmte Diagnostik [...] und Qualifizierung des pädagogischen Personals“ gewährleisten und „durch flankierende Forschungsaktivitäten gezielt Erkenntnisse“ generieren zu können, „die als Grundlage für die weitere Optimierung der Förderung erforderlich sind“ (ebd., S. 15).

Ein weiteres Beispiel: Baumert und Maaz kommen in ihrem Artikel zu „Migration und Bildung in Deutschland“ (2012) zu dem Schluss, dass Deutschlernen der „Königsweg“ zum Bildungserfolg sei. Nach ihren Befunden seien die weiterhin vielfach nicht erfolgreichen Bildungskarrieren der „jungen Menschen der zweiten Zuwanderungsgeneration türkischer Herkunft“ weder „auf mangelnde Bildungsmotivation“ noch auf „Distanz gegenüber dem deutschen Schulsystem“, sondern vorrangig auf „die nicht bewältigte Hürde [der] kompetente[n] Beherrschung der Verkehrssprache“ zurückzuführen. Daher, so ihre Schlussfolgerung, sei auch für die langfristige Unterstützung der „sozialen Integration in Deutschland [...] die frühe und systematische Förderung der Sprachkompetenz im Deutschen offensichtlich der Königsweg“ (ebd., S. 298).

In vielen bildungspolitischen Regelungen und Maßnahmen – um ein letztes Beispiel zu nennen – zeichnet sich ein ähnliches Bild ab: So spricht sich die KMK in ihrer, von allen Bundesländern übernommenen Empfehlung zur „Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“ explizit für den Erhalt und die schulische Förderung der Herkunftssprache und einen „positiven Umgang mit sprachlicher Vielfalt“ aus (KMK 1996, S. 10f.). Dennoch sind die schließlich rechtlich umgesetzten Maßnahmen,

wie z.B. die Einführung eines (Pflicht-)Moduls „Deutsch als Zweitsprache“ für alle Lehramtsstudierenden,<sup>3</sup> monolingual ausgerichtet.

Unbestritten ist – dies sei noch einmal ausdrücklich betont –, dass das Erlernen der deutschen Sprache für die Teilhabe an allen Bereichen des Lebens in Deutschland eine zentrale Rolle spielt. Die Kritik gilt der Negierung der sprachlichen Realität bzw. der unterschiedlichen sprachlichen Ausgangslagen der Kinder und Jugendlichen und damit auch der Missachtung der mit der faktischen Mehrsprachigkeit einhergehenden Ressourcen. Damit ist der Kern des Problems benannt: Wie kann es gelingen, sich aus der seit Ende des 18. Jahrhunderts letztlich erfolgreich durchgesetzten ‚Logik‘ der ‚Einsprachigkeit als Normalfall‘ zu lösen und sprachliche Bildung im Ausgang von der faktisch gegebenen Mehrsprachigkeit zu konzipieren? Die Herausforderung besteht darin, auf allen Ebenen (Bildungspolitik, Forschung, Konzeptentwicklung und Umsetzung in der Praxis sowie Ausbildung des pädagogischen Personals) dazu beizutragen, sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit so zu gestalten, dass „der erhebliche Nutzen, den die Nationalisierung der Sprache für die Gesellschaften bedeutet hat [...] in die neuen Konstellationen der entwickelten Wissensgesellschaft auf kompetente Weise überführt und die kommunikative Handlungsressource Sprache zu einer Mehrsprachigkeit hin“ entfaltet werden können (Ehlich/Valtin/Lütke o.J., S. 24).

In diesem Sinne wird im Folgenden – nach einer knappen Skizze der aktuellen sprachlichen Situation in Deutschland – die Geschichte der „Nationalisierung der Sprache“ im Schulbereich dargestellt und anschließend gefragt, ob bzw. inwieweit die verschiedenen, seit den 1960er-Jahren mit Bezug auf Globalisierung, Europäische Integration und Migration vorgenommenen Veränderungen im Bereich sprachlicher Bildung der für das 19. und frühe 20. Jahrhundert charakteristischen ‚Monolingualitätslogik‘ noch verhaftet sind, oder ob sich Ansätze identifizieren lassen, die erste Antworten auf die neuen sprachlichen Ausgangslagen geben.

## **Zur aktuellen sprachlichen Situation in Deutschland**

Belastbare Daten zur Sprachenvielfalt in Deutschland liegen repräsentativ oder flächendeckend bisher nicht vor. Hilfsweise kann man auf Angaben aus verschiedenen Quellen zurückgreifen, z.B. auf die veröffentlichten Angaben über die Zuwanderung nach Deutschland, auf Daten aus einzelnen Studien zur Sprachenvielfalt in Großstädten bzw. in den dortigen (Grund-)Schulen oder auch auf die Sprachdaten, die inzwischen von den Schulen in einigen Bundesländern erhoben werden.

---

3 Die Universitäten haben zwar gewisse Gestaltungsmöglichkeiten, aber in der ministeriellen Vorgabe geht es um Sprache im Singular. Gleiches gilt – mehrheitlich – für die Sprachstandsfeststellungsverfahren oder Sprachfördermaßnahmen.

Demnach dürften aktuell bis zu 200 Sprachen<sup>4</sup> in Deutschland präsent sein (vgl. Gogolin 2011; Language Rich Europe/Website). Allerdings sind die Sprechergruppen oftmals sehr klein, und die Sprachenvielfalt ist regional sehr unterschiedlich ausgeprägt. Festzustellen ist jedoch, dass sich der Sprachenfächer in den letzten Jahren stark ausdifferenziert hat. Zu den vor allem mit der Arbeitsmigration der 1950er- bis 1970er-Jahre zugewanderten Sprachen ist seit den 2000er-Jahren eine Vielzahl von Sprachen mit z.T. sehr kleinen Sprechergruppen hinzugekommen, und angesichts der sich ausdifferenzierenden Migrationsbewegungen und der damit verbundenen Vervielfältigung der Herkünfte (vgl. Vertovec 2007) ist damit zu rechnen, dass die Zahl der Sprachen insgesamt noch größer und die sprachliche Situation somit noch vielfältiger werden wird.

Zu fordern, diese Sprachenvielfalt im Bildungsbereich *als Lernangebot* abzubilden, verbietet sich von selbst, und m.W. wird eine entsprechende Forderung auch von niemandem erhoben.<sup>5</sup> Genauso aber verbietet es sich, diese Entwicklungen zu ignorieren und die Tatsache der Sprachenvielfalt aus den Konzepten schulischer sprachlicher Bildung auszuklammern, sie in den Bildungsinstitutionen zu ignorieren, zur Privatsache zu erklären oder sogar das Sprechen der Familiensprachen – zumeist bestimmter<sup>6</sup> Familiensprachen – im schulischen Kontext zu verbieten.

Die Reaktionen auf die sprachliche Situation in Deutschland wie auch in Europa sind von Widersprüchen gekennzeichnet. So wird einerseits von allen Kindern gefordert, mit Schulbeginn mindestens eine fremde Sprache zu lernen, aber die von zu Hause mitgebrachte nicht deutsche Sprache wird eher als Störfaktor, denn als Teil sprachlicher Kompetenz gewertet. Bildungsorientierte Eltern begrüßen frühen Fremdsprachenunterricht (vgl. z.B. Kindersprachclub/Website), möglichst schon im Vorschulalter, aber sie meiden mehrsprachige Grundschulen, weil die dort gesprochenen ‚fremden‘ Sprachen nicht zu den von ihnen wertgeschätzten gehören und sie zudem die dortige Schülerschaft als sozial eher problematisch einstufen (vgl. SVR

4 Den offiziellen Statistiken zufolge leben seit den 2000er-Jahren Zuwanderer aus 190 Staaten in Deutschland. Da viele der Staaten mehrsprachig sind, kann man davon ausgehen, dass um die 200 Sprachen ‚zugewandert‘ sind. Die Zuwanderersprachen sind nicht geschützt. Geschützt sind die Regional- und Minderheitensprachen, aber nur in den Regionen, die den Minderheiten zugeordnet sind. In Deutschland gilt dies für Dänisch und Sorbisch. Hinzu kommt Romanes als nicht territorial gebundene Sprache, für die es bisher jedoch keine Programme gibt, die diesen Schutz real werden lassen. Zu beachten ist auch, dass die Amtssprachen der EU-Staaten politisch einen höheren Status haben als Sprachen aus Drittstaaten.

5 Wohl aber besteht der Vorschlag, für die Sprachen mit den größten Sprechergruppen ein entsprechendes Angebot vorzuhalten. Dies geschieht zum Teil auch, z.B. im Rahmen des Herkunftssprachenunterrichts oder durch Erweiterung des Fremdsprachenangebots (z.B. Türkisch) oder in den bilingualen Schulen, die eine der ‚zugewanderten Sprachen‘ als Partnersprache haben. Doch alle diese Angebote gelten als Ausnahme von der Regel, nicht als neue Regel.

6 Derartige Verbote beziehen sich in der Regel auf Türkisch, Arabisch oder auch auf Russisch, und bei näherem Hinsehen zeigt sich, dass es letztlich nicht um sprachliche, sondern vor allem um soziale Konflikte geht.

2012). Auch von europäischer Seite ist die Schule aufgefordert, die Grundlagen für *lebenslanges sprachliches* Lernen zu legen. Zwei der acht Schlüsselkompetenzen des „Europäischen Referenzrahmen für lebenslanges Lernen“ (Europäische Kommission 2007) sind mutter- und fremdsprachliche Kompetenz. Doch ‚muttersprachlich‘<sup>7</sup> wird in der Regel mit ‚landessprachlich‘ übersetzt, während die damit nicht übereinstimmende andere Muttersprache mehrheitlich ignoriert wird. In welcher Tradition dieser widersprüchliche Umgang mit lebensweltlicher wie schulischer Mehrsprachigkeit steht, wird im Folgenden in einem kurzen historischen Rückblick aufgezeigt.

## Zum historischen Ausgangspunkt

Die „Nationalisierung der Sprache“ beginnt in den deutschen Staaten mit Ende des 18. Jahrhunderts. Die Durchsetzung des Deutschen als ‚Muttersprache des Vaterlandes‘ ging einher mit konfliktreichen Auseinandersetzungen über Vor- und Nachteile der Zweisprachigkeit, mit der Zurückdrängung der Dialekte, der Ausgrenzung der von den sprachlichen Minderheiten gesprochenen Sprachen bis hin zum Verbot und der kontrollierten Zulassung bestimmter anderer Sprachen als schulische Fremdsprachen. Die von ausländischen Migrantinnen und Migranten gesprochenen Sprachen spielten keine Rolle, auch nicht in den Schulen, da ausländische Kinder nicht schulpflichtig waren (vgl. Vorschriften 1928; Krüger-Potratz 2010).

Dennoch war die Schule, vor allem die Volksschule<sup>8</sup>, vielsprachig; zum einen, weil in vielen Regionen die Kinder erst in der Schule mit der deutschen Hochsprache in Kontakt kamen, und zum anderen, weil es in Preußen und auch in Sachsen Gebiete mit einer nicht deutschsprachigen Bevölkerung gab. Im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts z.B. sprachen zehn Prozent der Schülerinnen und Schüler beim Eintritt in die preußische Elementarschule kein Deutsch (vgl. Preußen 1884, S. 271f.). Nationalisierung der Sprache bedeutete hier, dass im Verlauf des 19. Jahrhunderts, insbesondere ab der Gründung des Kaiserreichs, eine Fülle von Maßnahmen ergriffen wurden, um Deutsch als ‚Nationalsprache‘ und einzige Instruktionssprache zu etablieren. Die besondere Aufmerksamkeit galt der (staatsangehörigen) Bevölkerung in den sogenannten zweisprachigen, insbesondere in den polnischsprachigen Gebieten. Der Lese-, Schreib- und Religionsunterricht in der Minderheitensprache wurde stark eingeschränkt, teilweise auch verboten und die Lehrerbildung für *ultraquistische* Schulen

---

7 Muttersprache ist kein eindeutiger Terminus; in einigen europäischen Dokumenten steht er für die Landessprache, in anderen für die Familiensprache. Im Referenzrahmen wird daher in einer Fußnote klargestellt, dass im Fall der Nichtübereinstimmung von Mutter- und Landessprache „die Fähigkeit, in einer Amtssprache zu kommunizieren, eine Voraussetzung dafür ist, dass die Einzelperson in vollem Umfang an der Gesellschaft teilhaben kann“ (Europäische Kommission 2007, S. 4, 5, jeweils Fußnote 1, 2).

8 Volksschule steht hier stellvertretend für die verschiedenen Formen elementarer Bildung in den ländlichen wie städtischen Gebieten, die bis ins 20. Jahrhundert von der überwiegenden Mehrheit der Kinder und Jugendlichen besucht wurden.

eingestellt. Zugleich wurden die Minderheitensprachen als sprachlich-kulturell minderwertig und als integrations- und bildungshinderlich markiert. Wie mühevoll sich die Arbeit der Lehrer darstellte, Deutsch in allen Fächern – und auf dem Schulhof! – durchzusetzen, lässt sich anhand der Beiträge in der zwischen 1893 und 1919 erschienenen Zeitschrift „Die zweisprachige Volksschule“ nachvollziehen, die eigens dazu ins Leben gerufen wurde, um die deutsche Sprache als einzige Sprache in den Schulen der polnischsprachigen preußischen Gebiete mit Konzentration auf die Provinz Posen durchzusetzen.<sup>9</sup> „Der Sprachunterricht ist nächst dem Religionsunterricht der erste und wichtigste Gegenstand der Volksschule. In noch viel höherem Grade gilt dies von der zweisprachigen Schule. Hier bildet der deutsche Sprachunterricht gleichsam den Punkt, um den sich die gesamte Arbeit des Lehrers bewegt“, schreibt P. Odelga, einer der führenden Autoren dieser Zeitschrift, im ersten Artikel der ersten Nummer (Odelga 1893, S. 4). Immer wieder wird betont, dass es nicht allein um den Deutschunterricht, sondern um ‚deutschen Sprachunterricht in allen Fächern‘ geht: „Muß selbst für eine reindeutsche Schule die Forderung gestellt werden, daß bei allen Unterrichtsfächern die Pflege der Sprache zu berücksichtigen ist, so gilt das für die fremdsprachige Schule in doppeltem Maße“ (o.A.<sup>10</sup> 1893, S. 2).

„Nationalisierung der Sprache“ bedeutete auch, dass die neueren Fremdsprachen nicht einfach als andere Sprachen, sondern als *Sprachen anderer, fremder Nationen* gesehen wurden. In dieser Perspektive sollten die Schüler nicht nur Sprach-, Kultur- und Landeskennnisse erwerben, sondern sich in der Beschäftigung mit der fremden Sprache und „der Andersartigkeit des fremden Volkstums“ ihrer „deutschen Eigenart bewußt werden“. Fremdsprachenunterricht sollte der „Erziehung [...] zu bewußter nationaler Eigenart“ dienen (Martini 1930, Sp. 948). Dies galt allerdings nur für die höheren Schulen. Denn ungeachtet aller Versuche, das Erlernen einer Fremdsprache auch in der Volksschule einzuführen (vgl. Sauer 1968, Kap. II), setzten sich letztlich diejenigen durch, nach deren Auffassung das Volk nur eine Sprache – seine (nationale) Sprache – zu kennen brauchte, oder wie es Münch 1842 formulierte: „Für unsere Volksschule gehört lediglich nur die Muttersprache, an der wir einen so großen

---

9 Die meisten Artikel sind diesen Fragen gewidmet. Konsens bestand über das Ziel: Deutsch als einzige Instruktions- und Kommunikationssprache, die für die Schüler und Schülerinnen auch nach der Schulentlassung die wichtigste Sprache sein sollte. Unter dem Einfluss der katholischen Kirche gab es allerdings auch immer wieder Auseinandersetzungen über die Bedeutung der polnischen Sprache (Muttersprache) für den Religionsunterricht. Angesichts der genannten Zielsetzung ist es nicht verwunderlich, dass die Zeitschrift 1919 eingestellt wurde: Sie passte politisch nicht mehr in die Zeit. Zum einen musste das Deutsche Reich einen Großteil der zweisprachigen Gebiete an die Nachbarstaaten abtreten, und zum anderen mussten Preußen und Sachsen unter internationalem Druck (der Siegermächte und später auch des Völkerbunds) den Minderheiten wieder das Recht auf Unterricht in ihrer Sprache einräumen. Der erste Erlass zur Wiedereinführung des Minderheitensprachenunterrichts trägt den Titel „Über den Gebrauch der polnischen Sprache im Unterricht“ und ist auf den 31.12.1918 datiert.

10 Eingereicht als Artikel zu einer von der Redaktion ausgeschriebenen Preisaufgabe; ohne Autorenname abgedruckt.

und köstlichen Schatz haben. In ihr ist Herz und Geist, Verstand und Empfindung, Wahrheit und Einfalt vereint. In der Schule sollen die Kinder hochdeutsch, also recht sprechen, lesen, reden, schreiben und singen lernen“ (Münch 1842b, S. 628).

Hinzu kam die Warnung vor den Gefahren frühen Fremdsprachenlernens, wie es in adligen und bürgerlichen Häusern mittels Hauslehrern oder anderem Dienstpersonal üblich war. Diese „Thorheit der Mütter, die, weit davon entfernt, die Sprache ihrer Kinder zu bilden, sie ihrer Muttersprache berauben, indem sie solche Ausländerinnen übergeben, rauben ihnen auch das Vaterland“, schreibt Münch (1842a, S. 243). Fremdsprachenunterricht, so die im Verlauf des 19. Jahrhunderts zunehmend vertretene Position, sollte erst einsetzen, wenn der Erwerb der Muttersprache – Landessprache – als gesichert gelten konnte. Für die einen war dies mit dem 10. Lebensjahr gewährleistet, für andere erst ab dem 12. oder gar 15. Lebensjahr. Für Letzteres trat Eduard Blocher, einer der prominenten Warner vor den Gefahren „natürlicher“ oder auch schulisch erzeugter früher Zweisprachigkeit, ein. Zu den nachteiligen Folgen der Zweisprachigkeit zählte Blocher den „große[n] Aufwand an Zeit und Kraft auf Kosten anderer Arbeit, Schwächung des Sprachgefühls durch gegenseitige Beeinflussung der beiden Sprachen, Unsicherheit des Ausdruckes, Sprachmengerei, Armut des lebendigen Wortschatzes, Lockerung der geistigen Gemeinschaft mit den Einsprachigen, d.h. mit der großen Mehrzahl der Volksgenossen“ und auch „sittliche Gefahren“, da der „Zweisprachige [...] in schädlichen Täuschungen [lebe] und [...] vielfach an Selbstüberschätzung“ leide (Blocher 1910, S. 670).

## **Anpassungen und Veränderungen**

Die im Zuge der „Nationalisierung der Sprache“ entwickelte Position, dass Einsprachigkeit der ‚gesunde Normalfall‘ sei, hat – ungeachtet der jeweils unterschiedlichen politischen Bedingungen und der jeweils veränderten schul- und sprachpolitischen Regelungen – ihre Fortsetzung in den 1920er-Jahren, in der Zeit der NS-Diktatur und nach dem Zweiten Weltkrieg bis in die 1960er-Jahre (vgl. z.B. Weisgerber 1966) gefunden, und Spuren der in diesem Zusammenhang entwickelten ‚Theorien‘ über Zwei- und Mehrsprachigkeit sind bis heute anzutreffen – nun allerdings nur noch auf Migrantenkinder bezogen.<sup>11</sup> In diese Linie ließen sich z.B. Beiträge von Diether Hopf oder verschiedene Artikel von Hartmut Esser zur Frage der Zweisprachigkeit einordnen, allerdings mit dem Unterschied, dass ihre Argumentation nicht explizit nationalpolitisch ausgerichtet ist, sondern auf die man-

---

11 Insofern sind bei dem Versuch, historische Linien der Kontroversen nachzuzeichnen, nicht nur die jeweiligen politischen, rechtlichen und bildungspolitischen Bedingungen zu beachten, sondern auch, von welchen ‚Sprachgruppen‘ jeweils die Rede ist. Nach dem Zweiten Weltkrieg haben sich die Auseinandersetzungen über Zweisprachigkeit in der Bundesrepublik nicht mehr auf die autochthonen Minderheiten, sondern auf die Migrantenkinder bezogen.

gelnde schulische, ökonomische und integrationspolitische Verwertbarkeit zielt. Ersterer plädiert unter Bezug auf die *Time-on-Task*-Hypothese dafür, zunächst „soviel Lernzeit wie möglich für die Schulsprache [Deutsch] und für die Schulfächer, dann für die Verkehrssprache [Deutsch] im Allgemeinen“ zu reservieren (Hopf 2005, S. 246). Erst wenn „die Schüler mit Migrationshintergrund die Verkehrssprache beherrschen und im Lehrplan auf der Höhe ihrer Mitschüler sind“, könne wahlweise auch Herkunftssprachenunterricht angeboten werden (vgl. ebd., S. 249). Esser (2006) argumentiert, dass Investitionen in die Förderung der Herkunftssprache sich weder schulisch noch beruflich noch integrationspolitisch lohnten, und beruft sich auf Befunde empirischer Forschungen und amtlicher Erhebungen aus verschiedenen Einwanderungsländern, insbesondere aus den USA und Kanada. (Vgl. kritisch hierzu: FÖRMIG-Programmräger 2006.)<sup>12</sup>

Auf der bildungspolitischen Ebene sind allerdings auch – zum Teil durchaus weitreichende – Veränderungen in die Wege geleitet worden, so dass es falsch wäre, von direkten Kontinuitätslinien zu sprechen. Es zeichnen sich zwei verschiedene Linien der Weiterentwicklung ab: zum einen Veränderungen im Sinne zeitgemäßer Anpassung (Stichwort: Modernisierung) und zum anderen Veränderungen, die den Versuch erkennen lassen, sich von dem Einsprachigkeit-als-Normalfall-Prinzip zu lösen (Stichwort: Innovation).

Zu den nach Gründung der Bundesrepublik eingeführten Änderungen, die zwar die ‚Theorie‘ von der grundsätzlichen Schädlichkeit zweisprachigen Auswachsens, nicht aber das Einsprachigkeitsprinzip in Frage stellten, gehörte die Anerkennung des Rechts auf Unterricht in der eigenen Sprache für die autochthonen sprachlichen Minderheiten in ihrem Gebiet: für die dänische in der Bundesrepublik Deutschland und für die sorbische in der DDR. Eine zweite, deutlich folgenreichere Änderung war die Einbeziehung *ausländischer* Kinder in die allgemeine Schulpflicht im Verlauf der 1960er-Jahre.<sup>13</sup> Die Aufrechterhaltung des Grundsatzes, dass „kein Staat ein Interesse daran haben könne, Ausländer zu verpflichten, ihr Wissen im Inlande zu vervollkommen“ (Schulpflicht 1924), war angesichts der von der Bundesrepublik unterschriebenen Vereinbarungen nicht mehr haltbar. Daraus folgte, dass es nun auch offiziell eine neue Schülergruppe gab, die ohne oder mit nicht hinreichenden Deutschkenntnis(n) beschult werden musste und für die Unterricht in ihrer Muttersprache gefordert wurde. Reagiert wurde mit ‚Lösungen‘ nach dem historisch bewährten Muster *Einbezug durch Ausgrenzung*, d.h. mit der Einrichtung von Vorbereitungsklassen und Deutsch-Förderunterricht einerseits und von der ‚normalen Studentafel‘ getrenntem Herkunftssprachenunterricht andererseits (vgl. Krüger-

12 Zum ‚modernen‘ Streit über Zweisprachigkeit siehe die Beiträge in dem Sammelband Gogolin/Neumann 2009.

13 Dies gilt für die Bundesrepublik Deutschland; in der DDR waren sie schon seit 1950 in die allgemeine Schulpflicht einbezogen, nur war bis 1990 die Zahl ausländischer Kinder in der DDR sehr gering.

Potratz 2000). Die Grundidee, dass Einsprachigkeit der ‚gesunde Normalfall‘ sei, wurde mit diesen Maßnahmen noch nicht in Frage gestellt.

Die dritte und die vierte Änderung betrafen den Fremdsprachenunterricht: Ab 1964 wurde eine Fremdsprache (i.d.R. Englisch) Pflichtfach ab Klasse 5 in *allen* Schulformen, d.h. auch unter Einbezug der aus der Volksschuloberstufe hervorgegangenen Hauptschule (vgl. KMK 1964). Zeitlich fast parallel setzten zudem die ersten Modellversuche für die Einführung einer ersten Fremdsprache in der Grundschule ab Klasse 3 ein, 1961 erstmals in Hessen – eine Neuerung, die „im Wesentlichen mit der veränderten Lebenswirklichkeit und den für den Spracherwerb günstigen Lernvoraussetzungen der Kinder dieses Alters“ begründet wurde (vgl. KMK 1970; siehe auch Sauer 1968). Englisch wird sozusagen als neue ‚internationale Einsprachigkeit‘ begründet, nicht aber systematisch in ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung eingebettet. „Unsere Kinder“, so begründet auch aktuell z.B. das nordrhein-westfälische Schulministerium das Fach Englisch in der Grundschule, „wachsen heute in einem Europa auf, das durch sprachliche und kulturelle Vielfalt geprägt ist. Mehrsprachigkeit gehört daher zu den wichtigsten Schlüsselqualifikationen. Im Zeitalter der Globalisierung ist Englisch internationales Verständigungsmittel, Arbeitssprache und Weltsprache zugleich.“ (Schulministerium NRW o.D.) Mit dem letzten Satz wird Mehrsprachigkeit auf Englisch als Verständigungs-, Arbeits- und Weltsprache reduziert, und es entsteht der Eindruck, dass es keiner weiteren Sprachen bedürfe, um „durch die Welt zu kommen“. Wozu also noch andere Sprachen? Allerdings zeichnet sich in jüngeren KMK-Beschlüssen bzw. -Berichten (vgl. KMK 2005) eine erneute Änderung ab, insofern der frühe Fremdsprachenunterricht nun explizit zur gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit durch Zuwanderung in Beziehung gesetzt wird und unter den zur Wahl stehenden Sprachen Zuwanderersprachen zumindest auch genannt werden.

Im Kontext dieser ‚Modernisierungen‘ sind Ansätze entwickelt worden, deren Vertreter und Vertreterinnen mehr oder weniger explizit Mehrsprachigkeit zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen machen. In dieser Perspektive wurde z.B. aus der Kritik an den unzureichenden Ergebnissen und der Zielgruppenspezifität des Deutsch-Förderunterrichts das Konzept „Deutsch in allen Fächern“ entwickelt, nun auch unter Einschluss aller Schülerinnen und Schüler.<sup>14</sup> Noch bevor Englisch als Pflichtfach in der Grundschule etabliert worden ist, gab es den Ansatz „Begegnung mit Sprachen in der Grundschule“ (vgl. Kultusministerium NRW 1992), der strukturell, curricular und methodisch eine Innovation darstellte. Die Wahl der Begegnungssprache stand den Schulen frei; eingegangen werden sollte auch auf die Mehrsprachigkeit in der Klasse und im Umfeld der Schule, nicht im Rahmen eines neuen Faches, sondern

---

<sup>14</sup> Allerdings wird auch dieser Ansatz immer wieder in einem verkürzten Verständnis propagiert: Deutsch wird verkürzt auf Deutsch als Zweitsprache quer durch das Curriculum und somit zu einem zielgruppenspezifischen Ansatz definiert, mit dem die deutsche Sprache aus dem Gesamtkonzept sprachlicher Bildung für alle ausgegliedert wird.

thematisch in den Unterricht der anderen Fächer eingebunden. Vorgegeben war lediglich ein zeitlicher Rahmen. Dieser Ansatz ist durch Englisch als Unterrichtsfach in den Hintergrund gedrängt worden. Allerdings zeichnet sich eine neue, ähnlich ausgerichtete Initiative mit der Einführung des Ansatzes „Language Awareness“<sup>15</sup> ab. Auch hier ist das Ziel, Schülerinnen und Schüler nicht mit einer oder einer zweiten bzw. dritten Sprache bekannt zu machen, sondern eine Grundlage für den Umgang mit Sprachen, mit ‚Anderssprachigkeit‘ und Mehrsprachigkeit zu legen. Eine systematische Verbindung des „gesamten Sprachbesitzes“ aller Kinder – lebensweltlich wie schulisch erworbener Sprachkenntnisse – ist Ziel des Konzepts „durchgängige Sprachbildung“. „Durchgängig“ bezieht sich hierbei auf drei Dimensionen: auf die Verbindung von Sach- und Sprachlernen in allen Fächern von der Kita bis zur beruflichen Bildung, auch unter Einbeziehung außerschulischer Partner und Lernorte, auf den gesamten Bildungsgang der Kinder und Jugendlichen unter besonderer Beachtung der Übergänge zwischen den Bildungsinstitutionen und schließlich auf die bewusste Verbindung aller Sprachen und Sprachregister, zwischen dem Deutschen als Erst- oder Zweitsprache, der ggf. anderen Familiensprache(n), der schulischen Fremdsprachen, immer auch unter Beachtung der Register: Alltagssprache, Fachsprachen, Bildungssprache (vgl. Gogolin u.a. 2011; Heinze 2010).

## Ein vorläufiges Fazit

Die ersten unter dem Stichwort ‚Modernisierung‘ zusammengefassten Neuerungen sind der Monolingualitätslogik und den traditionellen Strukturen des Fremdsprachenlernens verhaftet: Erweiterung des Katalogs der zur Wahl stehenden Fremdsprachen, Einbezug von bisher ‚fremdsprachenfreien‘ Schulformen (Hauptschule, Grundschule), Öffnung des Stundenplans an den Rändern für den Herkunftssprachenunterricht, Einfügung von Deutsch als Zweitsprache in das Curriculum. Daneben sind innovative Ansätze erkennbar, die Mehrsprachigkeit zum Ausgangs- und Bezugspunkt nehmen und sich an alle Schülerinnen und Schüler richten: Begegnung mit Sprachen als sach- und situationsbezogenes Angebot bzw. „Language Awareness“ quer durch das Curriculum und vor allem durchgängige Sprachbildung (vgl. URL: <http://www.foermig.uni-hamburg.de>).<sup>16</sup>

Diese Ansätze schließen zusätzliche Sprachfördermaßnahmen für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund und spezielle Maßnahmen für neu zugewanderte Kinder nicht aus. Sie können aber die Chance bieten, dass die Förderung bes-

15 Zur Definition und zur Frage der Übersetzung von „Language Awareness“ ins Deutsche wie auch zum Konzept siehe Gürsoy 2010, S. 1.

16 Siehe hierzu: Kompetenzzentrum an der Universität Duisburg-Essen für Deutsch als Zweitsprache, Sprachstandsdiagnose und Sprachförderung (URL: <http://www.uni-due.de/prodaz/kompetenzzentrum.php>) und FÖRMIG-Kompetenzzentrum der Universität Hamburg (URL: <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/fkz/>); Zugriffsdatum: 09.04.2013.

ser mit dem Regelangebot abgestimmt werden kann. Um das Regelangebot wie auch Zusatzangebote weiterentwickeln zu können, bedarf es sprachdiagnostischer Forschung und darauf bezogener Verfahren und Förderprogramme, die auf die gesamte Sprachlichkeit der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet sind. Es bedarf ferner entsprechender Studienelemente und Konzepte für die Lehreraus- und -fortbildung. Sprachförderung ist zum einen als Teil des Regelangebots zu konzipieren, insofern Förderung und sprachliche Bildung zum allgemeinen Auftrag der Schule gehören. Davon unterschieden sind Sprachfördermaßnahmen für die Fälle zu entwickeln, in denen es zusätzlicher Förderung bedarf, damit der- bzw. diejenige erfolgreich am Regelangebot teilnehmen kann. Die zentrale Herausforderung besteht nicht in der (isolierten) Deutschförderung der Kinder und Jugendlichen, die die Landes- und Instruktionssprache noch nicht hinreichend beherrschen, sondern generell in der Sprachbildung für alle Kinder und Jugendlichen und in der Neuausrichtung der Schule als derjenigen Institution, die die Bürger und Bürgerinnen für eine deutsch- und mehrsprachige Gesellschaft ausbildet und dafür alle Ressourcen nutzt.

## Literatur

- Baumert, J./Maaz, K. (2012): Migration und Bildung in Deutschland. In: Die Deutsche Schule 104, H. 3, S. 279-302.
- BISS (2012). Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“. Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. URL: [http://www.bmbf.de/pubRD/BISS\\_Expertise.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/BISS_Expertise.pdf); Zugriffsdatum: 12.04.2013.
- Blocher, E. (1910): Zweisprachigkeit. Vorteile und Nachteile. In: Rein, W. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 10. Langensalza: Beyer & Mann, S. 665-670.
- Deutschlandstiftung Integration. URL: [http://www.deutschlandstiftung.net/Deutschlandstiftung\\_Integration/Start.html](http://www.deutschlandstiftung.net/Deutschlandstiftung_Integration/Start.html); Zugriffsdatum: 10.03.2013.
- Ehlich, K./Valtin, R./Lütke, B. (o.J.): Expertise „Erfolgreiche Sprachförderung unter Berücksichtigung der besonderen Situation Berlins“. URL: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/expertise\\_sprachfoerderung.pdf?start&ts=1355928831&file=expertise\\_sprachfoerderung.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/expertise_sprachfoerderung.pdf?start&ts=1355928831&file=expertise_sprachfoerderung.pdf); Zugriffsdatum: 05.03.2013.
- Esser, H. (2006): Migration, Sprache und Integration. Die AKI Forschungsbilanz kurz gefasst. URL: [http://www.bagkjs.de/media/raw/AKI\\_Forschungsbilanz\\_4\\_Sprache.pdf](http://www.bagkjs.de/media/raw/AKI_Forschungsbilanz_4_Sprache.pdf); Zugriffsdatum: 10.03.2013.
- Europäische Kommission (2007): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein europäischer Referenzrahmen. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. URL: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_de.pdf); Zugriffsdatum: 06.03.2013.
- FÖRMIG-Programmmträger (2006): Eine falsche Front im Kampf um die Sprachförderung. Stellungnahme des FÖRMIG-Programmmträgers zur aktuellen Zweisprachigkeitsdebatte. URL: [http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/pdf/Presse/Endfassung\\_Kampf\\_um\\_Sprachfoerderung.pdf](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/pdf/Presse/Endfassung_Kampf_um_Sprachfoerderung.pdf); Zugriffsdatum: 11.04.2013.

- Gogolin, I. (2011): Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung. 3. IFP Fachkongress, 6./7. Juni 2011. URL: [http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/fachkongress/forum1\\_gogolin\\_mehrsprachigkeit.pdf](http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/fachkongress/forum1_gogolin_mehrsprachigkeit.pdf); Zugriffsdatum: 06.03.2013.
- Gogolin, I./Lange, I./Hawighorst, B./Bainski, C./Heintze, A./Rutten, S./Saalmann, W. in Zusammenarbeit mit der FÖRMIG-AG Durchgängige Sprachbildung (2011): Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. FÖRMIG Material, Bd. 3. Münster u.a.: Waxmann.
- Gogolin, I./Neumann, U. (Hrsg.) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS.
- Gürsoy, E. (2010): Language Awareness und Mehrsprachigkeit. URL: <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>; Zugriffsdatum: 15.03.2013.
- Heintze, A. (2010): Sprachbildung als Schulreform. In: Die Deutsche Schule 102, H. 4, S. 289-300.
- Hopf, D. (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, H. 2, S. 236-251.
- Kindersprachclub. URL: <http://www.kindersprachclub.de>; Zugriffsdatum: 08.04.2013.
- KMK (1964/1971/2001): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland: Weiterentwicklung des Schulwesens in Deutschland seit Abschluss des Abkommens zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens vom 28.10.1964 i.d.F. vom 14.10.1971. Beschluss der KMK vom 10.05.2001. URL: [http://www.kmk.org/104\\_Weiterentw\\_Dt\\_Schulw\\_Seit\\_HH\\_Abkommen\\_10\\_05\\_01.doc](http://www.kmk.org/104_Weiterentw_Dt_Schulw_Seit_HH_Abkommen_10_05_01.doc); Zugriffsdatum: 10.03.2013.
- KMK (1970/1994): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule vom 02.07.1970 i.d.F. vom 06.05.1994. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1970/1970\\_07\\_02\\_Empfehlungen\\_Grundschule.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf); Zugriffsdatum: 06.03.2013.
- KMK (1996): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland: Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss vom 25.10.1996. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf); Zugriffsdatum: 06.03.2013.
- KMK (2005): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland: Fremdsprachen in der Grundschule. Sachstand und Konzeptionen 2004. Beschluss vom 10.02.2005. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_02\\_10-Fremdsp-Grundschule.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_02_10-Fremdsp-Grundschule.pdf); Zugriffsdatum: 06.03.2013.
- Krüger-Potratz, M. (2000): Schulpolitik für ‚fremde‘ Kinder. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Opladen: Leske + Budrich, S. 365-384.
- Krüger-Potratz, M. (2010): Zur Geschichte des Umgangs mit sprachlicher, kultureller und ethnischer Heterogenität in Preußen und im Deutschen Reich. In: Die Deutsche Schule 102, H. 4, S. 347-359.
- Kultusministerium NRW (1992): Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen: Begegnung mit Sprachen in der Grundschule. Runderlaß vom 13.02.1992. In: GABL NW Düsseldorf, Nr. 3, S. 50f. (außer Kraft mit Wirkung vom 15.02.2004).
- Language Rich Europe. URL: <http://www.language-rich.eu/home/welcome.html>; Zugriffsdatum: 03.03.2013.
- Martini [o.Vn.] (1930): Neusprachlicher Unterricht. In: Pädagogisches Lexikon. Hrsg. von Hermann Schwartz. Bielefeld/Leipzig: Velhagen & Klasing, S. 945-955.