

Im Fokus Kita Schule

# Sprachbildung in sprachlicher Vielfalt

Von Hans-Joachim Roth

Der thematische Fokus der BiSS-Jahrestagung und dieses Journals, *Sprachbildung in sprachlicher Vielfalt*, klingt zunächst plausibel und der aktuellen gesellschaftlichen Situation angemessen: Ein Großteil der Kinder und Jugendlichen, die unsere Kitas und Schulen besuchen, wächst mehrsprachig auf. Doch bei längerer Betrachtung können auch Zweifel kommen: Beim Terminus „sprachliche Bildung“ werden alle im Feld Aktiven ein gemeinsames Grundverständnis haben, aber sobald man anfängt, ein solches explizit zu formulieren und über das Label hinauszugehen, tun sich schnell Unterschiede auf: Gehört die Mehrsprachigkeit mit in den Fokus einer sprachlichen Bildung? Brauchen Kinder und Jugendliche zusätzlich zu den im Alltag der pädagogischen Arbeit oder im Fachunterricht anfallenden sprachlichen Aktivitäten auch additive Fördermaßnahmen? Gehört es zu den Aufgaben sprachlicher Bildung, sich einen diagnostischen Einblick in das Sprachvermögen eines Kindes oder Jugendlichen zu verschaffen oder diese Beobachtungen sogar über den Bildungsprozess hinweg begleitend einzusetzen, um Fortschritte und Unterstützungsbedarfe zu identifizieren und im Lernprozess immer wieder neu zu justieren? Alleine über diese drei Fragen kann man länger diskutieren – und das ist in BiSS ja auch bei verschiedenen Anlässen geschehen. Noch unterschiedlicher sind die Definitionen des Begriffs „sprachliche Vielfalt“. *Vielfalt, Diversity, Heterogenität* sind sogenannte Buzzwords unserer Zeit, über die wir schon seit Jahren sprechen, sodass sie uns selbstverständlich geworden sind. Aber was heißt das denn überhaupt?

## Vielfalt als Wirklichkeit und Problem – historischer Hintergrund der aktuellen Situation

Es ist historisch betrachtet noch gar nicht so lange her – rund 200 Jahre –, da sprach man eben das, was man gelernt hatte – oft auch ohne dem einen genauen Namen geben zu können. Für mit Dialekten Aufgewachsene ist es auch heute noch möglich, das Sprechen im Dorf gegen das eines anderen abzugrenzen – und Herkunft anhand lautlicher wie auch anderer sprachlicher Merkmale erkennen und zuordnen zu können. Erst mit der Durchsetzung des Prinzips des Nationalstaats in Europa haben die uns geläufigen Sprachen ihre Gestalt erhalten. Daran war und ist die Schule als Institution maßgeblich beteiligt; ebenso der im 19. Jahrhundert von Friedrich Fröbel erfundene Kindergarten.

Mit der Entwicklung der Nationalstaaten wurden die nationalen Sprachen überhaupt erst geformt – manche sagen sogar „erfunden“. Der Vorteil dieses Prozesses ist eine gewisse Homogenisierung im Wortbestand und in der Grammatik; die Verständigung über größere geografische Räume hinweg wird einfacher. Damit einher geht der Verlust der Vielfalt der Idiome wie auch die Fähigkeit, den Gast aus einem Nachbarort an seinem Sprechen zu identifizieren. Meine Großeltern aus dem Sauerland konnten sofort sagen, aus welchem Ort jemand kam, solange es in einem gewissen geografischen Radius blieb. Meine Mutter, in Duisburg geboren und aufgewachsen, war nicht in der Lage, Menschen aus Essen oder Mülheim an ihrem Sprechen zu erkennen. Dafür hörte sie aber etwas anderes heraus – „Die hat wat anne Füß“ oder: die spricht aber „etepetete“ – nämlich welcher Klasse oder sozialen Schicht eine Sprecherin oder ein Sprecher angehörte. Was kann man daraus zum Thema sprachliche Vielfalt ablesen? Zum einen scheint es sich um ein vielschichtiges Phänomen zu handeln: Es geht nicht nur um regionale Herkunft, sondern auch um soziale Zugehörigkeit. Das Spektrum solcher Differenzkategorien lässt sich sicher erweitern. Zum anderen fällt auf, dass



Prof. Dr. Hans-Joachim Roth ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität zu Köln und seit 2014 stellvertretender Direktor des Mercator-Instituts. Seine Forschungsschwerpunkte sind theoretische und didaktische Fragen der interkulturellen Bildung sowie Fragen von Zwei- und Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung. In BiSS verantwortet er u. a. den Bereich „Blended Learning“.

1 Eine solche Diskussion tobte um die Jahrtausendwende noch in der Hamburger Politik, in der die Hinzufügung des Wortbestandteils „Zweitsprache“ als Abwertung verstanden wurde.

Vereinheitlichung der regionalen Sprachenvielfalt durch die Nationalsprachen – ihre Homogenisierung also – zu einem Verlust nicht nur sprachlicher Varietäten, sondern auch alltagsdiagnostischer Kompetenzen führte. Selbstverständlich spricht man in Wallau wie in Laasphe „Deutsch“ und muss sich nicht die Mühe machen, genauer vom Hören her zu differenzieren, aus welchem Ort eine andere Person kommt. Die nationale Zugehörigkeit überwölbt die regionale. Wenn wir also heute von sprachlicher Vielfalt sprechen, so tun wir das in einer historischen Situation, die genau dieses Thema weitgehend beseitigt hat. Dialekt ist heute keine Kategorie sprachlicher Bildung mehr, sondern ein Museumsobjekt, das sich auch in Werbung und Tourismus als Etikett für Originalität einsetzen lässt, aber keinesfalls als Unterrichtsfach in der Schule präsent ist. De facto ist diese sprachliche Vielfalt beseitigt.

Als in den 1950er- bis 1970er-Jahren die Einwanderung zum Zweck der Anwerbung von Arbeitskräften forciert wurde, machten sich nur wenige Gedanken über sprachliche Bildung für diese Menschen. Erst als man in den 1970er-Jahren bemerkte, dass ein großer Teil inzwischen in Deutschland ansässig war und seine Kinder in das Bildungssystem schickte, begann eine Bewegung, sich über eine sprachliche Bildung Gedanken zu machen, die nicht aus der üblichen Sozialisation im Lebensumfeld erwuchs und in der Schule dann standardsprachlich eingerichtet wurde, sondern auf einem sprachlichen Vermögen aufbaute, das bereits in einer anderen Sprache vorhanden war. Genau das meint *Deutsch als Zweitsprache*. Es handelt sich eben nicht um die zweite Wahl oder den Zweitwagen<sup>1</sup>, sondern um eine Sprache, die auf der Basis einer oder auch mehrerer anderer Sprachen aufbaut.

## Sprachliche Vielfalt – ein umkämpftes Feld

Durch die Art und Weise der nationalstaatlichen Verpackung von Sprache – in der Schule z. B. in einzelnen Fächern – werden wir häufig auf den Weg geführt, sprachliche Bildung als Bildungsprozess in *einer* Sprache zu begreifen. Das wird sicherheits halber argumentativ naturalisiert, dadurch dass man von „Muttersprache“ spricht. Der historisch kurze Prozess der Reinigung von Sprachen – ihre Standardisierung – wird als Naturprodukt verpackt – und dann erscheint es jedem bzw. jeder auch normal, dass man zum Beispiel erst eine Sprache in sich lernt und diese auch möglichst nicht mit anderen mischt, damit da nichts durcheinander kommt.

Hiermit sind wir bei einem weiteren Diskussionspunkt der sprachlichen Bildung angekommen: der Frage der sprachlichen Reinheit. Dabei weiß jede bzw. jeder von uns, der bzw. die die Veränderung allein der deutschen Sprache unter den Bedingungen neuer medialer Kommunikationsmöglichkeiten wie z. B. Mail, SMS und Tweet verfolgen konnte – und das sind zumindest alle Menschen über 50 bzw. 30 Jahre – wie rasant sich diese Sprache verändert hat. Was man daran gut oder schlecht findet, muss jede bzw. jeder selbst entscheiden, aber den Befund sprachlicher Vielfalt wird niemand ernsthaft in Zweifel ziehen. Und warum sollten wir dann an anderer Stelle an rigiden Normvorstellungen festhalten, die wissenschaftlich gar nicht belegt sind?

Die Erweiterung des Kanons der Schulfremdsprachen ist ein unglaublich langsamer und zäher Prozess; die Einbeziehung von durch Migration nach Deutschland gelangten Sprachen in institutionelle Bildungsprozesse nicht minder. Das beste Beispiel ist das Türkische: Immerhin gab es für diese Sprache einmal zwei Universitäten in Deutschland, die eine Ausbildung in dieser Sprache als Schulfach anboten, seit einigen Jahren ist es nur noch eine. Der Aufschrei bei der Einstellung des Lehramts Türkisch war außerhalb Hamburgs matt und blieb ohne große Resonanz. Über bilinguale Schulmodelle wurde lange und ausführlich diskutiert; die Europaschulen in Berlin sind inzwischen nach allen Regeln der bildungswissenschaftlichen Kunst evaluiert, und zwar eindeutig positiv. Nach wie vor sind es aber nur vergleichsweise wenige Schulen, die nach einem solchen Konzept arbeiten.

Worüber sprechen wir also, wenn wir über sprachliche Vielfalt im Bildungssystem reden? Das Fremdsprachenangebot der Schule, die wenigen bilingualen Schulen und Kitas in öffentlicher Hand, das zurückgefahrenere Angebot an herkunftssprachlichem Unterricht in einigen Bundesländern und die auch nicht gerade wuchernde Zahl derjenigen Lehrkräfte, die Deutsch als Zweitsprache aus Überzeugung als Bildungsprozess, ausgehend von den vorhandenen Sprachen ihrer Schülerinnen und Schüler, organisieren?

## Wie man von gesellschaftlichen Wirklichkeiten eingeholt wird – BiSS und sprachliche Vielfalt

Aber es hat wenig Sinn, nur zurückzublicken und zu lamentieren. Schauen wir auf das Erreichte. Es ist ein interessanter Befund, wie sehr sich zum Beispiel BiSS in Richtung Mehrsprachigkeit bewegt hat, obwohl das Programm von seiner Anlage her seinen Schwerpunkt auf der deutschen Bildungssprache hatte. Bei seiner Einsetzung schien die Auseinandersetzung mit elementaren Erwerbsstufen des Deutschen – im traditionellen Ansatz einer Didaktik des Deutschen als Zweitsprache – eine Sache der Vergangenheit. Das galt nur kurz, weil dann in den Start von BiSS hinein eine neue Bewegung fluchtbedingter Einwanderung einsetzte und sich in Deutschland nicht nur auf der politischen Ebene, sondern auch auf der Ebene der Handelnden im Bildungssystem eine beispiellose Bereitschaft entwickelte, diese Herausforderung zu bewältigen.

BiSS reagierte bereits in der Startphase und begegnete dem Thema über die Einrichtung einer Reihe von Verbänden zur Beschulung neu Zugewanderter, einem Evaluationsprojekt (vgl. dazu den *Projektatlas Evaluation* von 2018) und der Einrichtung eines Clusters zur neuen Zuwanderung, das sich intensiv mit Fragen der didaktischen Weiterentwicklung des Bereichs Deutsch als Zweitsprache in der Praxis und für die Praxis beschäftigte. Weiterhin wurde eine Fachgruppe für die in den Ländern zuständigen Referate in den Kultusministerien und Fortbildungsinstituten der Länder eingerichtet – auf Initiative der BiSS-Landeskoordinatorinnen und -koordinatoren. Darüber hat sich eine neue Einstellung zur sprachlichen Vielfalt entwickelt, die Fragen eines elementaren Erwerbs des Deutschen als Zweitsprache deutlich an die in anderen Sprachen erworbenen Kompetenzen heranrückt. Weiterhin wird dieses elementare Lernen des Deutschen nicht mehr als eigener Bereich organisiert, sondern viel stärker als in früheren Zeiten in den Alltag integriert. Seinen Niederschlag findet das in den zum Teil ganz neu formulierten curricularen Maßgaben in einer Reihe von Bundesländern, zu denen die in der Fachgruppe versammelten Expertinnen und Experten zurzeit ein Rahmenpapier erarbeiten. In diesem wird die Bedeutung der sprachlichen Vielfalt hervorgehoben und als eigenständig zu bearbeitender Bildungsbereich definiert, der die Dimension des Spracherwerbs nicht nur in den typischen Stadien für das Deutsche verankert, sondern auch unter Berücksichtigung der mitgebrachten Sprachen. Neben der mehrsprachigen Sozialisation als Bedingung für eine Ausrichtung von Bildung und Unterricht in Deutsch als Zweitsprache werden auch andere Dimensionen sprachlicher Vielfalt maßgeblich einbezogen – so zum Beispiel eine frühe Orientierung an bildungs- und fachsprachlichen Anforderungen, die für anstehende Übergänge aus Vorbereitungsmaßnahmen in Regelklassen wie für den Bildungserfolg insgesamt von entscheidender Bedeutung sind.

An diesem Punkt ist der Entwicklungsprozess angekommen: Die zu berücksichtigenden Dimensionen sprachlicher Bildung in sprachlicher Vielfalt sind nicht nur als Rahmenbedingung, sondern als didaktisch zu bearbeitender Bereich geklärt – ihre Integration in ein systematisches Konzept mit entsprechenden didaktischen Handreichungen ist eine Aufgabe, die noch zu bewältigen ist. Welche Elemente sind auf

diesem Weg zu berücksichtigen? Wie kann eine sprachliche Bildung aussehen, die über den Erwerb in den sprachlichen Teilbereichen hinaus innere und äußere Mehrsprachigkeit institutionell integriert? Die genannte Fachgruppe hat folgende Elemente herausgestellt, die in Curricula als Orientierung für die Lehrkräfte entfaltet werden sollten: Zweitspracherwerb – didaktische Prinzipien – Sprachdiagnostik – Alphabetisierung – Schrifterwerb – Lernprogression – sprachliche und fachliche Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern – Mehrsprachigkeit – Einbindung der sprachlichen Bildung in die Bildungsbiografie – Lernstrategien – Lern- und Arbeitstechniken – Demokratiebildung im Kontext interkultureller Bildung – Grundlagen schulorganisatorischer Umsetzung – Entwicklung der Bildungssprache – Verhältnis von Sprachunterricht und Fachunterricht – Europäischer Referenzrahmen für Sprachen – Beurteilung und Bewertung – Bezug zu den Bildungsstandards – Begleitung im Übergang – Elternpartizipation.

Wie das im Detail gedacht ist, werden BiSS-Publikationen im Laufe der nächsten zwölf Monate sukzessive vorstellen. Eine zentrale Perspektive ist es, Deutsch als Zweitsprache für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler nicht als Technologie eines möglichst schnellen Deutscherwerbs zu verstehen, sondern als einen integrativen Bildungsbereich, der von einem umfassenden Verständnis von Bildung her denkt und die gesamte Sprachigkeit von Schülerinnen und Schülern bzw. Kindern als mehrsprachige Subjekte entwickeln will. Handlungsfähigkeit und Autonomie in der Sprachverwendung sind zentrale Ziele im Kontext eines interkulturellen Lernens, das nicht etwa kulturelle Nischen bearbeitet, sondern das sprachliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Inklusion für alle positioniert. Der Bereich Deutsch als Zweitsprache kann darin eine emanzipatorische Wirkung entfalten, welche den gebildeten Subjekten in der Zukunft eine selbstbestimmte und zugleich effektive Verfügung über ihr sprachliches Vermögen erlaubt.