

## **„Wertschätzung“ alleine genügt nicht! Kritische Anmerkungen zu bildungspolitischen und pädagogischen Desideraten einer Anerkennung von Mehrsprachigkeit als Normalfall der Migrationsgesellschaft**

**Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu**

**Vortrag anlässlich des 10jährigen Bestehens des Bremer Sprachenrats am 9.12.2019 im Institut Francais**

### ***Der Sprachenrat als Netzwerk zur Steigerung der gesellschaftlichen Anerkennung von Mehrsprachigkeit***

Zunächst möchte ich die Gelegenheit nutzen, allen hier im Raum versammelten Mitgliedern des Bremer Sprachenrates und insbesondere seinen Gründer\*innen herzlich zum 10jährigen Bestehen dieses Vereins, der auch die Funktion eines beratenden Fachgremiums für die Stadtgesellschaft übernimmt, zu gratulieren!

Die zehnjährige Arbeit dieses ´Netzwerkes zur Mehrsprachigkeit´, und als solches definiert sich ja der Sprachenrat, wird von vielen, öffentlichkeitswirksamen Aktivitäten und Beiträgen des Rats zur Mehrsprachigkeit der Stadtgesellschaft gesäumt. So fand 2009 mit seiner Unterstützung das erste Bremer Festival der Sprachen statt. Bereits 2011 wurde das Städtische Bremer Konzept zur Mehrsprachigkeit unter Federführung des Sprachenrates erarbeitet und verabschiedet. Der Sprachenrat sorgt außerdem jährlich dafür, dass der Welttag der Muttersprache am 21. Februar in Bremen erinnert wird, dass der Europäische Tag der Sprachen am 26. September hier in Bremen begangen wird.

Ich habe ein wenig recherchiert: Kaum eine andere Stadt in Deutschland ist im Internet gleich aufzufinden als Stadt mit einem eigenen Mehrsprachigkeitskonzept. Bremen kann sich rühmen, ein solches zu haben und – wie ich gehört habe – soll dieses demnächst auch an aktuelle Bedarfe angepasst werden, denn Sprache ist ein lebendiges, wandelbares Werkzeug, ein Ausdruck von Zeitgeist und zugleich Erinnerung an Vergangenes.

Das Bremer Mehrsprachigkeitskonzept ist ein wichtiges Papier, das Richtlinien aufzeigt. Auf dieses Papier bezieht sich auch die Bildungssenatorin, wenn sie in dem eigenen Sprachbildungskonzept von 2013 fordert „...die im Konzept für Mehrsprachigkeit des Bremer Senats festgeschriebenen Ziele der Teilhabe, Mobilität und Wertschätzung kultureller und sprachlicher Vielfalt zu gewährleisten und zu fördern.“(S.8). Auch die Kultusministerkonferenz betont in ihrem Papier von 2015 zur Lehrerbildung in einer Schule der Vielfalt, dass es bei der Lehrer\*innenbildung gelte „Zwei- und Mehrsprachigkeit, auch unter Berücksichtigung der Herkunftssprachen, angemessen wertzuschätzen“ (KMK 2015, S.6).

### ***Wertschätzung von Mehrsprachigkeit als politische Aufgabe***

Doch was heißt das eigentlich konkret? Schauen wir uns einige dort benannte Aspekte einmal genauer an: In seinem 2011 verabschiedeten städtischen „Konzept für Mehrsprachigkeit in Bremen“ macht der Bremer Senat 2011 „Mehrsprachigkeitsförderung zu einer **politischen Aufgabe**“ (Hervorhebung von YK). Das ist ein hehres Ziel. Partizipation, Chancengerechtigkeit, individuelle/gesellschaftliche Mehrsprachigkeit sind Schlagworte, die dieses Konzept bestimmen. Im Konzept bezieht sich der Bremer Senat darauf, dass „die von der EU vorgegebene Strategie konsequent umgesetzt werden (müsste), nach der jeder Bürger, jede

Bürgerin neben der Muttersprache über kommunikative Fähigkeiten in zwei weiteren Sprachen verfügen soll“. Mit finanziellen Mitteln freilich ist dieses Ziel nicht unterlegt, es ist zunächst einmal eine Absichtserklärung. Wie andere Papiere auch, in denen es um den Umgang mit Sprache in der multilingualen Gesellschaft Deutschlands geht, steht die ‚Förderung‘ des Deutschen in allen Lebensphasen überspannenden Bildungsinstitutionen im Vordergrund und wird zugleich, wenn es um Herkunfts- oder Familiensprachen geht, deren ‚Wertschätzung‘ betont.

Wertschätzung klingt zunächst einmal nach mehr, eben Mehr-Wert. Betont wird damit, dass es einen Platz im öffentlichen Bewusstsein geben soll für diese Sprachenvielfalt, die in der globalisierten Migrationsgesellschaft vielfach familiensozialisationsbedingt ist oder aber im Wanderungsverlauf erworben wurde. Aber – so ist doch zu fragen – wie kann diese Wertschätzung konkret und wie kann sie strukturell verankert werden? Wertschätzung an sich ist wohlfeil, sie kann ohne finanzielle oder andere persönliche Investitionen, alleine durch den Ausdruck derselben öffentlichkeitswirksam postuliert werden. Eine konkrete ‚Wertschätzung‘ müsste sich aber doch auch – so denke ich – symbolisch wie auch funktional in dokumentierbaren Aktivitäten manifestieren.

Wenn es 2011 im Sprachenkonzept des Senats hieß, es solle geprüft werden, ob eine „mehrsprachige Beschilderung in öffentlichen Gebäuden, zumindest in einzelnen häufig vorkommenden Migrantensprachen, realisierbar und sinnvoll ist“, so wäre z.B. genau hier anzusetzen. Gerade hier gibt es für ein Haushaltsnotlageland wie Bremen durchaus günstige Formen der Umsetzung, wenn schon nicht die Beschilderung des gesamten öffentlichen Raumes in den großen Migrantensprachen möglich erscheint, warum nicht regelhaft kennzeichnen, welcher öffentliche Bedienstete welche Sprache spricht, in welcher Sprache Beratungsservice angeboten werden kann in den einzelnen Amtsstuben?

Auch für die Universität Bremen hatte ich in meiner Eigenschaft als Konrektorin für Internationalität und Diversität in den Jahren 2011-2017 im Rahmen der Entwicklung und Verabschiedung eines sprachenpolitischen Strategiepapiers – es handelt sich hierbei um das am 10.10.2016 im Akademischen Senat verabschiedete „Positionspapier: Mehrsprachigkeit konsequent fördern – Die Sprachenpolitik der Universität Bremen – das Ziel, eine mehrsprachige, das gängige akademische Schema des bilingual Deutsch-Englischen ergänzende Beschilderungspraxis für Gebäude einzuführen. Immerhin haben die gemeinschaftlichen Bemühungen mit dem Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Lande Bremen und Kolleg\*innen aus der Sprachwissenschaft an der Universität Bremen zur Anbringung eines mehrsprachigen Bezeichnungsschildes am Rektorats- und Verwaltungsgebäude geführt, womit zumindest ein Zeichen für die symbolische Anerkennung von Mehrsprachigkeit an einem Kerngebäude der Universität gesetzt wurde.

Die Rede von der „Wertschätzung“ beinhaltet darüber hinaus eine gönnerhafte Komponente, die der Tatsache nicht gerecht wird, dass sowohl der Nutzen, wie auch die Pflege von Mutter-/Herkunfts-/Familien- oder auch Erstsprache ein Menschenrecht ist. Sie auch öffentlich verwenden zu dürfen, für ihre Pflege staatliche Unterstützung einzufordern, wäre daher eigentlich eine Selbstverständlichkeit. Dies gilt insbesondere unter der Perspektive des hohen Stellenwerts, den Mehrsprachigkeit für die Identität(en) von Menschen besitzt. Ich schaue mir dies hier nicht aus sprachwissenschaftlicher, sondern aus pädagogischer Perspektive genauer an, denn das ist meine akademischer Hintergrund. Mehrsprachigkeit wird im schulischen Kontext bislang vor allem instrumentell zur Sprache gebracht, als arbeitsmarkt-

relevante Kompetenz, als Horizonterweiterung im Hinblick auf das Agieren in einer globalisierten Weltgesellschaft, als Mobilitätsvoraussetzung. Sie wird vor allem als Mehrsprachigkeit im europäischen Kontext erwähnt, seltener mit Bezug zu den Familiensprachen der Schüler und Schülerinnen. Nur in zwei der 46 betrachteten Oberschulen wird migrationsbedingte Mehrsprachigkeit auf der Homepage überhaupt als Merkmal der Schule erwähnt. Erstaunlich für Schulen in einer Stadt, in der mehr als 50% der Schulanfänger\*innen aus Familien kommen, die mindestens eine andere Sprache als Deutsch in der Familie pflegen. Wenn mit Sprachen geworben wird, dann mit Profilen in Französisch, Latein oder Spanisch, ggf. noch in Chinesisch, und bei bilingualen Profilen in Englisch. Dies alles sind Sprachen, die als weltweit ökonomisch oder mindestens bildungsrelevant markiert werden, klassische Migrantensprachen jedoch kommen, selbst wenn sie als Herkunftssprachenunterricht angeboten werden, nicht in den Genuss, auf der Homepage hervorgehoben zu werden. Sehr deutlich wird hier das unterschiedliche Prestige dieser Sprachen im Bildungskanon der Schulen. Dies brachte eine Untersuchung zur Relevanz von Mehrsprachigkeit auf den Webseiten der Bremer Oberschulen im Rahmen einer Masterarbeit am Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung von Nezih Gürsoy aus dem Jahr 2019 zutage. Und daher nimmt es nicht Wunder, wenn Mehrsprachigkeit kaum unter der positiv konnotierten Perspektive von Identitätsarbeit und -management als Aufgabe aller im Kontext von Bildung in der Migrationsgesellschaft betrachtet wird.

### ***Zum Zusammenhang von Sprache(n) und Identitätsarbeit und -management***

Wir sollten uns doch bewusst sein, dass jede sprachliche Interaktionen immer auch Ausdruck der Selbstoffenbarung, damit der Identitätsarbeit von Individuen ist, die sich über einen Austausch der Fremd- und Selbstzuschreibungen vollzieht und entsprechend auch nachvollziehen lässt.

Bir dil bir insan, iki dil iki insan. So sagt ein türkisches Sprichwort: „Eine Sprache ein Mensch, zwei Sprachen zwei Menschen“. Mit Sprachen eigne ich mir kulturelle Kontexte an, mit mehr Sprachen eröffnet sich für mich ein potentiell Identitätsspiel zu mehreren kulturellen Symbolsystemen. Ganz im Sinne Humboldts, der als Bildungstheoretiker und Sprachforscher, Sprache(n) im Plural einen wichtigen Stellenwert in Bildungsprozessen beimaß. In ihnen sah er „das bildende Organ des Gedanken“ (Humboldt 1960–81, Bd. III, S. 426, zit. nach Koller 2016).

Arbeiten von Auer und Dirim (2012) verweisen auf diesen engen Zusammenhang von Sprache und Identität, Mehrsprachigkeit, sprachlicher Kreativität und Aufwachsen im Migrationskontext bei Kindern und jungen Erwachsenen am Beispiel Hamburg. Sprache vermittelt persönliche Identität ebenso wie Gruppenzugehörigkeit, ist ein Marker hierfür (Bsp. Jugendsprache). Sprachliche Identitätsarbeit ist aber sehr abhängig von den sozialen Bedingungen, unter denen Kommunikation zwischen Einzelnen oder Gruppen stattfindet, in welche Hierarchie- und Machtverhältnisse sie eingebettet ist, welches Prestige gesellschaftlich einer Sprache zugesprochen wird.

Wenn Humboldt in der Mehrsprachigkeit Raum für die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen sah, die in aktiven Begegnungen und dialogischen Auseinandersetzungen mit den Anderen erfolgen soll, so waren diese gesellschaftlichen oder noch mehr gesellschaftspolitischen, von Macht- und Differenzbeziehungen geprägten Rahmenbedingungen

freilich nicht Gegenstand seiner Überlegungen. Um so wichtiger sind sie für den aktuellen Umgang mit Sprachen in der globalisierten Migrationsgesellschaft (vgl. dazu Koller 2016).

Mehrsprachigkeit muss als wertvolle Ressource nicht nur anerkannt, sondern in Unterricht und Curriculum ausdrücklich eingesetzt und gefördert werden. Sie ist für die jüngere Generation in Deutschland gelebte Alltagsrealität und für Kinder, die nicht (ausschließlich) mit Deutsch als Familiensprache aufwachsen, Ausgangsbedingung ihres Lernens. Damit Mehrsprachigkeit für alle gewinnbringend in Schule und Gesellschaft integriert werden kann, brauchen Lehrkräfte über Aus- und Fortbildung Grundlagenkenntnisse über die großen Einwanderersprachen. Und es braucht für alle nachvollziehbare, faire Regeln für den Umgang mit Mehrsprachigkeit in allen Teilbereichen der Gesellschaft, so auch und insbesondere in der Schule, aber keine Verbote. Es geht um einen respektvollen Umgang mit Mehrsprachigkeit, die für jeden eine andere lebensweltliche Bedeutung haben kann. Regeln dazu müssen vereinbart werden, es muss ausgelotet werden, was für mein Gegenüber zumutbar ist, was nicht. Dabei sind eigene Verunsicherung im Umgang mit Nicht-Verstehen einzugestehen, sie sind aber nicht den Anders-Sprechenden zu Last zu legen und sollten schon gar nicht zu Sprachverboten führen.

### ***Sprache als umkämpftes und umstrittenes Feld in der Migrationsgesellschaft***

Von einem solch reflektierten Ansatz sind wir allerdings noch weit entfernt. Sprache ist zu einem umkämpften und umstrittenen Feld in der Migrationsgesellschaft geworden. Besonders prägnant wird dies in den Diskussionen um die Sinnhaftigkeit der Einführung einer Deutschpflicht auf dem Schulhof oder aber die wiederholte Bezeichnung von Kindern, die ohne Deutschkenntnisse zum Einschulungstest kommen als sog. 'sprachlose' Kinder oder Kinder 'mit Sprachproblemen', so als wenn es sich bei fehlenden Deutschkenntnissen um einen pathologischen Befunde handelt.

Wenn Französisch oder Englisch als Familiensprache als Bildungsvorteil gewertet wird, dann gilt dies nicht für Türkisch oder Arabisch, obwohl diese mittlerweile ebenfalls zwei Sprachen mit großem Verbreitungswert in Europa darstellen. Eine solche Perspektive ist nicht auf Schule begrenzt. Als an der Entwicklung der Sprachenpolitik der Universität Bremen Beteiligte ist mir besonders aufgefallen, dass alleine das Wort 'Politik' zu langen kontroversen Diskussionen im Akademischen Senat geführt hat, wollte man doch das Thema gerne politisch 'entschärfen'. Die für alle an der Erarbeitung der Vorlage für den Akademischen Senat Beteiligten quälende Diskussionen um den Titel, die Inhalte, die Adressat/innen sowie den Sinn der Sprachenpolitik, standen in einem scharfen Gegensatz zu der Motivation, Kreativität und dem Engagement der Mitverfasserinnen und dem Stellenwert, der einer Sprachenpolitiken in der Internationalisierung von Hochschulen durch die zentralen Wissenschaftsorganisationen (etwa DAAD, Hochschulrektorenkonferenz, Alexander von Humboldt-Stiftung) beigemessen wird. Auf Unverständnis traf insbesondere die darin eingebettete Idee, Türkisch, Polnisch und Russisch als große Sprachen Bremens auch auf akademischem Niveau entgeltfrei für diejenigen anzubieten, die dieser Sprache als Familiensprache mehr oder weniger mächtig sind. Was sollte ihnen dies, so der Einwand in ihrer akademischen Karriere nützen, damit ausblendend, dass in diesen drei Ländern respektable akademische Kulturen, auch widerständige gegenüber gegenwärtigen politischen Regimen, wie wir wissen, vertreten sind und dass Studierende, die dieser Sprachen sozialisationsbedingt mächtig sind, durchaus transnationale Zukunftspläne und Karrierevorstellungen verfolgen können. Mit Sprache, das konnte ich in diesen Diskussionen selbst erfahren, berühren wir in allen bildungspolitischen Kontex-

ten ein ebenso zentrales wie emotional hoch aufgeladenes, migrationsgesellschaftliches Thema. Die Mantra artige Wiederholung der Notwendigkeit einer 'Integration durch Sprache' missachtet, dass es sich hierbei nicht einfach um ein Bubblefish-Verständigungstool handelt, sondern Sprache ein äußerst facettenreiches, sensibles und umkämpftes gesellschaftliches Feld ist. Sprache hat eine Macht als Transporteurin, Gestalterin, als Werkzeug, aber auch als Waffe im umkämpften Feld öffentlicher Diskurse.

Die inzwischen im Alltagssprachgebrauch etablierte Bezeichnung „Menschen mit Migrationshintergrund“ wäre ein Beispiel hierfür, auch ein Beispiel für einen problematischen Transfer von Begriffen und Konzepten in die Politik und Administration. Der Begriff, der seinen Ursprung in dem Versuch von Wissenschaftler\*innen hatte, die diskriminierende Praxis, in Deutschland geborene Menschen aufgrund ihres Passes als Ausländer\*innen zu bezeichnen, über die Einführung einer neuen Kategorie zu beenden, ist inzwischen nicht nur zu einem statistisch zugeschriebenen Differenzmerkmal geworden, sondern alltagssprachlich zu einem pejorativen Begriff für abgewertete Bevölkerungsgruppen avanciert. Ein anderer Aspekt von Sprache und Politik ist die Auseinandersetzung mit dem Missbrauch von Sprache in Form gezielter sprachlicher Provokationen aus dem rechtspopulistischen Spektrum, wenn etwa im öffentlichen politischen Diskurs von Kopftuchmädchen, von Kameltreibern, von Umvolkung oder auch von linkspolitischer Versiffung die Rede ist.

### ***Sprache als Kern der Integration?***

Doch zurück zur Migrationsgesellschaft. Wenn im migrationspolitischen Diskurs „Integration durch Sprache“ so unhinterfragt postuliert wird, wirft diese einfache Formel bei mir kritische Fragen nach ihrer Gültigkeit auf. Ist Sprache wirklich der Kern von 'Integration'? Wenn Integration das Gegenteil von Ausgrenzung, Diskriminierung und Rassismus wäre, inwiefern schützte ein akzentfreies, artikelkonformes Deutsch einen Menschen, der aufgrund Religion, Aussehen oder Namen nicht dem gängigen Schema von Deutschsein entspricht, vor Diffamierung und Diskriminierung?

Welche und wessen Sprache gilt als Bildungswert? Welcher Akzent ist 'harmlos', 'niedlich', welcher aggressiv, ein Zeichen fehlender Bildung, ja der offensiven Verweigerung einer Aneignung von Bildung? Wir sind hier im Institut Francais. Ich will den Gastgeber\*innen nicht zu nahe treten, aber wir sind uns sicher einig, dass ein französischer Akzent, verbunden mit Unsicherheiten in der Verwendung von Artikeln im öffentlichen deutschen Raum eher Sympathien und Verständnis als Sorgen über sich darin äußernde Integrationsmängel oder gar Integrationsverweigerung hervorruft. Er hat gesellschaftlich einen anderen Stellenwert als ein arabischer oder türkischer Akzent.

Wenn es um Sprache geht, dann scheint es offenbar besonders schwer, sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen zu Spracherwerb unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit im öffentlichen Diskurs Geltung zu verschaffen. Politisch durchgesetzt hat sich eine Perspektive, bei allein der 'Nutzen' der Förderung von Mehrsprachigkeit für den Erwerb von Kompetenzen im Deutsch im Vordergrund steht. Der Bildungs- und der Wert von Identitätsstärkung durch die Familiensprache wird dabei nicht zur Kenntnis genommen, geschweige denn das Menschenrecht auf Pflege der Familiensprache.

Das wohlfeile politische Diktum der „Integration durch Sprache“, dass Sprache ein „Schlüssel zur Integration“ sei, geht in Deutschland selbstverständlich davon aus, dass damit ausschließlich die deutsche Sprache gemeint ist. Bei genauerer Betrachtung werden tiefere

Schichten der Bedeutung der Schlüsselmetapher deutlich: In ihr verbirgt sich oft ein Verständnis, in dem der Begriff *Sprache* anstelle von ethnischen oder sozialen Zuordnungen verwendet wird.

### ***Forderungen für den Umgang mit Sprachen im Kontext von Schule***

Für den Umgang mit Sprachen im Kontext von Schule wäre aus meiner und der Sicht des Rats für Migration e.V., eines bundesweiten Zusammenschlusses kritischer Migrationsforscher\*innen, folgendes zu fordern:

Alle Regellehrkräfte in allen Schulformen benötigen Kompetenzen für ein erfolgreiches Arbeiten in Klassen mit Kindern unterschiedlicher sprachlicher Voraussetzungen. Diese zu erwerben muss ihnen in allen Phasen der Aus- und Fortbildung ermöglicht werden. Dazu gehört insbesondere, einen binnendifferenzierenden Unterricht gestalten zu können, der den individuellen Lernbedürfnissen und -voraussetzungen aller Schüler/innen gerecht wird. Sprachlicher Heterogenität, Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Interkulturelle Bildung müssen als Querschnittsthemen in allen Bundesländern in der Lehrer/innenbildung aller drei Phasen (Universität, Referendariat, Fortbildung) verankert werden. Zudem müsste die Kultusministerkonferenz ihre Aufgabe als Qualitätssicherungsgremium der Bildung in der Migrationsgesellschaft Deutschland endlich ernst nehmen. Benötigt werden klare unterrichtssprachliche Kompetenzziele und die Definition von sprachlichen Niveaustufen, die in allen Bundesländern gleichermaßen gelten. Hinzu kommt eine durchgängige und ernsthafte, mit einem individuellen Monitoring des Bildungszuwachses versehene Sprachförderung in der Schulsprache Deutsch sowie entsprechender Förderung von Herkunftssprachenkenntnissen. Das aktuelle PISA-Desaster war vorauszusehen, angesichts der Jahrzehnte langen Ignoranz von Bildungspolitikern\*innen gegenüber den veränderten Anforderungen an Schule durch Effekte des migrationsgesellschaftlichen Wandels in Deutschland und damit den veränderten Bildungsbedürfnissen der Migrationsgesellschaft.

Warum, so fragt Dita Vogel vom Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung der Universität Bremen in einem internen Positionspapier angesichts neuer Erkenntnisse zu sprachlichen Bildungsbedürfnissen von transnational mobilen Schüler\*innen im Rahmen eines aktuellen Forschungs- und Entwicklungsprojektes (TraMiS), kann ein schulisch verlangtes Sprachenportfolio nicht Familien- bzw. Erstsprachen systematisch berücksichtigen?

Sie hat mir erlaubt, ihre noch nicht veröffentlichten, diesbezüglichen Überlegungen in diesem Beitrag aufzugreifen. Ihre Argumentationslinie, der ich mich hiermit anschließe, lautet wie folgt:

Für den ersten Schulabschluss in Deutschland muss jede Schüler\*in eine andere Sprache, meist Englisch gelernt haben; wer sein Abitur machen will, muss Kenntnisse in zwei weiteren Sprachen außer der Schulsprache Deutsch nachweisen. Das ist im internationalen Vergleich eine hohe Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und entspricht dem, was auf europäischer Ebene zur Förderung der europäischen Integration angestrebt wird. Unter Mehrsprachigkeit wird hier der regelmäßige Gebrauch von mehr als einer Sprache – unabhängig von der Symmetrie der Sprachen – im Alltag im Leben einer Person definiert. Mehrsprachigkeit ist in zugewanderten und alteingesessenen Minderheiten die Regel, wenn also z.B. in der Familie Dänisch, Sorbisch, Türkisch oder Russisch gesprochen wird. Der Fremdsprachenunterricht in der Schule soll auch einsprachig Deutsch Aufgewachsenen ermöglichen, sich im späteren Berufsleben mit Menschen anderer Sprache zu verständigen. In diesem Sinn kann der Fremdsprachenunterricht als Ausdruck der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit verstanden werden. Diese starke Wertschätzung von Mehrsprachigkeit spiegelt sich nicht im Umgang

mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit bei Prüfungen wider, außerschulisch erlernte Sprachenkenntnisse werden systematisch nicht angerechnet (anders als etwa in Kanada, wo diese nachgewiesen werden können und dann im Zeugnis kreditiert werden). Wir können festhalten: Die Umsetzung der Sprachenanforderungen bei Schulabschlüssen in Deutschland ist nicht primär an den Sprachenkompetenzen der Schüler und Schülerinnen orientiert, sondern am Besuch des Fremdsprachenunterrichts in deutschen Schulen. Eine kompetenzorientierte Reform der Sprachenanforderungen bei Schulabschlüssen könnte Diskriminierungen beseitigen. Warum also können nicht Schüler\*innen, die entweder als Familiensprache oder im Ausland eine andere Sprache als Deutsch als Unterrichtssprache erlernt haben über erworbene Zeugnisse oder über Prüfungen (die Bundesland übergreifend möglich sein müssen und unter aktuellen technischen Möglichkeiten auch eingerichtet werden könnten) nachweisen, dass sie neben Deutsch und Englisch eine weitere Sprache auf dem geforderten Kompetenzniveau für die zweite Fremdsprache bereits beherrschen? Warum sollten sie nicht online-Lernangebote bereit gestellt bekommen, bestehende Familiensprachkenntnisse auf das geforderte Niveau zu heben? Das würde – zumindest als zu wählende Option – Lernzeit bereitstellen für Fächer oder eine Erweiterung von bildungssprachlichen Kenntnissen in Deutsch (Dita Vogel, Dezember 2019). Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der aktuellen PISA-Ergebnisse wäre zudem ein Rechtsanspruch auf Deutsch Sprachförderung einzufordern, solange ein für den Schulabschluss erforderliches Niveau B2 (Erster Abschluss) bzw. C1 (Abitur) noch nicht erreicht ist (in Alberta/Kanada haben Schüler\*innen als Neu-Zugewanderte Anspruch auf bis zu 7 Jahre Unterstützung beim Erlernen der Bildungssprache Englisch!).

Auch Jürgen Roche meint: „Die Sprachenpolitik kann die lebensweltlichen Bedingungen besser ansprechen, wenn sie an der realen Nutzbarkeit von Sprachen auf der Grundlage realer Bedingungen vorhandener Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft ausgerichtet wäre. Ein viables Gesamtkonzept, das auf die wichtigsten Identitäten mehrsprachiger Sprecher Rücksicht nimmt, müsste Familiensprachen sowie Nachbar- und Begegnungssprachen genauso berücksichtigen wie internationale Arbeits- und Verkehrssprachen und die Umgebungssprache. Viele Menschen bringen schließlich bereits zweite, dritte oder vierte Sprachen mit in die Schule, aber auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus“.

Und weiter kritisiert er – und dieser Kritik schließe ich mich in der Folge meiner vorherigen Ausführungen konsequenter Weise voll und ganz an: „Es ist kaum erklärbar, dass Schulsysteme einerseits aufwändige Ressourcen in den Fremdsprachenunterricht und die Sprachförderung investieren, andererseits aber davor zurückscheuen, die natürliche Mehrsprachigkeit, Mehrkulturalität und Mehridentität der Bevölkerung produktiv in ihre Bildungskonzepte von Mehrsprachigkeit und gesellschaftlicher Integration einzubeziehen.“ (Roche, Jürgen 2013: <https://epub.ub.uni-muenchen.de>)

Daraus ist zu schließen, dass die Gesellschaft insgesamt von einem inklusiven Ansatz der Mehrsprachigkeit nur profitieren kann. Mit diesen klugen Anregungen von Kolleg\*innen als „Food for Thought“ möchte ich meinen kurzen Vortrag beenden.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

## Zitierte Literatur:

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2011): Mehrsprachigkeit in Bremen. Bericht der staatlichen Deputation für Bildung zum Antrag der Fraktion SPD und Bündnis 90/Die Grünen vom 13. August 2009 (Drucksache 17/881) „Konzept für Mehrsprachigkeit in Bremen“, Vorlage Nr.L149/17 für die Sitzung der Deputation für Bildung am 17.02.2011

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (Oktober 2013): Sprachbildung. Ein Konzept der Senatorin für Bildung und Wissenschaft, Freie Hansestadt Bremen.

Dirim, Inci/Auer, Peter (2012): Türkisch sprechen nicht nur die Türken: Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland, De Gruyter.

Gürsoy, Neziha (2019): Mehrsprachigkeit an Oberschulen in Bremen – Zur bildungspolitischen Bedeutungszuweisung auf Basis der Analyse von Schulhomepages, unveröffentlichte Masterarbeit am Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen, angenommen im September 2019, Erstgutachterin: Yasemin Karakasoglu

Koller, Hans (2016): Bildung, in: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik, Beltz-Verlag, S.32-45.

Kultusministerkonferenz (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015)

Roche, Jürgen (2013): Identität und Sprache, in: Burwitz-Melzer, Eva et.al. (Hrsg.): Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung. Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, S.233-246.(abgerufen am 04.01.2020: <https://epub.ub.uni-muenchen.de> )

TraMiS: Informationen zum BMBF-geförderten Forschungsprojekt finden sich hier: Projekt **“Transnationale Mobilität in Schule“** (2018-2021)(<http://www.tramis.de>, abgerufen am 04.01.2020)

Vogel, Dita/Rinke, Berit (2008): Sprache als *der* Schlüssel zur Integration? Theoretische Überlegungen und qualitativ-empirische Befunde zu Sprachfunktionen im Integrationsprozess. In: Hillmann, Felicitas/Windzio, Michael (Hrsg.): Migration und städtischer Raum. Chancen und Risiken der Segregation und Integration, S. 261-277.