

RfM-Debatte 2020

Initialbeitrag der RfM-Debatte 2020:

„Drei Sprachen sind genug fürs Abitur! Ein Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen“
von Frau Dr. Dita Vogel, Universität Bremen

(Mehr)Sprachenprofile digital gestützt nutzen und ausbauen.

Kommentar von Till Woerfel, Almut Küppers & Christoph Schroeder

Dr. Till Woerfel, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Universität zu Köln
till.woerfel@mercator.uni-koeln.de

Dr. Almut Küppers, Goethe Universität Frankfurt am Main
a.kueppers@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Christoph Schroeder, Universität Potsdam
schroedc@uni-potsdam.de

Link zum Beitrag:

<https://rat-fuer-migration.de/2020/07/21/rfm-debatte-2020-drei-sprachen-sind-genug-fuers-abitur-kommentar-von-dr-till-woerfel-dr-almut-kueppers-prof-dr-christoph-schroeder/>

Dita Vogel hat einen Vorschlag in die Debatte eingebracht, den wir begrüßen und unterstützen. Es geht um die Einführung eines weitreichenden Rechtsanspruchs auf Prüfung von Sprachkenntnissen, darauf vorbereitenden Unterricht und die Etablierung von Strukturen zur Abnahme von Sprachtests. Damit geht es um die Anerkennung der sprachlichen Kompetenzen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler im schulischen Kontext, ein Thema, mit dem die Schule sich schwertut. Chancenungleichheit, die häufig (aber nicht zwangsläufig) mit Mehrsprachigkeit einhergeht, wird über ein Schulsystem mit vielen eingebauten Selektionsmechanismen legitimiert und verstärkt, aber bislang nicht hinreichend abgebaut. Dabei ist die Schule der einzige gesellschaftliche Ort, an dem alle Kinder

erreicht werden und dort ungleiche Startbedingungen ausgeglichen werden *könnten* (vgl. El-Mafaalani, 2020).

Aus dem Blickwinkel der „postmigrantischen Gesellschaft“ ist Migration charakteristischer Bestandteil unserer offenen Gesellschaft. Die Frage ist nicht *ob* Deutschland ein Einwanderungsland ist, sondern *wie* dieses Land und seine Institutionen gestaltet sein müssen, um das qua Grundgesetz verbrieft Versprechen auf Freiheit und Gleichheit für alle einzulösen (Foroutan, 2019). Die Schule ist ein wichtiger Ort für postmigrantische Anpassungen und Dita Vogels Vorschläge zielen nun auf die sprachliche Bildung, ein identitätsstiftender Kernbereich des in die Jahre gekommenen Nationalstaates. Anpassungen im Bereich der sprachlichen Bildung an die mehrsprachigen Realitäten einer pluralen Gesellschaft sind dringend notwendig und besitzen das Potenzial Chancengleichheit, Bildungsgerechtigkeit und soziale Kohäsion zu verbessern.

Dita Vogels Vorschlag nimmt besonders die „migrationsbedingte“ bzw. „lebensweltliche“ Mehrsprachigkeit in den Blick. Sie ist überwiegend dem Erwerbstyp zugeschrieben, bei dem Menschen von Geburt an oder im Verlauf ihrer Kindheit mit zwei oder mehreren Sprachen in ihrem Lebensalltag aufwachsen. Wenn wir im Folgenden von Mehrsprachigkeit sprechen, beziehen wir alle Erwerbsformen ein, die dazu führen, dass ein Schüler oder eine Schülerin mehrsprachig wird. Schülerinnen und Schüler können mehrsprachig in die Schule kommen, oder werden spätestens im Verlauf des (gesteuerten) schulischen Fremdsprachenerwerbs mehrsprachig. In der Folge entwickeln sie verschiedene Mehrsprachigkeitsprofile- und sprachliche Fähigkeiten in den verschiedenen Sprachen, die sich im Laufe der Zeit und aufgrund unterschiedlicher Bedürfnisse und Begebenheiten immer wieder verändern.

Wir richten in unserem Kommentar den Blick auf die Veränderung der Mehrsprachigkeit, die mit der formellen Öffentlichkeit der Schule eintritt, die individuelle Mehrsprachigkeit auf wenige (meist europäische National-)Sprachen reduziert und für Herkunftssprachen noch keine ausreichende Strukturen geschaffen hat. Mit dem Ziel einer Neuperspektivierung der sprachlichen Bildung konkretisieren wir darüber hinaus Dita Vogels Vorschlag eines „digital gestützten Mehrsprachenunterrichts“ und richten den Blick auf das digitale Lernen als Chance, die Mehrsprachigkeitsprofile *aller* Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Wir fragen anschließend, welches Umdenken es (u.a. in der Lehrkräfteausbildung) braucht, um ihre Vorschläge und unsere Ergänzungen umzusetzen.

Ausgangslage: Mehrsprachigkeit und Schule

Wir können davon ausgehen, dass bundesweit etwa 30-50 % aller Schülerinnen und Schüler in ihrem außerschulischen Alltag noch mindestens eine weitere Sprache neben Deutsch verwenden. Das zeigen die Ergebnisse von Sprachensurveys (vgl. Chlosta, Ostermann, & Schroeder 2003; Fürstenau, Gogolin & Yağmur, 2003; Decker & Schnitzer, 2012). In Regionen wie Frankfurt / Offenbach haben 75% aller eingeschulten Kinder eine familiäre Migrationserfahrung (vgl. Foroutan 2015). Wir

können auch ungefähr abschätzen, welche Sprachen die am häufigsten Gesprochenen sind, auch wenn es hier regionale Unterschiede zu geben scheint, die mit Grenznähen und auch mit unterschiedlichen regionalen Zuwanderungsgeschichten und -entwicklungen zusammenhängen: Türkisch, Russisch, Polnisch, Arabisch, Kurdisch, Griechisch, Serbisch, Kroatisch, Bosnisch, Englisch... All diese und viele andere Sprachen werden in informellen öffentlichen und privaten sozialen Räumen in Deutschland gesprochen. Wir finden sie in den *Linguistic landscapes* der Städte, es gibt für sie Medienangebote, sie sind in den sozialen Netzwerken vertreten: **Kein Zweifel - dieses Land ist mehrsprachig!**

Diese Mehrsprachigkeit ist dabei nicht (nur) als braves Nebeneinander von Sprachen zu verstehen. Vielmehr gibt es in der postmigrantischen Gesellschaft faszinierende, auch identitätsstiftende, Hybriditäten zwischen den Sprachen, die eine strukturelle Festigkeit als neue Ethnolekte und Jugendsprachen erlangen (vgl. Wiese, erscheint). Urbane Zentren sind *Cauldrons of Creativity* (Florida, 2008). Mehrsprachigkeit findet hier viele kreative Ausdrucksformen. In den Texten vieler Deutschrapper z.B. sind Sprachkontakt, *Codemixing* und *Translanguaging* beliebtes Stilmittel. Mehrsprachigkeit erreicht über die Universalsprache Musik ein Millionenpublikum junger Menschen (der zur Zeit erfolgreiche Deutschrapper Mero nutzt und mischt Deutsch, Türkisch und z. T. Englisch in seinen Texten). Und auch in der virtuellen Welt des *Gaming* begegnen und nutzen (junge) Menschen andere Sprachen. Mit dem Eintritt in die formelle Öffentlichkeit der Schule ändert sich die Mehrsprachigkeit schlagartig – zumindest in den Räumen der Schule, wo sie eine Bildungsinstitution ist (also nicht auf dem Pausenhof): Was tut die Schule mit Sprachen? Nun, sie schreibt ihnen Status zu: Sie definiert eine Unterrichtssprache, und dies ist in der Regel die Amtssprache Deutsch, manchmal, in bilingualen Zweigen, kommen noch ein paar weitere Sprachen hinzu; und die Schule schafft bei den nichtdeutschen Sprachen Unterscheidungen zwischen Fremdsprachen und Herkunftssprachen.

Fremd- und Herkunftssprachenunterricht

Fremdsprachen sind Sprachen, deren Vermittlung und Erwerbsprozess die Schule von Beginn an lenkt und kontrolliert. Ursprünglich ging man im Fremdsprachenunterricht davon aus, dass Lernende keinerlei Vorkenntnisse in diesen Sprachen besitzen. Herkunftssprachen dagegen sind Sprachen, die Schülerinnen und Schüler gewissermaßen ‚von zuhause / außen‘ mitbringen; gelegentlich ist es an einer Schule möglich, diese Vorkenntnisse (meist schriftsprachlich) auszubauen.

Fremdsprachen sind verpflichtend zu lernen; für den höchsten Bildungsabschluss, das Abitur, ist der Nachweis über die erfolgreiche Teilnahme an Fremdsprachenunterricht in zwei Sprachen nötig. Der Herkunftssprachenunterricht ist eine recht marginale Wahloption; ob daran teilgenommen wird oder nicht, ist für die Bildungsbiographie unwichtig (vgl. Löser & Woerfel, 2017).

Die Kerncurricula der Länder für die erste/n Fremdsprache/n (Englisch / Französisch) basieren auf den einheitlichen Bildungsstandards der KMK und sind für die verschiedenen Schulformen und Abschlüsse (Hauptschule / Mittlerer Abschluss / Abitur) auf der Grundlage des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) ausbuchstabiert (Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001). Beim Herkunftssprachenunterricht macht eigentlich jedes Bundesland, was es will - hier herrscht Vielfalt und Unübersichtlichkeit (vgl. Woerfel, Küppers, & Schroeder, 2020; Mediendienst Integration, 2019).

Kurzum: In den Strukturen der bundesdeutschen Schule ist der Herkunftssprachenunterricht eine Marginalie; der Fremdsprachenunterricht dagegen der institutionalisierte Ort für die Anhäufung von kulturellem Kapital durch den Erwerb weiterer Sprachen. Für die lebensweltliche Mehrsprachigkeit, von der auch einsprachige Kinder profitieren könnten, hat die Schule noch keine Strukturen geschaffen. Bislang reduziert Schule Mehrsprachigkeit auf wenige (meist europäische National-) Sprachen und trennt diese Sprachen an einzelnen dafür vorgesehenen akademischen Orten.

Englisch und Mehrsprachigkeit

Wenn wir über Mehrsprachigkeit nachdenken, müssen wir über Englisch reden. Kritische Stimmen warnen davor, die ungebrochene Dominanz des Englischen an Schulen und Hochschulen als Mehrsprachigkeit zu bezeichnen (Extra & Yağmur, 2013; Hu, 2016). Englisch ist die einzige Pflichtfremdsprache im deutschen Schulsystem und dominiert das, was wir „Fremdsprachenerwerb“ nennen, weil alle Kinder diese Sprache lernen müssen und nur eine kleine Gruppe nennenswerte Kenntnisse in zweiten oder dritten Fremdsprachen erwirbt. Im europäischen Vergleich des schulischen Fremdsprachenlernens nimmt Deutschland einen der untersten Ränge ein. Während in Europa im Schnitt immerhin ca. 60% aller Schülerinnen und Schüler der unteren Sekundarstufen neben Englisch noch eine zweite Fremdsprache lernen (Baïdak, Motiejunaite, & Balcon, 2017, S. 20), sind es in Deutschland nur etwa ein gutes Drittel (Eurostat 2017, S. 2) – und diese Zahl korreliert vornehmlich mit der Schulform Gymnasium. Denn in den Haupt-/Realschulen, Gesamt- und Gemeinschaftsschulen konkurriert die zweite Fremdsprache stets mit Arbeitslehre, Informatik oder dem Theaterangebot. Das Gymnasium, die einzige Schulform, an der die zweite Fremdsprache Pflicht ist, hat sich mittlerweile zur eigentlichen *Hauptschule* entwickelt, denn ca. 40% eines Jahrgangs sind dort zu finden. Am Gymnasium finden wir auch eine äußerst heterogene Schülerschaft (vgl. El-Mafaalani, 2020). An den eigentlichen Hauptschulen des Landes verbleibt eine vergleichsweise „homogene“ Schülerschaft: mehrheitlich Kinder aus benachteiligten Familien, häufig – aber nicht zwangsläufig – gepaart mit einer familiären Migrationserfahrung, und das bedeutet: Mehrsprachigkeit. Ähnlich auch das Fremdsprachenlernen an den berufsbildenden und -vorbereitenden Schulen. Diese Schulen nehmen auch viele junge Geflüchtete mit vielfältigen Kenntnissen in anderen Sprachen auf: Hier trifft eine vitale

Sprachenvielfalt auf ein völlig verkümmertes Angebot für das Sprachenlernen, denn ein Großteil dieser Schülerinnen und Schüler lernt dort noch nicht einmal Englisch.

Schon vor Jahren wurde argumentiert, dass Englisch aufgrund seiner globalen Reichweite und Dominanz in Wirtschaft, Wissenschaft und Technologie als Kulturtechnik zu betrachten sei (z.B. Bruschi, 2000, Ören & Küppers, 2020). Für diese Sichtweise spricht auch, dass Englisch als Qualifikation in Bewerbungsverfahren mittlerweile in etlichen Berufssparten von den Arbeitgebern neben Deutsch vorausgesetzt wird und weitere Sprachkenntnisse als Zusatzqualifikation gesehen werden (vgl. Vogel, 2020). Wenn wir also Englisch als Kulturtechnik herausnehmen aus dem schulischen Kanon der „Fremdsprachen“, dann müssen wir konstatieren, dass große Populationen junger Menschen, die nicht selten in extremen Problemlagen aufwachsen, aber mitunter über bemerkenswerte Kenntnisse in anderen Sprachen verfügen, keinen Zugang zu schulischem Fremdspracherwerb haben. Im Gegenteil, der Zugang zum akademischen Ort „zweite Fremdsprache“ stellt nicht selten eine unüberwindbare Bildungsbarriere auf dem Weg zum höchsten Bildungsabschluss dar.

Wie könnte es anders sein? – Für eine Neuperspektivierung der sprachlichen Bildung

Gemeinsam mit Dita Vogel und vielen anderen sehen wir eine ganze Reihe von realistischen Möglichkeiten eines gerechteren, sinnvollen und den postmigrantischen Verhältnissen angepassten Umgangs mit Mehrsprachigkeit in der Schule. Sprachliche Bildungsmaßnahmen müssen nicht auf die Schulsprache und Unterrichtssprachen – und auch nicht auf den Ort „Schule“ beschränkt bleiben und sollten die Entwicklung der Mehrsprachigkeitsprofile *aller* Schülerinnen und Schülern in den Blick nehmen. Einen Vorschlag zur Überwindung der Rivalität zwischen dem Englischen und den vielen anderen in Europa beheimateten Sprachen wurde im Auftrag der Europäischen Kommission von einer Expertengruppe rund um den Schriftsteller Amin Maalouf erarbeitet und im Jahr 2008 unterbreitet (Europäische Kommission 2008). Das sogenannte „Adoptivsprachenmodell“ eröffnet eine ungewöhnliche, aber zeitgemäße Perspektive auf das Sprachenlernen und fokussiert dabei auf das europäische Ziel der Dreisprachigkeit seiner Bürger*innen: Entsprechend lernen und sprechen Europäer*innen jeweils die Amts- oder Nationalsprache des Landes, in dem sie leben, dazu eine Weltsprache mit großer Reichweite – in Deutschland ist dies derzeit faktisch Englisch. Die dritte Sprache, die „Adoptivsprache“, zu der man einen persönlich-emotionalen Bezug haben kann über Familie, Freund*innen, Hobbies, Interessen oder Auslandserfahrungen, eröffnet den Blick auf das gesamte Spektrum der Sprachenvielfalt innerhalb einer Gesellschaft. Wenn es also gelänge, jenseits der beiden faktisch gesetzten Sprachen in Deutschland (Deutsch und Englisch), die Hierarchisierung der weiteren Sprachen in Fremd- oder Herkunftssprache bzw. zweite oder dritte Sprache durch diesen Ansatz aufzuheben, wäre das ein wirkungsvoller Beitrag zur Erschließung der mehrsprachigen Potenziale in postmigrantischen Gesellschaften. An dieser Stelle

würde Dita Vogels Vorschlag vom rechtlichen Anspruch auf Testung von Sprachkompetenzen große Synergien entfalten können. Gleichzeitig wäre dies auch ein Hebel, durch den der schulische Raum für die „zweite Fremdsprache“ eine institutionelle Erweiterung erfahren könnte: über flexiblere Module und Kooperationen mit außerschulischen Anbietern im In- und Ausland, um Sprachenangebote zu schaffen, die zum lokalen Profil einer Schule passen – und zwar nicht nur der Gymnasien. Durch den vorgeschlagenen Rechtsanspruch würden nicht nur Kompetenzen in einer in der Familie gesprochenen zweiten oder dritten Sprache bildungsbiographisch kapitalisiert werden können, sondern beispielsweise auch die durch einen längeren Auslandsaufenthalt in Finnland oder Brasilien erworbenen Sprachkenntnisse. Eine Neuperspektivierung der sprachlichen Bildung orientiert sich konsequent an den Mehrsprachigkeitspotenzialen der Lernenden und vermeidet eine Hierarchisierung der Sprachen.

So lange ein solches Szenario Wunschkonzert ist, lohnt sich ein Blick auf das gegenwärtig Mögliche und zumindest in Ansätzen gelebte:

- In Nordrhein-Westfalen kann der Herkunftssprachenunterricht anstelle einer zweiten Fremdsprache besucht werden. Dieses Angebot ist gut erweiterbar.
- Für neuzugewanderte Schülerinnen und Schülern halten die Bundesländer in unterschiedlichen Formulierungen die Möglichkeit einer Sprachanerkennung anstelle einer ersten oder zweiten Fremdsprache bereit. Die „Sprachfeststellungsprüfung“ ist aber lediglich eine Kann-Bestimmung und gilt nur für die ersten beiden Jahre nach Schuleintritt für Neuzugewanderte. Es liegen also durchaus Erfahrungen mit der Anerkennung ‚mitgebrachter‘ Sprachen vor, die im Sinne des Vorschlags von Dita Vogel nutzbar sind.
- Der Russischunterricht hat eine lange Tradition als Fremdsprache – sowohl in der DDR als auch, als kleinere (2. oder 3.) Fremdsprache, in der alten Bundesrepublik. Er hat in den vergangenen Jahrzehnten eine spannende und erfolgreiche Transformation durchgemacht: Er hat sich darauf eingestellt, dass seine Klientel nicht nur beginnende Schüler*innen sind – die ‚klassische‘ Klientel des Fremdsprachenunterrichts – sondern eben auch solche, die Russisch als Familiensprache sprechen. So hat die Russischdidaktik inklusive Vorschläge zum Umgang mit heterogenen Lernergruppen und zur Förderung von Bilingualität entwickelt (vgl. Bergmann, 2017). Der Russischunterricht wird so zum Modell für eine gelungene Synthese zwischen Fremd- und Herkunftssprachenunterricht. Warum geht das nicht (umgekehrt) auch für den Türkischunterricht?
- Auch die Erfahrungen mit bilingualen Modellen, die andere Sprachen (als Englisch) für Bildungsprozesse nutzen, scheinen zielführend (vgl. Möller, Hohenstein, Fleckenstein, Köller & Baumert, 2018 für die Europa-Schulen in Berlin). Die Partnersprachen sind im Berliner Modell versetzungs- und abschlussrelevant (somit auch anerkannt) und werden in einer hohen Stundenzahl kontinuierlich (als obligatorische 2. Fremdsprache) unterrichtet. Zudem findet dort bilingualer Sach-Fach-Unterricht statt, d. h. hier kann sich

die Partnersprache auch als Bildungssprache entwickeln, da sie in verschiedenen Fächern Anwendung findet.

- In einigen Bundesländern werden mit der sogenannten "spät beginnenden Fremdsprache" in der Sekundarstufe II Angebote offeriert, für die gesamten drei Jahre der Oberstufe eine weitere Sprache neu zu erlernen (z.B. in Bayern, Baden-Württemberg oder Hessen Chinesisch; in Mecklenburg-Vorpommern ist Niederdeutsch seit 2017 anerkanntes Abiturfach). Dieses Fach kann gleichzeitig als Nachweis über Kenntnisse in der zweiten Fremdsprache genutzt werden, öffnet also auch denjenigen eine Tür zum Abitur, die in der Sekundarstufe I keine Fremdsprache ausgewählt hatten. Neue sprachliche Angebote als spät beginnende Fremdsprachen (z.B. in den großen Migrationssprachen Türkisch, Arabisch, Farsi oder Urdu / Hindi) wären ein weiterer bildungspolitischer Hebel, um die systemische Durchlässigkeit zum Abitur für eine mehrsprachige Schülerschaft zu erhöhen.

Digitales Lernen als Chance die Mehrsprachigkeitsprofile aller Schülerinnen und Schüler zu entwickeln

Digitales Lernen eröffnet grundsätzlich viele Möglichkeiten, sollte aber nicht nur im schulischen, sondern auch im gesellschaftlichen Kontext (kritisch) gesehen und innerhalb der sogenannten *21st Century skills* verortet werden. Welchen Beitrag kann digitales Lernen leisten für die Entwicklung der von vielen propagierten „4C“ – also *Communication, Collaboration, Creativity* und *Critical thinking*, die bereits im Strategiepapier der KMK adaptiert sind (vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2016)? Im Umgang mit beständiger Veränderung werden auch „emotional balance“ und „mental flexibility“ den *21st Century skills* zugeschrieben (vgl. Harari, 2018). Die Frage, wie der Einsatz von Medien und Technologien das Sprachenlernen fördern kann, ist ein intensiv bearbeitetes Feld innerhalb der Fremdsprachenforschung. Erfolgreiche Begegnungsprogramme der EU wie Erasmus oder Comenius werden seit langer Zeit auch in virtueller Form angeboten wie z.B. das *eTwinning* Programm, welches Schulen über das Internet miteinander vernetzt. Ein weiterer etablierter Teilbereich ist bekannt unter dem Akronym CALL – *Computer Assisted Language Learning*, in den letzten Jahren hat sich hier MCALL entwickelt, *Multilingual Computer Assisted Language Learning* mit Projekten zu *Translanguaging, Gamification* oder *Multilingual Virtual Storytelling* (vgl. Buendgens-Kosten & Elsner, 2018). Deutlich sichtbar ist das Potenzial digitalen Lernens nicht nur für die Überwindung von Sprachgrenzen und die Einbeziehung virtueller – außerschulischer – Lernorte, sondern gerade auch für individualisierte, selbstgesteuerte Lernprozesse. Die Digitalisierung selbst ist dabei kein Allheilmittel, sondern immer nur so gut, wie die Personen / Institutionen, die Technik für Lernprozesse verfügbar machen können. Allerdings ist absehbar, dass digitale Werkzeuge die Organisation von Lehr- und Lernprozessen verändern - und damit auch erleichtern - können/ werden. Leistungsfähige Software kann Prüfungsorganisation und ihre Verwaltung vereinfachen. Lernplattformen können asynchron Selbstlernmaterialien bereitstellen, eröffnen virtuelle Treffpunkte und ermöglichen authentische Kommunikation wie z.B.

synchrone Gruppenarbeit oder Lerntandems. Und durch *Learning Analytics* wird das Sammeln und Verarbeiten von Daten über Lernprozesse möglich. Dadurch entstehen neue Risiken, aber auch Möglichkeiten für individuelles digitales Feedback und adaptiveres Lernen (vgl. Würffel, 2018, Steinhauer et al., 2017).

Vor dem Hintergrund der digitalen Transformation und der zuvor beschriebenen Neuausrichtung der sprachlichen Bildungen könnten Dita Vogels Vorschläge also durchaus den dringend notwendigen Veränderungsschub auslösen. Gerade für kleinere Sprachen (z. B. Tschetschenisch, Albanisch, Tamil usw.) oder auch als spät beginnende Fremdsprache für die Oberstufe eröffnen sich hier Wege, diese zukünftig auch als Distanzlernangebote zu organisieren, weil lokale Gruppen in Präsenz gar nicht zustande kommen. So wird in NRW erst dann ein herkunftssprachliches Angebot zur Verfügung gestellt, wenn mind. 15 (bzw. 18 Eltern in der Sekundarstufe I) einen Bedarf anmelden.

Folgende konkrete Maßnahmen bieten sich an:

- Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler, denen noch sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten fehlen, bedürfen einer besonderen Begleitung durch Lehrpersonen bzw. einer Lernbegleitung (dies ist besonders beim Distanzlernen wichtig, vgl. Gogolin, 2020). Häufig haben Lehrpersonen keine oder nur geringe sprachliche Kenntnisse in den Herkunftssprachen ihrer Schülerinnen und Schüler. Hier ist es also wichtig, der Schülerin oder dem Schüler Dialogpartnerinnen und -partner zur Seite zu stellen, die die Herkunftssprache der Schülerin oder des Schülers und (bestenfalls auch) die Schulsprache sprechen. In Kanada erfolgt dies etwa über Schulbegleiterinnen und -begleiter, sog. *settlement workers* (vgl. Löser, 2008). Eine solche unterstützende Begleitung ist aber auch virtuell denkbar (vgl. das Beispiel in Madden & Slavin, 2017, in dem Tutorinnen und Tutoren leseschwache Schülerinnen und Schüler mittels synchroner Kommunikationstechnologien begleiten),
- Der Einsatz von (peer-)Tutorinnen und Tutoren oder Schulbegleiterinnen und -begleiter ließe sich sowohl beim Distanzlernen als auch im Präsenzunterricht digital umsetzen und wäre nicht auf neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler zu beschränken. Ein „digital gestützter Mehrsprachenunterricht“ bedarf aber eines (internationalen) Kooperations-Netzwerks, etwa nach Vorbild des eTwinning-Programms, auf das Schulleitungen und Lehrkräfte zurückgreifen können (und das über die Amtssprachen der EU hinausgeht). Denkbar wäre in einem Modell die Zusammenarbeit mit z. B. zertifizierten Sprachschulen, Volkshochschulen oder aber auch Hochschulen, um Lehramtsstudierende gezielt als Schulassistentinnen und -assistenten an Schulen einzusetzen, die Schülerinnen und Schüler im Tandem oder in Kleingruppen virtuell begleiten. Eine solche Begleitung könnte durch entsprechende Seminarprojekte von den Hochschulen vorbereitet werden, die mehrsprachigkeitsdidaktische und digitalisierungsbezogene Themen zum Gegenstand haben (s.u.).

Veränderungen nicht nur in der Schule

Die Veränderungen, die wir hier vorschlagen, rühren an den Kapitalverteilungen, die die Schule vornimmt, und diese sind aktuell auf Schülerinnen und Schüler ausgerichtet, die einsprachig in die Schule kommen und sich fremdsprachlich ausschließlich von ihr formieren lassen. Es sind Veränderungen, die ein Umdenken in Bezug auf unser Verständnis von „Fremdsprachen“ in der Schule erfordern. Dies impliziert auch Veränderungen in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, und es macht die Weiterentwicklung eines zentralen Instruments der Messung, Bewertung und Zertifizierung von Sprachen notwendig, dem Europäischen Referenzrahmen für Sprachen.

In der Lehrkräftebildung sind einerseits Themen wie Mehrsprachigkeit, sprachliche Bildung und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bereits in Vorgaben in den Lehrkräftebildungsgesetzen und Studienordnungen einzelner Bundesländer verankert (Baumann, 2017). Andererseits sind die Fremdsprachenphilologien aber nicht weniger auf das Konstrukt des Fremdsprachenunterrichts ausgerichtet als die Schulen selbst es sind. Die oben bereits angesprochene Russischdidaktik, ebenso das Gesamtsprachencurriculum an der Universität Darmstadt (Allgäuer-Hackl, Brogan, Henning, Hufeisen, & Schlabach, 2015) und die nach jahrelangen Querelen ins Leben gerufene Türkischlehrkräfteausbildung (Türkistik) an der Universität Duisburg Essen sind hier bemerkenswerte Gegenentwürfe, die es auszubauen gilt. Und schon vor zwanzig Jahren hat Baur (2001) konkrete Vorschläge für ein Primarstufenfach gemacht, das er „Muttersprachlicher Unterricht in zweitsprachlicher Umgebung“ genannt hat; auch wenn der Titel nicht mehr aktuell ist, ist doch die Idee eines auf die mehrsprachige Förderung ausgerichteten Primarstufenfachs, das von den Philologien in Zusammenarbeit bespielt wird, richtungsweisend.

Nicht zuletzt müssen die Fächer in die Pflicht genommen werden, neben sprachbildungs- auch digitalisierungsbezogene Kompetenzen zukünftiger Lehrpersonen in den Blick zu nehmen. Denn ausgerechnet Lehramtsstudierenden wird bescheinigt keine „Enthusiasten der Digitalisierung“ (Schmid et al., 2016, S. 6) zu sein; sie nutzen im Vergleich zu Studierenden anderer Fächer digitale Medien am wenigsten und zeigen auch die geringste Motivation (Schmid et al., 2016, S. 8). Um dem entgegenzusteuern sind Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium zu ermöglichen und ein höherer Verpflichtungsgrad hinsichtlich des Erwerbs von digitaler Medienkompetenz anzustreben (Woerfel, 2020). Idealerweise werden zukünftig im Lehramtsstudium gezielter sprachbildungs-, mehrsprachigkeitsdidaktische und digitale Kompetenzen zusammen, aufeinander bezogen und fachspezifisch vermittelt (vgl. Woerfel, 2020 und die Beispiele in Woerfel & Wiesmann, 2020).

Ausgehend von einer prinzipiellen Gleichwertigkeit aller Sprachen stellt Dita Vogel schließlich eine für ihren lobenswerten Vorstoß zentrale Frage: Was zählt eigentlich als „Sprache“ und für welche Sprachen könnte ein Prüfungsanspruch bestehen bzw. umgesetzt werden? Könnten aus behördlicher Sicht die „Mindestkriterien“ erfüllt sein, wenn Grammatiken, Wörterbücher und Lehrwerke vorliegen? Oder braucht es für die

Überprüfung von Sprachkompetenzen nicht einen für diese Sprache entwickelten Referenzrahmen in Analogie zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen der Sprachen (GeR)? Sie erwähnt bei ihren Überlegungen zur Anerkennung von Zeugnissen als Nachweis über Sprachkompetenzen die magische GeR-Niveaustufe „B1“. B1 bezieht sich auf die Sprachkompetenz/en, die für die Fremdsprachen im gymnasialen Bildungsgang erreicht werden (sollte/n / müssen). Nachgewiesen wird dies derzeit mit der Note „ausreichend“ im Schulzeugnis am Ende der Klasse 10.

Der GeR kann als wirkmächtigstes fremdsprachenpolitisches Dokument der letzten Jahrzehnte bezeichnet werden (vgl. Bärenfänger et al. 2018). Bei aller (berechtigter) Kritik hat er durch seine positiven Kann-Beschreibungen des Sprachkönnens (Deskriptoren) dazu beigetragen, Transparenz und Vergleichbarkeit etwa von Zertifikaten oder Lernzielbeschreibungen zu ermöglichen. Der Europarat hatte sich zudem bei der Erstellung der Deskriptoren an realer Sprachverwendung orientiert, was dem kommunikativen Fremdsprachenunterricht auch international Aufwind verschafft hat. Als wichtiges Referenzsystem für Lehr-/ Lernziele, Curricula, Dokumente und die Beurteilung von Leistungen hat der GeR also durchaus die Kohärenz zwischen Lehren, Lernen und Prüfen verbessert und bietet trotz seiner Schwachstellen eine sinnvolle Orientierung für Lehrkräfte und Bildungsanbieter gleichermaßen. Der GeR von 2001 wurde einerseits dafür kritisiert, dass er sich nur an der Sprachverwendung Erwachsener orientiert. (In den staatlichen Schulen hat er bislang auch kaum Wirkung entfalten können.) Stark kritisiert wurde er andererseits auch für die ihm zugrundeliegende monolinguale eurozentristische Perspektive auf Sprachverwendung, die sich an Nationalsprachen ausrichtet, nicht aber an mehrsprachigen Realitäten (vgl. Bärenfänger et al., 2018, S. 2). Ein kürzlich veröffentlichtes Ergänzungspapier zielt nun (auch) auf das Ausbügeln dieser Schwachstellen: Im sogenannte *Companion Volume* (Council of Europe, 2018) liegen jetzt zusätzliche Skalen vor, die sich lebensweltlich jeweils am Sprachkönnen von Kindern und Jugendlichen orientieren. Darüber hinaus gibt es Deskriptoren für plurilinguale Kompetenzen sowie für die lebensweltlich ebenfalls wichtige Kompetenz der Sprachmittlung (nicht nur sprachübergreifend, sondern auch innerhalb einer Sprache; vgl. Küppers, 2019). Diesem neuen Referenzpapier liegt gleichzeitig ein Menschenbild zugrunde, welches Lernende explizit als „social agents“ konzeptioniert (und damit weg kommt von dem für die fremdsprachlichen Fächer bislang impliziten Bild der Lernenden als zukünftige Reisende, Touristen und Konsumenten). Grundsätzlich liegt mit dem *Companion Volume* damit ein Referenzpapier vor, das als Messinstrument für Sprachkönnen – gerade auch für die Herkunftssprachen und die lebensweltliche Mehrsprachigkeit – durchaus wertvoll sein könnte.

Der GeR ist so auf dem Weg zu einem leistungsfähigen und international anerkannten und gültigen Orientierungsrahmen, der in der Lage sein *könnte*, auch mit den Mehrsprachigkeitsprofilen der Schülerinnen und Schüler in der postmigrantischen Gesellschaft umzugehen. Es gibt jedoch ein zentrales Problem, das sich auch immer wieder in den Kompetenzbemessungen bei den Sprachanerkennungen (s.o.) und beim Herkunftssprachenunterricht zeigt: Zertifizierungen, die sich am GeR orientieren, oder die zumindest in Bezug zum GeR

gesetzt werden können, liegen bisher nur für wenige der vielen in Deutschland gesprochenen Sprachen vor. Es gibt ihn für Türkisch, aber eine Sprachanerkennung beispielsweise für eine Sprache wie Kurmanjî-Kurdisch, die von mehreren hunderttausend Menschen in Deutschland gesprochen wird, ist derzeit nicht möglich: Es gibt kein Land, in dem Kurmanjî Amtssprache ist; entsprechend hat eine Zertifizierung von Kurmanjî keine starke Lobby. Ähnliches gilt für viele andere Sprachen, die auch in ihrem 'Herkunftsland' nichtanerkannte Minderheitensprachen sind: Es braucht einen "Zertifizierungsschub". Das sind spannende und lohnenswerte Aufgaben für die Allgemeine Sprachwissenschaft, für die Iranistik, die Afrikanistik, die Kaukasistik, die Südostasienkunde und weitere Regionalwissenschaften.

Es gilt, was im Übrigen für all die zentralen Punkte in dieser spannenden Debatte gilt: Der Weg ist klar; es gibt aber noch viele Hausaufgaben zu erledigen.

Literatur

- Allgäuer-Hackl, E., Brogan, K., Henning, U., Hufeisen, B., & Schlabach, J. (Hrsg.). (2015). MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula. Schneider Verlag Hohengehren.
- Baïdak, N., Motiejunaite, A., & Balcon, M.-P. (2017). Key Data on Teaching Languages at School in Europe. 2017 Edition. Amt für Veröffentlichungen. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/eurydice-briefkey-data-teaching-languages-school-europe_en
- Bärenfänger, O., Harsch, C., Tesch, B., & Vogt, K. (2018). Reform, Remake, Retusche? Diskussionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zum *Companion Volume to the CEFR* (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, Hrsg.). <https://www.dgff.de/assets/Uploads/Diskussionspapier-Companion-CEFR-Juni-2018.pdf>
- Baumann, B. (2017). Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung— Ein deutschlandweiter Überblick. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder, A. Witte, & Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (3.34, 3.31; S. 9–26). Waxmann; Mercator-Institut.
- Baur, R. S. (2001). Die Didaktik der Herkunftssprachen in zweitsprachlicher Umgebung als Aufgabe der Lehrerbildung an deutschen Universitäten. *EliSe*, 1(1), 45–58.
- Bergmann, A. (2017). Russischunterricht im deutschen Bildungssystem: Traditionen, gesellschaftliche Anforderungen und bildungspolitische Perspektive. In C. Yıldız, N. Topaj, R. Thomas, & I. Gülzow (Hrsg.), *Die Zukunft der Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem: Russisch und Türkisch im Fokus* (S. 129–153). Peter Lang.
- Brusch, W. (2000). Englisch: Die vierte Kulturtechnik? *Grundschule*, 32(6), 34.
- Buendgens-Kosten, J., & Elsner, D. (Hrsg.). (2018). *Multilingual Computer Assisted Language Learning*. Bristol et al.: Multilingual Matters.

- Chlosta, C., Ostermann, T., & Schroeder, C. (2003). Die „Durchschnittsschule“ und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG). *ELiSe: Essener Linguistische Skripte*, 3, 43–139.
- Council of Europe (Hrsg.). (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Kiepenheuer & Witsch.
- Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Europäische Kommission (2008). *Eine lohnende Herausforderung. Wie die Mehrsprachigkeit zur Konsolidierung Europas beitragen kann. Vorschläge der von der Europäischen Kommission eingerichteten Intellektuellengruppe für den Interkulturellen Dialog*. Amt für Amtliche Veröff. der Europ. Gemeinschaften. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7f987cdd-dba2-42e7-8cdf-3f4f14efe783/language-de/format-PDF>
- Eurostat (2017). *60% of lower secondary level pupils studied more than one foreign language in 2015*. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7879483/3-23022017-AP-EN.pdf/80715559-72ba-4c19-b341-7ddb42dd61a6>
- Extra, G., & Yağmur, K. (2013). *Language Rich Europe. Multilingualism for stable and prosperous societies. Language Rich Europe reviews and recommendations*. https://www.britishcouncil.nl/sites/default/files/lre_review_and_recommendations.pdf
- Florida, R. L. (2008). *Cities and the creative class*. Routledge.
- Foroutan, N. (2019). *Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. transcript.
- Foroutan, N. (2015). *Die postmigrantische Gesellschaft*. In Bundeszentrale für Politische Bildung. <https://bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/205190/die-postmigrantische-gesellschaft>
- Fürstenau, S., Gogolin, I., & Yağmur, K. (Hrsg.). (2003). *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg*. Waxmann.
- Gogolin, I. (2020). *Sprachliche Förderung, sprachliche Bildung und Lernen im Deutschen als Zweitsprache während und nach der Pandemie*. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermissen wir die Schule ...“ (S. 175–188). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.11>
- Harari, Y. N. (2018). *21 Lessons for the 21st Century*. Random House UK Jonathan Cape.
- Hu, A. (2016). *Internationalisierung und Mehrsprachigkeit. Universitäten als internationale und mehrsprachige Diskursräume*. In A. Küppers, B. Pusch, & P. Uyan Semerci (Hrsg.), *Bildung in transnationalen Räumen* (S. 257–268). Springer.
- Küppers, A. (2019). *Sprachmittlung als Unterrichtsprinzip im inklusiven Türkischunterricht. Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 48(2), 74–87. <https://doi.org/10.2357/FLuL-2019-0021>
- Löser, J., & Woerfel, T. (2017). *Herkunftssprachenunterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*. (4. Aufl., Bd. 9, S. 577–589). Schneider Verlag Hohengehren.

- Madden, N. A., & Slavin, R. E. (2017). Evaluations of Technology-Assisted Small-Group Tutoring for Struggling Readers. *Reading & Writing Quarterly*, 33(4), 327–334. <https://doi.org/10.1080/10573569.2016.1255577>
- Möller, J., Hohenstein, F., Fleckenstein, J., Köller, O., & Baumert, J. (Hrsg.). (2017). *Erfolgreich integrieren—Die Staatliche Europa-Schule Berlin (Büro 3.31)*. Waxmann
- Ören, H., & Küppers, A. (2019). *Inklusives Sprachenlernen. Erläuterungen zum inklusiven Konzept für das Fach Türkisch als alternative 2. Oder 3. Fremdsprache an der Deutschen Schule in Istanbul*. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/oeren_kueppers_inklusives_sprachenlernen.pdf
- Schmid, U., Goertz, L., Radomski, S., Thom, S., & Behrens, J. (2016). *Monitor Digitale Bildung. Die Hochschulen im digitalen Zeitalter*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/DigiMonitor_Hochschulen_final.pdf
- Schnitzer, K., & Decker, Y. (2012). *FreiSprachen – Eine flächendeckende Erhebung der Sprachenvielfalt an Freiburger Grundschulen*. In B. Ahrenholz & W. Knapp (Hrsg.), *Sprachstand erheben—Spracherwerb erforschen. Beiträge aus dem 6. Workshop Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund* (S. 95–112). Fillibach bei Klett.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF._vom_07.12.2017.pdf
- Steinhauer, N., Gros, M., Ebner, M., Ebner, M., Huppertz, A., Cormann, M., Biermeier, S., Burk, L., Edtstadler, K., Gabriel, S., Wintschnig, M., Aspalter, C., & Martich, S. (2017). Learning analytics to improve writing skills for young children – an holistic approach. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(2), 143–159. <https://doi.org/10.1108/JRIT-07-2017-0013>
- Vogel, A. (2020). *Wachstumsfaktor Mehrsprachigkeit. Eine Analyse zum Nutzwert von Herkunftssprachen für kaufmännische Berufe mit besonderer Fokussierung auf den Berufseinstieg [Masterarbeit Goethe-Universität Frankfurt, unveröffentlichtes Manuskript]*.
- Vogel, D. (2020). *Drei Sprachen sind genug fürs Abitur! Ein Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen*. <https://rat-fuer-migration.de/2020/07/08/debatte-3-sprachen-sind-genug-fuers-abitur/>
- Wiese, H. (erscheint). *Urban contact dialects*. In S. Mufwene & A. M. Escobar (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Language Contact*. Cambridge University Press.
- Woerfel, T. (2020). *Sprachbildungs- und digitalisierungsbezogene Kompetenzen als Gegenstand der Lehrer*innenbildung – ein Good Practice Beispiel aus dem DaZ-Modul*. In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König, & D. Schmeinck (Hrsg.), *Bildung, Schule und Digitalisierung*. Waxmann. preprint: <https://bit.ly/30dSgzH>
- Woerfel, T., Küppers, A., & Schroeder, C. (2020). *Herkunftssprachlicher Unterricht*. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, D. Rauch, & P. Leseman (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Springer.

Woerfel, T., & Wiesmann, M. (2020). Digitaler Content in der (mehr)sprachlichen Bildung [Lernmodul]. <https://digill.de/course/digitaler-content-in-der-mehrsprachlichen-bildung/>

Würffel, N. (2018, März). Fremdsprachenlernen in der Zukunft. Alles digital? Magazin Sprache (Goethe-Institut). <https://www.goethe.de/de/spr/mag/dsk/21208955.html>