

*RfM-Debatte 2023: „Sprachen nach Bedarf statt Deutsch nach Vorschrift: Ein Plädoyer für einen pragmatischen Umgang mit Mehrsprachigkeit“*

Initiiert von Prof. Dr. Judith Purkarthofer (Universität Duisburg-Essen) und Prof. Dr. Christoph Schroeder (Universität Potsdam).

## **Einpassen oder Aushandeln – eine falsche Alternative**

*Für eine integrierte mehrsprachige Sprachbildung, inklusive des Deutschen<sup>1</sup>*

### **Kommentar zur Debatte von Peter Rosenberg**

Dr. Peter Rosenberg forscht an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt/Oder, Fakultät für Kulturwissenschaften

Link zum Beitrag: <https://wp.me/p8z2pU-2jD>

Dieser Kommentar bezieht sich auf den Initialbeitrag von Judith Purkarthofer und Christoph Schroeder zur RfM-Debatte 2023, in dem der monolinguale Habitus des deutschen Bildungswesens hinterfragt und die überfällige Anerkennung von Mehrsprachigkeit gefordert wird. Dem ist vorbehaltlos zuzustimmen.

Es handelt sich beim hier vorgelegten Debattenbeitrag um eine Diskussion unter – was den Kern des Plädoyers für Mehrsprachigkeit angeht – Gleichgesinnten: Wir sind gemeinsam der Meinung, dass Mehrsprachigkeit zu wenig Anerkennung erfährt. Da wir uns kennen, freundschaftlich verbunden sind und uns durch gemeinsame Seminare,

---

<sup>1</sup>Für hilfreiche Hinweise und Kritik danke ich meiner Frau Martina Rosenberg-Eljak, VHS-Kursleiterin in Integrations- und Elternkursen.

Publikationen, Sektionen schätzen, fällt es leichter, kritische Gedanken beizusteuern, die der Klarheit dienen sollen, ohne zu falschen Zuschreibungen zu führen.

Dieser Beitrag will für eine andere Gewichtung argumentieren: Sie richtet sich nicht auf den Wert der Mehrsprachigkeit, sondern auf den Wert des Deutschen im Rahmen einer mehrsprachigen Bildung, auf die Energie, den Aufwand und die Konsequenz, mit denen das Deutsche vermittelt werden soll.

Aus dieser Perspektive handelt es sich bei der von Heinz Bude (2020) übernommenen Gegenüberstellung von „Einpassen oder Aushandeln?“ um eine falsche Alternative.

### **Sprachanforderungen als Zwang?**

Sprachanforderungen erscheinen im Initialbeitrag von Judith Purkarthofer und Christoph Schroeder als Zwang, der Macht verschleierte. Sprachenpolitische Regelungen in institutionalisierten Kontexten „geben vor“, der Verständigung und Integration zu dienen. Am Beispiel des C1-Hochschulzulassungskriteriums und der B1-Voraussetzung für eine Niederlassungserlaubnis wird argumentiert, dass diese einerseits unangemessen seien und andererseits nicht von allen gleichermaßen verlangt würden, sondern dass nach ethnisch-kulturellen, sozioökonomischen oder gar nationalen Selektionskriterien Ausnahmen vorgenommen würden.

Das ist einerseits wahr und durch zahlreiche Formen und Erfahrungen der Diskriminierung belegt. Natürlich existieren solche Machtbeziehungen. Eine Deutschsprechende, sagen wir aus Frankreich, die recht gut Deutsch spricht, phonetisch als Erstsprachlerin des Französischen identifizierbar ist und eine gewisse Anzahl von grammatischen Fehlern im Deutschen macht, wird geschätzt als „schon ganz gut Deutsch sprechend“. Ein Deutschsprechender, sagen wir aus der Türkei, der das gleiche Sprachniveau im Deutschen besitzt und als türkischer Erstsprachler erkennbar ist, wird als ungebildet und desintegriert eingeschätzt. Wer wollte das diskriminierende Gefälle zwischen den Spracheinstellungen in der Mehrheitsgesellschaft übersehen?

Aber es ist nur die halbe Wahrheit. Denn das Postulat, wonach sozialer Zusammenhalt auch sprachliche Anforderungen beinhaltet, ist zunächst einschließend und nicht ausschließend. Es verlangt nach einem Miteinander. Dafür braucht es eine gemeinsame Sprache, die nicht immer, aber meist die Verkehrssprache der Mehrheit ist. Auch ist das Angebot von Sprachförderung (die Testung voraussetzt) keine unbillige Härte. Vor allem stellt sich die Frage: *cui bono?* Wem dienen Sprachanforderungen und Sprachförderung? Der Mehrheit, die ihre Privilegien verteidigt, allein? Es lässt sich also weiterfragen: Wer gewänne, wenn Sprachförderung erfolgreicher wäre, ernster genommen und nicht lediglich (zu Selektionszwecken) getestet würde?

Der Initialbeitrag argumentiert, dass „Sprache allein“ keine Verständigung sichere. Bei vorhandener Kommunikationsbereitschaft könne Verständigung auch ohne ausgebauten gemeinsamen Sprachkompetenz durch mehrsprachiges Handeln erreicht

werden. Natürlich. Aber das Aushandlungsmodell auf dem Kreuzberger Wochenmarkt suggeriert eine Gleichrangigkeit, die im institutionellen Kontext nicht vorausgesetzt werden kann. Im Ernstfall ist die Majorität stärker. Und sei es, dass Familien, auch mehrsprachige Familien – wenn ihre Kinder ins schulpflichtige Alter kommen – von Neukölln nach Schöneberg ziehen. Warum gibt es Schulen, die einen Anteil mehrsprachiger Schüler und Schülerinnen (SuS) von 90 % haben, obwohl die Wohnbevölkerung im schulpflichtigen Alter keine 90% ausmacht? Weil manche Eltern – sowohl nicht-migrantische und migrantische – wegziehen oder ihre Kinder auf Schulen außerhalb des Einschulungsbereichs geben (Kemper 2015: 55). Dass mehrsprachige Kinder als „ndH“ (nicht-deutscher Herkunftssprache), also per Negation, kategorisiert werden, zeigt die Defizitperspektive (der Mehrheit). Ruud Koopmans hat eine Analyse von Migrationskontexten in mehreren europäischen Ländern mit dem Hinweis kommentiert, Parallelgesellschaften seien vor allem das Werk der Mehrheitsgesellschaft:

Members of the majority have more opportunities to choose where to live, because of higher disposable income, better knowledge of the housing market and in some cases – such as the Netherlands – because housing distribution systems privilege those with longer periods of local residence. (Koopmans 2010: 15)

Kartoffel oder Spinat im Aushandlungsbeispiel des Kreuzberger Wochenmarkts ist für den weiteren Lebensweg unerheblich. Schulerfolg oder nicht – keineswegs. Aushandeln beruht auf einer Beziehung der Wechselseitigkeit, der Gleichheit zugrunde liegt. Tatsächlich ist die Beziehung zwischen Mehrheit und Minderheit aber asymmetrisch, und die Folgen einer wenig ausgebauten mehrsprachigen Sprachkompetenz sind für beide Seiten höchst ungleich: „Wollen wir zusammen was kochen?“ fragte das Huhn das Schwein. „Was denn?“ fragte das Schwein. „Bacon and Eggs!“

Der Initialbeitrag erkennt an, Deutschkenntnisse seien „förderlich, um an einem wissenschaftlichen Diskurs zu partizipieren, um an einer öffentlichen Debatte in Deutschland teilzunehmen, um im Berufsleben zu agieren, um sich als Elternteil für eine gute schulische Förderung des Kindes einzusetzen“. „Förderlich“? Nice to have, aber nicht unabdingbar? Vielleicht, wenn man Englisch kann (und das entsprechende Berufssegment bedient). Vielleicht, wenn man Türkisch oder Arabisch spricht und Berufe in der ethnischen Ökonomie anstrebt. Dass Deutsch die Sprache des formal-öffentlichen Registers (Maas 2005: 108) ist, ist vermutlich unumstritten. Dass die Sprache des informell öffentlichen Registers in der alltäglichen Begegnung ausgehandelt wird und dass die Sprache des intimen Registers (zum Beispiel in der Familie) frei gewählt wird, ebenso. Gegenstand dieser Debatte ist aber das Gewicht und die Legitimität, mit der die deutsche Verkehrssprache von institutioneller Seite erwartet und eingefordert wird.

### **Integrierte Sprachbildung**

Ich plädiere nicht für ein *Weniger*, sondern für ein *Mehr* an Deutschförderung, konkret: für eine integrierte Sprachbildung auf allen institutionellen Ebenen. Es sei einmal für die drei Bildungsstufen durchbuchstabiert, was dies heißen würde:

(1) Die *Kita* hat u.a. die Aufgabe, den Erwerb und den Ausbau der Sprachkompetenz des Deutschen zu fördern. Die sog. Köller-Kommission in Berlin stellte als wichtigste Bildungsaufgaben der Kita fest:

Die Stärkung der Förderung in den Bereichen Sprache und Mathematik stellt eine zentrale Herausforderung bei der Entfaltung des Bildungspotenzials aller Kinder, und insbesondere förderbedürftiger Kinder dar. (Qualitätskommission zur Schulqualität in Berlin 2020: 27)

Kitas kommen diesem Auftrag – schon aufgrund unzureichender Stellenausstattung – nur äußerst ungenügend nach. Wenn sie diese wahrnehmen wolle, brauche sie – neben einer verbesserten Ausbildung der Erzieher:innen – einen Personal-Kind-Schlüssel von 1:3, aktuell seien es jedoch je nach Alter zwischen 1:5,7 und 1:8,7 (ebd.: 22). Das heißt, es würde schlicht eine Verdoppelung bis Verdreifachung gebraucht, um den dringendsten Aufgaben nachzukommen. Kitapflicht und Wiedereinführung der Vorschule könnten Verbesserungen der Personalstruktur flankieren.

(2) Die *Schule* kommt mit jeder neuen Lernstandsmessung zum immer gleichen Ergebnis, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Durchschnitt (!) Bildungsrückstände aufweisen. Diese sind nicht allein das Ergebnis von Diskriminierung und Selektion bei gleicher Leistung. Bildungssprache, ein schwach definierter Begriff, wird in der Schule vorausgesetzt, aber nicht zum Lerngegenstand erhoben. Herkunftssprachenunterricht wird bestenfalls als Zusatzangebot, nicht aber als Teil eines Gesamtsprachenkonzepts aufgefasst. Fazit: Die Schule, wie vorher die Kita und nachher die Universität, setzt das, was sie als Eingangsniveau annimmt, als gegeben voraus, anstatt es zu erheben und gegebenenfalls studienbegleitend selbst zu vermitteln. Das aber würde integrierte Sprachförderung (oder sprachensible Bildung) verlangen.

Das deutsche Schulsystem ist gerade so weit erfolgreich, wie die Familie als Back-up seine Bemühungen flankiert. „Die Familie“ gibt es aber heute nicht mehr: Sie besteht aus Alleinerziehenden, aus Familien mit anderen Bildungserfahrungen, sie sieht ihre Rolle nicht in der Flankierung der Schule oder die Schule nicht als fraglose Norminstanz.

(3) *Tertiäre Bildung* tritt meist nur ins Blickfeld, wenn von der *Universität* und dort vom Fremdsprachenunterricht die Rede ist. Auch hier fehlt es jedoch an gesamt-sprachlicher Bildung auf hohem Niveau. Deutschkurse auf Fachsprachenniveau (C1) erschöpfen sich meist in Konversationskursen oder Essay-writing. Oft wird auf dieser Stufe dem Sprachunterricht überhaupt keine (zum Beispiel grammatische) Progression mehr zugrunde gelegt. Studierende mit und ohne Migrationshintergrund könnten aber von einer integrierten weiteren Sprachbildung auf akademischem Niveau profi-

tieren. Meiner langjährigen Uni-Erfahrung nach erscheinen mir Studierende mit Migrationshintergrund fachlich und kognitiv natürlich ebenso klug wie alle anderen, aber im Deutschen häufiger schwächer, auf Deutsch stilistisch häufiger variantenärmer. Auch hier meint die Bildungsinstitution, dass ihre Absolventen das Geforderte „schon mitbringen“, anstatt es selbst zum Gegenstand des Lehrens und Lernens zu machen.

Erwachsenenbildung in Form von *Integrations- und Elternkursen* ist ohnehin der arme Verwandte des Bildungswesens, häufig von Volkshochschulen geleistet, die nicht nur für Töpfer- und Yogakurse da sind, sondern heute die sprachliche Hauptintegrationsagentur in der Erwachsenenbildung darstellen – indes ohne hinreichende Ressourcen der Leitung, Supervision und Verwaltung (sieht man einmal von telc ab, einem mit den Volkshochschulen kooperierenden gemeinnützigen Bildungsunternehmen für Sprachprüfungen, Lehrmaterialien und Trainings, das sich jedoch in oft bürokratischen Prozeduren der Zertifizierung und Testung erschöpft und in praktischer Hinsicht wenig bewirkt). Von privaten Sprachschulen, deren Kursleiter:innen oft noch unter weit schlechteren Bedingungen arbeiten, gar nicht zu reden. Integrationskurse sind manchen Lernenden vorgeschrieben, Elternkurse werden von Jobcentern u. U. als Ersatz für eine Arbeitsaufnahme akzeptiert. Beide Kursarten könnten also durchaus ebenfalls als eine Form von Zwangsmaßnahmen kritisiert werden. Kann man Sprache lernen, wenn man den Kurs nicht (völlig) freiwillig besucht? – so ließe sich fragen (vgl. Schroeder/Zakharova 2015).

Andererseits wissen wir alle, dass Sprache lernen Arbeit ist. Sich dem auszusetzen, fällt nicht immer leicht, zumal es in Elternkursen meist Frauen mit familiärer Doppelbelastung betrifft und sich die Motivation nicht unbedingt auf eine Berufstätigkeit richtet. Es fällt umso schwerer, wenn sich das Leben auch ohne ausgebaute Deutschkompetenz organisieren lässt, weil die Sprechergemeinschaft der Herkunftssprache groß genug ist.

Das „Zwangsverdikt“ scheint sich in diesen Fällen geradezu umzukehren: Nicht Zwang verhindert das Sprachenlernen, weil es vom sozialen Kontakt getrennt ist. Sondern der Sprachkurs ist oft der Hauptschauplatz eines intensiveren Kontakts mit der deutschen Sprache. Und das gilt nicht nur für Neuzugewanderte (meist Geflüchtete).

Berufsorientierende Integrationskurse entsprechen in gewissem Maße dem, was oben als „integrierte Sprachbildung“ vorgeschlagen wurde. Sie sind jedoch selten, es stehen wenige Lehrkräfte zur Verfügung und das Berufsspektrum der jeweiligen Fachorientierung ist zu breit, um Fachsprachliches wirksam zu vermitteln.

Defizite in der sprachsensiblen Bildung gelten noch viel mehr für die *Berufsausbildung*. Die Berufsausbildung von Geflüchteten zum Beispiel verlangt in der Regel ein B1-Niveau als Voraussetzung. B1 erreichen aber viele potentielle Auszubildende nie oder erst nach langer Zeit, Zeit, die für die Ausbildung daher ungenutzt verstreicht. Eine ausbildungsbegleitende Sprachförderung, „Fachsprache von Anfang an“, das

heißt integrierte Sprach- und Berufsausbildung vom Niveau A1 an, wird erst in wenigen Pilotprojekten erprobt (vgl. Haase/Kühn/Tranter 2022).

Bildung ist zu einem weitaus größeren Anteil öffentliche Aufgabe geworden, einschließlich der Sprachbildung (die nicht nur Lernende mit Migrationshintergrund betrifft). Es ist natürlich nicht nur eine Frage „persönlichen Versagens“, wie Judith Purkarthofer und Christoph Schroeder zu Recht betonen, sondern es geht um die Zieldefinition dieser institutionellen Aufgabe. So gesehen, ist Deutschförderung, eingebettet in ein Konzept der integrierten Gesamtsprachenbildung, dringlicher denn je. Wir sollten also nicht um Normativität, sondern um Normen streiten.

## Literatur

- Bude, Heinz (2020): „Begegnung und Berührung. Was für eine Gesellschaft wäre eine ‚inklusive‘ Gesellschaft?“ In: Heinrich Böll Stiftung e.V. (Hrsg.): *Öffentlicher Raum! Politik der gesellschaftlichen Teilhabe und Zusammenkunft*. Frankfurt (Main): Campus: 99-105.
- Haase, Ellinor; Kühn, Bärbel; Tranter, Geoff (2022): „Ein Modell für Berufs- und Fachorientierung von Anfang an“. In: Birkner, Karin; Hufeisen, Britta; Rosenberg, Peter (Hrsgg.): *Spracharbeit mit Geflüchteten. Empirische Studien zum Deutscherwerb von Neuzugewanderten*. (= F.A.L. Forum Angewandte Linguistik 69). Berlin usw.: Lang: 349-372.
- Kemper, Thomas (2015): *Bildungsdisparitäten von Schülern nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund. Eine schulformspezifische Analyse anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik*. (= Internationale Hochschulschriften. 620). Münster; New York: Waxmann.
- Koopmans, Ruud (2010): “Trade-Offs between Equality and Difference: Immigrant Integration, Multiculturalism and the Welfare State in Cross-National Perspective”. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 36: 1: 1-26. (<http://pscourses.ucsd.edu/ps108/9%20Immigration%20Integration%20CP/Koopmans%202010-%20Trade-Offs%20between%20equality%20and%20difference.pdf>, 11.09.2023)
- Maas, Utz (2005): „Sprache und Sprachen in der Migration im Einwanderungsland Deutschland“. *IMIS Beiträge 26: Sprache und Migration*: 89-133. ([https://www.imis.uni-osnabrueck.de/publikationen/imis\\_beitraege.html](https://www.imis.uni-osnabrueck.de/publikationen/imis_beitraege.html), 12.09.2023).
- Purkarthofer, Judith; Schroeder, Christoph (2023): „RfM-Debatte 2023: Sprachen nach Bedarf statt Deutsch nach Vorschrift. Ein Plädoyer für einen pragmatischen Umgang mit Mehrsprachigkeit“. Berlin: Rat für Migration. (<https://wp.me/p8z2pU-1UK>)
- Qualitätskommission zur Schulqualität in Berlin (2020): „Empfehlungen zur Steigerung der Qualität. Abschlussbericht der Expertenkommission.“ Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. ([www.berlin.de/sen/bjf/Service/presse/abschlussbericht\\_expertenkommission\\_6-10-2020.pdf](http://www.berlin.de/sen/bjf/Service/presse/abschlussbericht_expertenkommission_6-10-2020.pdf), 11.09.2023)
- Schroeder, Christoph; Zakharova, Natalia (2015): „Sind die Integrationskurse ein Erfolgsmodell? Kritische Bilanz und Ausblick“. In: *Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik* 35 (8): 257-262.