

**MEHRSPRACHIGKEIT – EIN ANERKANNTES ZIEL DER EUROPÄISCHEN
BILDUNGSPOLITIK**

Oxana CHIRA, *Lekt. Univ., Dr. in Phil.
Fakultät für Philologie
Staatliche Alecu-Russo-Universität Balti*

Rezumat: *O atenție sporită în domeniul științelor educației și cercetării educaționale a fost atrasă elevilor din familiile care nu sunt rezidente în Uniunea Europeană, familiile de imigranți. În special, studiile de evaluare comparative pe scară largă la nivel internațional, cum ar fi Programul pentru evaluarea internațională a elevilor (PISA), Tendințele studiului internațional de matematică și științe (TIMSS) sau Progresul în studiul internațional de alfabetizare în lectură (PIRLS) au atras interesul în sferele politice și publice asupra faptului că eterogenitatea lingvistică și culturală legată de migrație în rândul elevilor nu trebuie înțeleasă ca o problemă a unui „grup neglijabil”, ci ca o problemă de bază a educației.*

În acest articol țin să abordez un subiect actual despre dezvoltarea treptată a sistemului de învățământ prin prisma multilingvismului și prezint câteva dihotomii din domeniul politicii educaționale, rezultate consensuale în baza actualei cercetări: limba vs politica educațională, multilingvism vs curriculum, limba maternă vs prima limbă vorbită, limba literară vs limba colocvială. În același timp, nu toate fenomenele, consecințele migrației în sistemul de educație sunt percepute de societate și abordate de ministerele responsabile.

Cuvinte-cheie: *multilingvism, migrație, curriculum, științele educației, sistem de învățământ.*

1. Einführung

In der interkulturellen Bildungsforschung und besonders im Kontext der europäischen Bildungspolitik wurde in den letzten Jahren eine Theorieentwicklung angeregt, die auf die Erforschung der Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik durch Schule und Unterricht konzentriert ist. Die theoretische Basis, auf die sich eine solche Forschung der Sprachpolitik bezieht, ist breit und stets aktualisiert. Als besonders tragfähig hat sich in der EU-Politik die Entwicklung der Sprachenpolitik und Unterstützung der Sprachforschung erwiesen. In ihrem Beitrag zu dem am 17. November 2017 in Göteborg abgehaltenen Sozialgipfel erläuterte die Europäische Kommission das Konzept eines „europäischen Bildungsraums“, in dem es bis 2025 „gängig ist, dass man neben der Muttersprache zwei weitere Sprachen spricht“. Es ist zu konstatieren, dass die EU eng mit zwei Zentren für Sprachenforschung, mit dem Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarats (EFSZ) und dem Europäischen Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit und Vermittlung von Sprachen (Mercator) zusammenarbeitet. Die Zentren fördern Innovation auf dem Gebiet des Sprachenunterrichts und tragen dazu bei, dass Europäer Sprachen effizienter lernen. Die EU betrachtet Mehrsprachigkeit als ein wichtiges Element der Wettbewerbsfähigkeit der Einwohner von Europa. Seit Beginn der 2000er Jahre richtet sich breite Aufmerksamkeit der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung in Europa auf Schüler aus Familien, die hier nicht altansässig, sondern zugewandert sind. Insbesondere die international vergleichenden Large-Scale-Assessment-Studien wie Programme for International Student Assessment (PISA), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) oder Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) haben das Interesse der politischen und öffentlichen Sphäre darauf gelenkt, dass migrationsbedingte sprachliche und kulturelle Heterogenität in der Schülerschaft nicht als Problem einer zu vernachlässigenden Randgruppe aufzufassen ist, sondern als Grundproblem von Erziehung und Bildung [7, S. 74 - 91].

2. Sprache vs Bildungspolitik

In Deutschland leben und lernen Schülerinnen und Schüler aus allen Regionen Europas und der Welt miteinander. Diese kulturelle und sprachliche Vielfalt in der Gesellschaft und in allen

Bildungseinrichtungen ist für Deutschland eine wichtige Ressource und ein großes Potential, das das Bildungsministerium für die Gestaltung der Zukunft aufgreifen muss. Seit gut einem Jahrzehnt ist das Thema Sprache und Bildungspolitik aus der Pädagogik, Politik und Soziolinguistik nicht mehr wegzudenken. Die Schule ist mehr als nur ein Kontext für Sprachgebrauch und Sprachlernen. Es gilt Beziehung zwischen Sprache und Lernen in der schulischen Umgebung gilt es zunächst zu lernen verstehen. Die in Schule und Fachunterricht verwendete Sprache: stellt Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler dar; sie unterscheidet sich von der Alltagssprache erheblich; sie besitzt eine kommunikative, epistemische und sozialsymbolische Funktion. Deshalb braucht das Bildungssystem in allen Bildungseinrichtungen kompetente pädagogische Fachkräfte, die Lernprozesse unter Bedingungen der Vielfalt begleiten und fördern können. Es wurde die Anzahl der Schülerinnen und Schüler erfasst, deren Herkunftssprache „nicht Deutsch“ ist. Der mit einem hohen ndH-Anteil einhergehende Anspruch einer Schule auf eine verstärkte Deutsch-Förderung der Schülerinnen und Schüler wurde dementsprechend nicht mit einer Förderung von Mehrsprachigkeit verbunden [9, S. 57].

Im Vorwort der Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen für „Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen“ ist die folgende Behauptung zu beachten: „Das Ziel muss sein, in allen Unterrichtsfächern und für alle Schülerinnen und Schüler einen sprachsensiblen und -förderlichen Unterricht zu gestalten, der ihnen den qualifizierten Erwerb auch der deutschen Bildungssprache eröffnet. Momentan befinden wir uns in einer Übergangsphase, in der gerade eine Neuordnung der zweiten Lehrerausbildungsphase erfolgt. Auch in der Lehrerfort- und -weiterbildung werden neue Angebote entwickelt, die den sich stetig verändernden Lernbedingungen und neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen Rechnung tragen“ [1, S. 5].

3. Mehrsprachigkeit vs Curriculum

Es ist wichtig zu betonen, nachdem die Bildungsbehörde in einem an die Schulen gerichteten Schreiben zu Deutsch als Zweitsprache die Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schüler an Berliner Schulen offiziell anerkannte und den Lehrkräften nahelegte, ihren Unterricht durchgehend als DaZ-Unterricht zu gestalten, wurde im Jahr 2000 ein DaZ-Weiterbildungslehrgang für Berliner Lehrkräfte eingerichtet. Im Vorwort der Ministerin für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen für „Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen“ wird hervorgehoben, dass „in einer globalisierten Welt mit weltweiten Migrationsbewegungen brauchen wir gut ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer, die in der Lage sind, mit den Herausforderungen von Mehrsprachigkeit umzugehen. Auch im internationalen Vergleich müssen die in Nordrhein-Westfalen ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer mit ihren Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen an der Spitze stehen“ [1, S. 6]. Daraus lässt sich leicht ersehen, dass die Landesregierung die Lehrenden darin unterstützen will, vor allem mit qualitativen Weiterentwicklungen der Lehrerausbildung.

Es wird Mehrsprachigkeit da gesehen, wo mehr als zwei Sprachen gesprochen werden. Auffallend ist die Tatsache, dass Mehrsprachigkeit gegen Vielsprachigkeit „vgl. im Europäischen Referenzrahmen“ [5, S. 17] abgegrenzt wird. Dabei wird ein Bild eines Menschen skizziert, der sich mit seinen verschiedenen Sprachkompetenzen in unterschiedlichen Kontexten mit interkulturellen Kenntnissen flexibel auseinandersetzt.

Mehrsprachig bzw. Mehrsprachigkeit kann in unterschiedlichen Kontexten Unterschiedliches bedeuten. Mehrere Arten der Mehrsprachigkeit gibt es in verschiedenen Ländern:

Inner(sprachlich)e Mehrsprachigkeit: z. B. *Bucovinean* ist ein Dialekt/eine diatopische Varietät, wird von der rumänischen Standardsprache überdacht und gehört damit zur rumänischen Sprache.

Territoriale/ Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit: Innerhalb eines Landes herrschen verschiedene Sprachen bzw. verschiedene Sprachen werden gesprochen. z. B. Die Schweiz ist

mit ihren vier Landessprachen Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch ein *mehrsprachiges* Land.

Individuelle/ Lebensweltliche Mehrsprachigkeit: Fast jeder Mensch ist mehrsprachig und individuell mehrsprachig. z. B. Da der Vater Russisch, die Mutter Rumänisch spricht, wächst das Kind von Geburt an *mehrsprachig* auf.

Institutionelle / Elite Mehrsprachigkeit: Innerhalb der Universität herrscht institutionelle Mehrsprachigkeit. Es gibt Kurse in Englisch, Russisch, Rumänisch, Deutsch etc. z. B. Internationale Ausrichtung der Universität verfügt über russische, rumänische, englische Webseite; AWO Organisation.

Lebensweltliche/ Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Innerhalb einer Gesellschaft herrschen unterschiedliche Formen von Mehrsprachigkeit aufgrund einer multikulturellen Gesellschaft. z. B. Die Speisekarte eines italienischen Restaurants in Düsseldorf ist *mehrsprachig*: Insalata Nizza 8.00 € - gemischter Salat mit Thunfisch und Sardellen; Antipasto dal carrello 8.50 € - Vorspeise vom Wagen; Penne all arrabbiata 9.00 € - Penne in scharfer Tomatensauce etc. Der Mehrsprachigkeit zu Grunde liegt die Situation, als viele Italiener in Düsseldorf in 60-ger Jahren angekommen sind, deshalb spricht man im Restaurant mehrere Sprachen, die eigen geworden sind.

4. Muttersprache vs Erstsprache

Der Terminus *Muttersprache* wird häufig kritisiert, da der Spracherwerbsprozess der L1 nicht nur von der Mutter ausgeht. Die Verwendung des Wortes *Muttersprache* verzerrt das Bild von der Spracherwerbssituation, an der meist außer Mutter, auch Väter, Geschwister, Verwandte, Tagesmütter etc. beteiligt sind. Der Sprachgebrauch des Kindes kann sich von dem der Mutter unterscheiden, sodass der Begriff scheint nicht passend zu sein. Die *Muttersprache* suggeriert einen familiären Kontext. Mit diesem Begriff scheint eine emotionale Dimension verbunden zu sein, die laut Ahrenholz (2017) in dem Ausdruck Erstsprache nicht erfasst ist. Im Spanischen ist „madre lingua“ und dem Rumänischen „limba maternă“ ähnlich und die adäquate polnische Variante würde jedoch *Vatersprache* bedeuten. Im Russischen wird *rodnoi iazik* gebraucht. Im Englischen findet sich häufig *native language*, in den romanischen Sprachen wird die Bezeichnung *lingua nativa* verwendet. Dies könnte zur Verwirrung führen, deswegen würde der Begriff Erstsprache passender. Als überzeugendes Beispiel wäre: wenn die Mutter Italienisch spricht und der Vater Deutsch, zu Hause wird nur Deutsch gesprochen, Familiensprache ist Deutsch, die erste Sprache, die das Kind lernt, ist Deutsch. So ist die erste Sprache des Kindes Deutsch, aber die Sprache der Mutter Italienisch. Gerade auch im didaktischen Bereich ist der Begriff Muttersprache unpassend, da 30% der Schülerinnen und Schüler sich Deutsch als Zweitsprache erwerben. Mit der Bezeichnung *Erstsprache* wird auch indirekt auf das mögliche Erlernen von weiteren Sprachen verwiesen und dass das die erste Sprache ist, die man lernt. Der Begriff wird oft mit dem der *Muttersprache* synonym verwendet. Die sprachwissenschaftliche und psychologische Literatur verwendet den Begriff der Muttersprache weniger. Meist wird von der ersten Sprache gesprochen, d.h. die erste Sprache, die man lernt.

Das Konzept der Muttersprache wurde etymologisch und pragmatisch von Bernt Ahrenholz (2017) erklärt. Der Autor hebt Folgendes hervor: „Die Bezeichnung Muttersprache verzerrt natürlich das Bild von der Spracherwerbssituation, an der meist auch Väter oder Geschwister beteiligt sind und eventuell andere Verwandte, Bekannte oder auch Tagesmütter und Aupair-Mädchen oder ab einem bestimmten Alter Nachbarkinder mitwirken“ [2, S. 3]. Aus der soziolinguistischen Perspektive wird „Muttersprachenunterricht“ als „Herkunftssprachenunterricht“ gemeint. Ein wichtiger Punkt ist noch dabei, dass mit der Bezeichnung Erstsprache wird indirekt im Bildungssystem auf das mögliche Erlernen weiterer Sprachen verwiesen.

Der Sprachgebrauch ist in den meisten EU-Ländern unterschiedlich, wobei auch die oben erwähnten Begriffe variieren. Die folgenden Bezeichnungen werden auch parallel verwendet: *Schülerinnen und Schüler sprachlicher Minderheiten*, *Schülerinnen und Schüler ethnischer Minderheiten*, *Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund*, *Schülerinnen und Schüler*

mit *Migrationsgeschichten* etc. Alle erwähnten Termini werden in Curricula, in Lehrbüchern etc. und didaktischen Lehrwerken für so genannte „inklusive Bildung für Zweitsprachler“ gebraucht. Dabei wird das gleiche gemeint.

Eine wahre legale Unterstützung der Menschenrechte findet man im Artikel 26: „Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein“. (<https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/aktuell/70-jahre-aemr/artikel-der-allgemeinen-erklaerung-der-menschenrechte/artikel-26/>, angesehen am 18.08.2020), um die Persönlichkeit der Sprachlerner nicht zu verletzen. Die Rechte der Eltern sind hier besonders akzentuiert: „Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteilwerden soll“ (ebn.).

5. Bildungssprache vs Alltagssprache

Alltagssprache und Bildungssprache sind zwei Register derselben Sprache. Sie unterscheiden sich durch Kontextgebundenheit (Alltagssprache) vs. Kontextentbundenheit (Bildungssprache), Nähe (Alltagssprache) vs. Distanz (Bildungssprache), konzeptionelle Mündlichkeit (Alltagssprache) vs. konzeptionelle Mündlichkeit (Bildungssprache).

Der Begriff der Bildungssprache wurde im Zusammenhang mit der Begründung des BLK-Modellprogramms FörMig in die erziehungswissenschaftliche Diskussion eingeführt und im Englischen benutzt man Termini *academic language* (vgl. Cummins 2000), *academic literacy* (vgl. Gibbons 2002), *language of schooling* sowie verwandte Begriffe.

Ingrid Gogolin definiert die Bildungssprache „als dasjenige sprachliche Register, mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann“ [8, S. 218]. Die Bildungssprache ist elaborierter, verdichteter auch unpersönlicher als die Alltagssprache. Außerdem wird die Bildungssprache auch als Sprache der Schule bezeichnet. Es handelt sich um Wortschatz, Syntax und Diskurs- und Textarten, die fächerübergreifend relevant sind. Die Vermittlung der Bildungssprache erschließt das darin versprachlichte Wissen und ermöglicht eine Teilnahme an durch die Bildungssprache geprägten Räumen. Bei Leisen lesen wir: „Bildungssprache ist [ebenso wie die alltägliche Wissenschaftssprache] die Sprache, die vorrangig im Bildungsbereich vorkommt und deren Beherrschung zur Teilhabe an der Bildung erforderlich ist“ [10, S. 48].

Im wissenschaftlichen Beitrag „Heuristik der Bildungssprache“ hebt seine Autorin Linda Riebling hervor: „mit der Heuristik der Bildungssprache wurde in der Interkulturellen Bildungsforschung in den letzten Jahren der Versuch unternommen, eine Theoriebildung zu befördern, die auf die Erforschung der Bildungssprache und der auf sie bezogenen Sprachkompetenz sowie die Möglichkeiten der Beförderung dieser Kompetenz durch Schule und Unterricht ausgerichtet ist“ [12, S. 90]. Die Bildungssprache der Schule stellt ein vielschichtiges und komplexes Phänomen dar. Die Anwendung der Sprachtheorie von Eugenio Coseriu verdeutlicht das Zusammenspiel inhaltlicher, sprachsystematischer und sprachanwendungsbezogener Faktoren und deren Implikationen für die Diagnostik, den Erwerb und die Vermittlung dieses Registers als kulturelles Kapital. In der Linguistik werden in Anlehnung an Eugenio Coseriu (1970) drei Variationsdimensionen angegeben, die als außersprachliche Bestimmungsgrößen einer synchronischen, sprachlichen Varietät einer Einzelsprache gelten: die auf regionale Einflüsse bezogene kommunikative Reichweite (Diatopik), die durch Gruppenzugehörigkeit bestimmte soziale Reichweite (Diastratik) und die in einem Zusammenhang mit der kommunikativen Situation stehende funktionale Reichweite (Diaphasik) einer sprachlichen Varietät [3, S. 32-33].

Die Bildungssprache muss in Beziehung zu anderen Registern sowie der Alltagssprache, der Fachsprache und der alltäglichen Wissenschaftssprache gesetzt und in ihrem Verhältnis zu diesen Registern und ihre Funktionalität dargestellt werden.

Fazit

Die Empfehlung der EU-Politik die Mehrsprachigkeit als Chance wahrzunehmen und entsprechend auch im Unterricht ist zielbestimmend zu nutzen. Die aktuelle Forschung zeigt in Didaktik aber auch, dass heutzutage Lehrkräfte sich momentan noch nicht darauf hinreichend vorbereitet fühlen. Zurzeit haben nur wenige Studien (Leisen 2010; Luchtenberg 2010) die Funktion der Mehrsprachigkeit für das fachliche Lernen erforscht.

Die neuen Methoden wie „bilinguales scaffolding“ oder „kontrastiver Sprachunterricht“ werden hierbei als besonders erfolgreich angesehen. Das Konzept des *Scaffoldings* zielt darauf ab, eine einbeziehende und aufbauende Aktivität zu gestalten, die den Schülerinnen und Schülern bei dem Erwerb von Sprach-, Lern- und Schreibfähigkeiten hilft. Es gibt also Hinweise, dass die Schülerinnen und Schülern ihre erworbenen sprachlichen Kompetenzen aktiv einsetzen und diese auf eigene Art für ihre Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand im Unterricht nutzen. Die Lehrpersonen sollen für sprachliche Minderheiten und sprachlichen Diversitäten offen sein. Sie können unterstützende Aktivitäten einbauen, damit die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler allgemeine Bildungschancen gleich erhalten. Durch Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit in der Schule erfahren die Schülerinnen und Schüler Wertschätzung und öffnen sich gegenüber der neuen Sprache.

Es lässt sich nicht bestreiten, dass die erste Sprache in der Bildungspolitik als Ressource und Unterstützung gesehen wird, durch die immer weitere Differenzierung und Relevanz der Bildungssprache aktiv gefördert werden sollen. Das Schulsystem ist in vielen EU-Ländern auf Einsprachigkeit ausgerichtet und ermöglicht häufig keine Entwicklung der Mehrsprachigkeit. Deshalb wird es auch immer relevanter diese Thematik ernst nehmen und einbeziehende Aktivitäten in den Unterricht einbringen. Aufgrund der schwierigen curricularen Rahmenbedingungen sind bildungssprachliche Fähigkeiten, die für Erfolg in der Schule und im Beruf maßgeblich sind, für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schwierig zu erwerben. Trotzdem haben Seiteneinsteiger, die mit Bildungssprache in eigener Sprache konfrontiert werden, höhere Bildungschancen.

Literatur:

1. Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland, (<http://www.eucimte.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf>, angesehen am 20.09.2020).
2. AHRENHOLZ, Bernt. Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.). *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen, S. 15-36, 2010.
3. COSERIU, Eugenio. *Einführung in die strukturelle Betrachtung des Wortschatzes*. Tübingen: Tübinger Beiträge zur Linguistik, 1970.
4. CUMMINS, Jim. *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.
5. *Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit* 2001, (<http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>, angesehen am 20.09.2020).
6. GIBBONS, Pauline. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth NH, 2002.
7. GOGOLIN, Ingrid. Learners with a migration background in the German school system and their support – Tradition and current trends. In: *Journal for Educational Research Online Journal für Bildungsforschung* Online Volume 11 (2019), No. 1, 74-91.
8. GOGOLIN, Ingrid. Sprache: Schlüssel zur Integration. In: *Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Integration braucht faire Bildungschancen*. Gütersloh, 2008, S. 215-224.
9. GOGOLIN, Ingrid., NEUMANN, Ursula., REUTER, Lutz. *Schulbildung für Minderheiten in Deutschland (1989 - 1999)*. Münster/ New York: Waxmann, 2001.
10. LEISEN, Josef. *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus, 2010.
11. LUCHTENBERG, Sigrid Language Awareness. In: *Deutsch als Zweitsprache*. Hg. von Bernt Ahrenholz / Ingelore Oomen-Welke. 2., korr. und überarb. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 107-117, 2010.

12. RIEBLING, Linda. *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht: Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität*. Münster: Waxmann, 2013.