
Fremdsprachen Lehren und Lernen

Herausgegeben von
Claus Gnutzmann, Frank G. Königs, Lutz Küster und
Karen Schramm

Themenschwerpunkt:

Sprachenpolitik

koordiniert von Eva Burwitz-Melzer und
Jürgen Quetz

FLuL

46. Jahrgang (2017) · 1

Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)

Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts

Herausgeber: Claus Gnutzmann (Braunschweig) · Frank G. Königs (Marburg) · Lutz Küster (Berlin) · Karen Schramm (Wien)

Zuschriften, Manuskripte und Rezensionsexemplare erbeten an:

Prof. Dr. Claus Gnutzmann, TU Braunschweig, Englisch Seminar, Abteilung Englische Sprache und ihre Didaktik, Bienroder Weg 80, D-38106 Braunschweig, E-Mail: c.gnutzmann@tu-bs.de

Prof. Dr. Frank G. Königs, Philipps-Universität Marburg, Informationszentrum für Fremdsprachenforschung, Hans-Meerwein-Straße, D-35032 Marburg/Lahn, E-Mail: koenigs@staff.uni-marburg.de

Prof. Dr. Lutz Küster, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät II, Institut für Romanistik, Unter den Linden 6, D-10099 Berlin, E-Mail: lutz.kuester@rz.hu-berlin.de

Prof. Dr. Karen Schramm, Universität Wien, Institut für Germanistik, Fachbereich DaF/DaZ, Porzellan-gasse 4, A-1090 Wien, E-Mail: karen.schramm@univie.ac.at

Beratende Mitarbeit: Gabriele Blell (Hannover) · Stephan Breidbach (Berlin) · Eva Burwitz-Melzer (Gießen) · Daniela Caspari (Berlin) · Sabine Doff (Bremen) · Daniela Elsner (Frankfurt) · Andreas Grünewald (Bremen) · Jürgen Kurtz (Gießen) · Claudia Riemer (Bielefeld) · Laurenz Volkmann (Jena)

Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) erscheint zweimal im Jahr mit einem Umfang von jeweils ca. 144 Seiten. Das Jahresabonnement kostet € 62,- (print), € 72,- (print + online), bzw. € 65,- (e only), das Einzelheft € 36,-. Vorzugspreis für private Leser € 46,- (print), € 52,- (print + online), bzw. € 49,- (e only) (alle Preise zzgl. Postgebühr). Das Abonnement verlängert sich jeweils um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des laufenden Jahres beim Verlag gekündigt wird.

©2017 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, Dischingerweg 5, 72070 Tübingen
www.narr.de, E-Mail: info@narr.de

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, in Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Printed in Germany
ISSN 0932-6936

Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG

narr
franke
attempto

**Themenschwerpunkt:
Sprachenpolitik**

Koordination: Eva BURWITZ-MELZER und Jürgen QUETZ

<i>EVA BURWITZ-MELZER, JÜRGEN QUETZ</i> Zur Einführung in den Themenschwerpunkt	3
<i>MICHAELA PERLMANN-BALME</i> Wie viel Deutsch sollen Migranten können?	11
<i>BEATE LÜTKE</i> Deutsch als Zweitsprache-Module im Lehramtsstudium: Entwicklung, Relevanz und curriculare Konzepte.....	27
<i>GRIT MEHLHORN</i> Herkunftssprachen im deutschen Schulsystem	43
<i>ALMUT KÜPPERS, CHRISTOPH SCHROEDER</i> Warum der türkische <i>Herkunftssprachen</i> unterricht ein Auslaufmodell ist und warum es sinnvoll wäre, Türkisch zu einer modernen Fremdsprache auszubauen. Eine sprachpolitische Streitschrift	56
<i>WALDEMAR MARTYNIUK, MALGORZATA MÜLLER</i> Die Rolle der Nachbarsprache Polnisch im deutschen Bildungswesen	72
<i>MARCUS BÄR</i> Französisch, Spanisch, Italienisch – Zur Stellung der romanischen Schulsprachen im deutschen Bildungssystem	86

HENNING ROSSA

Lost in Translation. Überlegungen zum Wirksamkeitsdefizit der Bildungsstandards als bildungspolitische Steuerungsinstrumente für die Unterrichtsentwicklung im Fach Englisch 100

Nicht-thematischer Teil

ENGELBERT THALER

Englischdidaktik – State of the Art. Forschungsüberblick 2000 – 2016 115

Buchbesprechungen • Rezensionenartikel

Chiara CERRI, Sabine JENTGES (Hrsg.): *Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2015 (LUTZ KÜSTER) 132

Bettina DEUTSCH: *Mehrsprachigkeit durch bilingualen Unterricht? Analysen der Sichtweisen aus europäischer Bildungspolitik, Fremdsprachendidaktik und Unterrichtspraxis*. Frankfurt/M.: Lang 2016 (MARCUS BAR) 134

Barbara PIZZICONI, Miriam A. LOCHER (eds.): *Teaching and Learning (Im)Politeness*. Berlin and Boston: de Gruyter Mouton 2015 (RAINER SCHULZE) 137

Claudia SCHLAAK: *Fremdsprachendidaktik und Inklusionspädagogik. Herausforderungen im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: Ibidem 2015 (ANDREAS ROHDE) 139

Manuela WIPPERFÜRTH: *Professional vision in Lehrernetzwerken. Berufssprache als ein Weg und ein Ziel von Lehrerprofessionalisierung*. Münster: Waxmann 2015 (DAVID GERLACH) 141

Eva BURWITZ-MELZER, Grit MEHLHORN, Claudia RIEMER, Karl-Richard BAUSCH, Hans-Jürgen KRUMM (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: Francke 2016 (CHRISTIANE FÄCKE) 144

Info • Vorschau

147

Warum der türkische *Herkunftssprachen*unterricht ein Auslaufmodell ist und warum es sinnvoll wäre, Türkisch zu einer modernen Fremdsprache auszubauen

Eine sprachpolitische Streitschrift

Abstract. In this contribution we argue that heritage language instruction in the form it is practiced in Germany is outdated and in need of revision. Exemplified against the backdrop of Turkish language teaching in Germany, the question is raised as to why and how heritage language teaching could be enhanced. The objectives in this article are threefold: First, arguments and empirical evidence are brought forward which support the claim that upgrading Turkish and integrating it into the curriculum of modern foreign school languages is beneficial. Second, in times of constant migration flows and increasing mobility and with regard to the growing social rifts in the European societies, the question is raised as to how immigrant languages like Turkish and Arabic can be used as a source for education and for the promotion of multilingualism. Third, language policy decisions are outlined which would be needed to upgrade Turkish as a foreign language.

1. Ziele des Beitrags

Dieser Beitrag setzt sich kritisch mit der Einrichtung des Herkunftssprachenunterrichts (HU) im deutschen Schulsystem auseinander, illustriert am Beispiel des türkischen Herkunftssprachenunterrichts. Innerhalb des Themenschwerpunkts „Sprachenpolitik“ verstehen wir unseren Beitrag als Anstoß für eine kritische Diskussion über das „quo vadis Türkischunterricht“ und damit grundsätzlich über den Herkunftssprachenunterricht. Damit verfolgen wir drei Ziele: Zum einen wollen wir am Beispiel der türkischen Sprache fragen, welche Argumente und empirischen Nachweise für einen Ausbau von Türkisch zu einer modernen Fremdsprache im Kanon

* **Korrespondenzadressen:** Dr. Almut KÜPPERS, Mercator-IPC Research Fellow, Istanbul Policy Center, Sabanci University – Minerva Han Headquarter, Bankalar Caddesi 2/4, 34420 KARAKÖY – ISTANBUL.

E-Mail: almut.kueppers@gmail.com

Arbeitsbereiche: Englischlehrerausbildung, Mehrsprachigkeitsdidaktik und Didaktik der Sprachen der Migration, Türkisch als Fremdsprache.

Prof. Dr. Christoph SCHROEDER, Universität Potsdam, Institut für Germanistik, Zentrum Sprache, Variation, Migration, Am Neuen Palais 10, 14469 POTSDAM.

E-Mail: schroedc@uni-potsdam.de

Arbeitsbereiche: Schriftspracherwerb im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachenpolitik und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit.

der Schulfremdsprachen sprechen. Vor dem Hintergrund beständiger Migration und der aktuellen politischen Entwicklungen und gesellschaftlichen Zerklüftungen in Europa schließt sich daran die Frage an, wie die großen neuen Einwanderungssprachen als Bildungsressource auf dem Weg zu einer mehrsprachigen Gesellschaft in einem mehrsprachigen Europa genutzt werden können. Und drittens skizzieren wir, welche bildungspolitischen und sprachpolitischen Weichenstellungen sowie gesellschaftlichen Anstrengungen nötig wären, um Türkisch zu einer modernen Fremdsprache im Kanon der Schulsprachen aufzuwerten.

2. Prolog: Türkisch den Türken

Es ist Dienstagnachmittag an irgendeiner Grundschule in irgendeinem Bundesland in Deutschland.¹ Während die Kinder im Klassenraum gegenüber arabischen Herkunftssprachenunterricht (HU) haben, versammeln sich in einem anderen Raum Kinder des 2. Jahrgangs, die von ihren Eltern für den türkischen HU angemeldet wurden. Es sind ca. 15 Jungen und Mädchen, die von Herrn GÜL unterrichtet werden, einem aus der Türkei für fünf Jahre entsandten sogenannten „Konsulatslehrer“. In dieser Unterrichtsstunde wird ein Arbeitsblatt bearbeitet. Auf der einen Seite befindet sich ein einfaches Kreuzworträtsel, die Erläuterungen dazu sind als Bilder zu Begriffen wie *kitap*, *muz*, *kedî*, *çiçek* (*Buch*, *Banane*, *Katze*, *Blume*) dargestellt. Auf der Rückseite befindet sich ein für Anfänger anspruchsvoller Text von Nasreddin HOCA², versehen mit Inhaltsfragen. Während das Kreuzworträtsel eine Übung auf unterstem Anfänger-Niveau (A1) darstellt, ist die Textaufgabe literarisch-landeskundlich anspruchsvoll und schon dem Niveau B1/B2 zuzuordnen. Exemplarisch verweist dieses Unterrichtsmaterial auf die strukturellen Herausforderungen des Herkunftssprachenunterrichts: die hohen Differenzierungsanforderungen. Herr GÜL unterrichtet eine Gruppe mit Kindern, von denen einige fließend Türkisch sprechen und über einen bemerkenswerten Wortschatz verfügen; bei anderen Kindern ist das Türkisch hingegen kaum entwickelt oder gar nicht vorhanden. Auf diese besondere Konstellation reagiert Herr GÜL, indem er differenzierendes Material einsetzt. Dennoch scheinen etliche Kinder damit überfordert, während andere wiederum unterfordert sind.

Einige Schüler und Schülerinnen, die an ihren Arbeitsblättern arbeiten, versuchen in Gruppenarbeit das Kreuzworträtsel zu lösen. Für andere Schüler geht es offenbar nur darum, die Informationen von den Mitschüler/-innen zusammenzutragen. So auch zwei Jungen, die erklären, dass sie nicht wissen, warum sie überhaupt im Türkischunterricht sind. Alexis sagt: „Ich fühl mich hier wie der Osterhase im

¹ Diese Unterrichtsstunde fand im Rahmen des HU an einer Grundschule in Deutschland statt; die Gespräche und das Interview mit der HU-Lehrkraft haben ebenfalls stattgefunden. Zum Zwecke der Anonymisierung werden hier keine weiteren Kontextangaben gemacht.

² Nasreddin Hoca ist Protagonist in etlichen überlieferten humoristischen Geschichten, Witzen und Weisheiten und in der türkisch-islamischen Welt eine literarische Legende.

Wald, ich habe keine Ahnung, warum ich hier bin, ich kann gar kein Türkisch“. Ein anderer Schüler, Can, bemerkt: „Ich kann auch kein Türkisch. Aber das ist der Fehler meiner Mutter, sie hat es uns nicht beigebracht. Mein Stiefvater ist auch Türke, der hat seinen Kindern beigebracht, Türkisch zu sprechen. Deswegen ist es auch ein bisschen der Fehler meiner Mutter, sie kann ja Türkisch, aber sie hat es uns nicht beigebracht“. Die beiden Freunde stammen jeweils aus bi-nationalen Partnerschaften. Alexis Mutter ist griechischer Abstammung, sein Vater türkischer – und Cans Mutter ist Türkei-stämmig, sein Vater hingegen einsprachiger Deutscher. Die beiden Freunde besuchen den türkischen Herkunftssprachenunterricht äußerst widerwillig, sie haben beide das Gefühl, dass es eigentlich ein Unterricht ist für Kinder, die Türkisch sprechen können. Beide fühlen sich hier fehl am Platz, weil der Unterricht sprachliche Kompetenzen voraussetzt, die sie in ihren Familien gar nicht erwerben konnten. Und anders als Levent, dessen kommunikative Kompetenzen im Türkischen so sind, dass er Konflikte und Ärger mit dem Türkischlehrer sprachlich aushandeln kann, können Can und Alexis dem Unterrichtsgeschehen überhaupt nur dann folgen, wenn sie Hilfe von Mitschülern bekommen. Wie jetzt beim Zusammentragen der Ergebnisse für das Kreuzworträtsel. Ein paar einzelne Wörter kennen sie inzwischen, aber das Alphabet oder richtig lesen gelernt auf Türkisch haben sie nicht. Der Unterricht ist meistens langweilig, erklären sie, und ergänzen offenherzig, dass sie wie viele andere auch einfach oft gar nicht daran teilnehmen, sondern schwänzen. „Keiner kommt hier wirklich gerne her!“ behauptet eine andere Schülerin.

3. Türkischunterricht in Deutschland

Der türkische HU hat es schwer im deutschen Schulsystem. Das zeigt der Einblick in die authentische HU-Stunde, das bestätigen Analysen, und Zahlen über die Teilnahme weisen einen klaren Abwärtstrend auf (vgl. KÜPPERS/ŞİMŞEK/SCHROEDER 2015 sowie SCHROEDER/KÜPPERS 2016). Es gibt eine Vielzahl von unterschiedlichen Organisationsformen aufgrund des föderalen Bildungssystems – mal steht er unter Aufsicht der Bildungsbehörden eines Bundeslandes, mal wird er über die Generalkonsulate organisiert, die aus den Herkunftsländern Lehrkräfte entsenden. Das verbindet sich häufig mit einer fehlenden Integration des HU in die Schulen. Seine Benotung – sofern es sie überhaupt gibt, zumeist werden nur Teilnahmebestätigungen ausgestellt – ist nicht versetzungsrelevant, und der Unterricht findet am Nachmittag statt (vgl. auch MEHLHORN in diesem Band). Der oben skizzierte Einblick in eine exemplarische HU-Stunde zeigt die Verlorenheit derjenigen, die an ihm teilnehmen (müssen) – inklusive der Lehrkräfte, wie ein Gespräch mit Herrn GÜL illustriert: Als „Konsulatslehrer“ wurde er vom türkischen Staat in ein deutsches Bundesland entsandt. Ein Einweisungs- oder Fortbildungsprogramm hat es weder von Konsulatsseite noch von Seiten der Schulbehörde in dem Bundesland gegeben. Herr GÜL beklagt außerdem ein fehlendes Curriculum für den HU sowie ein fehlen-

des Textbuch; er sei im Grunde genommen komplett auf sich alleine gestellt. Seine Hauptaufgabe definiert er wie folgt: „den türkischen Schülerinnen zu helfen“. Da er selbst mit zwei Jahren mit seinen Eltern nach Deutschland kam und bis zur achten Klasse hier zur Schule gegangen war, ist ihm das deutsche Schulsystem zumindest nicht ganz unbekannt. Herr GÜL verfügt aber weder über einen pädagogisch geschulten Ansprechpartner im türkischen Konsulat, noch fühlt er sich den Schulen als Dienstherren verpflichtet. An der Schule von Can, Funda und Alexis erteilt er in allen vier Jahrgängen HU, an Schul- und Klassenkonferenzen nimmt er aber nicht teil, und an Betreuungsaufgaben oder Aufsichten beteiligt er sich nur unwillig oder gar nicht. Für das nächste Schuljahr hat er sich eine Schule in einem Stadtteil gesucht, an der viele Kinder von Landsleuten aus seiner türkischen Heimatstadt beschult werden. Ein Gefühl der Loyalität hat Herr GÜL im Grunde eher zu seinen Schülern als zur Institution entwickelt, in der der HU stattfindet. Er beklagt sich nicht nur über das fehlende Textbuch, den fehlenden Lehrplan, die Disziplinlosigkeit, die einige der Kinder zeigen, sondern auch über mangelndes Interesse und vor allem das schlechte Türkisch. An der Grundschule von Cem, Alexis und Funda nehmen etwa 60-70 Kinder am HU teil, die meisten mit „schlechtem, bis sehr schlechtem“ Türkisch, weil schon die Eltern gar kein richtiges Türkisch in ihrer Kindheit in Deutschland gelernt hätten. „Maximal sechs bis sieben Kinder dieser Schule sprechen wirklich schönes Istanbul-Türkisch, das ist aber wirklich die Ausnahme“.

Trotz dieser unbefriedigenden Unterrichtssituation betrachtet Herr GÜL seine Situation noch als vergleichsweise günstig. Er hat schließlich Deutsch als Fremdsprache in Istanbul studiert und als Grundschullehrer an verschiedenen Schulen in der Türkei gearbeitet. Weil sein Deutsch gut ist („aber es ist nicht wirklich gut“), kann er seine Schüler verstehen. Zudem kennt er sich in Deutschland und mit dessen Schulsystem relativ gut aus. Schlimmer seien seine vier Kollegen dran, die alle als gymnasiale Englischlehrer aus der Türkei nach Deutschland entsandt wurden, um dort Türkisch zu unterrichten. Diese seien das erste Mal in Deutschland und könnten kein einziges Wort Deutsch, womit sie keine Chance hätten, die Kinder zu verstehen, die noch dazu deutsche Umgangssprache sprächen. Wie man Türkisch als (Fremd-)Sprache in einer extrem heterogenen Lerngruppe auf Grundschulniveau in Deutschland unterrichtet, ist somit eine enorme Herausforderung für die aus der Türkei entsandten Gymnasiallehrkräfte.

An diesem Beispiel lässt sich ablesen, dass der HU vielfach von der Eigeninitiative der Lehrkräfte lebt, die häufig weder hinreichend auf ihre Aufgaben vorbereitet sind, noch eine entsprechende Ausbildung besitzen und deren institutionelle Anbindung an die Schule, in der der Unterricht stattfindet, eher lose und unverbindlich ist, während die didaktisch-methodischen Herausforderungen aufgrund der schlechten Materialsituation und hohen Differenzierungsleistungen enorm sind. KÜPPERS/SCHROEDER/GÜLBAYAZ (2014:12) kommen in ihrer Analyse der Situation des türkischen HU in Deutschland zu dem Schluss, dass der Türkischunterricht in Deutschland zumeist nicht auf einer empirisch fundierten Methodik aufbaut, sondern als ein

Potpourri unterschiedlicher Zuständigkeiten und Ansätze existiert, die vor allem von dem Erfahrungswissen und Engagement Einzelner leben und von zufälligen lokalen Entwicklungen, von denen einige wenig, andere durchaus vielversprechend sind. Dass dies so ist, liegt nicht an den Akteuren des Unterrichts selbst, sondern es hängt eng mit dem sprachpolitischen Rahmen zusammen, innerhalb dessen sie agieren.

4. Sprachenpolitische Rahmung

Grundsätzlich sehen wir in der Verbannung des Türkischunterrichts in Deutschland in die herkunftssprachliche Ecke einen problematischen bildungspolitischen Weg. Das beginnt bei dem Begriff „Herkunftssprache“. Dieser kann nur verstanden werden als „eine Sprache, die dort gesprochen wird, wo der Sprecher/die Sprecherin und/oder seine/ihre Vorfahren herkommen“ – und das ist entweder geographisch oder ethnisch oder national gemeint, verweist aber keinesfalls auf den Ort, wo der Sprecher/die Sprecherin dieser Sprache, auf die damit referiert wird, lebt und Teil der Gesellschaft ist, nämlich Deutschland. Nicht zuletzt diese nach außen verweisende Semantik hat dazu geführt, dass der Herkunftssprachenunterricht in Deutschland sich nur in wenigen *best practice*-Fällen zu einem eigenständigen, dem Fremdsprachenunterricht gleichwertigen Unterrichtsfach entwickeln konnte und auch einen Rückhalt in einer entsprechenden Ausbildung als Fakultas in der universitären Lehrerbildung gefunden hat.³ Insgesamt sieht die Situation des herkunftssprachlichen Türkischunterrichts in Deutschland sehr viel deprimierender aus: deutlich zurückgehende Lernerzahlen seit PISA 2000, unzureichende Material- und Lehrpersonalsituation, in etlichen Bundesländern lediglich „Anhängsel“ ohne Status aufgrund der fehlenden Integration des Faches in die Curricula oder Stundentafeln der Schulen und Zeugnisse der Lerner, zum Teil nicht vorhandene oder veraltete didaktische Ansätze (vgl. KÜPPERS/SCHROEDER/GÜLBAYAZ 2014; KÜPPERS/ŞİMŞEK/SCHROEDER 2015; SCHROEDER/KÜPPERS 2016). Überspitzt formuliert muss gerade aus Elternperspektive die Frage erlaubt sein: Warum die Kinder in einen Herkunftssprachenunterricht schicken, wo sie sich langweilen und wertvolle Zeit vergeuden, in der sie entweder für andere Fächer lernen oder etwas „Sinnvolleres“ wie Sport machen könnten, wenn sie dort nicht einmal ein anerkanntes Zertifikat erwerben können und zu allem Überfluss in den Augen ihrer Mitschüler und Lehrkräfte auch noch zu „Türken“ werden, obgleich sie sich doch oft als Deutsche fühlen?

³ Mit dem Lehramtsstudiengang Türkisch an der Universität Duisburg-Essen hat Nordrhein-Westfalen hier eine Vorreiterposition. In den Kanon der in den Sekundarstufen anbietbaren Fremdsprachen aufgenommen ist Türkisch auf dem Papier seit dem Beschluss der KMK vom 1.12.1989, mit dem Einheitliche Prüfungsanforderungen für das Abitur (EPA) für Türkisch als Fremdsprache (TaF) vorliegen (i.d.F. vom 6.6.2013), vgl. KMK (1989). Faktisch gibt es TaF in NRW und Berlin sowie als Modellversuch in Bayern, Baden-Württemberg und Hessen. Unseres Wissens gibt es aber noch keine Untersuchungen darüber, ob und mit welchem Erfolg auch echte Sprachanfänger im Türkischen an den neueren TaF-Initiativen teilnehmen.

5. Die europäische Dimension

Immer wieder wird in offiziellen europäischen Verlautbarungen die besondere europäische Identität beschworen und definiert über ihre sprachliche und kulturelle Vielfalt. Der Sprachenreichtum Europas gilt als ein besonderer Vorzug, der die Gemeinschaft aber gleichermaßen vor große Herausforderungen stellt. Das Bekenntnis zur Mehrsprachigkeit spielt in neu aufgelegten Strategiepapieren regelmäßig eine zentrale Rolle (z.B. im *Strategic Framework for Education and Training 2020* der Europäischen Union) wie beispielsweise auch prominent in der Gesamtstrategie der EU „Europe 2020“, den Leitlinien für ein intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum.⁴ Mehrsprachigkeit soll die EU-Bürger mobiler machen, ihre Arbeitsaussichten verbessern und damit insgesamt einen wichtigen Beitrag nicht nur zur individuellen Zufriedenheit der Bevölkerung, sondern auch zum Wirtschaftswachstum leisten. Europäische Mehrsprachigkeit wird zunächst maßgeblich über die Bedeutung der europäischen Nationalsprachen sowie die der offiziellen Amtssprachen definiert. Etliche kleinere Sprachen wie Sorbisch, Gälisch oder Walisisch haben inzwischen den Status als anerkannte Minderheitensprachen erhalten und stehen somit unter besonderem Schutz.⁵ Romanes, eine nicht-territoriale Sprache und die Sprache der Roma, wurde mittlerweile von acht Mitgliedsländern offiziell anerkannt, ebenso wie von zwei Dritteln aller Mitgliedsstaaten die jeweilige Zeichensprache des Landes offiziell anerkannt ist.

Ein Blick in die dritte Ausgabe des EURYDICE/EUROSTAT-Berichtes (2012), der den tatsächlichen Zustand des Sprachenlernens und Fremdsprachenunterrichts in Europa in Übersichten und Tabellen beziffert, enthüllt ein etwas anderes Bild von der sprachlichen Vielfalt Europas.⁶ Hier ist ein Trend nicht zu übersehen: Die Dominanz der englischen Sprache nimmt weiter zu. Sie ist mittlerweile in 14 Mitgliedsstaaten (darunter auch Deutschland) Pflichtfremdsprache (vgl. EURYDICE/EUROSTAT 2012: 49). Auf allen Ebenen und in allen Schulformen nimmt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die Englisch lernen, beständig zu. Schon über 70 Prozent aller Grundschulkinder und über 90 Prozent aller Sekundarschüler lernen Englisch. Neben Englisch dominieren vier weitere große Fremdsprachen das Angebot in Europa: Französisch, Spanisch, Deutsch und Russisch. In den meisten Ländern nehmen weniger als 5 Prozent aller Lernenden an Angeboten in weiteren Sprachen teil, in etlichen sogar unter 1 Prozent – und häufig sind dies dann Pflichtsprachengebote wie Finnisch in Schweden oder Dänisch in Island (ebd.). Kurzum: So bunt

⁴ http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index_de.htm (20.10.2016).

⁵ Interessanterweise ist Türkisch eben *nicht* in die Liste der europäischen Amtssprachen aufgenommen, obwohl es zweite Amtssprache der Republik Zypern ist. Aufgrund der spezifischen Teilsituation Zyperns mit der international nicht anerkannten Türkischen Republik Zypern im Norden der Insel hat jedoch die griechisch dominierte Republik Zypern, die sowohl Mitglied in der EU als auch im Europarat ist, ihre entsprechende Eingabemöglichkeit nicht wahrgenommen.

⁶ http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/key-data-2012_en.pdf (20.10.2016).

die sprachliche Vielfalt in Europa auch sein mag, das schulische Fremdsprachenlernen konzentriert sich zunehmend auf Englisch. Nur vereinzelt sind kritische Stimmen zu hören, die davor warnen, diesen ungebrochenen Trend zur „Englishization“ als Mehrsprachigkeit zu bezeichnen (vgl. EXTRA et al. 2013; HU 2016). Und die außereuropäischen Sprachen der Einwanderer spielen im Bekenntnis zur europäischen Mehrsprachigkeit (noch) keine Rolle. Bestenfalls kann man sagen, dass ihre Existenz mittlerweile zur Kenntnis genommen wird: „Finally, attention should be drawn to the existence of languages spoken by immigrant populations“ (EURYDICE/EUROSTAT 2012: 19).⁷

6. Mehrsprachigkeit im nationalen Kontext

Bildungs- und sprachpolitisch hat sich auf nationaler Ebene in Deutschland in jüngster Vergangenheit ein Paradigmenwechsel vollzogen, der aber auf der Schul- und Unterrichtsebene noch nicht angekommen ist und welcher die Lehreraus- und Lehrerfortbildung vor große Herausforderungen stellt: Linguistische und kulturelle Vielfalt soll nicht länger als ein Problem oder gar Defizit betrachtet werden, stattdessen sei migrationsbedingte Mehrsprachigkeit eine Bereicherung und sollte als Bildungsressource genutzt werden (vgl. KMK 2013).

In der Unterrichtsrealität des deutschen Schulsystems, welches traditionell selektiv ist und wo Segregationstendenzen zunehmen (vgl. MORRIS-LANGE/WENDT/WOHLFAHRT 2013; BARZ/CERCI/DEMIR 2013), sind mehrsprachige Kinder mit Migrationsgeschichte jedoch nach wie vor benachteiligt und treffen sich häufig in sogenannten „Brennpunktschulen“, während einsprachige Kinder der deutschen Mittelschicht überproportional häufig an Gymnasien mit bilingualen Angeboten zu finden sind. Diese sogenannte „Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit“, die KRUMM (2013) als „Armut- und Elitemehrsprachigkeit“ bezeichnet, ist Ausdruck eines Sprachregimes, das in die Zeit der Nationalstaaten zurückzuführen ist. In der allgemeinen Öffentlichkeit wird jedoch immer wieder reflexartig vor allem auf die Deutschkenntnisse der Kinder fokussiert, die es zu entwickeln und verbessern gilt, während gleichzeitig Forderungen nach Ausbau auch der familiensprachlichen Kenntnisse mit dem Verdacht belegt werden, dies behindere eine erfolgreiche Integration und trage zur Entwicklung von Parallelgesellschaften bei.

So verwundert es kaum, dass im Augenmerk etlicher bildungs- und sprachpolitischer Verlautbarungen den DaF-/DaZ-Angeboten eine entsprechende Schlüsselrolle zugeschrieben wird. Richtig und dringend notwendig ist es ebenfalls, dass endlich auch auf die Bedeutung eines sprachsensiblen Sachfachunterrichtes hingewiesen wird, dessen bildungs- und fachsprachlichen Herausforderungen oft auch schon für

⁷ Interessant in diesem Zusammenhang auch die Beispiele, wo die Einführung regionaler Varietäten zeitlich parallel zur Abschaffung des Herkunftssprachenunterrichts stattfindet, so geschehen im Bundesland Bayern mit der Einführung des Bairischen als Schulfach (vgl. WOERFEL 2014).

muttersprachliche Lernende kaum überwindbare Hürden auf dem Weg zu den akademischen Inhalten darstellen (vgl. FEILKE 2012; GANTEFORT 2013). Die Rolle der Familiensprachen und der Zusammenhang zwischen erfolgreichem Erst- und Zweitsprachenerwerb gerade im Bereich dekontextualisierter (Schrift-)Sprache findet jedoch, wenn überhaupt, nur am Rande Erwähnung (vgl. ROSENBERG/SCHROEDER 2016; CUMMINS 2013; 2014).

7. Fremdsprachen als kulturelle Bereicherung

Wörter sind kleine Schatzkisten. Sie enthalten Erfahrungen und spiegeln Gewohnheiten, Traditionen und Werte wider, die in anderen Kulturräumen – und damit deren Sprachen – nicht unbedingt vorhanden sind. So wird beispielsweise Zeit über den Globus verteilt wissenschaftlich exakt in Minuten und Stunden gemessen. In der malayischen Sprache gibt es hingegen eine ungewöhnliche Zeiteinheit, die mit „Pisan zapra“ bezeichnet wird und die Zeit umfasst, die es dauert, eine Banane zu essen (vgl. SANDERS 2015). Sprachen sind Ausdruck für Lebensweisen und Werte und verweisen auf neue Standpunkte und unbekannte Einstellungen. Ein Mehrwert des Fremdsprachenlernens wird daher stets im interkulturellen Lernen gesehen. Dabei gilt es, im besten Fall über die Auseinandersetzung mit neuen Perspektiven die eigene kulturelle Determiniertheit zu erleben und zu reflektieren, um Positionen zu überdenken und ggf. zu verändern. Mehrsprachigkeit garantiert daher auch kulturelle Vielfalt, und diese wiederum ist zu einer wichtigen Ressource in der Wirtschaft geworden, deren „Global player“ sich im Wettlauf um Kreativität, neue Ideen und Innovationen im Servicezeitalter vor allen Dingen in den großen urbanen Zentren ansiedeln. Interkulturelle Kompetenzen gehören seit den 1970er Jahren zunehmend zu wichtigen Qualifikationen der sogenannten „Creative class“ und „Knowledge worker“ (vgl. FLORIDA 2014). Auch im Bereich des Fremdsprachenunterrichts sind seit den 1990er Jahren interkulturelle kommunikative Kompetenzen zum zentralen Lernziel avanciert. Doch während akademische Diskurse über Modelle und Theoriebildung weit ausdifferenziert sind, stehen in der schulischen Praxis nach wie vor formale Übungen im Zentrum des fremdsprachlichen Unterrichtsgeschehens und der Bewertungspraxis. Wie interkulturelle Kompetenzen eigentlich entwickelt, überprüft und bewertet werden können, ist im Unterrichtsalltag trotz des Referenzrahmens für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (EUROPARAT 2011-2016) nach wie vor eine offene Frage.

Nun böte ein moderner Türkischunterricht die Möglichkeit, eine lebendige Sprache als *Community*-Sprache zu unterrichten und damit interkulturelle Kompetenzen als *Handlungskompetenzen* zu entwickeln. Denn Türkisch ist eine überaus vitale Sprache in Deutschland, sie lebt vor allen Dingen in den Ballungszentren der Großstädte und wird von ca. drei Millionen Menschen gesprochen. In den urbanen Zentren ist Türkisch nicht nur zu hören, zu sehen und zu lesen, auf Schildern, Aushängen und der Werbung, sondern es gibt auch türkischsprachige Zeitungen und

Bücher, Radio- sowie Fernsehsender und damit einen lebensweltlichen Kontext, in dem diese Sprache auch gelernt und vor allen Dingen benutzt werden kann.

8. Türkischunterricht als interkultureller Fremdsprachenunterricht

Die hier skizzierten Überlegungen zu den Chancen eines Türkischunterrichts als interkulturellem Fremdsprachenunterricht basieren auf den Erfahrungen und Erkenntnissen, die rund um eine Grundschule in Hannover gesammelt wurden (vgl. KÜPPERS/YAĞMUR 2014). Um die Jahrtausendwende entschied sich diese Schule, Türkisch, die dominante Sprache im Stadtteil, aufzuwerten und für Bildungszwecke zu nutzen. Sie implementierte und bewarb ein bilinguales Deutsch-Türkisches Programm mit dem Ziel der interkulturellen Öffnung in die multi-ethnische Nachbarschaft. Das Besondere daran: Es wendete sich gezielt an die Familien der Mittelschicht, um muttersprachlich Deutsch sprechende Kinder für das Angebot zu gewinnen, damit die soziale Kohäsion zu verbessern und vor allem gegen die fast 100 Prozent Segregation⁸ anzukämpfen, unter der die Schule litt. Mit der Einführung des bilingualen Programmes erlebten die Sprache Türkisch und ihre Sprecher im Einzugsgebiet der Schule eine Aufwertung sowie Wertschätzung, die ihr in der deutschen Gesellschaft ansonsten selten zuteil wird. Die Schule begreift die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit der Schüler- und Elternschaft grundsätzlich als eine wichtige Ressource für die Bildungsarbeit und leistet damit einen enormen Beitrag nicht nur zu mehr Bildungsgerechtigkeit, sondern insbesondere zum interkulturellen Dialog und besseren Verständnis in der Schulgemeinde.

Durch das bilinguale Programm und unterstützende strukturelle Änderungen der Schulorganisation (Ganztagsschule, offener Unterrichtsbeginn, Abschaffung der Hausaufgaben und Einführung selbstgesteuerten Lernens) konnte der Trend zur Segregation an der Schule umgekehrt werden. Die Schullaufbahneempfehlungen dokumentieren einen beeindruckenden Aufwärtstrend der akademischen Leistungen: In einem Zeitraum von zehn Jahren fielen die Hauptschulempfehlungen am Ende der 4. Klasse von ehemals 52 Prozent im Jahr 2005 auf 21 Prozent im Jahr 2014. Im gleichen Zeitraum stiegen die Empfehlungen für das Gymnasium von ehemals 15 Prozent im Jahr 2005 auf fast 40 Prozent im Jahr 2014 (vgl. KÜPPERS/YAĞMUR 2014: 39). Für das bilinguale Programm gibt es mittlerweile lange Wartelisten, denn etliche der deutschen Familien betrachten das Türkischlernen als intellektuelle Bereicherung. Die Auseinandersetzung mit einer strukturell so verschiedenen Sprache wie dem agglutinierenden Türkisch führt bei den einsprachig deutschen Kindern zu erhöhter kognitiver Mobilisierung, legt Grundlagen für die Entwicklung eines Sprachlernbewusstseins, was gute Voraussetzungen sind, eine positive Einstellung

⁸ Fast alle deutschen Familien und auch bildungsorientierte türkische Familien im Einzugsgebiet der Schule meldeten ihre Kinder von dieser Schule ab. Abmelderaten betragen bis zu 35 Prozent pro Jahrgang, womit fast ausschließlich Kinder aus Familien mit Migrationsgeschichte diese Schule besuchten; sie war somit fast komplett segregiert.

zu lebenslangem Sprachenlernen zu entwickeln. Die Erfahrung, eine „schwere“ Sprache wie Türkisch zu lernen, führt zudem bei ihnen zu Respekt für die Kinder, die Deutsch als zweite Sprache lernen; Einsprachigkeit wird in geringerem Maße als Überlegenheit erlebt, stattdessen lernen die Kinder, dass Vielfalt normal ist, weil jede/r in anderen (sprachlichen) Bereichen Stärken hat. Durch die strukturelle Einbettung des Sprachenprogrammes können außerdem die sozialen Machtverhältnisse im Unterricht verändert werden, und die Kinder bekommen trotz der unterschiedlichen sozioökonomischen Verhältnisse ihrer Elternhäuser eher die Chance, sich auf Augenhöhe zu begegnen und wechselseitiges Verständnis zu entwickeln (vgl. KÜPPERS 2016a). Zudem eröffnet das Türkischprogramm allen Kindern eine Tür, durch die sie ihre mehrsprachige und multi-ethnische Nachbarschaft besser entdecken und verstehen können. Und schließlich erleben sie auch, dass schulisches Sprachenlernen einen kommunikativen Wert hat, wenn sie lernen, dass sie die türkische Sprache, die sie vormittags im Unterricht lernen, auf dem Weg nach Hause beim Bäcker, Gemüsehändler oder Frisör benutzen können.

Durch die Nutzung der türkischen Sprache als Bildungsressource leistet die Schule nicht nur einen enormen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Die interkulturelle Ausrichtung des bilingualen Programmes öffnet gleichzeitig auch Begegnungsräume für interkulturellen Dialog innerhalb der Schulgemeinde (vgl. ALBRECHT 2016). Neben der Verbesserung der sprachlich-akademischen Leistungen ist der besondere Mehrwert dieses Ansatzes somit vor allem im Bereich des sozial-interkulturellen Lernens zu sehen. In den bilingualen Klassen entstehen Freundschaften über die ansonsten hohen Sprachgrenzen hinweg, und gerade die einsprachigen Kinder der deutschen Familien tragen die Faszination für die türkische Sprache und eine positive Einstellung zur Kultur und für die Türkei in ihre Familien und darüber hinaus in die Gesellschaft (vgl. KÜPPERS 2016a). Die subtilen sozial-interkulturellen Wirkungen des Sprachenprogrammes leuchten in Interviews mit den Familien immer wieder auf. Türkische Familien erzählen von Übernachtungs-Partys, an denen ihre Töchter teilnehmen dürfen, deutsche Eltern berichten davon, wie sie über die Begegnung mit Gastfreundschaft und Essensgeschenken (Ikram) alltägliche Routinen neu überdenken (vgl. KÜPPERS 2016b).

9. Bilingualer Türkischunterricht als transnationales Bildungsangebot

Bilinguale Türkischangebote existieren im Grundschulbereich in Deutschland bislang lediglich als Einzelinitiativen in Hannover, Hamburg oder Berlin. Diese vielversprechenden Ansätze für den Sekundarschulbereich bis hin zum Abitur weiterzuentwickeln, bietet die Chance, Bildungsmodelle für transnationale Kontexte zu konzipieren. Im sich schnell und vielfältig vernetzenden Raum zwischen Deutschland und der Türkei werden Türkischkenntnisse so zu einem zentralen Bestandteil transkulturellen Kapitals, also zu Kompetenzen, Einstellungen und Fertigkeiten, die auf

linguistischem und kulturellem Hintergrundwissen für zwei unterschiedliche Kulturräume basieren (vgl. KÜPPERS/PUSCH/UYAN SEMERCI 2016: 6). Damit wird kulturelles Kapital in BOURDIEUS Sinne nicht nur allgemein erweitert, sondern es werden die Grundlagen geschaffen für aktive Teilhabe und Partizipation in zwei Ländern, in Deutschland und der Türkei. Migrantensprachen wie Arabisch und Türkisch aufzuwerten, als voll etablierte moderne Fremdsprachen für *alle* Lerner der Mehrheitsgesellschaft zu öffnen und in die Curricula der Schulen zu integrieren, erscheint eine wirkungsvolle Möglichkeit, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in den postnationalen Gesellschaften Europas zu erschließen. Insbesondere in bilingualen Angeboten könnte dem Ruf nach angemessener Integration der Sprachen der Zuwanderer im deutschen Schulsystem (vgl. z.B. FÜRSTENAU 2012) entsprochen werden, denn die Überführung alltagssprachlicher in bildungssprachliche Kompetenzen ist ein wichtiger Baustein der Forderung nach durchgängiger sprachlicher Bildung und inklusiver Ansätze zur Entwicklung der Bildungssprache/n (vgl. REICH/KRUMM 2013).

Während fast alle Türkisch-Angebote in Deutschland bislang als exklusiver HU organisiert sind, der auf Vorerfahrungen aufbaut und bei dem davon ausgegangen wird, dass Türkisch bei den Lernenden als Familiensprache entwickelt ist, sind es gerade diese nur vereinzelt existierenden inklusiven bilingualen Angebote, die Lernende mit und ohne Vorerfahrungen zusammenbringen, die aber vielversprechende Erkenntnisse liefern und weitaus zukunftsweisender zu sein scheinen als der traditionelle HU.

10. Handlungsempfehlungen

Die Fallstudie aus Hannover zeigt deutlich, dass der Erfolg der Schule abhängig ist vom Engagement Einzelner und verweist auf verschiedene Herausforderungen und Desiderate wie z.B. die Entwicklung einer inklusiven Türkischdidaktik sowie die Rekrutierung geeigneter Türkischlehrkräfte (vgl. KÜPPERS 2015). Angesichts der schwierigen Situation des türkischen HU in Lehrerbildung und Schulpraxis und nicht zuletzt aufgrund seiner ethnisierenden Wirkung halten wir es für dringend geboten, sich von dem Begriff der „Herkunft“ zu verabschieden und den türkischen HU in einen modernen Fremdsprachenunterricht zu überführen. Das geht natürlich nicht ohne entsprechende Anstrengungen. Folgende, flankierende Maßnahmen erscheinen auf verschiedenen Ebenen zielführend:

Auf europäischer Ebene

- klares sprachpolitisches Bekenntnis zum Bildungswert der Sprachen der Migration in Europa
- Kommunikation einer Aufwertung der Migrantensprachen in Europa durch entsprechende Öffentlichkeitsarbeit und Nutzung der etablierten Kanäle von Europarat und EU
- Auflegung spezieller Programme zur Förderung und Entwicklung der großen

Migrantensprachen wie Türkisch und Arabisch als Fremdsprachen, die offen sind für alle Lerner

- Auflegung von (*multiliteracy*-) Programmen und finanzielle Förderung von Forschungsinitiativen, in deren Zentrum die Sprachen der Migration stehen, insbesondere auch mit Fokus auf natürliche Spracherwerbspotentiale außerhalb schulischen Unterrichts (Nachbarschaftssprachen, Mediennutzung, außerschulische Lernorte)
- Förderung von CLIL (*Content and Language Integrated Learning*-) Projekten und schulischer Forschung, wenn Mehrsprachigkeit und die Sprachen der Migration im Fokus stehen (und nicht Englisch und additiver Bilingualismus)

Auf nationaler Ebene

- grundständige Lehrerausbildung für Türkisch als Fremdsprache für alle Bildungsgänge, aber insbesondere für das Lehramt Grundschule, für das in Deutschland derzeit kein Studiengang vorhanden ist
- Entwicklung einer modernen Türkischdidaktik für den Primarbereich mit einer Fokussierung auf interkulturelle / bilinguale Ansätze, die methodisch zweisprachig arbeiten (und nicht immersiv wie häufig im Bereich CLIL/Englisch)
- Entwicklung transnationaler didaktischer Ansätze und Schulprofile deutsch/türkisch, deutsch/arabisch, deutsch/russisch, deutsch/polnisch, in denen Englisch eine wichtige, aber nachgeordnete Rolle spielt
- Entwicklung von Fortbildungsmodulen und Zusatzqualifikationen für im Dienst tätige Fremdsprachenlehrkräfte anderer Sprachen, die über Türkischkompetenzen verfügen
- Initiativen mit dem Ziel, vorhandene Kompetenzen in Kooperation mit außerschulischen Testanbietern (wie z.B. TELC)⁹ zu zertifizieren

Auf der Ebene der Öffentlichkeit

- nationalstaatliche Einsprachigkeit gesellschaftlicher Praktiken im Hinblick auf die Bedürfnisse einer Einwanderungsgesellschaft grundsätzlich überprüfen und Maßnahmen zur Integration durch Mehrsprachigkeit entwickeln wie etwa englischsprachige Tageszeitungen, mehrsprachig ausgebildetes Personal in zentralen staatlichen Einrichtungen wie Polizei, Rettungsdienste, Gesundheitsbereich, Verwaltung, Behörden etc.
- in Zusammenarbeit mit Behörden, NGOs, Stiftungen und Unternehmen (die besonders von Arbeitsmigration profitiert haben): Entwicklung von Kampagnen und Marketingstrategien, um den Mehrwert von Vielfalt und Mehrsprachigkeit für Individuen und die Gesellschaft zu kommunizieren¹⁰
- Kampagnen in Zusammenarbeit mit Künstlern, Sportlern und Personen des

⁹ Vgl. www.telc.org, (20.10.2016).

¹⁰ Siehe z.B. ähnlich die Initiativen der deutschen Wirtschaft „Wir zusammen“ mit dem Schwerpunkt Integration von Flüchtlingen in die Wirtschaft <https://www.wir-zusammen.de/home> (10.06.2016).

öffentlichen Interesses, um das Image besonders stigmatisierter Sprachen (wie Türkisch und Arabisch) zu verbessern¹¹

- Entwicklung von Informationsmaterial für Kindergärten, Kinderärzte, Hebammen, Frauenärzte, Krankenhäuser, Familienhilfe und Jugendamt, um die wichtigsten Erkenntnisse über Spracherwerb und Mehrsprachigkeit zu kommunizieren und um über den Umgang mit Bilingualität und Mehrsprachigkeit in Familie und Gesellschaft aufzuklären¹².

11. Epilog: Auf dem Weg in die mehrsprachige Gesellschaft

Deutschland ist ein mehrsprachiges Land im Zentrum Europas mit historischen Phasen der Einwanderung (z.B. von Hugenotten nach Preußen, Polen ins Ruhrgebiet, Arbeitsmigration nach dem Zweiten Weltkrieg, Aussiedler aus den Ländern des ehemaligen Ostblock), in dem geschätzte 20 Millionen Menschen mit ausländischen Wurzeln leben.¹³ Damit ist Deutschland de facto ein mehrsprachiges Land. Bekenntnisse zum Status eines Einwanderungslandes gab es aber erst in jüngerer Vergangenheit und auch nur zögerlich. Wohl nicht zuletzt hängt die Zögerlichkeit gerade jetzt mit dem wieder erstarkenden Rechtspopulismus und seinen Referenzen zu „nationaler Einheit“ und „Leitkultur“ zusammen. Mit Blick auf beständige Migrationsbewegungen und wachsende Mobilität gilt es also nicht nur, allgemein den Wert der Ressource Mehrsprachigkeit zu kommunizieren. Es gilt besonders auch, gesellschaftliche Praktiken zu überdenken, die auf das nationalstaatliche Erbe der proklamierten Einsprachigkeit zurückgehen und zu überlegen, in welchen gesellschaftlichen Bereichen mehrsprachige Praktiken eine integrative Wirkung haben, die für neu ins Land kommende Menschen eine Hilfe und Orientierung bieten können. Erwähnt sei hier z.B. eine englischsprachige Tageszeitung, mit deren Hilfe Neuankömmlinge sofort am aktuellen politischen Tagesgeschehen im Land teilnehmen könnten oder Rettungsdienste, deren Telefonhotlines nicht nur in den großen europäischen Nationalsprachen angeboten werden, sondern ebenfalls in den großen Sprachen der Migration wie aktuell Arabisch und seit langem Türkisch. Gleichzeitig gilt es aber dringend auch schulische Wege des Umgangs mit Mehrsprachigkeit zu finden, die den bildungspolitischen Auftrag *und* die sprachlichen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler aufnehmen, ohne voraussetzende Problemzuschreibungen („Migrationshintergrund“) und Ethnisierungen („Türkisch den Türken / Arabisch den Arabern“) zu betreiben. Dazu gehört auch die Anerkennung der großen Spra-

¹¹ Siehe beispielsweise die Fortbildungsmodule „Deutsch ist vielseitig“ (Wiese) unter <http://www.deutsch-ist-vielseitig.de/de/startseite> (06.06.2016).

¹² Vgl. z.B. die erfolgreichen Marketingkonzepte zur Förderung von Walisisch in Wales, knapp dokumentiert in Edwards (2015). Siehe auch die offizielle walisische Regierungs-Webseite zum Umgang mit Zweisprachigkeit <http://cymraeg.llyw.cymru/learning/cymraegiblant/?lang=en> (13.06.2016).

¹³ Bundeszentrale für Politische Bildung, http://www.bpb.de/wissen/NY3SWU,0,0,Bev%F6lkerung_mit_Migrationshintergrund_I.html

chen der Zuwanderung als moderne Fremdsprachen – hier durchgespielt anhand des Türkischen, aber übertragbar auf Sprachen wie aktuell Arabisch – um diese endlich als Bildungsressourcen für alle Lernenden zu erschließen und sie gleichzeitig als Ressource für gesellschaftliches Wachstum produktiv zu machen.

Literatur

- ALBRECHT, Beatrix (2016): „Interkulturelle Öffnung durch Mehrsprachigkeit: Die Albert-Schweitzer Grundschule in Hannover-Linden“. In: KÜPPERS/PUSCH/UYAN-SEMERCI (Hrsg.), 163–166.
- BARZ, Heiner / CERCI, Meral / DEMIR, Zeynep (2013): *Bildung, Milieu und Migration*. Kurzfassung der Zwischenergebnisse. *Stiftung Mercator*. <http://stiftung-mercator.de/themencluster/integration/studie-bildung-milieu-migration.html> (20.5.2016).
- CUMMINS, Jim (2014): „Language and identity in multilingual schools: Constructing evidence-based instructional policies“. In: LITTLE/LEUNG/AVERMAET (Hrsg.), 3–26.
- CUMMINS, Jim (2013): „Immigrant students’ academic achievement: Understanding the intersection between research, theory and policy“. In: GOGOLIN/LANGE/MICHEL/REICH (Hrsg.), 19–41.
- EDWARDS, Viv (2015): „Diversity lessons from Wales: How marketing bilingualism contributes to language shift and language maintenance“. In: KÜPPERS/BOZDAĞ (HRSG.), 18–20.
- EUROPARAT, Europäisches Fremdsprachenzentrum (2011-2016): *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. <http://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/de-DE/Default.aspx> (13.06.2016).
- European Commission (o. J.): STRATEGIC FRAMEWORK FOR EDUCATION AND TRAINING 2020. http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index_de.htm
- EURYDICE / EUROSTAT (Hrsg.) (2012): *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> (20.05.2016).
- EXTRA, Guus et al. (2013): *Language Rich Europe. Multilingualism for stable and prosperous societies. Language Rich Europe reviews and recommendations*. Cambridge: Cambridge University Press/British Council. http://www.britishcouncil.nl/sites/default/files/lre_review_and_recommendations.pdf (20.10.2016).
- FEILKE, Helmut (2012): „Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln“. In: *Praxis Deutsch* 39.233, 4–13.
- FLORIDA, Richard (2014): *The Rise of the Creative Class – Revisited. Revised and Expanded*. New York: Basic Books.
- FÜRSTENAU, Sara (Hrsg.) (2012): *Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- GANTEFORT, Christoph (2013): „Bildungssprache – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext“. In: GOGOLIN/LANGE/MICHEL/REICH (Hrsg.), 71–105.
- GOGOLIN, Ingrid / LANGE, Imke / MICHEL, Ute / REICH, Hans H. (Hrsg.) (2013): *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann.
- HU, Adelheid (2016): „Internationalisierung und Mehrsprachigkeit. Universitäten als internationale und mehrsprachige Diskursräume“. In: KÜPPERS/PUSCH/UYAN-SEMERCI (Hrsg.), 257–268.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2013): *Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen*. Abschlussvortrag zur Tagung „Mehrsprachigkeit und Interkulturelles Lernen“ an der Universität Wien vom 28.2. bis 1.3.2013. <https://homepage.univie.ac.at/Hans-Juergen.Krumm/> (10.06.2016).

- KMK (= Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (1989): *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Türkisch (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989)*. (i.d.F. vom 06.06.2013). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Tuerkisch.pdf (13. Juni 2016).
- KMK (= Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (2013): *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss vom 25.10.1996*. (i.d.F. vom 05.12.2013). http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (20.05.2016).
- KÜPPERS, Almut (2015): Doing diversity in a multilingual school in Germany: Insights from a bilingual German-Turkish program at an urban elementary school. In: KÜPPERS/BOZDAĞ (Hrsg.), 41–46.
- KÜPPERS, Almut (2016a): „Das Potenzial von Migrantensprachen für die Entwicklung transnationaler Bildungskonzepte am Beispiel Türkisch als Fremdsprache“. In: KÜPPERS/PUSCH/UYAN-SEMERCI (Hrsg.), 167–190.
- KÜPPERS, Almut (2016b): „Interkulturelle Bildung durch schulische Mehrsprachigkeit. Über die integrative Kraft von Türkisch in einem bilingualen Sprachenprogramm einer Grundschule in Hannover“. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68.3, 340–352. <https://www.degruyter.com/view/j/zpt.2016.68.issue-3/issue-files/zpt.2016.68.issue-3.xml> (15.09.2016).
- KÜPPERS, Almut / BOZDAĞ, Çiğdem (Hrsg.) (2015): *Doing Diversity in Education through Multilingualism, Media and Mobility*. Istanbul: Istanbul Policy Center. <http://ipc.sabanciuniv.edu/en/publication/doing-diversity-in-education-through-multilingualism-media-and-mobility/> (20.05.2016).
- KÜPPERS, Almut / PUSCH, Barbara / UYAN-SEMERCI, Pınar (Hrsg.) (2016): *Bildung in transnationalen Räumen / Education in transnational spaces*. Wiesbaden: Springer VS.
- KÜPPERS, Almut / ŞİMŞEK, Yazgül / SCHROEDER, Christoph (2015): „Turkish as a minority language in Germany: aspects of language development and language instruction“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26.1, 29–52.
- KÜPPERS, Almut / SCHROEDER, Christoph / GÜLBAYAZ, Esin Işıl (2014): *Languages in transition. The situation of Turkish in formal education in Germany*. Policy Brief. Istanbul Policy Center. <http://ipc.sabanciuniv.edu/en/publication/languages-in-transition-turkish-in-formal-education-in-germany-analysis-and-perspectives> (20.04.2016).
- KÜPPERS, Almut / YAĞMUR, Kutlay (2014): *Why multilingual matters. Alternative change agents in language education policy*. Istanbul: Istanbul Policy Center. <http://ipc.sabanciuniv.edu/en/publication/why-multilingual-matters-alternative-change-agents-in-language-education-policy/> (20.05.2016).
- LITTLE, David / LEUNG, Constant / AVERMAET, Piet van (Hrsg.) (2014): *Managing Diversity in Education*. Bristol u.a.: Multilingual Matters.
- MORRIS-LANGE, Simon / WENDT, Heike / WOHLFAHRT, Charlotte (2013): *Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR).
- REICH, Hans H. / KRUMM, Hans-Jürgen (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster et al.: Waxmann.
- ROSENBERG, Peter / SCHROEDER, Christoph (Hrsg.) (2016): *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriflichkeit*. Berlin: De Gruyter.

- SANDERS, Ella Frances (2015): *Lost in Translation: An Illustrated Compendium of Untranslatable Words*. London: Square Peg.
- SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG BERLIN (Hrsg.) (2010): *Abschlussbericht zum Schulversuch Staatliche Europa-Schule Berlin (SESB)*. Berlin: Abgeordnetenhaus, Drucksache 16/3575, 22.10.2010.
<http://www.sesb.de/downloads/100930-senbwf-abschlussbericht-sesb.pdf> (13.06.2016).
- SCHROEDER, Christoph / KÜPPERS, Almut (2016): „Türkischunterricht im deutschen Schulsystem: Bestandsaufnahme und Perspektiven“. In: KÜPPERS/PUSCH/UYAN-SEMERCI (Hrsg.), 191–212.
- WOERFEL, Till (2014): „Früher Zweitspracherwerb und Herkunftssprachenunterricht in Bayern. Fluch oder Segen?“. In: *Bavarian Working Papers in Linguistics* 3, 135–152.