

Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne; Redder, Angelika; Roth, Hans-Joachim
**Sprache, Mehrsprachigkeit und Bildung – Kontinuitäten und Diskontinuitäten.
Traditionslinien vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart**

*Becker-Mrotzek, Michael [Hrsg.]; Gogolin, Ingrid [Hrsg.]; Roth, Hans-Joachim [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]:
Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 27-51. - (Sprachliche
Bildung; 10)*



Quellenangabe/ Reference:

Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne; Redder, Angelika; Roth, Hans-Joachim: Sprache, Mehrsprachigkeit und Bildung – Kontinuitäten und Diskontinuitäten. Traditionslinien vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart - In: Becker-Mrotzek, Michael [Hrsg.]; Gogolin, Ingrid [Hrsg.]; Roth, Hans-Joachim [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]: Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 27-51 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319987 - DOI: 10.25656/01:31998

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319987>

<https://doi.org/10.25656/01:31998>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Ingrid Gogolin, Marianne Krüger-Potratz,
Angelika Redder und Hans-Joachim Roth

Sprache, Mehrsprachigkeit und Bildung – Kontinuitäten und Diskontinuitäten

Traditionslinien vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart

1. Vorschau auf den Beitrag

Die Frage nach der Rolle und Funktion von Sprache generell, und speziell von Mehrsprachigkeit, für Bildung kann aus verschiedenen Perspektiven gestellt werden:

- aus der Perspektive des Lehrens und Lernens *von* und *mittels* Sprachen, also im weiteren Sinne einer sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Sicht,
- aus der Perspektive von Sprache als Grundlage für Bildung und Lernen überhaupt, also einer erziehungswissenschaftlichen und bildungshistorischen Sicht.

Diese beiden Perspektiven sind nicht vollständig trennscharf; sie eröffnen aber durchaus unterschiedliche Möglichkeiten, historische Konstellationen zu beleuchten und die Spuren zu zeigen, die sich im gegenwärtigen Verständnis von Sprache und Bildung in einem öffentlich verantworteten Schulwesen noch finden. In unserem Beitrag unternehmen wir den Versuch, beide Perspektiven miteinander zu verknüpfen. Das deutsche Schulsystem ist ein Beispiel für ein staatlich getragenes System im „klassischen“ Sinne, also als Einrichtung des Nationalstaats im europäischen Verständnis. Im Rückblick auf die Entwicklung dieses Systems möchten wir Leitüberzeugungen deutlich machen, auf denen weithin anerkannte Theoriebildung, wissenschaftliche Forschung und verbreitete Praxis bis in die Gegenwart beruhen. Einige dieser Leitüberzeugungen haben sich im Laufe der Zeit so tief im kollektiven Gedächtnis eingenistet, dass sie gleichsam zu Bestandteilen des „gesunden Menschenverstands“, des *Common Sense*, geworden sind. Sie bleiben auch stabil, wenn Forschungsergebnisse zur Verfügung stehen, die ein Überdenken nahelegen.

Mit solchen ziemlich festen Überzeugungen hat man es zum Beispiel zu tun, wenn es darum geht, in welcher Sprache ein schulischer Bildungsprozess grundsätzlich vorstattgehen soll; oder welchen Sprachen überhaupt Bildungswert zuerkannt werden soll; oder wie ein Sprachvermögen gestaltet ist, das den „normalen Menschen“ kennzeichnet; oder an welchem Sprachvermögen man die besonders „Gebildeten“ erkennt. Zu diesen Fragen wurden im Zuge der Heraus-

bildung der europäischen Nationalstaatsidee Überzeugungen entwickelt. Diese beinhalten das Prinzip der Einsprachigkeit des schulischen Bildungsprozesses in der Standardvarietät der Nationalsprache¹ als Königsweg für die in derselben Zeit entstehenden Schulsysteme. Neu ist in jener Zeit der Gedanke, dass diese Systeme sich prinzipiell an alle Heranwachsenden richten.² Zur Stabilität der Grundüberzeugungen trägt bei, dass – über die Zeit sich ändernde – Ausnahmen vom Prinzip der Einsprachigkeit etabliert wurden. Hierzu zählen Angebote für staatlich anerkannte (oder zumindest als solche wahrgenommene) sprachliche Minderheiten, und mit Blick auf die Schülerschaft allgemein die Einführung von fremdsprachlichem Unterricht in den sog. modernen Sprachen.

Sprachliche Bildung in diesem Verständnis zielte darauf, dass alle Lernenden über grundlegende Sprech-, Lese- und Schreibfähigkeiten in der Standardvarietät der National- bzw. Territorialsprache verfügen. Das Erreichen von „Perfektion“ im Gebrauch von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in dieser Sprache, verbunden mit der Möglichkeit, sich auch fremdsprachlich zu verständigen, gehörte zu den mit „höherer Bildung“ verbundenen Zielen. Im Rückblick auf die Entwicklung geben wir den zwei oben genannten Perspektiven Raum: der sprachwissenschaftlichen, in der das Verhältnis zwischen „Standard“ und anderen Varietäten für das generationenübergreifende Denken und Handeln im Fokus steht, und der bildungshistorischen, in der es um das Verhältnis zwischen Sprache und Bildung geht.

Den Ausgangspunkt der sprachwissenschaftlichen Betrachtung bildet der Beginn der Standardisierung des Deutschen mit Luthers Bibelübersetzung. Der bildungshistorische Rückblick beginnt bei der Herausbildung des bürgerlichen Nationalstaats in Europa, denn die in dieser Zeit geschaffenen sprachlichen Grundüberzeugungen sind in die Fundamente der gegenwärtigen staatlichen Schulsysteme eingeschrieben. Betrachtet werden ausgewählte Momente der Epochen, die für die Entwicklung des gesellschaftlichen und individuellen sprachlichen Selbstverständnisses einflussreich waren.

Außerdem widmen wir uns der Frage, wie sich das Verhältnis zwischen der empirisch beobachtbaren „sprachlichen Lage“ und Leitüberzeugungen von sprachlicher Bildung bis in die Gegenwart entwickelt. Die Darstellung bezieht die gesellschaftlichen Bedingungen ein, in deren Kontext sich eine Entwicklung vollzieht; methodisch ist der Beitrag also problemhistorisch angelegt. In regionaler

-
- 1 Wo ein Staat sich aus verschiedenen Sprachterritorien zusammensetzt – wie etwa Belgien oder die Schweiz – findet sich dieses Prinzip in der Form der „Territorialsprachen“, also der Einsprachigkeit in einem Gebiet im Staat.
 - 2 Die Verankerung „allgemeiner“ Bildung – verstanden als Bildung, die sich „an alle“ richtet – verlief in den vielen deutschsprachigen Staaten unterschiedlich, aber überwiegend ist ihnen gemeinsam, dass zunächst tatsächlich keineswegs alle Heranwachsenden gemeint waren. Mädchen waren anfangs nicht einbezogen (vgl. Kleinau und Opitz 1996). Kinder mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen wurden in gesonderten Einrichtungen unterrichtet oder auch als nicht beschulbar ausgesondert (Krüger-Potratz, 2019).

Hinsicht konzentrieren wir uns auf Preußen als Modellfall für Entwicklungen in vielen deutschen Staaten (bzw. heute Bundesländern) (Nipperdey, 1983).

2. Sprachhistorische Perspektive: Standardisierung und „Hochdeutsch“

Der erste Blick auf das Thema fokussiert das Problem der Bestimmung derjenigen Form der Sprache, die im entstehenden Schulsystem eine besondere Rolle spielen soll. Das Bestreben, Sprachbildung im Deutschen als elementare Qualifikation in Bildungseinrichtungen zu verankern, wird bereits im späten 18. Jahrhundert erkennbar. Es war in jener Zeit keineswegs selbstverständlich, dass prinzipiell alle Heranwachsenden in den Genuss von Bildung in einem dafür geschaffenen, öffentlich verantworteten System kommen sollten und dass dabei der schriftlichen Kommunikationsfähigkeit in der Sprache, in der die alltägliche mündliche Verständigung stattfindet, besonderes Gewicht beizumessen sei.

Zu den Voraussetzungen für die Etablierung einer so verstandenen schulischen Bildung gehört es, über eine Form der Sprache zu verfügen, an der sich die Lern- und Bildungsziele ausrichten lassen. Die Grundlagen dafür wurden für das Deutsche mit der Reformation gelegt, unter anderem mit literaturbezogenen Regelwerken wie Gottscheds *Deutscher Sprachkunst* (1748). Hier beginnt die Konstituierung der deutschen Standard- oder „Hochsprache“, die die Basis für die Kommunikation über die lokalen, regionalen und provinziellen Grenzen hinaus bilden sollte.

Im Vergleich mit anderen Standardsprachen in Europa – z. B. den romanischen Sprachen – nahm das Deutsche eine nachlaufende, aber nachhaltige Entwicklung in Richtung Standardisierung (Ehlich et al., 2001). Intendiert war, die sogenannte innere Mehrsprachigkeit aufgrund unterschiedlicher Mundarten wie auch sozial bedingter Varietäten, z. B. „Handwerkersprachen“ (Wandruszka, 1979), in Orientierung an Handelsbeziehungen und der Vereinheitlichung von Verwaltungsvorgängen einzugrenzen. Zugleich sollte die geographische Reichweite der entstehenden Standardvarietät erweitert werden. Der Prozess der Standardisierung war also an praktischen Interessen orientiert. Damit verbunden war die Vorstellung von der Notwendigkeit einer Systematisierung – und damit die Herausbildung einer wissenschaftlichen Betrachtungsweise: der Sprachwissenschaft, die sich u. a. den Aufgaben der Sprachbeschreibung und Sprachnormierung zuwandte.

Diese Entwicklung findet ihr Pendant auf Seiten der Didaktik sprachlicher Unterweisung für die „höhere Bildung“, in der das Deutsche als Kultur- und Wissenschaftssprache gegenüber den „alten Sprachen“ Griechisch, Hebräisch und Latein zunächst einmal durchgesetzt werden musste. Der Ausdruck „Hochdeutsch“ gewinnt in diesem Zusammenhang seine verbreitete Bedeutung, die sich aus der Durchsetzung des Deutschen als Sprache der Bildung, also der Emanzipation gegenüber Sprachen wie Griechisch und Latein oder Französisch ergibt, die in der

Aufklärung auch im deutschen Sprachraum als Sprachen der Verständigung unter Leitenden und Gelehrten üblich waren. Neben den „klassischen“ Sprachen tritt Deutsch am Ende des 18. Jahrhunderts allmählich in das Curriculum ein. Dabei wurden didaktisch unter anderem innovative religiöse Sprachpraxen aufgegriffen: Angeregt durch die Unterrichtung des grundsätzlich dialogisch angelegten Lutherischen Katechismus, wurde von einer memorierenden, laut nachsprechenden zu einer dialogischen, diskursiven Vermittlungsmethode übergegangen (Gessinger, 1980, §3.2).³

Das Interesse an der Einhegung innerer Sprachdiversität durch Standardisierung diente zugleich der Einreihung des Deutschen in die europäischen Einzelsprachen. Es wurde begleitet durch eine Erweiterung des Spektrums der in den Schulen des höheren Bildungswesens angebotenen Fremdsprachen: von den „klassischen“ Sprachen über Französisch hin zum Englischen als modernen Verkehrssprachen. Auch hinter diesem Entwicklungsschritt stehen ökonomische und politische Erfordernisse, etwa militärische Interessen und der Bedarf der sich stärker grenzüberschreitend entwickelnden Ökonomie.

3. Deutsch als Fundament der Nation

In den folgenden Abschnitten richtet sich der Blick auf den Prozess der Durchsetzung der deutschen Sprache in ihrer standardisierten Form zur National- und Schul- bzw. Unterrichtssprache. Dabei wird die Entwicklung in Preußen in der Zeit von der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs in den Blick genommen. Preußen gilt in vielen historischen Darstellungen als Muster für Entwicklungen, die sich allgemein verbreiteten. Sprachenbezogene Auseinandersetzungen in Preußen bezogen sich auf die Durchsetzung der deutschen Sprache als Unterrichtssprache in allen Schulformen. Für die „höhere Bildung“ ging es, wie schon angedeutet, um Bedeutung und Funktion der „alten Sprachen“ als Unterrichts- und Kommunikationssprachen im Bildungsgang sowie um Unterricht in einer der „neuen“ oder „modernen“ Sprachen. Für die Grund- und Volksschule richtete sich demgegenüber die Aufmerksamkeit auf den Umgang mit Dialekten sowie den nicht-deutschen Sprachen altansässiger ethnischer Minderheiten.

In der Person Wilhelm von Humboldts sind die Zweige einer aufkommenden Wissenschaft von der Sprache, einer Politik der sprachlichen Bildung und der Konzeption eines dafür geeigneten Bildungssystems vereint. Er gehört zu den akademischen Eliten jener Zeit – Personen, die selbstverständlich polyglott waren. Einsprachigkeit und Mehrsprachigkeit standen in diesem Selbstverständnis nicht im Widerspruch. Dies lassen die sprachtypologisch und sprachpsychologisch innovativen Ausführungen Wilhelm von Humboldts auch erkennen: eine

3 Eine Orientierung an dialogischen, diskursiven Methoden ist bis heute für Konzepte des interkulturellen (Heller et al., 2015) und mehrsprachigen Unterrichts (Redder et al. 2022) prägend.

Offenheit für Sprache und Sprachverschiedenheit – zugleich aber das Interesse an der Durchsetzung des Deutschen als Sprache des (noch nicht geschaffenen) deutschen Nationalstaats. Der Unterricht „moderner Fremdsprachen“ als Angebot an Heranwachsende, die das höhere Bildungswesen durchliefen, diente der weltläufigen Wissenserweiterung und Qualifikation für Leitungsfunktionen in einer bürgerlichen Gesellschaft. Hierin bildet sich auch das bereits seit den Handelsbeziehungen der Hanse oder großer Handelshäuser wie der Fugger entfaltete Phänomen der Diglossie ab: einer funktionalen Mehrsprachigkeit, in der lebensweltliche Alltagssprache und durch Bildung oder auch alltägliche Praxis angeeignete weitere Sprachen zusammenkamen.

Bildungspolitische Weichenstellungen, die im Rahmen der Stein-Hardenberg'schen Reformen zu Beginn des 19. Jahrhunderts möglich wurden, gehen auf Wilhelm von Humboldts Vorstellungen von einem Schulsystem in öffentlicher Verantwortung zurück. Diese richten sich gegen jegliche Form der Standeserziehung; an deren Stelle tritt die Idee einer „allgemeinen Menschenbildung“, die die Entfaltung des Individuums fördert. In der praktischen Umsetzung im Rahmen einer allgemeinen Unterrichtspflicht sollte Deutsch als Standardsprache gelehrt und so in Preußen gesellschaftlich verankert werden.

Standard-Deutsch als überregional gemeinsame Variante, die die Dialekte überwölbt, wird in der Zeit der Suche nach kollektiver Selbstbestimmung einer „verspäteten Nation“ (Helmuth Plessner) zum ideologisch wie staatspolitisch nutzbaren Pfand, indem Sprache und Sprachgebrauch als geeignet für die Verankerung eines kollektiven Wissens und Gedächtnisses identifiziert werden. Flankiert werden diese Entwicklungen von Aktivitäten wie der Sammlung volkssprachlicher Zeugnisse mit einer z.T. stark eingreifenden Redaktion oder lexikographische Arbeiten an der genealogisch angelegten Germanistik, allen voran der Brüder Jacob und Wilhelm Grimm. Über solche flankierenden Aktivitäten wird Standard-Deutsch als „die gemeinsame Sprache“ im Ganzen wirksam konstituiert.

Die analytische Differenzierung der sprachlichen Mannigfaltigkeit erfolgte in den Sprachwissenschaften jener Zeit nach einem Konzept von *Sprachen* als Einzelsprachen und ist durchaus mit einer Vorstellung von Einheitlichkeit *der Sprache* vereinbar. Weniger vereinbar ist sie mit dem Konzept einer Einheitlichkeit von gesellschaftlicher und zugleich individueller mehrsprachiger Handlungskompetenz – modern gesprochen, von *Mehrsprachigkeit* als Repertoire des Individuums und als gesellschaftlicher Praxis. Der Ansatzpunkt an Einzelsprachen als wissenschaftlich beschreibbaren Systemen (ergo der Sprachtypologie) bei den Sprachwissenschaften versetzte die mehrere Sprachen verwendende Person in die Situation unregelter Diversität. Diese von Sprache als System, nicht von der Praxis der Sprecherinnen und Sprecher hergeleitete Betrachtungsweise einer sprachlichen Ordnung hat sich weitgehend durchgesetzt und ist zumindest bis Mitte des 20. Jahrhunderts dominant. Standardisierung vertrug sich in der Praxis mit der am politischen und ökonomischen Bedarf orientierten Unifizierung zu Nationalsprachen.

Problematisch wurde diese Perspektive bereits seit der zweiten Hälfte des 19., noch verschärft seit dem Übergang zum 20. Jahrhundert in Verbindung mit dem feindseligen Nationalismus, in dem unterschiedliche „Weltansichten“ im Medium Sprache ideologisch zugespitzt und machtpolitisch in aggressive Abgrenzung kanalisiert wurden. Ein Beispiel für wissenschaftliche Beteiligung daran ist Leo Weisgerber, der ab den 1930er Jahren das Konzept der Sprachinhaltsforschung einer simplen Germanisierungsideologie zuführte. Schulische Unterrichtung in der „Muttersprache“, als die die Standardvariante des Deutschen nun angesehen wurde, galt als selbstverständliche Normalität, die keiner argumentativen Legitimation mehr bedurfte (vgl. Ahlzweig, 1994).

Überdeckt von diesem „Normalkonzept“ aus dem 19. Jahrhundert wurden auch noch spätere Sukzessionsvorschläge für Sprachförderung und Sprachbildung, etwa die im Zusammenhang mit der zunehmenden Zuwanderung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts unterbreiteten Forderungen nach schulischem Herkunftssprachunterricht (neben und verschränkt mit dem Deutschen als Zweitsprache) (BAGIV, 1985), die auf Kenntnisse über frühe bzw. simultane Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit und ihre Gelingensbedingungen gestützt waren (vgl. z. B. Stölting, 1980; Reich, 2000). Hierauf kommen wir noch zurück.

4. Deutsch im öffentlich verantworteten Schulwesen

Die Durchsetzung einer nationalen, gesetzlich geregelten Schulsprachenpolitik ist ein Kernelement der Entwicklung des staatlichen Schulwesens mit allgemeiner Unterrichtspflicht, später Schul(besuchs)plicht. Die ersten Edikte und Erlasse Preußens zur Unterrichtspflicht stammen aus dem frühen 18. Jahrhundert. Sie besagten, dass Eltern für eine angemessene Bildung ihrer Kinder zu sorgen und diese damit auch zu finanzieren hatten. Waren sie dazu nicht in der Lage, sollten die Gemeinden entsprechende Elementarschulen einrichten und finanzieren.

Erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts erfolgten der Auf- und Ausbau eines öffentlichen Elementar- und Volksschulwesens als niederes Schulwesen sowie die Etablierung des mittleren und höheren Schulwesens (Geißler, 2002; Leschinsky & Roeder, 1983). In diesem Zeitraum wird das Bildungssystem einschließlich der Lehrerbildung in Preußen nach und nach auf- und ausgebaut.⁴ Dabei ging es einerseits um das mittlere und höhere Schulwesen, wovon oben bereits die Rede

4 Selbstverständlich verlief diese Entwicklung keineswegs so geradlinig, wie wir es hier auf knappem Raum darstellen. Frühe Konzepte für ein demokratisches Bildungswesen konnten aufgrund des machtvollen Widerstands konservativer Kräfte mit ständischen Auffassungen von Bildung nicht durchgesetzt werden. Auch wird in Kontroversen der Standpunkt vertreten, dass Deutsch als Unterrichtssprache nicht dazu führen müsse, die alltäglichen Kommunikationssprachen der Kinder und Jugendlichen (Dialekte, Minderheitensprachen) zu diskreditieren oder gar bei Androhung von Strafen zu verbieten. Die Darstellung hier fasst (grob) zusammen, was sich an Positionen weitgehend durchgesetzt hat.

war. Davon bis ins 20. Jahrhundert getrennt, verlief die Entwicklung des niederen Schulwesens. Erst mit dem Grundschulgesetz von 1920 wurde eine Schulform geschaffen, die – zumindest der Intention nach – eine gemeinsame Schule für „alle Kinder“ des Staats sein sollte (nun auch einschließlich der Mädchen), bevor sich nach dem vierten Schuljahr die Bildungswege trennten (Reichsministerium des Inneren, 1920).

Über den besprochenen Zeitraum hinweg ging es darum, den Auftrag an die öffentlich getragenen Schulen durchzusetzen, dass die hochdeutsche Schriftsprache als *alleinige* Unterrichtssprache in allen Schulformen anerkannt wird. Verbunden damit taucht der Terminus „Bildungssprache“ auf. Er ist unterlegt mit dem Verständnis der „Hochsprache“, die als höherwertig gegenüber den Ausdrucksformen gilt, welche der Bevölkerung alltäglich zur Verständigung dienen. Die Entwicklung des Deutschen zur – je nach Perspektive – Nationalsprache, Standard- oder Hochsprache und primärer Sprache der Bildung wird vielfach als Erfolgsgeschichte charakterisiert. Das kommt z. B. in dieser Betrachtung zum Ausdruck:

„Zur gleichen Zeit, als sich in den größten deutschen Territorien, Preußen und Österreich, der Absolutismus zu seiner höchsten, autokratischen Form entwickelte, in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts also, vollzog sich ein sprachhistorisch ebenso bedeutsamer Prozeß. Nicht die deutsche Sprache insgesamt, wohl aber die Verkehrssprache des gebildeten Bürgertums entwickelte sich innerhalb weniger Jahrzehnte zu einer einheitlichen, nationalen und für die Bedürfnisse des bürgerlichen Lebens geeigneten Form.“ (Gessinger, 1980, S. 22)

Tatsächlich aber war die Durchsetzung des Deutschen im gesamten Verlauf der betrachteten Entwicklung Gegenstand von Kontroversen. Für die Grund- und Volksschule richtete sich die Aufmerksamkeit hierbei zunächst auf den Umgang mit Dialekten. Für die mittleren und höheren Schulen ging es, wie bereits angesprochen, auch um die Bedeutung und Funktion der „alten Sprachen“, speziell des Lateinischen als Unterrichts- und Kommunikationssprache im Bildungsgang. Kontroversen gab es zudem über die nicht-deutschen Sprachen altansässiger ethnischer Minderheiten in der Bildung, und ein weiteres Thema war die Rolle, die den Sprachen zugewanderter Minoritäten beigemessen werden sollte.

5. Kontroversen über Sprachen der Bildung

Auch in der folgenden Darstellung stehen Entwicklungen in Preußen im Zentrum. Die Konzentration darauf bietet sich an, weil es der einzige der deutschen Staaten ist, in dessen Grenzen autochthone ethnische und sprachliche Minderheiten lebten. Daher können sowohl die Geschehnisse der regionalen und lokalen Dialekte in den Blick genommen werden als auch die konfliktreichen Auseinan-

dersetzungen mit den nicht-deutschen Sprachen der autochthonen Minderheiten und die schulpolitische Ausgrenzung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit.⁵

5.1 „Hochdeutsch“ und Mundart

Die Positionen in den Kontroversen über die Rolle der Dialekte oder Mundarten im Bildungsprozess, die die Varianten des alltäglichen Sprachgebrauchs in der Bevölkerung waren, lassen sich auf einem Kontinuum anordnen: von der Funktion als Ressource für das Lernen, die deshalb zu pflegen sei, bis zu ihrer Wertung als Hindernis an der Entfaltung von Fähigkeiten, das es deshalb auszumerzen gelte – oder das unweigerlich von selbst verschwinden werde:

„Eine jede Sprache, die nicht Schriftsprache, Sprache der Bildung, des gerichtlichen Fortschrittes, der politischen, religiösen, wissenschaftlichen, artistischen Bewegung ist, muß bei dem Stand und Gang unserer Kultur einer Schrift- und Bildungssprache Platz machen, muß wie die frisische in Holland, wie die zeltische in Bretagne, die baskische in Spanien allmählig aussterben. Auszusterben ist das nothwendige und natürliche Schicksal der plattdeutschen Sprache. Nichts kann sie vom Untergang retten. Schreibt plattdeutsche Lustspiele, Idyllen, Lieder, Legenden – umsonst; das Volk liest euch nicht – [...] – ihr begründet keine plattdeutsche Literatur, ihr macht die verblühende Sprachpflanze durch euren poetischen Mist nicht blühender – sie wird aussterben. Ihr preiset diese Sprache als alt, ehrlich, treu, warm, gemüthlich, wohlklingend – ihr habt Recht oder nicht – sie wird aussterben. Das ist das unerbittliche Gesetz der Nothwendigkeit.“ (Wienbarg, 1834, S. 9f.)

Im weiteren Verlauf werden aus der ablehnenden Position heraus noch weiterreichende Argumentationen generiert, wonach mit dem Gebrauch der Varianten alltäglicher Verständigung insgesamt schädliche Folgen verbunden seien. Die Zulassung der Mundarten im Unterricht fördere die Beschränktheit, die geistige und sittliche Verwahrlosung (Weicken, 1914, S. 792), denn: „Wer bloß die Mundart kennt, kann sich nur innerhalb eines beschränkten Gebiets verständlich machen; ihm sind Mittel u[nd] Wege verschlossen, seinen Geist auszubilden; Folge geistiger Verarmung ist sittliche Verwahrlosung. Nur die h[och]d[eutsche] Schriftsprache ist der Schlüssel zu den Geistesschätzen der Nation; sie schlingt ihr Band um alle Kinder des Volkes in Höhen u[nd] Tiefen.“

Ein weniger radikaler Standpunkt in dieser Kontroverse wird von Autoren eingenommen, die in der Mundart eher eine Basis für die Entwicklung des

5 Infolge der Größe Preußens und seiner politisch-ökonomischen Lage war dort in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nicht nur die Binnen-Arbeitsmigration hoch, sondern auch die Anwerbung von Arbeitskräften aus dem Ausland für Landwirtschaft und Industrie. Die starke Ost-West-Binnenmigration führte z. B. in einigen Ruhrgebietsstädten zu Schulklassen mit hohen Anteilen polnischsprachiger Schülerinnen und Schüler (Oenning, 1991). Es entwickelte sich ein Beispiel „industrieller Polyglossie“: ein nicht dialektologisch, sondern kontaktbedingtes „Ruhrgebietsdeutsch“ (Glück, 1977).

Hochdeutschen sehen. Es solle „Hochdeutsch [...] nicht als ein Gegensatz zur Volkssprache gelehrt werden, sondern man muß es dem Schüler aus dieser hervorwachsen lassen; das Hochdeutsche darf nicht als ein Gegensatz zur Volkssprache gelehrt werden, sondern als eine veredelte Gestalt davon, gleichsam als Sonntagskleid neben dem Werkeltagskleide“ (Hildebrand, 1895, S. 68). In dieser Sicht fungieren die Dialekte als „ungebildete“ Grundlage für die durch Bildung erzeugte „höhere“ sprachliche Fähigkeit. Dieses Verständnis findet sich in didaktischen Anregungen wieder und wird in den Terminus „Bildungssprache“ gefasst, verstanden als die höherwertige Variante des Ausdrucks. Mit diesem Verständnis ist eine „Erfolgsgeschichte“ verbunden; folgendes Beispiel aus einem Ende der 1920er Jahre publizierten Handbuchartikel zum Lemma „Bildungssprache“ illustriert dies. Da heißt es, man solle vor allem in Schulen in ländlicher oder kleinstädtischer Umgebung „die von zuhause mitgebrachte natürliche Sprachfertigkeit“ nutzen, denn sie bilde „den Mutterboden [...], aus dem die geläuterte Ausdrucksfähigkeit der Bildungssprache aufgezogen werden“ werde. Bildungssprache sei „nicht der Mundart aufzupropfen, sondern allmählich herauszuentwickeln“ (Drach, 1928, Sp. 762–763).

In dieser ressourcenorientierten Perspektive wird zudem über die Frage des Eigenwerts der Mundart und die „seit den Anfängen der Mundartforschung vertretene Annahme vom drohenden Untergang der Dialekte“ (Bausinger, 1983, S. 75) reflektiert. Dabei steht nicht im Vordergrund, den Dialekten „bildungssprachliche“ Funktion im angesprochenen Verständnis zuzumessen. Vielmehr geht es um ihre Rolle für die Bewahrung des regionalen kulturellen Erbes und der individuellen Bindung daran. Diese Perspektive erhält nach dem verlorenen Ersten Weltkrieg und der Gründung der ersten deutschen Republik auch politische Unterstützung. So setzte sich zum Beispiel das Preußische Kultusministerium 1919 mit einem Erlass für die „Berücksichtigung der heimischen Mundart in den Schulen“ ein, da sie „der unerschöpfliche Quell für den Wortschatz unserer Schriftsprache sind und in ihnen die Eigenart der deutschen Stämme ihren sprachlichen Ausdruck findet“ (Ministerialerlaß Berücksichtigung der heimischen Mundart im Unterricht, 1920, S. 192). Neben die Funktion der Quelle für den Erwerb der „Hochsprache“ als „Bildungssprache“ tritt hier die emotionale Dimension sprachlicher Bildung: die Förderung einer Gefühlsbindung an die „höherwertige“ Variante, vermittelt durch den Anklang an regionale Identität und Heimatverbundenheit. Im genannten Erlass heißt es: Die „heimische Mundart wird vielfach gerade ein zweckmäßiges Hilfsmittel sein, um den Schülern das Verständnis und den Gefühlsinhalt des Hochdeutschen zu erschließen“ (ebd.). Die Mundarten sollen also auch als Brücke zur Gefühlsbindung an die Sprache der Bildung fungieren, werden aber ansonsten nicht als Bildungsmittel gesehen.

Mit Blick auf innersprachliche Diversität – verstanden als Spektrum vom Informell-Mündlichen zum Formell-Schriftlichen, vom Dialekt oder sozialen Varietäten zum Standard einer Sprache – bestand also Einigkeit darin, dass die Schule die Kinder auf jeden Fall an die „bessere“ Sprache heranführen müsse: die deutsche „Hochsprache“ als Synonym für „Bildungssprache“. Mit dem Vermitteln bzw.

Erlernen dieser Varietät wird Bildungswert verbunden, während den Varietäten, die der alltäglichen Verständigung dienen, entweder schädliche Funktionen beigemessen werden oder allenfalls die Funktion der Unterstützung von Bindungen an die (bildungsbürgerlich betrachtet) „bessere“ Varietät. In beiden Perspektiven klingt ein didaktisches Moment an, nämlich Überlegungen zur Frage, was dem Lernen besser dient: das Aufgreifen der aus dem Alltag vertrauten sprachlichen Fähigkeiten oder ihr kompletter Ausschluss aus dem Unterricht.

5.2 Sprachen der „altansässigen“ Minderheiten

Es ist ein Merkmal von Nationalstaaten, dass zu ihren altansässigen Bevölkerungen auch Gruppen gehören, die nicht als Teil der Mehrheitsbevölkerung gelten bzw. sich selbst nicht als solchen sehen: sog. autochthone (einheimische oder altansässige) Minderheiten. Identifikation mit und alltäglicher Gebrauch einer anderen als der mehrheitlich benutzten Sprache gehört, neben religiöser Bindung, zu den markantesten Merkmalen der Unterscheidung von Mehrheiten und Minderheiten in diesem Sinne.

In der hier betrachteten Epoche und Region lebten autochthone Minderheiten vor allem entlang der Grenzen Preußens. Ihre Zahl und politische Bedeutung variiert je nach dem Gebietsstand: Im Kaiserreich, der Zeit der größten Ausdehnung Preußens, werden offiziell (z. B. in der Volkszählung von 1905) neun Minderheiten genannt. Die polnische Minderheit war nach der Zahl der Sprecherinnen und Sprecher die größte Gruppe. Zugleich war sie die sprach-, schul- und kulturpolitisch am stärksten bekämpfte, denn sie trat im protestantischen Preußen als katholische Minderheit mit Unterstützung der katholischen Kirche für ihre sprachpolitischen Forderungen ein.⁶

Ein Modus des schulischen Umgangs mit autochthonen Minderheiten war in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Etablierung „utraquistischer Schulen“ (von lat. *uterque* – jede, jeder von beiden) in den Minderheitenregionen: Einrichtungen, in denen beide Sprachen als Unterrichtssprachen fungierten. So sah es der 1817 ernannte erste Kultusminister Preußens, Karl Freiherr vom Stein zum Altenstein, zwar als Aufgabe der Schule, dass auch die polnischsprachige Bevölkerung „die Landes- und Regierungssprache verstehe und sich in ihr verständlich zu machen wisse“, damit sie „vollkommen gute Unterthanen [sein und] an dem Vortheil der Staatseinrichtungen theilnehmen“ könnten. Dafür müssten sie aber nicht „ihre Stammsprache aufgeben oder nur hintansetzen“, denn „der Besitz zweier Sprachen ist so wenig für einen Nachtheil zu erachten, dass er vielmehr wie ein Vorzug betrachtet werden darf, da er in der Regel mit größerer Beweglichkeit der Verstandeskräfte und einer leichteren Auffassungsgabe verbunden zu sein pflegt“ (Reskript 1822, zit. nach Knabe, 2000, S. 125).

6 Zu den nach der Sprecherzahl kleineren Minderheiten gehörten die masurische, kaschubische, sorbische/wendische, tschechische/mährische, wallonische, dänische, litauische und friesische Gruppe (vgl. Hansen & Wenning, 2003; Knabe, 2000).

Dieses Schulmodell stand aber schon früh im 19. Jahrhundert in der Kritik. Es wurde Klage darüber geführt, dass die ultraquistischen Schulen den erfolgreichen Aufbau des „regulären“ deutschen Schulwesens in den Minderheitenregionen verhindern (Gogolin, 2008, S. 90). Argumentiert wurde, dass es „nichts Wider-natürliches [sei], wenn der preußische Staat auf das Erlöschen der Nebensprachen mit Erfolg“ einwirkt und „Deutsche Bildung und Sprache allgemein macht“ (Anonymer Verfasser, 1830, S. 354). Allenfalls sei eine Einbeziehung des Polnischen in den unteren Klassen der Volksschule vorzusehen, um danach zur deutschen Sprache überzugehen.

Im Verlauf des 19. Jahrhunderts, insbesondere nach dem Scheitern der Revolution von 1848/49, setzten sich diejenigen durch, die für Deutsch als alleinige Unterrichtssprache plädierten – ausgenommen im Religionsunterricht. Ein Beispiel der zahlreichen Erlasse zur Unterrichtssprache aus dem letzten Viertel des 19. Jahrhunderts lässt die Abkehr von der Offenheit gegenüber Zweisprachigkeit deutlich werden:

„Deutsch lehren – Deutsch lernen! das ist die Loosung, welche die Staatsregierung aus guten Gründen [...] für die polnische und die deutsch-polnische (gemischte) Schule ausgegeben hat. [...] die Staatsregierung kann und wird nicht mehr ruhig zusehen, wenn irgend ein Schulinspector oder, den Anschauungen und Winken desselben folgend, ein Lehrer die Pflege des deutschen Sprachunterrichts auf das geringste Maaß beschränken, diesen gleichsam mit dem kleinsten Pflichttheil abfinden zu dürfen, abfinden zu müssen wännen sollte (...)“ (Deutscher Unterricht in polnischen und gemischten Schulen; 1872, S. 359).

Zugleich galt es, die Minderheiten selbst für eine deutsch-einsprachige Bildung zu gewinnen. Beteuert wird, dass die polnischsprachigen Kinder ihre „Muttersprache“ nicht verlernen oder auch nur vernachlässigen sollten. Wohl aber solle ihnen die „Wohlthat“ erwiesen werden, „auch die Sprache zu erlernen und sich geläufig zu machen, welche „in dem großen deutschen Reiche [...] 40 Millionen Menschen reden“. Man dürfe die Kinder nicht gegen „ein so wichtiges Culturelement wie die deutsche Sprache ist, hermetisch abschließen und auf das Erlernen der Muttersprache beschränken, als ob nicht die Einsicht in die Muttersprache mit dem gleichzeitigen Erlernen einer anderen Sprache wüchse, als ob nicht – was durch die jüngst abgehaltenen außerordentlichen Schulrevisionen schlagend nachgewiesen ist – in denjenigen Schulen, in denen das Deutsche mit Sorgfalt betrieben“ werde, die Schüler und Schülerinnen „sich überall durch Gewandtheit, gewecktes Wesen und Kenntnisse auch in den übrigen Disciplinen auf das Vortheilhafteste auszeichneten“ (ebd., S. 360.) Daher müsse die Schule wie eine Mutter handeln, die „mit ihren Kindern von dem ersten Tag des Lebens an, wo sie noch nicht von ihnen verstanden wird, unausgesetzt ihre Sprache redet, bis sie dieselbe verstehen“ und „in täglich zunehmender Gewandtheit und Geläufigkeit mitreden“ (ebd., S. 361).

Ungeachtet aller Beteuerungen, Zweisprachigkeit zu achten, ging es zunehmend um die Durchsetzung des Deutschen als alleiniger Sprache in der Schule.

Dies zeigt sich z. B. in Maßnahmen gegenüber Lehrern ab den 1870er Jahren. Eingeführt wurden Lob und (materielle) Belohnungen für diejenigen, die der Inspektion zeigen konnten, dass sie erfolgreich deutsch-einsprachig unterrichten. Zugleich gab es für diejenigen, die dies nicht leisteten, Tadel und Strafen – bis hin zur Entlassung oder der Schließung von Schulen. Auch den Schulinspektoren drohten Sanktionen bis hin zum „Widerruf des erteilten Auftrags“, wenn ihnen die „Vernachlässigung des deutschen Sprachunterrichts in den Volksschulen der polnischen, namentlich der polnisch-katholischen Gegenden“ nachgewiesen wurde (Ausführungsbestimmungen zum Schulaufsichtsgesetz vom 11.03.1872, Giebe & Hildebrand, 1898, Teil 1.1, S. 2.).

Eine Zäsur in der Entwicklung ging mit dem verlorenen Ersten Weltkrieg und den damit verbundenen Gebietsverlusten einher. Mit der in mehreren Verträgen geschaffenen Neuordnung Europas waren erhebliche Veränderungen der sprachlichen Lage in Deutschland verbunden, insbesondere in Preußen, das vor allem Regionen abtreten musste, in denen Minderheiten lebten. Als sprach- und schulpolitisch relevant erkannte Preußen nur noch drei Minderheiten an: die polnische, die dänische und die sorbische/wendische. Vorgaben hinsichtlich der Rechte, die diesen zugestanden werden sollten, waren Teil der Friedensverträge. Auf deutscher Seite waren sie Gegenstand der beiden neuen Verfassungen, der Reichsverfassung (Die Verfassung des Deutschen Reichs, 1919) und der preußischen Verfassung (PreußV, vom 30.11.1920). Die entsprechenden Artikel waren jedoch so vage gehalten, dass sich kein Rechtsanspruch auf Unterricht oder auf Besuch von Schulen mit den Minderheitensprachen als Unterrichtssprachen ableiten ließ.

Die Minderheitensprach- und -schulpolitik des Kaiserreiches fand somit in der Weimarer Republik unter veränderten politischen Vorzeichen ihre Fortsetzung: Das Prinzip der deutsch-monolingualen Schule als Normalfall wurde fortgeschrieben, wenige Ausnahmen (z. B. polnisch- oder dänischsprachige Schulen mit Deutsch als Unterrichtsfach) wurden gestattet. Ab 1933, mit Beginn der Nazi-Diktatur, wurden bekanntlich die sprachlichen Minderheiten zunehmend ausgegrenzt, bis hin zur politischen Verfolgung derjenigen, die sich aktiv zur Minderheit bekannten, und im Verlauf des Zweiten Weltkriegs wurde die repressive Minderheitenschul- und -Sprachenpolitik auf die besetzten Gebiete ausgeweitet (Hansen, 2007).

5.3 Sprachen der Migration

Kinder von Migranten hat es in Schulen auf preußischem Gebiet immer gegeben, jedoch in den meisten Regionen in geringer Zahl. Einigen Migrantengruppen war die Gründung und Unterhaltung eigener Schulen ihrer Konfession und/oder Sprache erlaubt worden, z. B. den Hugenotten im 17. Jahrhundert, den Böhmisches Brüdern im 18. Jahrhundert oder den russischen Emigranten in den 1920er Jahren.

Anders war die Situation der Kinder von ausländischen Arbeitsmigranten, die nicht zu den privilegierten Gruppen gehörten. Sie waren in doppelter Weise von Bildung ausgeschlossen: als Kinder fremder Staatsangehörigkeit und als „arme“ Kinder. Als erstere unterlagen sie nicht der Schulpflicht, als letztere arbeiteten sie schon von frühem Alter an – wie arme preußische Kinder – in Bergwerken, Fabriken, in der Landwirtschaft. Versuche, Kinderarbeit gesetzlich zu reglementieren und ein Minimum an Unterricht zu gewährleisten, galten nicht für sie, sondern ausschließlich für preußische Kinder.

Bis in die 1870er Jahre galten auch die Kinder aus anderen deutschen Bundesstaaten in Preußen rechtlich als Ausländer. Aufgrund zwischenstaatlicher Abkommen mit Gegenseitigkeitsverbürgung konnten sie dennoch Schulen besuchen. Weitere Verpflichtungen, z. B. unterstützende Maßnahmen zum Erlernen der deutschen Unterrichtssprache, waren damit nicht verbunden.

In einer Kontroverse pro und contra „Schulpflicht für Ausländer“ im Kontext des Schulpflichtgesetzes von 1927 waren Sprachprobleme nicht Gegenstand, sondern es ging um ökonomische, kulturelle, soziale und ordnungspolitische Gründe für oder gegen die Einbeziehung „ausländischer Kinder“ in die Volksschulpflicht. In diesen Debatten wurden „Ausländer“ von den Gegnern wie Befürwortern der Schulpflicht als bildungsfern und sozial auffällig dargestellt, als Personen, die durch Armut, Krankheit und andere Beeinträchtigungen gezeichnet seien. In diesen Markierungen sahen die einen darin den Grund dafür, auch deren Kinder in die Schulpflicht einzubeziehen: So könne das „Kulturniveau der Ausländer in qualitativer Beziehung dem allgemeinen deutschen Niveau“ angeglichen und der aus anderen Einwanderungsländern bekannten „Gefahr der Unterbietung und Schmutzkonkurrenz“ und „völlige[r] Bildungslosigkeit [...], eine statistisch nachweisbare Quelle sozialen Elends und sozialer Mißstände (Armut, körperliche Leiden und Seuchen, Krankheiten des Geistes, Laster und Verbrechenheit)“ entgegengewirkt werden (Fraustädter, 1927/28, S. 214). Die Gegner der Einbeziehung in die Schulpflicht argumentierten dagegen mit der schwierigen volkswirtschaftlichen Lage in Preußen, deretwegen es sich verbiete, in der eigenen Schule die Konkurrenz für die einheimischen Arbeitskräfte auszubilden. Außerdem wurde auf die Unvereinbarkeit mit dem in der Reichsverfassung festgeschriebenen nationalpolitischen Auftrag der deutschen Schule verwiesen, die Heranwachsenden zu Staatsbürgern „im Geiste des deutschen Volkstums“ zu erziehen. Dies sei ein Erziehungsziel, das sich für „ausländische“ Kinder schon allein aus Respekt vor dem Staat ihrer Herkunft verbiete (Storck, 1927/28).

Die Befürworter der Schulpflicht konnten sich nicht durchsetzen. Bestand hatte die Position, „dass kein Staat ein Interesse daran haben [könne], Ausländer zu verpflichten, ihr Wissen im Inlande zu vervollkommen“ (Ministerialerlaß, 1924). Dies galt auch in der NS-Zeit; nach dem Schulpflichtgesetz von 1938 galt die allgemeine Schulpflicht für „alle Kinder und Jugendliche deutscher Staatsangehörigkeit [...], die im Inlande ihren Wohnsitz oder gewöhnlichen Aufenthalt haben“ (Reichspflichtschulgesetz, 1938, §1). Im Nationalsozialismus wurde bekanntlich

eine neue, radikale Form der Exklusion eingeführt: die Ausgrenzung bis zur Vernichtung staatsangehöriger Kinder aus rasseideologischen Gründen.

5.4 Zwischenfazit: Die Fundamente der Grundüberzeugungen über Sprache und Bildung

Der Bedarf an einer einheitlichen Form der Verständigung stellt sich für den bürgerlichen Nationalstaat, der das Feudalsystem ablöst, und in Reaktion auf die gleichzeitig stattfindenden rasanten ökonomischen und technischen Veränderungen in jener Epoche. Die erfolgreiche Übertragung der neuen Formen der Beteiligung an der bürgerlichen Öffentlichkeit, der Produktion und des Handels als verbreitete Praxis ist auf die Mitwirkung und Arbeitsfähigkeit einer breiten Schicht „grundgebildeter“ – und somit flexibel einsetzbarer – Bevölkerung angewiesen (Gogolin, 1998). Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurde die Sicht auf Nation zunehmend nationalistisch gefärbt. Im Verbund damit setzte sich die Grundüberzeugung durch, dass ein Staat und eine Sprache „natürlicherweise“ zusammengehören. Folgerichtig wird Einsprachigkeit in dieser Sprache auch als individueller Normalfall angenommen. Diese Grundüberzeugungen manifestieren sich in der sprachenpolitischen Programmatik und im politischen Handeln, in der Konzeption des Schulwesens generell und speziell in der sprachlichen Bildung. Zur „Sprache der Nation“ wurde die sukzessive orthographisch normierte, standardisierte, in förmlichem Kontext und vor allem im Schriftverkehr benutzte „Hochsprache“. Zugleich aber blieben die lebensweltlichen Formen der Verständigung – von Dialekten bis zu autochthonen oder zugewanderten Sprachen – in individueller Praxis und in sprachlichen Gemeinschaften erhalten. In der sprachlichen Wirklichkeit koexistieren also Einsprachigkeit als Überzeugung und Mehrsprachigkeit als Praxis.

Die Durchsetzung der Einsprachigkeit in diesem Sinne ist ambivalent: Einerseits ermöglicht sie Bildung und Teilhabe; andererseits fördert sie die Hierarchisierung und Geringschätzung von Sprachen und ihren Sprechern. Multilingualen Sprachpraktiken wird von vielen Seiten Misstrauen entgegengebracht – auch von Expertinnen und Experten, die sich wissenschaftlich und didaktisch mit dem Thema beschäftigen. Hierin ist, neben der „Vernatürlichung“ des Konzepts der Einsprachigkeit als dem Normalfall, auch die Umdeutung sprach- und bildungstheoretischer Argumente aus der Epoche der Konzeption und Begründung eines allgemeinbildenden, staatlich verantworteten Schulsystems erkennbar. Die Humboldt'sche Auffassung, dass die Auseinandersetzung mit Sprachverschiedenheit eine Grundlage der Bildung aller Heranwachsenden sein sollte, wird im Normalkonzept von Einsprachigkeit eingeebnet – ebenso wie seine Vorstellungen vom Gymnasium als „berufsständischer Einheitsschule“ umgedeutet werden in

das Modell des Gymnasiums als der Stätte „höherer Bildung“ für die Eliten (Lohmann, 1993; Müller, 1977; Humboldt, 1960).⁷

6. Die jüngere Geschichte: Beharrlichkeit und Innovation in der Sprachenpolitik

An den vorgestellten Grundüberzeugungen und Normalvorstellungen knüpften beide deutschen Staaten nach dem Zweiten Weltkrieg an: Die Politik und Bildungspraxis der Einsprachigkeit wurden weitergeführt. Dialekte galten als formal von mindermem Wert und waren Gegenstand von Diskriminierung und Konflikten. Rechte für die Sprachen von autochthonen Minderheiten wurden als territorial begrenzte Ausnahme gewährt. Kinder ausländischer Staatsangehörigkeit blieben in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) – also dem bis 1989 westlichen Teil der Republik – zunächst von der Schul(besuchs)pflcht ausgeschlossen. In der DDR wurde die Schulpflicht für Kinder fremder Staatsangehörigkeit implizit geregelt, da im Schulpflichtgesetz von 1950 die Pflicht nicht mehr explizit auf Kinder deutscher Staatsangehörigkeit beschränkt wurde.

6.1 Beharrlichkeit

Die Reorganisation der Schulsysteme der BRD und der DDR brachte also keinen Bruch mit den Vorstellungen von sprachlicher Normalität und den Traditionen der Sprachbildung hervor, die sich zum Ende des 19. Jahrhunderts in Deutschland konsolidiert hatten: Der „normale Mensch“ ebenso wie der „normale Staat“ und die von ihm verantwortete Schule galten als einsprachig. Im alltäglichen Gebrauch der Standardvarianten, also des „Hochdeutschen“, erkannte man die „Gebildeten“. Im gesamten Schulsystem – sieht man von Ausnahmefällen ab, etwa dem Französischen Gymnasium in Berlin – war Deutsch als Sprache der Schule und Medium des Unterrichts etabliert. Weitere Sprachen wurden als Fremdsprachen angeboten, zunächst nur im mittleren und höheren Schulwesen. Die „alten Sprachen“ gehörten zum Kanon des Gymnasiums. Das Angebot „moderner Fremdsprachen“ nach 1945 unterschied sich nach den durch die Besatzungsmächte bestimmten Rahmenbedingungen. In der BRD waren vor allem Französisch und Englisch im Angebot; in der DDR war Russisch Pflichtfach, und es gab

⁷ Was am Beispiel des Deutschen gezeigt werden kann, ist nicht einzigartig, sondern besitzt Parallelen in anderen Nationalstaaten bzw. Weltregionen. Allerdings ist dieser Weg der Monolingualisierung des Nationalstaats zwar weit verbreitet, aber er ist nicht der einzige bei der Konstruktion einer sprachlichen Grundüberzeugung desselben. Durchgesetzt hat er sich vor allem im globalen Westen und Norden, während postkoloniale Nationalstaaten vielfach multilinguale Konzepte etablierten (Heugh et al., 2021).

vereinzelt Angebote für Englisch, Französisch, Spanisch oder weitere osteuropäische Sprachen.

Ausnahmen vom Prinzip der Einsprachigkeit bildeten Angebote für autochthone Minderheiten. Bis zur Vereinigung 1989 waren auch die sprach(bildungs-)politischen Vorkehrungen für diese Gruppen in BRD und DDR unterschiedlich. In der DDR hatte die Minderheit der Sorben/Wenden ein verfassungsmäßig verbrieftes Recht auf Förderung ihrer Sprachen und auf Unterricht in diesen. In der BRD waren entsprechende Vorkehrungen lediglich auf Länderebene vorgesehen, zunächst nur für die dänische Minderheit in Schleswig-Holstein. Hier aber handelte es sich um regionale Sondersituationen ohne Bedeutung für das übrige Staatsgebiet (Gogolin et al., 2001).

Auch im Hinblick auf den Umgang mit Kindern und Jugendlichen „fremder“ Herkunft im Bildungssystem ist nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst kein Bruch zu erkennen. Nach Kriegsende befanden sich 14 Millionen Zwangsarbeiter und Überlebende aus Konzentrations- und Arbeitslagern aus circa 20 Ländern im Land, und eine große Zahl dieser sog. *displaced persons* blieb in Deutschland. Für deren Kinder wurden einige Sondermaßnahmen für den Zugang zu Bildung etabliert, aber nicht auf Dauer gestellt.

Erst mit dem Beginn der Arbeitsmigration in den 1950er Jahren kamen in der BRD Prozesse der Neuregelung von bildungs- und sprachenpolitischen Vorkehrungen in Gang (Puskeppeleit & Krüger-Potratz, 1999). 1955 begann die systematische Werbung um Arbeitskräfte für Industrie und Landwirtschaft; der erste Anwerbevertrag wurde mit Italien geschlossen. Bis 1968 folgten weitere Verträge mit Spanien, Griechenland, der Türkei, Portugal, Jugoslawien, Marokko und Tunesien. Eine politische Grundüberzeugung war, dass die Angeworbenen nach Auslaufen der Arbeitsverträge in das Herkunftsland zurückkehren („Rotationsprinzip“). Dies wurde durch restriktive Aufenthaltsbestimmungen, zeitweise auch durch Anreizstrukturen („Rückkehrprämien“) bekräftigt, war aber in den Verträgen der Einzelpersonen nicht festgelegt. 1973 erfolgte der sogenannte Anwerbestopp, begründet mit der seinerzeit einsetzenden Wirtschaftskrise – der sog. Ölkrise. Dieser Stopp aber bewirkte nicht den erwarteten Rückgang der Zuwanderung. Dafür mitverantwortlich ist, dass aus humanitären Gründen Rechte auf Familienzusammenführung eingeräumt wurden (Kreienbrink & Rühl, 2007). Hierdurch kam es zu erheblicher Neuzuwanderung von Ehegatten und Kindern, also auch zu besonderen Herausforderungen für das Bildungssystem.

Arbeitsmigration spielte auch für die DDR und andere osteuropäische Staaten eine Rolle; Anlass war hier, dass bis 1961 („Bau der Mauer“) mehrere 100.000 Personen das Land verließen. Deshalb erfolgte auch in der DDR eine Anwerbung, vor allem aus benachbarten sozialistischen Staaten, später auch aus Vietnam, Algerien und Mosambik. Allerdings war die Rückkehr der angeworbenen Personen in das Herkunftsland in den Verträgen bereits verbindlich festgelegt. Sprach- und schulpolitische Auswirkungen hatte die Arbeitsmigration in der DDR nicht. Die Arbeitskräfte erhielten einen auf das Allernötigste beschränkten Deutschunterricht. Ihre „Integration“ war nicht vorgesehen; Kontakt zur DDR-Bevölkerung war

– abgesehen von der Teilnahme an offiziellen Feiern – nicht erwünscht. In die Anwerbung waren Familienmitglieder nicht einbezogen, einen Familiennachzug gab es ebenfalls nicht. Wenn tatsächlich Ehepaare angeworben wurden, erfolgte eine getrennte Unterbringung. Schwangerschaft von Frauen galt als Vertragsbruch und führte zu ihrer Rückkehr in das Herkunftsland. Daher gab es (so gut wie) keine Kinder von Arbeitsmigranten in den Schulen. Themen wie Deutsch als Zweitsprache oder Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung im Kontext von Migration haben in der DDR keine Rolle gespielt (Krüger-Potratz et al., 1991).

Die Entwicklung der sprachlichen Bildung in beiden deutschen Staaten nach dem Zweiten Weltkrieg ist also zunächst durch Beharrlichkeit gekennzeichnet. Politische Rahmensetzungen knüpften nahtlos an die Traditionen an, die sich im 19. Jahrhundert durchgesetzt hatten. Didaktische Konzepte für den Sprachunterricht, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aufkamen, wurden aufgegriffen und „als Marksteine für die Entwicklung des muttersprachlichen Unterrichts“ weitergeführt (Weisgerber, 1961, S. 38). Sprachlichen Minderheiten wurden territorial begrenzte Ausnahmerechte zuerkannt, die aber für die Sprachbildung im größeren Staatsgebiet – sei es der BRD oder der DDR – keine Bedeutung besaßen.

6.2 Anstöße zur Innovation

Nennenswerte Veränderungen sowohl der Sprachenpolitik als auch pädagogischer und didaktischer Sichtweisen wurden vor allem durch den Prozess der europäischen Einigung in den westeuropäischen Industriestaaten angestoßen, der mit der zunehmenden Arbeitsmigration verbunden war. Zwar war die Europäische (Wirtschafts-)Gemeinschaft ursprünglich nur auf die Förderung eines gemeinsamen Marktes orientiert, aber bereits in der Gründungsphase wurde dieses Interesse auch unter Berufung auf die „Gemeinsamkeit europäischer Kultur und Geschichte“ legitimiert. Die Sprachenvielfalt Europas, so wurde es seither in zahlreichen Dokumenten festgehalten, gehört zum Kern dieser Gemeinsamkeit. Zwar ist mit den Übergängen von der „Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG)“ in die „Europäische Gemeinschaft (EG)“ (im Jahr 1993) und die „Europäische Union (EU)“ (im Jahr 2009) bis heute keine bildungspolitische Befugnis verbunden. Sprachenpolitische Regelungen betreffen nur die Handlungsvollzüge in den europäischen Gremien. Für alle anderen Bereiche hat die EU bis heute lediglich die Möglichkeit der Vereinbarung von Richtlinien – „Wunschkatalogen“ also, mit denen kein einklagbares Recht verbunden ist. Dennoch wurden durch Aktivitäten auf europäischer Ebene Innovationsanstöße für Sprachbildungspolitik, Praxis und Wissenschaft gegeben.

So wurde das Lernen „fremder Sprachen“ – für den Fall, dass es sich um Sprachen der Mitglieder der Europäischen Gemeinschaft bzw. Union handelt – zum Grundbestandteil einer gemeinsamen europäischen Bildungspolitik deklariert. Forschung zur Frage, wie mit Mehrsprachigkeit in europäischen Bildungseinrich-

tungen umgegangen werden sollte, wurde ebenso gefördert (Boos-Nünning et al., 1983) wie Untersuchungen zum Management sprachlicher Diversität in Europa (z. B. Berthoud et al., 2013). In gemeinsamen Aktivitäten von EG bzw. EU und Europarat wurden kategorisierende Vorschläge zur Differenzierung der Sicht auf sprachliche Praxis entwickelt (Beacco, 2002). Instrumente, mit denen ein neuer Blick auf Praktiken der Mehrsprachigkeit im Kontext schulischer Bildung eröffnet werden sollte, wurden vorgeschlagen und haben zum Teil erheblichen Einfluss auf bildungspolitische und bildungspraktische Entwicklungen gewonnen; ein Beispiel hierfür ist der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen“⁸ als Referenzinstrument für die differenzierte Beurteilung von Sprachkenntnissen.

7. Sprachliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft

In den ca. sieben Jahrzehnten der Einwanderung nach Deutschland (und insgesamt nach Europa) sind also sprachenpolitische Weichenstellungen zu verzeichnen, in denen sich eine Abkehr von den Traditionen andeutet, die sich im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert durchgesetzt und verfestigt haben. Politische Unterstützung förderte die Entwicklung differenzierter wissenschaftlicher Befassung mit Sprache, Mehrsprachigkeit und Bildung ebenso wie Initiativen auf der bildungspraktischen Ebene. Wir schließen den Beitrag ab mit Überlegungen über die Reichweite dieser Entwicklungen.

7.1 Neues

Forschung und praktische Entwicklungen zur sprachlichen Bildung unter den geschilderten Rahmenbedingungen haben sich im deutschsprachigen Raum zunächst auf den Unterricht des Deutschen für neuzuwandernde Kinder und Jugendliche konzentriert. Dabei ging es anfangs primär um die Gestaltung von Unterricht in organisatorischen Angeboten, die auf die Aufnahme in das Regelsystem vorbereiten sollten. Diese Formen des Unterrichts sollten die Neuzuwandernden zur Teilnahme am „normalen“ Lauf der Schule befähigen. Auf der Grundlage von Vorbildern, die für das Lehren des Deutschen im Ausland entwickelt worden waren, wurde das neue Konzept „Deutsch als Zweitsprache“ entwickelt (Reich, 2010). Neu gegenüber den Traditionen des Unterrichts einer Gruppe, die die Sprache der Schule nicht aus der Familie mitbringt, war die Berücksichtigung des Umstands, dass das Deutsche auch außerhalb der Steuerung durch Unterricht, also ungezielt erworben wird (Clahsen et al., 1983), wodurch sich spezifische didaktische Herausforderungen ergeben.

8 <https://www.coe.int/de/web/lang-migrants/cefr-and-profiles>; geprüft: 01.12.2022

Schon früh wurden auch Überlegungen zur Frage vorgestellt, wie Prinzipien des Deutschen als Zweitsprache im Unterricht von Schulklassen nutzbar gemacht werden könnten, in denen beide Gruppen – deutsch-einsprachige und die mit einer anderen Sprache der Familie aufwachsenden Kinder und Jugendlichen – gemeinsam lernen (Pommerin, 1977). Für die pädagogische und wissenschaftliche Begleitung der Erprobung entsprechender Ansätze in der Bildungspraxis wurden seit den 1970er Jahren zahlreiche Modellinitiativen und Projekte durchgeführt. Diese umschlossen sowohl Ansätze für den Sprachunterricht i.e.S. als auch sprachliches Lernen im Fachunterricht. Dabei gewonnene Erfahrungen wurden in zahlreichen, auf weitere Verbreitung in Bildungseinrichtungen gerichteten Publikationen vorgestellt (Reich et al., 2000; Kniffka & Siebert-Ott, 2007).

Neben solchen auf das Deutsche orientierten Aktivitäten wurden auch Konzepte und Modelle zur Förderung von Zwei- oder Mehrsprachigkeit entwickelt. Prägnante frühe Ansätze dazu gab es beispielsweise im Bundesland Nordrhein-Westfalen, etwa das seit 1984 praktizierte „Krefelder Modell“ (Rehbein, 2021) oder Initiativen zur bilingualen Alphabetisierung wie das „KOALA-Modell“ in Köln (Reich, 2016).⁹ Dazu gehören ferner bilinguale Schulmodelle, die international lange als Königsweg zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit galten (vgl. Reich und Roth 2002). Ihr Potential zur erfolgreichen Förderung von sprachlichen Fähigkeiten in Herkunftssprache und Verkehrssprache, dabei zugleich guten fachlichen Leistungen, konnte in den USA (Collier & Thomas, 2017) und in Deutschland (Möller et al., 2017) empirisch gezeigt werden. Der Erfolg ist allerdings an Bedingungen geknüpft, z. B. Langfristigkeit des Modells, eigenständige Organisationsform, didaktische Koordination, auch mit den in der Verkehrssprache unterrichteten Fächern und – selbstverständlich – gute Qualität des Angebots (vgl. auch den Beitrag von Hohenstein & Möller in diesem Band).

Ein weiterer Bereich, dem mit der Zuwanderung von Kindern und Jugendlichen in das deutsche Bildungssystem Aufmerksamkeit zugewendet wurde, ist der sog. herkunftssprachliche Unterricht. Die Einrichtung eines solchen (oft auch als „Muttersprachlicher Unterricht“ bezeichneten) Angebots ging zunächst auf das Rotationsmodell zurück, das politisch mit der Anwerbung von Arbeitskräften verbunden wurde: Der Unterricht wurde verstanden als eine humanitäre Maßnahme der Rückkehrvorbereitung. Damit war zugleich seine randständige Stellung im Bildungssystem fixiert; es handelt sich nicht um ein „reguläres“ Bildungsangebot, sondern um ein „Sonderangebot“ für eine ohnehin nicht „reguläre“ Gruppe (Reich, 2000). Bis heute sind Sinn und Funktion dieses Unterrichts umstritten. Er wurde und wird in den meisten Bundesländern nur als freiwilliger Zusatzunterricht angeboten, oft immer noch in Kooperation mit oder unter der

9 Im „Krefelder Modell“ nahmen Kinder mit griechischer oder türkischer Herkunftssprache im überwiegenden Teil der Unterrichtszeit am Grundschulunterricht in deutscher Sprache teil, wurden aber in ca. einem Drittel der Unterrichtszeit in ihrer Herkunftssprache unterrichtet. Im „KOALA-Modell“ werden die Kinder in einem iterativen System zunächst in Schriftzeichen im Deutschen eingeführt, sodann – damit abgestimmt – in herkunftssprachliche Zeichen.

Federführung von Konsulaten oder anderen Einrichtungen der Herkunftsländer. Nicht einmal 10 Prozent der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben die Möglichkeit, herkunftssprachlichen Unterricht als öffentlich getragenes Bildungsangebot wahrzunehmen (Mediendienst Integration 2020). Dementsprechend ist es überwiegend den Investitionen der Familien zu verdanken, wenn Heranwachsende mit Migrationshintergrund Kompetenzen in den Herkunftssprachen entfalten (Kristen et al., 2019).

7.2 Bewahrtes

Der unübersehbare, unüberhörbare Anstieg der sprachlichen Vielfalt im Lande hat also durchaus zu Veränderungen gegenüber den Traditionen sprachlicher Bildung geführt, die sich seit der Herausbildung des bürgerlichen Nationalstaats entwickelt und bis zum beginnenden 20. Jahrhundert verfestigt haben. Dennoch sind die Spuren dieser Traditionen in vielen, zum Teil entscheidenden Bereichen noch klar erkennbar. Geblieben sind die grundsätzliche Orientierung an Einsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung „im Normalfall“ und die Versäulung der sprachlichen Bildungsangebote in den Stundentafeln der Schulen. Damit verbunden ist mangelnde Koordination zwischen „den Sprachunterrichten“ ebenso wie zwischen Sprach- und Fachunterricht. Krüger-Potratz sprach zusammenfassend von der „Mehrfach-Einsprachigkeit“ als leitendem Prinzip der Organisation von schulischen sprachbildenden Angeboten (Krüger-Potratz et al., 2002, S. 9).

Sprachliche Bildung, die auf der Auseinandersetzung mit sprachübergreifend relevanten Merkmalen von Einzelsprachen, Registern und Varietäten aufruhrt und eine allgemeine Grundlage für die Aneignung von einzelsprachlichen Fähigkeiten legt, wird seit den 1980er Jahren diskutiert, zum Beispiel im Konzept der „Sprachenteiligkeit“ im Bildungsprozess (Christ, 1991; Gogolin, 1988). Auch hier wird an Tradition angeknüpft: an Wilhelm von Humboldts auf Bildung bezogene Beschäftigung mit Sprache und Sprachen, in der die Hochschätzung sprachlicher Vielfalt, sowohl als Praxis als auch als Mittel zur Erkenntnis, und das Interesse am Primat des Deutschen im Bildungssystem nicht im Widerspruch standen. Dies kommt z. B. darin zum Ausdruck, dass sein Konzept die Auseinandersetzung mit der Verschiedenheit von Sprachen als Weg vorsah, zugleich verschiedene „Weltansichten“ kennenzulernen und mehr über die Funktionsweisen „der eigenen“ Sprache zu erfahren (Humboldt, 1836). „Gebildete“ in diesem Verständnis sind nicht diejenigen, die sich „hochsprachlich“ auszudrücken vermögen, sondern jene, denen eine Bandbreite von Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung steht – und die imstande sind, eine der jeweiligen Verständigungssituation angemessene Variante zu verwenden. Das kann Mundart sein, eine soziale Varietät (etwa die einer Berufsgruppe) – oder auch „Hochdeutsch“, oder eine andere Sprache, die zum Repertoire einer Person gehört. In den Überzeugungen zu sprachlicher Bildung, die sich über das 19. Jahrhundert hinweg weithin durchsetzten, ist diese Sichtweise verlorengegangen.

Es sollte sich angesichts der sprachlichen Lage lohnen, diesen Grundgedanken wiederzubeleben. In der jüngeren Zeit wurden einige Forschungsinitiativen in Gang gebracht, durch die sich zunehmend das Wissen darüber verdichtet, wie die Ressourcen genutzt werden können, die in der Präsenz von Sprecherinnen und Sprechern verschiedener Sprachen in einer Lerngruppe liegen – sowohl beim sprachlichen Lehren und Lernen im engeren Sinne als auch beim fachlichen Lernen (Wagner et al., 2022). Der Terminus „Bildungssprache“ wird hier mit einem neuen Verständnis versehen. Er kennzeichnet nicht die „Sprache der Gebildeten“, sondern diejenigen Varianten sprachlicher Praxis, die erforderlich sind, damit Lernende sich Bildung aneignen können (Roth, 2015).

Bis dato nicht hervorgebracht wurde eine Praxis der Bildung zur Mehrsprachigkeit als grundlegende sprachliche Bildung aller Kinder und Jugendlichen in der Einwanderungsgesellschaft, aus der sprachliche Vielfalt als praktische Konsellation nicht mehr wegzudenken ist – und die, wenn sie „ohne jeglichen Ideologieverdacht“ (Redder et al., 2022) betrachtet wird, als eine reiche Ressource für sprachliche Bildung aller Heranwachsenden fungieren kann.

Allerdings gibt es auch hier Anzeichen dafür, dass Veränderung möglich ist. Einige Bundesländer haben sich auf den Weg gemacht, landesweit gültige Mehrsprachigkeitskonzepte vorzulegen; Vorreiter ist das Land Berlin (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2021). Der Übergang in ein geändertes sprachliches Selbstkonzept – in einen multilingualen Habitus anstelle des monolingualen – erfolgte bislang in Deutschland zwar nicht, aber die Möglichkeit dafür ist eröffnet.

Literatur

- Ahlzweig, C. (1994). *Muttersprache – Vaterland. Die deutsche Nation und ihre Sprache*. Opladen: Westdt. Verl. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-94137-4>
- Anonymer Verfasser (1830). Über die Einwirkung auf das Erlöschen der Nebensprachen in unserem Vaterlande. *Preußische Provinzial-Blätter*, 3, 340–355.
- BAGIV (1985). *Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland*. Hamburg: ebv Rissen.
- Bausinger, H. (1983). Dialekt als Unterrichtsgegenstand. *Der Deutschunterricht*, 35, 75–85.
- Beacco, J. C. (2002). *From linguistic diversity to plurilingual education. Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Berthoud, A.-C., Grin, F. & Lüdi, G. (2013). *Exploring the Dynamics of Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/mdm.2>
- Boos-Nünning, U., Hohmann, M., Reich, H. H. & Wittek, F. (1983). *Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht*. München: Oldenbourg.
- Christ, H. (1991). *Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. Sprachenpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Clahsen, H. Meisel, J. & Pienemann, M. (1983). *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.

- Collier, V. & Thomas, W. B. (2017). Validating the Power of Bilingual Schooling: Thirty-Two Years of Large-Scale, Longitudinal Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 203–217. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000034>
- Deutscher Unterricht in polnischen und gemischten Schulen. Aus dem Amtlichen Schulblatt der Provinz Posen (1872). *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen*, S. 359–364.
- Die Verfassung des Deutschen Reichs (1919). Den Schülern und Schülerinnen zur Schulentlassung. Zweiter Hauptteil, Grundrechte und Grundpflichten der Deutschen. WRV, vom 11.08.1919. Fundstelle: Zweiter Hauptteil, Grundrechte und Grundpflichten der Deutschen, Erster Abschnitt, Art. 113, S. 42.
- Drach, E. (1928). Bildungssprache. In H. Schwarz (Hrsg.), *Pädagogisches Lexikon* (S. 665). Bielefeld: von Velhagen und Klasing.
- Ehlich, K., Ossner, J. & Stammerjohann, H. (Hrsg.). (2001). *Hochsprachen in Europa*. Freiburg/Brsg.: Fillibach.
- Fraustädter, W. (1927/28). Besteht Schulpflicht für Ausländer? *Zentralblatt für Jugendrecht und Jugendwohlfahrt*, 213–214.
- Gessinger, J. (1980). *Sprache und Bürgertum. Zur Sozialgeschichte sprachlicher Verkehrsformen im Deutschland des 18. Jahrhunderts*. Stuttgart: Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-03129-7>
- Giebe, A. & Hildebrand, L. (Hrsg.) (1898). *Verordnungen betreffend das Volksschulwesen sowie die Mittel- und die höhere Mädchenschule in Preußen. Hauptband*. Düsseldorf: Schwann.
- Glück, H. (1977). Zur Geschichte der industriellen Polyglossie. Die Arbeitereinwanderung ins Ruhrgebiet und ein Exempel aus der Praxis des preußischen Sprachenrechts um 1900. In: *OBST 4, 1977*, S. 76–105.
- Gogolin, I. (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Gogolin, I. (1998). Sprachen rein halten – eine Obsession. In I. Gogolin, G. List & S. Graap (Hrsg.), *Über Mehrsprachigkeit* (S. 71–96). Tübingen: Stauffenburg.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830970989>
- Gogolin, I., Neumann, U. & Reuter, L. R. (Hrsg.). (2001). *Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989–1999*. Münster: Waxmann (Interkulturelle Bildungsforschung, 8).
- Gottsched, J. Ch. (1748). *Grundlegung einer deutschen Sprachkunst*. Leipzig: Breitkopf. (1762 neuerläutert; ND 1970 Hildesheim: Olms).
- Hansen, G. (2007). Völkisch-rassistische NS-Schulpolitik im Reichsgau Wartheland und im Generalgouvernement. In K. Ruchniewicz & J. Zinnecker (Hrsg.), *Zwischen Zwangsarbeit, Holocaust und Vertreibung. Polnische, jüdische und deutsche Kindheiten im besetzten Polen* (S. 63–70). Weinheim, München: Juventa.
- Hansen, G. & Wenning, N. (2003). *Schulpolitik für andere Ethnien in Deutschland. Zwischen Autonomie und Unterdrückung*. Münster: Waxmann.
- Heller, D., Hornung, A., Redder, A. & Thielmann, W. (Hrsg.). (2015). Europäische Wissensschaftsbildung – komparativ und mehrsprachig. *DS 43*(4).
- Heugh, K., Stroud, Ch., Taylor-Leech, K. & Costa, Peter I. de (2021). *A Sociolinguistics of the South*. London: Routledge Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315208916>
- Hildebrand, R. (1895). *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt* (5. Aufl.) Leipzig: Julius Klinkhardt.

- Humboldt, W. v. (1960). *Zur Theorie der Bildung des Menschen. Werke in fünf Bänden*. Bd. 4, hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Humboldt, W. v. (1836). *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Berlin: Dümmler.
- Kleinau, E. & Opitz, C. (1996). *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung*. Frankfurt/ Main: Campus.
- Knabe, F. (2000). *Sprachliche Minderheiten und nationale Schule in Preußen zwischen 1871 und 1933. Eine bildungspolitische Analyse*. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 325).
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2007). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kreienbrink, A. & Rühl, S. (2007). *Familiennachzug in Deutschland. Kleinstudie im Namen des Europäischen Migrationsnetzwerks*. Working Paper 10 der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/EMN/Studien/wp10-emn-familien-nachzug-deutschland-small-scale-4-.pdf?__blob=publicationFile&v=15, zuletzt geprüft am 01.07.2022.
- Kristen, C., Seuring, J. & Stanat, P. (2019). Muster und Bedingungen des Erwerbs und Erhalts herkunftssprachlicher Kompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22 (Supplement 1), 143–167. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00883-3>
- Krüger-Potratz, M. (2019). 100 Jahre Grundschule – 100 Jahre Umgang mit nationaler sprachlicher und ethnischer Differenz. *ZfG* 12(2), S. 383–398. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00052-9>
- Krüger-Potratz, M., Hansen, G. & Jasper, D. (1991). *Anderssein gab es nicht. Ausländer und Minderheiten in der DDR*. Münster: Waxmann.
- Krüger-Potratz, M., Reich, H. H. & Santel, B. (2002). *Beiträge der Akademie für Migration und Integration: Integration und Partizipation in der Einwanderungsgesellschaft*. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch.
- Lohmann, I. (1993). *Bildung, bürgerliche Öffentlichkeit und Beredsamkeit. Zur pädagogischen Transformation der Rhetorik zwischen 1750 und 1850*. Münster: Waxmann.
- Mediendienst Integration (2020). *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?* Berlin. Online verfügbar unter <https://mediendienst-integration.de/artikel/wie-verbreitet-ist-herkunftssprachlicher-unterricht.html>, zuletzt geprüft am 10.04.2022.
- Ministerialerlaß Berücksichtigung der heimischen Mundart im Unterricht (1920). *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen*, 192–193.
- Ministerialerlaß 1924 (01.12.1924). *Schulpflicht der Kinder von Reichsausländern in Preußen*. Gerichtet: An die Regierungen und das Provinzialschulkollegium in N. – U III 7817 U III D – *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen*, S. 323.
- Möller, J., Hohenstein, F., Fleckenstein, J., Köller, O. & Baumert, J. (Hrsg.). (2017). *Erfolgreich integrieren – die Staatliche Europa-Schule Berlin*. Münster: Waxmann.
- Müller, D. K. (1977). *Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nipperdey, Th. (1983). *Bürgerwelt und starker Staat. Deutsche Geschichte 1800–1866*. München: C. H. Beck.
- Pommerin, G. (1977). *Deutschunterricht mit ausländischen und deutschen Kindern*. Bochum: Kamp.
- Oenning, R. K. (1991). „Du da mitti polnischen Farben ...“ *Sozialisationserfahrungen von Polen im Ruhrgebiet 1918 bis 1939*. Münster u. a.: Waxmann.

- PreußV, vom 30.11.1920 (1920). *Verfassung des Freistaats Preußen*. Verfügbar unter <http://www.verfassungen.de/preussen/preussen20.htm>, zuletzt geprüft am 09.11.2022.
- Puskeppeleit, J. & Krüger-Potratz, M. (1999). *Bildungspolitik und Migration. Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher, 1950–1999*. Münster: Universität Münster (Interkulturelle Studien, 31).
- Redder, A., Çelikkol, M., Krause, A. & Wagner, J. (2022). *Sprachliches Denken in Bewegung – mathematisches Lernen arabisch-deutsch-türkisch*. In Ch. Hohenstein & A. Hornung (Hrsg.), *Sprache und Sprachen in Institutionen und mehrsprachigen Gesellschaften* (S. 153–188). Münster: Waxmann.
- Rehbein, J. (2021). Multilingualer Sprachenausbau im Krefelder Modell. In B. Ahrenholz & M. Rost-Roth (Hrsg.), *Ein Blick zurück nach vorn: frühe deutsche Forschung zu Zweitspracherwerb, Migration, Mehrsprachigkeit und zweitsprachbezogener Sprachdidaktik sowie ihre Bedeutung heute* (S. 214–245). Berlin: de Gruyter Mouton.
- Reich, H. H. (2000). Machtverhältnisse und pädagogische Kultur. Die Legitimierung des Unterrichts in den Herkunftssprachen von Migranten als Gegenstand eines internationalen Vergleichs. In I. Gogolin & B. Nauck (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (S. 343–364). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10799-6_14
- Reich, H. H. (2010). Entwicklung des Deutschen als Zweitsprache in Deutschland. In H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Internationales Handbuch* (1. Halbband, S. 63–72). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Reich, H. H. (2016). Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen. In P. Rosenberg & Ch. Schröder (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Reich, H. H., Holzbrecher, A. & Roth, H.-J. (Hrsg.). (2000). *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*. Opladen: Leske und Budrich.
- Reich, H. H. & Roth, H.-J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hg. v. Behörde für Bildung und Sport. Hamburg.
- Reichsministerium des Inneren (1920). Gesetz, betr. die Grundschulen und die Aufhebung der Vorschulen (Reichsgrundschulgesetz). In *Reichs-Gesetzblatt 1920*, S. 851–852.
- Reichspflichtschulgesetz 1938 §1 (06.07.1938). Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich. In *Reichsgesetzblatt*, S. 79–801.
- Roth, H.-J. (2015). Die Karriere der „Bildungssprache“. Kursorische Betrachtungen in historisch-systematischer Anmutung. In I. Dirim, I. Gogolin, D. Knorr, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & W. Weiße (Hg.). *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion* (S. 37–60). Münster: Waxmann.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (2021). *Mehrsprachig und weltoffen. Konzept zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Berlin*. Berlin
- Stölting, W. (1980). *Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Storck, o.Vn. (1927/28). Schulpflicht für Ausländerkinder. *Zentralblatt für Jugendrecht und Jugendwohlfahrt*, 243.
- Wagner, J., Krause, A., Uribe, A., Prediger, S. & Redder, A. (2022). *Mehrsprachiges Mathematiklernen – vom Kleingruppen- zum Regelunterricht*. Münster: Waxmann.
- Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München, Zürich: R. Piper & Co.

- Weicken, F. (1914). Muttersprache. In E. M. Roloff (Hrsg.), *Lexikon der Pädagogik* (Sp. 791–792). Freiburg i. Br.: Herder.
- Weisgerber, L. (1961). Das Ziel und die Aufgaben des muttersprachlichen Unterrichts. In A. Beinlich (Hrsg.), *Handbuch des Deutschunterrichts im ersten bis zehnten Schuljahr* (1. Band, S. 23–38). Emsdetten: Lechte.
- Wienbarg, L. (1834). *Soll die plattdeutsche Sprache gepflegt oder ausgerottet werden? Gegen Ersteres für Letzteres beantwortet*. Hoffmann und Campe: Hamburg.