

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 18, Nummer 1 (April 2013)

Integrationspolitik und -praxis im europäischen Vergleich. Theoretische Diskussion und Darstellung anhand exemplarischer Gesetze und bildungspolitischer Richtlinien¹

Anne-Katrin Stolle

Universität Hildesheim
Centrum für Bildungs- und Unterrichtsforschung (CeBU)
Marienburger Platz 22
31141 Hildesheim
Tel.: 05121-883 415
E-Mail: annekatrin.stolle@uni-hildesheim.de

Abstract: In dem Artikel wird untersucht, welche sprachlichen Integrationskonzepte sich aus Gesetzen und bildungspolitischen Richtlinien Frankreichs, Schwedens und Deutschlands für deren Gesellschaften ergeben. Hierzu werden drei Integrationskonzepte mit gesellschaftlichen ‚Sprachkonstellationen‘² verknüpft. Anhand theoretischer Überlegungen wird ein Kategoriensystem entwickelt, mit dem die Gesetze und bildungspolitischen Richtlinien der Länder zum Themenfeld Sprache überprüft werden. Zentrale Ergebnisse der Studie sind: Frankreich ist zwischen einem assimilativen und einem multikulturellen Integrationskonzept zu verorten, Schweden dem dynamischen Integrationskonzept zuzurechnen, und Deutschland ist zwischen einem multikulturellen und einem dynamischen einzuordnen.

The article examines which concepts of linguistic integration result from educational policy and how they influence the societies in France, Sweden and Germany. In order to do so, three concepts of integration are introduced and connected with ‘social constellations of language’. Based on theoretical reflections, a system of categories has been developed. These categories help to assess the laws and educational policies of these countries in view of the topic language. Central findings of this study include that France can be located between an assimilative and a multicultural concept of integration, that Sweden has a dynamic concept of integration, while Germany is to be placed between the multicultural and the dynamic concepts.

Schlagwörter: Integrationspolitik, Integrationskonzepte, Assimilation, Multikulturalismus, Interkulturalität, Transkulturalität, Monolingualismus, Multilingualismus, Mehrsprachigkeit, Gesetze, bildungspolitische Richtlinien, Umgang mit Sprache in Schule und Gesellschaft, Frankreich, Schweden, Deutschland

Sprache ist [...] sowohl emotional als auch technisch gesehen, eine Kompetenz, um dazuzugehören.

Aydan Özoğuz, 2010

1. Einleitung

Sprache fungiert als Kommunikationsmittel, als Ausdruck unserer Gefühle, Gedanken und Meinungen, aber auch als Instrument zur Weltaneignung und Wiedergabe von Wissen. Als ein umfassendes System von linguistischen Teilkompetenzen und konventionalisierten Zeichen – sei es mündlich, schriftlich oder auch nonverbal – ermöglicht es die Interaktion, die Diskussion und den Austausch mit anderen Menschen. Die Beherrschung der landesspezifischen

Codes, der Regeln der Landessprache oder des Registers der sozialen Umgebung sind von großer Bedeutung für die Teilhabe am alltäglichen Geschehen sowie am öffentlichen Diskurs.

In Zeiten weltweiter Einwanderung wird in westlichen Gesellschaften mit Blick auf Migration und Integration in der Wissenschaft, in den Medien und in der politischen Debatte der Erwerb und die Beherrschung von Sprache durch die Zuwanderer³ und bereits Zugewanderten als grundlegende Voraussetzung für deren gelingende Integration thematisiert. In diesem Kontext hat sich das oft bemühte Bild von der „Sprache als Schlüssel zur Integration“ (stellv. Bade & Bommes 2004: 11f) etabliert. Diese Auffassung impliziert die von den ‚Aufnahmeländern‘ geteilte Erwartung an die Migranten, über ausreichende Kenntnisse der jeweiligen Landessprache zu verfügen. Sie werden als notwendig verstanden, um an der Gesellschaft, der Schul- und Arbeitswelt partizipieren zu können, sowie als Vorbedingung für ein selbstständiges Leben innerhalb der Gesellschaft.

Die den Migranten entgegengebrachte Erwartungshaltung wird in den letzten Jahren zunehmend von staatlicher Seite gesteuert, bspw. durch die Verabschiedung entsprechender Gesetze – das prominenteste Beispiel für die Bundesrepublik Deutschland ist wohl das viel diskutierte Zuwanderungsgesetz (vgl. Zuwanderungsgesetz 2004). Einer solchen Steuerung dient auch die Einführung von Integrationskursen in vielen europäischen Ländern, deren Ziel es ist, neben der Sprache auch gesellschaftliche, historische und kulturelle Kenntnisse über das Aufnahmeland zu vermitteln. Darüber hinaus treten inzwischen verstärkt Fragen zur Bedeutung der Familien- und Herkunftssprachen bzw. der Erstsprachen von Migranten und ihren nachfolgenden Generationen sowie die diesbezüglich zu ergreifenden bildungspolitischen Maßnahmen in den Vordergrund des wissenschaftlichen Diskurses. In dem vorliegenden Beitrag werden aktuelle Integrationspolitiken und -praxen Frankreichs, Schwedens und Deutschlands untersucht, indem zuerst theoretische Überlegungen zu Integrationskonzepten vorgenommen und ihre Verknüpfung mit gesellschaftlichen ‚Sprachkonstellationen‘⁴ betrachtet werden. Anhand von Gesetzen (als Index für Integrationspolitiken) und bildungspolitischen Richtlinien (als Index für Integrationspraxen) werden die aufgestellten Thesen anschließend überprüft. Die Untersuchung beschränkt sich aus forschungsökonomischen Gründen auf drei Staaten der Europäischen Union. Es wurden Frankreich, Deutschland und Schweden ausgewählt, da diese hinsichtlich ihres politischen Umgangs mit Sprache bemerkenswerte Differenzen aufweisen (siehe hierzu Kapitel 3), obwohl sie unter dem Dach der Europäischen Union angesiedelt sind, die versucht, einen gemeinsamen Rahmen für ihre Mitgliedsstaaten zu schaffen.

2. Klassische Integrationskonzepte und ihre Verknüpfung mit gesellschaftlichen Sprachkonstellationen

Im Folgenden werden drei Konzepte herausgearbeitet, die zur Beschreibung der Integration von Migranten in die jeweiligen Nationalstaaten und ihre Gesellschaften dienen: *Assimilation*, *Multikulturalismus* und *Inter- wie Transkulturalität*, wobei die letzten beiden von der Verfasserin als *dynamisches Konzept* zusammengefasst werden. Die angeführten Integrationskonzepte werden anschließend auf die sprachliche Situation in der Gesellschaft übertragen, indem entsprechende Konzepte für Sprachkonstellationen definiert werden: *Monolingualismus* als Ausdruck des Konzeptes der Assimilation, *Multilingualismus* als sprachliche Parallele zum Multikulturalismus und *Plurilingualismus* als Entsprechung des dynamischen Konzeptes.

2.1. Assimilation und Monolingualismus

Das klassische Konzept der Assimilation – mit seinen Hauptvertretern Robert E. Park (1950) der Chicago School sowie Shmuel N. Eisenstadt (1954) und Milton M. Gordon (1964) – beschreibt als Endpunkt des gemeinsamen Assimilationsprozesses zum einen die Absorption der einzelnen Personen in und durch die Gesellschaft, und zum anderen eine gesellschaftlich angestrebte Beibehaltung einer vermeintlich existierenden Homogenität von Gesellschaften in Nationalstaaten (vgl. Oberndörfer 1996: 128) trotz der Einwanderung von Menschen aus anderen Kulturen. Moderne Assimilationstheorien gehen von pluralistischen und somit in sich heterogenen Gesellschaften aus, die sich in diverse Teilkulturen aufgliedern (vgl. stellv. Alba & Nee 1997: 863). Dennoch beinhalten alle Assimilationstheorien die Vorstellung von der ‚Mehrheitsgesellschaft‘ als ‚aufnehmende‘ Gesellschaft, so dass die zentralen Fra-

Anne-Katrin Stolle (2013), Integrationspolitik und -praxis im europäischen Vergleich. Theoretische Diskussion und Darstellung anhand exemplarischer Gesetze und bildungspolitischer Richtlinien. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 146-164. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Stolle.pdf>.

gen, wie sich Migranten in diese integrieren und welche Stadien und Stufen sie durchlaufen, bestehen bleiben und nicht wesentlich durch die Aufgaben der Staaten und Gesellschaften für die Integration sowie das gemeinsame Zusammenleben erweitert werden. Das Konzept der Assimilation geht also weiterhin von einer Anpassungsleistung seitens der Migranten aus, die sich in der Angleichung an einen bestimmten durch die Mehrheitsgesellschaft geprägten ‚Standard‘ ausdrückt (vgl. Esser 2004: 45). Übertragen auf die sprachliche Situation in einer Gesellschaft kann das Konzept der Assimilation mit sprachlicher Homogenität einer Gesellschaft bzw. Einsprachigkeit (Monolingualität) auf individueller Ebene gleichgesetzt werden. In den meisten europäischen Nationalstaaten herrscht der sich insbesondere auf Bildungseinrichtungen beziehende *monolinguale Habitus* (vgl. Gogolin 1994) vor. Dieser lässt sich auf die historische Entwicklung und Idee des Nationalstaates zurückführen, mit der die Länder Europas im Sinne von Kulturnationen immer noch eng verbunden sind (vgl. Ehlich 2005: 48ff). Die Bedeutung der Monolingualität für den Nationalstaat ist kein Relikt vorheriger Jahrhunderte, sondern bis heute trotz der faktisch existierenden Multilingualität von und durch verschiedene Sprechergruppen in allen europäischen Ländern und hier insbesondere in Ballungsgebieten wie Großstädten aktuell. Dies zeigt sich bspw. an Bestrebungen, die deutsche Sprache im Grundgesetz zu verankern⁵ oder auch an Sprachgeboten des Deutschen an Schulen, wie İnci Dirim (2010: 101f) aufzeigt. Solche Bestrebungen lassen sich als Ausdruck einer ‚Konformitätsideologie, die nach einer möglichst homogenen Bevölkerung trachtet, mit sozialer und sprachlich-kultureller Anpassung der Minderheiten an die Mehrheit‘ (Oksaar 1996: 225) beschreiben. Das Beharren des Nationalstaats auf Einsprachigkeit, die sich auch und vor allem in den Bildungsinstitutionen fortschreibt, entspricht auf gesamtgesellschaftlicher Ebene dem Integrationskonzept der Assimilation (vgl. Beacco & Byram 2003: 13) und zielt auf die Anpassung der Zuwanderer an die Mehrheitsgesellschaft und damit an deren Sprache. Dies ist gekoppelt an eine Nichtbeachtung, an die Diskriminierung der Familien- und Herkunftssprachen von Zuwanderern und Personen mit Migrationshintergrund (nachstehend verkürzt zu: Familien- und Herkunftssprachen).⁶

2.2. Multikulturalismus und Multilingualismus

Der Begriff des Multikulturalismus bezeichnet die Existenz ‚von mehr oder weniger klar voneinander abgrenzbaren, in sich homogenen Kulturen innerhalb einer Gesellschaft‘ (Allolio-Näcke 2005: 151) und mit diesen einhergehend von unterschiedlichen Religionen und Nationalitäten. Multikulturalismus zeigt sich in einer gelebten Vielfalt von sprachlicher Heterogenität (vgl. Schulte 2009: 129), die in den modernen Gesellschaften aufgrund weltweiter Wanderungsbewegungen eine lebenspraktische Realität darstellt (vgl. Oberndörfer 1996: 128).

Grundsätzlich können zwei verschiedene Ausprägungen des Multikulturalismus differenziert werden: Erstens als Konzept einer ausschließenden ‚Koexistenz von Kulturen‘ (Roche 2001: 38), die ausdrückt, dass einzelne Kulturen oder Ethnien als geschlossene Entitäten ohne Austausch untereinander in einem Gebiet leben, wobei jeder Gruppe die Möglichkeit zur Entfaltung gegeben ist. Dies wird häufig für die Entstehung von sogenannten Parallelgesellschaften verantwortlich gemacht, da ‚Kulturen, die auf ihrer Eigenheit beharren, [...] gewollt und ungewollt Andersartigkeit aus[schließen]‘ (Ateş 2009: 20). So können starre ethnische Grenzen entstehen, die aufgrund von Abgrenzung und Etablierung einzelner Kulturen zu sozialen Konflikten zwischen diesen führen können (vgl. Radtke 1992: 29), da die Betonung der eigenen kulturellen Homogenität nur durch die Grenzziehung zu anderen möglich ist. Zweitens wird der Multikulturalismus als Konzept eines einschließenden Miteinanders unterschiedlicher Kulturen innerhalb einer Gesellschaft verstanden. Hierbei wird ebenfalls die Förderung unterschiedlicher Kulturen in einer Gesellschaft angenommen, jedoch inklusive des Potenzials zum interkulturellen Austausch und gegenseitigen Interesse sowie zur Anerkennung der jeweils anderen Gruppen (vgl. Antor 2008: 519). Für diese zweite Definition existiert jedoch bereits der Begriff der Interkulturalität, womit der Versuch des kulturellen Austauschs und des gegenseitigen Verständnisses für den anderen bei gleichzeitiger Beibehaltung der Vorstellung von Kulturen als geschlossenen Entitäten ausgedrückt wird (vgl. Welsch 1995: 40). Der Aspekt der Interkulturalität spielt für das dynamische Konzept eine zentrale Rolle (siehe hierzu Kapitel 2.3.), so dass an dieser Stelle eine Abgrenzung zum dynamischen Konzept und dem Aspekt der Interkulturalität vorgenommen wird. Deshalb liegt dieser Untersuchung die erste Auslegung von Multikulturalismus – als ein Nebeneinander von Kulturen in einer Gesellschaft ohne Interaktion und kulturellen Austausch – zugrunde. Übertragen auf die Sprachkonstellation einer Gesellschaft wird diesbezüglich das Konzept des Multilingualismus verwendet. Der Multikulturalismus kann dementsprechend als Kontext für die Förderung der sprachlichen Vielfalt angeführt werden, mit dem ein Nebeneinander nicht nur von Kulturen, son-

Anne-Katrin Stolle (2013), Integrationspolitik und -praxis im europäischen Vergleich. Theoretische Diskussion und Darstellung anhand exemplarischer Gesetze und bildungspolitischer Richtlinien. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 146-164. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Stolle.pdf>.

dem auch der damit verbundenen Sprachen als Multilingualismus im Sinne eines Nebeneinanderexistierens von verschiedenen Sprachen beschrieben wird (vgl. Roche 2001: 38).

Zunehmend gibt es in der wissenschaftlichen Diskussion Stimmen, die für die Förderung von Familien- und Herkunftssprachen eintreten: So schreibt Jutta Limbach, dass auch für die kulturelle Identität von Kindern mit einer L1, die eine andere als die Sprache der Mehrheitsgesellschaft darstellt, „die Humboldt’sche Einsicht [gilt], dass die Muttersprache der Königsweg zur Bildung der Persönlichkeit ist“ (Limbach 2011: 7). Die häufige Nicht-Anerkennung dieser Bedeutung der L1 für die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung oder auch ein Sprachgebot des Deutschen können dazu beitragen, dass das Individuum diese Nicht-Beachtung oder Diskriminierung spürt und so eine negative Prägung gegenüber seiner L1 und damit auch seiner Familie, seiner ethnischen oder kulturellen Gemeinschaft durch seine alltägliche Umwelt erfährt, was kein positives und selbstbewusstes Selbstbild erzeugen kann (vgl. Amirpur 2010: 64; Dirim 2010: 102f). In diesem Zusammenhang muss das im deutschen Grundgesetz festgeschriebene Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit (vgl. GG 2012: Art. 2 Abs. 1) in den Blick genommen werden, zu dem auch kulturelle Aspekte und somit die Förderung der Familien- und Herkunftssprachen zählen (vgl. Bielefeldt 2007: 65).

Betrachten wir diesbezüglich die sprachliche Situation in Bildungsinstitutionen: Viele Familien- und Herkunftssprachen von Zuwanderern, die aus dem außereuropäischen Ausland kommen, finden weit weniger Beachtung in der schulischen Erst- und Fremdsprachenvermittlung als westeuropäische Nationalsprachen, die eine weltweite Bedeutung haben wie Englisch, Französisch, Spanisch etc. Ein weiteres Problem stellt der Unterricht für Migranten in ihrer jeweiligen L1 dar. Unterricht in der Familien- und Herkunftssprache ist insofern wichtig, als der mündliche Spracherwerb in der Regel natürlich und ungesteuert vollzogen, die Schriftsprache jedoch intendiert in der Schule erlernt wird (vgl. Graf 2003: 90). Neben der Schriftsprache ist als weitere in der Schule zu erlernende Sprachkompetenz das Register der Bildungssprache zu nennen. Letztere bezeichnet eine Variante von Sprachen zur Wissensaaneignung, deren konkrete Merkmale sich aber von Sprache zu Sprache und von Fach zu Fach unterscheiden und multilinguale Sprecher sie deshalb innerhalb der Schulbildung für jede ihrer Sprachen in und durch alle Disziplinen – nicht nur der philologischen – erlernen müssen, um bildungsrelevante Texte verstehen und verfassen zu können (vgl. Salem 2010: 9).

2.3. Dynamisches Konzept – Plurilingualismus

Die beschriebene Geschlossenheit von Kulturen, die sich konzeptionell sowohl für die Assimilation als auch für den Multikulturalismus feststellen lässt, geht zuweilen mit der Vorstellung von homogenen, sich nicht verändernden, ergo starren Kulturkonzepten einher. Dem gegenüber stehen offene, bewegliche, heterogene Vorstellungen von Kultur, die unter dem Hyperonym der Dynamik gefasst werden. Hier wird der Begriff des *dynamischen Konzeptes* verwendet, da Dynamik eine „auf Veränderung, Entwicklung gerichtete Kraft“ (Duden 2003: 368) bezeichnet. Diese Kraft manifestiert sich vor allem im gegenseitigen Austausch verschiedener Kulturen, der schließlich zur Veränderung einzelner Mitglieder, wie auch zur Weiterentwicklung der jeweiligen Kultur selbst führen kann, was sowohl Aspekte der Inter- als auch der Transkulturalität einschließt. Das daraus abgeleitete dynamische Konzept versteht unter einer mehrsprachigen Gesellschaft das Zusammenleben plurilingualer Individuen, unter denen in verschiedenen Sprachen und durch diese ein Austausch der Kulturen und Weltansichten stattfindet. Das Konzept der Interkulturalität geht zwar von in sich abgeschlossenen Kulturen aus, nimmt gleichzeitig aber an, dass sich die Kulturen durch interaktiven Austausch, gegenseitige Anerkennung, Verständnis für den anderen und gemeinsame Kommunikation reziprok bereichern (vgl. Roche 2001: 47f). Dem die Interkulturalität weiterführenden Konzept der Transkulturalität geht es nach Wolfgang Welsch (1995: 43f) nicht mehr, wie bei Assimilation und Multikulturalismus, um eine exkludierende Perspektive seitens der Mehrheitsgesellschaft, sondern die Zuwanderer werden als Individuen wahrgenommen, die ebenso Erwartungen an die Mehrheitsgesellschaft richten können. Welsch (2005: 322) spricht von einer Auflösung von Dichotomien sowie von einem dadurch entstehenden Oszillieren der Kulturen, durch das vermeintlich klar gesetzte kulturelle Grenzen ineinander übergehen, sich verflechten, eine hybride Mischform bilden und etwas Neues hervorbringen. Ein grundlegendes Instrument für einen solchen Austausch, der zu Veränderungen von Gesellschaft führt, ist der Dialog, der insbesondere Sprache als Kommunikationsmittel benötigt. In Abgrenzung

Anne-Katrin Stolle (2013), Integrationspolitik und -praxis im europäischen Vergleich. Theoretische Diskussion und Darstellung anhand exemplarischer Gesetze und bildungspolitischer Richtlinien. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 146-164. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Stolle.pdf>.

zum Multilingualismus als Pendant des Multikulturalismus kann bezüglich des dynamischen Konzepts von Plurilingualismus bzw. Mehrsprachigkeit gesprochen werden:

„[M]ultilingualism‘ refers to the presence in a geographical area, large or small, of more than one ‚variety of language‘ i.e. the mode of speaking of a social group whether it is formally recognised as a language or not; in such an area individuals may be monolingual speaking only their own variety. ‚[P]lurilingualism‘ refers to languages not as objects but from the point of view of those who speak them. It refers to the repertoire of varieties of language which many individuals use, and is therefore the opposite of monolingualism; it includes the language variety referred to as ‚mother tongue‘ or ‚first language‘ and any number of other languages and varieties (Beacco & Byram 2003: 8).

Plurilingualismus bzw. Mehrsprachigkeit⁷ kann, übertragen auf die Ebene der Gesellschaft, als Sprachkonstellation beschrieben werden, in der alle Sprecher mindestens zwei Sprachen beherrschen, die im Sinne des dynamischen Konzeptes miteinander in verschiedenen Sprachen bzw. Varietäten kommunizieren können und zwar auch und gerade außerhalb ihrer eigenen Sprachgemeinschaft. Häufig wird auf die Notwendigkeit von Mehrsprachigkeit in einem europäisch-globalen Rahmen verwiesen und zugleich kritisiert, dass, wenn Mehrsprachigkeit Umsetzung in den Curricula findet, dies in den meisten Fällen in Verbindung mit Englisch realisiert und nicht auf binnenstaatliche Ressourcen an Herkunfts- und Familiensprachen zurückgegriffen wird und somit der vorhandenen linguistischen Diversität eines Staates nicht entspricht (vgl. Ehlich 2005: 47f).

Im Gegensatz zu Hartmut Esser (2006, 2009), der es für empirisch belegt erachtet, dass Unterricht in der Herkunftssprache einen negativen Einfluss auf den Erwerb der Sprache der Mehrheitsgesellschaft habe,⁸ plädiert Ingrid Gogolin (2006) für die schulische Förderung von Herkunftssprachenunterricht, um die Schüler in ihrer sprachlichen Entwicklung hin zu einer bilingualen Bildungssprachlichkeit zu führen. Voraussetzungen für das Erlernen der Zielsprache sind sowohl der erhaltene Input als auch die Interaktion in der L2 bzw. in der L3, L4, L_n. Jörg Roche (2006: 84) hebt diesbezüglich die unangefochtene Bedeutung von authentischen Sprech- und Interaktionssituationen hervor, die neben dem möglichst frühen Erwerb, der meist spielerisch vollzogen werden kann, im Vordergrund für jegliches Sprachlernen stehen. Hier muss die Betonung auf dem dialogischen und somit dynamischen Aspekt von Kommunikation liegen. Es kommt also nicht nur auf die Leistung der Zuwanderer bezüglich Integration an, sondern Integration ist immer ein Prozess, der von zwei Seiten, der Mehrheitsgesellschaft und den Zuwanderern, angestoßen und durchlaufen werden muss. Ein solcher sprachlicher Austausch ist in bilingualen Klassen gegeben. Kinder haben hier die Gelegenheit zum authentischen Kommunizieren (vgl. Roche 2006: 90), da sie eine Sprache erlernen, in denen ihre Mitschüler (wenn es sich um bilinguale Klassen handelt, in denen die Schüler nur die jeweiligen in der Klasse gesprochenen Sprachen als L1 haben) – oder zumindest ihre Lehrer – mit ihrer L1-Kompetenz sprachliche Experten sind (vgl. Graf 2003: 97). Bei einem solchen interaktiven Austausch werden auch interkulturelle Kompetenzen gefördert.

Die Verbindung von Mehrsprachigkeit und dynamischem Konzept zeigt sich in der Bereitschaft, die eigenen kulturellen und sprachlichen Grenzen zu verlassen, um sowohl den anderen mit seiner sprachlichen Ausdrucksweise, seinen linguistischen Konzepten und der sich darin ausdrückenden Kultur zu verstehen, als auch die fremden Aspekte in sich selbst zu reflektieren und anzunehmen (vgl. Roche 2001: 154). Im Umkehrschluss bezeichnen die Worte Wittgensteins, „[d]ie Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt“ (Wittgenstein 1984: § 5.6.), die Notwendigkeit von Mehrsprachigkeit insofern, dass nur das Heraustreten aus den eigenen kulturellen und sprachlichen Grenzen die Entdeckung einer neuen Kultur und eine neue Weltansicht ermöglicht.

3. Thesen, Fragestellung und Kategorien als Grundlage einer Analyse sprachpolitischer Gesetze und bildungspolitischer Richtlinien

Welche Sprachen in welcher Form gefördert werden, ob es bilinguale Klassen gibt, oder eher der *monolinguale Habitus* (Gogolin 1994) bestimmende Erscheinung in der Schule ist, liegt unter anderem an der Sprachenpolitik eines Staates sowie an den bildungspolitischen Richtlinien, durch die diese Politik konkret für das Bildungswesen

Anne-Katrin Stolle (2013), Integrationspolitik und -praxis im europäischen Vergleich. Theoretische Diskussion und Darstellung anhand exemplarischer Gesetze und bildungspolitischer Richtlinien. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 146-164. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Stolle.pdf>.

umgesetzt wird. Historische Vorbedingungen, integrationspolitische Steuerung sowie bildungspolitische Entscheidungen wirken in hohem Maße auf die gesellschaftlichen wie institutionellen Ausformungen kultureller und insbesondere sprachlicher Integration (vgl. Schulte 2009: 100f). Anhand vom Umgang mit Sprache in Gesetzen und Richtlinien kann auf gesellschaftliche Integrationskonzepte rückgeschlossen werden:

Geht man davon aus, daß Sprache ein Faktor politischen Handelns sein kann, so heißt das auch, daß Politik Sprache bzw. die Rollen, welche Sprachen in der Gesellschaft spielen, beeinflussen kann (Paula 1994: 7).

So ist es von Bedeutung, wie die Politik mit den ihr zur Verfügung stehenden Mitteln innerhalb ihres Gestaltungsraums der Sprache begegnet. Im Folgenden werden Thesen zur politischen Handhabung von Sprache in Frankreich, Schweden und Deutschland aufgestellt, die im Rahmen der qualitativen, strukturierten Inhaltsanalyse von Gesetzen und bildungspolitischen Richtlinien im nächsten Kapitel überprüft werden:

- Frankreich gilt als Beispiel für stringente Sprachenpolitik und für die ‚Verteidigung‘ der Nationalsprache:
Over the last few centuries, France has developed a vigorous language policy, the management of which is intended to support the ideological primacy of the French language in all of its glory and purity (Spolsky 2004: 63).
- Schweden dient als *contre-exemple* der besonders auf die Nationalsprache ausgerichteten Sprachenpolitik Frankreichs, da „kaum ein anderes Land so rigoros für das Recht auf Muttersprachlichen Unterricht eingetreten ist“ (Luchtenberg 1994: 107).
- Deutschland wird im Hinblick auf die dargestellten sprachpolitischen Extreme Frankreich und Schweden einem ‚Mittelfeld‘ zugeordnet, einer ‚laissez-faire Sprachenpolitik‘ (Clyne 2007: 5), die sich durch ein „kaum vorhandenes Bewusstsein für eine Sprachinnenpolitik“ (Leitner 2007: 57) beschreiben lässt.

In der Analyse (Kapitel 4) werden die theoretischen Vorüberlegungen und die aufgestellten Thesen zu Frankreich, Schweden und Deutschland anhand ihrer Integrationspolitiken (Gesetze) und Integrationspraxen (bildungspolitische Richtlinien) überprüft hinsichtlich ihres Umgangs mit Sprache und ihren Sprechern. Dabei steht im Zentrum des Interesses, **welchen sprachlichen Integrationskonzepten die europäischen Staaten Frankreich, Schweden und Deutschland auf der Grundlage ihrer Gesetze und bildungspolitischen Richtlinien zuzuordnen sind.**

Zur Überprüfung der dargelegten Integrationskonzepte und der daraus abgeleiteten theoretischen Überlegungen hinsichtlich ihrer Gleichsetzung mit diversen gesellschaftlichen Sprachkonstellationen wird ein Kategoriensystem zur Untersuchung von Gesetzestexten und Dokumenten bildungspolitischer Richtlinien der drei europäischen Staaten als handelnde Akteure entwickelt. Aus der Verknüpfung des Integrationskonzepts der Assimilation mit der Vorstellung einer monolingualen und somit (linguistisch) homogenen Gesellschaft ergibt sich eine erste zu untersuchende Kategorie, die der *Nationalsprache*. Die Beherrschung ausschließlich einer Sprache durch die Mitglieder einer Gesellschaft impliziert in gewissem Sinne die Unterdrückung aller kulturellen und sprachlichen Identitäten und Formen außer der Nationalsprache, die gleichzeitig aufgewertet wird:

The role of language in the creation of a sense of homogeneity and belonging in nation-states is [...] maintained in some cases by suppression or denigration of other languages and varieties in the context of assimilation [...] policies, and the mechanisms of this process include the following:

- the standardization of the national language(s) by reference to traditions of ‚the best language‘ and use of norms embodied in dictionaries and similar reference works; such norms change over time and are incorporated into the reference base, but it is the existence of norms which is crucial
- the definition of competence in the standardised language(s), instilled by the public education system as part of a process of socialization into a national identity, but also used as a condition of entrance to nationality for ‚outsiders‘ (Beacco & Byram 2003: 13).

Eine solch rigorose Sprachenpolitik eines Staates müsste sich folglich, bezogen auf die Sprache der Mehrheitsgesellschaft, in der legislativen Verankerung als staatliches Gesetz sowie in den bildungspolitischen Richtlinien durch die Hervorhebung der Nationalsprache ausdrücken. Die Bildungsinstitution Schule als Vermittlerin der jeweiligen Nationalsprache hat großen Anteil an der erfolgreichen Verbreitung dieser und kann somit auch eine ausgrenzende Funktion von Sprechern mit anderen L1 innehaben (vgl. ebd.: 12), was deren Diskriminierung u.a. aufgrund ihrer Sprache(n) als Teil ihrer kulturellen Identität bedeutet (vgl. Dirim 2010: 101ff). Diese erste Kategorie Nationalsprache dient als Indikator für Assimilation. Im Vergleich der drei Staaten wird also betrachtet, welche Bedeutung der jeweiligen Nationalsprache in den Gesetzen und bildungspolitischen Richtlinien zukommt. Wenn bspw. ausschließlich die Kategorie Nationalsprache bei den Analysen der Gesetze und Richtlinien verstärkt zu verzeichnen ist, so wird angenommen, dass dieses Ergebnis als Indiz dafür gewertet werden kann, dass der Staat in seiner Integrationspolitik und -praxis vorrangig Assimilationserwartungen an die Zuwanderer stellt.

Neben der Nationalsprache als Indikator für Einsprachigkeit und Assimilation lässt sich eine zweite Kategorie, die der *Familien- und Herkunftssprachen* bilden. Diese ergibt sich aus der Parallele des Multikulturalismus als gesellschaftliche Form des Nebeneinanders verschiedener Kulturen und des Multilingualismus als Förderung verschiedener Sprachgruppen, unter denen jedoch, im Sinne abgeschlossener Entitäten, kein Austausch stattfindet und ein solcher auch nicht intendiert ist. Die Kategorie fokussiert auf die in einer Gesellschaft vorhandenen Familien- und Herkunftssprachen sowie auf ihre jeweilige Förderung. Ein zutreffendes Ergebnis würde sich vor allem in der bildungspolitischen Verankerung herkunftssprachlichen Unterrichts unter Ausschluss von Schülern mit einer anderen L1 und der gesetzlichen Anerkennung dieser Sprachen zeigen. Handelt es sich bei den Gesetzen und bildungspolitischen Richtlinien ausschließlich um die Förderung der Familien- und Herkunftssprachen für ihre jeweiligen L1-Sprecher, wird dies als richtungsweisendes Indiz für eine multilinguale und somit multikulturelle Gesellschaft gedeutet, da somit einzelnen oder allen Sprachgruppen in einer Gesellschaft gesetzlich festgelegte, bildungspolitische Förderungen zukommen, dies jedoch unter Ausschluss von Sprechern einer anderen Gruppe. In Abgrenzung zu den Familien- und Herkunftssprachen von Zuwanderern werden im Folgenden auch Ergebnisse für Regional- und Minderheitensprachen (vgl. Europarat 1992: Art. 1a) angeführt, um gegebenenfalls einen unterschiedlichen Umgang der jeweiligen Staaten mit diesen darzulegen.

Die dritte Kategorie *Mehrsprachigkeit/bilinguale Klassen/interkulturelle Kompetenz* bezieht sich auf das dargelegte dynamische Konzept. Auf EU-Ebene ist eine verstärkte Akzeptanz und ein zunehmendes Interesse an Mehrsprachigkeit zu verzeichnen (vgl. Rindler Schjerve 2011: 153). Diese Tatsache könnte aufgrund der weisungsgebenden Kompetenz der EU auch Einfluss auf Gesetze und Richtlinien der Nationalstaaten haben. Eine solch gezielt geforderte Mehrsprachigkeit aller Bewohner eines Staates kann als Indikator für das dynamische Konzept gesehen werden, da mit der Förderung von Mehrsprachigkeit auch der Austausch zwischen den Kulturen intensiviert wird. Deswegen werden mit der auf das dynamische Konzept verweisenden Kategorie auch dynamische Formen wie die Einrichtung bilingualer Klassen unter Berücksichtigung von Familien- und Herkunftssprachen sowie die Förderung interkultureller Kompetenz in den Curricula der Staaten verstanden. Diese Kategorie eignet sich insbesondere zur Betrachtung der bildungspolitischen Richtlinien, da diese auf die Implementierung von Mehrsprachigkeit im Sinne von bilingualen Klassen oder Förderung interkultureller Kompetenz einwirken können.

Die Kategorien *Nationalsprache, Familien- und Herkunftssprachen* sowie *(Förderung von) Mehrsprachigkeit/bilinguale(n) Klassen/interkulturelle(r) Kompetenz* werden sowohl für die Gesetze, die für die Integrationspolitiken stehen, als auch für die bildungspolitischen Richtlinien der Staaten, welche die Integrationspraxen abbilden, als Beschreibungsgrundlage verwendet. Die ausgewählten Gesetze und bildungspolitischen Richtlinien der drei Staaten bilden das Korpus der Untersuchung. In ihm sind nur Textstellen enthalten, die direkt auf den Aspekt Sprache rekurrieren. Um eine Vergleichbarkeit der drei Staaten gewährleisten zu können, finden in die Untersuchung ausschließlich national verabschiedete Gesetze sowie national verfasste Beschlüsse Eingang.⁹ Die separate Betrachtung von Integrationspolitiken (Gesetze) und Integrationspraxen (bildungspolitische Richtlinien) ist damit zu begründen, dass dem rechtskräftigen und einklagbaren Rang von Gesetzen nicht ohne weiteres Richtlinien der Bildungspolitik, die als Weisungen zu verstehen sind, gleichgesetzt werden können, auch wenn beide abhängig von politischen Entscheidungen sind. Ziel ist es, anhand einer strukturierten Inhaltsanalyse und mittels der genannten Kategorien den Umgang mit den einzelnen Sprachen und ‚Sprachgruppen‘ in den Staaten zu eruieren und daraus Rückschlüsse über

Anne-Katrin Stolle (2013), Integrationspolitik und -praxis im europäischen Vergleich. Theoretische Diskussion und Darstellung anhand exemplarischer Gesetze und bildungspolitischer Richtlinien. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 146-164. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Stolle.pdf>.

deren Integrationskonzepte auf der Grundlage der angeführten Theorie zu ziehen. Im Rahmen dieses Artikels kann aus forschungsökonomischen Gründen keine empirische Überprüfung der Durchführung der Gesetze sowie der bildungspolitischen Richtlinien im alltäglichen Leben bzw. im schulischen Alltag geleistet werden.

4. Integrationspolitiken und -praxen Frankreichs, Schwedens und Deutschlands

Die Ergebnisse der Analyse der bildungspolitischen Richtlinien sowie der Gesetze werden für jeden Staat separat dargestellt, um die Besonderheiten und spezifischen Charakteristika der Staaten in ihrem jeweiligen Umgang mit Sprache gebündelt aufzeigen zu können.

4.1. Frankreich zwischen assimilativen und multikulturellen Strukturen

Die stringente Sprachenpolitik Frankreichs und die grundlegende Bedeutung, die dem Französischen für das Selbstverständnis der *République* zuteil wird – was u.a. an Institutionen zur Sprachpflege wie der *Académie française* und der *Délégation générale à la langue française et aux langues de France* deutlich wird –, lassen darauf schließen, dass ihr schnellstmöglicher Erwerb auch von den Zuwanderern erwartet wird. Frankreich kann auf der Ebene der Integrationspolitik als ein Staat verstanden werden, der dem Französischen in allen Lebensbereichen großen Wert zumisst und die französische Kultur, inklusive des Französischen und der Regionalsprachen,¹⁰ schützt. Dies wird darin deutlich, dass Frankreich als einziger der drei Staaten seine Nationalsprache auf Verfassungsebene, in der *Constitution* verankert hat (vgl. *Constitution* 2009: Art. 2). Zusätzlich zur Verfassungsebene wird in Artikel 1 des *Loi Toubon* vom 4.8.1994 (Loi n° 94-665) der Gebrauch des Französischen als Unterrichts-, Arbeits- und Verkehrssprache sowie als Sprache für öffentliche Einrichtungen festgelegt (vgl. *Conseil constitutionnel* 2000: Art. 1). In diesem Gesetz wird sie auch als wichtiges Kulturgut und Bindeglied für die Frankophonie angeführt. Des Weiteren wird allen Schülern, die in Frankreich leben, im *Code de l'éducation* das Recht auf Unterricht der französischen Sprache zuteil (vgl. *Code de l'éducation* 2013: Art. L111-1). Die französischen Regionalsprachen werden in der *Constitution* als kulturelles Erbe Frankreichs deklariert (vgl. *Constitution* 2009: Art. 75-1), jedoch gibt es zahlreiche Minderheitensprachen wie u.a. Berber, Romanes und Jiddisch,¹¹ die keine legislative Verankerung erfahren. Bei der gesetzlichen Festschreibung des Französischen und seinen territorialen Sprachen geht es vor allem um eine verbindliche Festlegung der französischen Einheit und Kultur mittels linguistischer Gemeinsamkeiten.

Die bildungspolitischen Richtlinien Frankreichs betonen dementsprechend in den vom *Ministère de l'Éducation Nationale* grundlegenden Vorgaben wie dem *Code de l'éducation* und der *Préparation à la rentrée 2011* „la maîtrise de la langue française“ (*Ministère de l'Éducation Nationale* 2011) als grundlegendes bildungspolitisches Ziel und unterscheidet somit nicht zwischen verschiedenen sprachlichen Gruppen. Das Ziel wird formuliert, aber nicht die Vorgehensweise, wie es zu erreichen ist. Es findet – im Gegensatz zu den anderen beiden Ländern – keine Unterscheidung zwischen Sprechern der Nationalsprache als L1 und Sprechern dieser als L2 oder L3 statt. Durch solche allgemein gefassten Ziele wird jedoch die Tatsache vernachlässigt, dass es sich bei der Zielgruppe um Schüler handeln kann, die unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen aufweisen und so verschiedenartiger Förderung bedürfen.

Die Ergebnisse der Kategorie der Familien- und Herkunftssprachen sind komplementär zu dem bereits Dargestellten. Da in den allgemeinen Curricula Frankreichs keine Unterscheidung zwischen sprachlichen Gruppen getroffen wird, wird dementsprechend der existierende *enseignement de la langue et de la culture d'origine (ELCO)* lediglich in spezifischen Dokumenten behandelt (vgl. *Le Ministre de l'Éducation Nationale* 2009). Der Unterricht bezieht sich nur auf die jeweilige Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund einer Sprachgemeinschaft. Problematisch ist die praktische Umsetzung: Da eine relativ hohe Mindestteilnehmerzahl von ca. 15 Schülern derselben Sprachgemeinschaft an einer Schule Voraussetzung dafür ist, dass *ELCO* zustande kommt (vgl. ebd.: 1), ist es insbesondere für Schulen, die sich nicht in urbanen Ballungszentren befinden, unwahrscheinlich, dass der Sprachunterricht stattfindet. Mit der Übertragung der Finanzierung des muttersprachlichen Unterrichts und der dafür zuständigen Lehrer auf die Herkunftsregionen der Zuwanderer (vgl. *Legendre* 2003: 57) geben Frankreich und in Teilen auch Deutschland, das in dieser Situation auf ähnliche Weise verfährt (vgl. *KMK* 2006a: 12), ihre Verantwortung für diese Kurse und somit für die muttersprachliche Ausbildung der Personen mit Migrationshintergrund ab.

Anne-Katrin Stolle (2013), Integrationspolitik und -praxis im europäischen Vergleich. Theoretische Diskussion und Darstellung anhand exemplarischer Gesetze und bildungspolitischer Richtlinien. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 146-164. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Stolle.pdf>.

Bezüglich der Kategorie bilinguale Klassen/interkulturelle Kompetenz ist zu sagen, dass die französischen Richtlinien sich mit bilingualen Klassen befassen, es sich hierbei allerdings größtenteils um die Kombination des Französischen mit einer Regionalsprache handelt (vgl. Legendre 2003: 95). Darüber hinaus ist für Frankreich festzustellen, dass ausschließlich im *rapport d'information* (vgl. ebd.), der im Auftrag des französischen *Sénat* verfasst wurde, für die internationale und interkulturelle Öffnung des Bildungswesens plädiert wird, die sich im Rahmen des Sprachenunterrichts vollziehen soll. Hier wird die Möglichkeit zur stärkeren Implementierung des Arabischen als Familien- und Herkunftssprache betont, um Vorurteile gegenüber Mitschülern mit Arabisch als L1 abzubauen zu können und der Sprache zu mehr Prestige zu verhelfen (vgl. ebd.: 59). Die Tatsache, dass Maßnahmen vorgesehen sind, Stereotypen durch die Begegnung mit der Sprache und Kultur des Arabischen entgegenzuwirken, entspricht dem dynamischen Konzept.

Es wird also deutlich, dass in Frankreich der Schwerpunkt in beiden untersuchten Bereichen auf der Verankerung sowie auf der Vermittlung der Nationalsprache liegt. Dies spricht für eine monolinguale Ausrichtung und somit für das Assimilationskonzept. Dennoch darf insbesondere auf der Ebene des Bildungswesens nicht übersehen werden, dass die Regionalsprachen eine spezifische Stellung innehaben so wie die Existenz von *ELCO* für den herkunftssprachlichen Unterricht. Letztere fördern die jeweiligen Sprachgruppen der Zuwanderer als geschlossene Gruppe, was auf einen Multikulturalismus verweist, sprich ein Nebeneinander von verschiedenen Sprachgruppen. Trotz der aufgezeigten Anregung durch den *Sénat*, das Arabische als Unterrichtssprache zu implementieren, spricht gegen eine Zuordnung zum dynamischen Konzept, dass es sich bei den bilingualen Klassen vor allem um die Kombination des Französischen mit Regionalsprachen handelt. Dementsprechend ist Frankreich zwischen den Integrationskonzepten Assimilation und Multikulturalismus einzuordnen.

4.2. Schweden als Beispiel für das dynamische Konzept

Die schwedische Politik räumte bereits 1976 mit der verabschiedeten *hemspråksreform* (Herkunftssprachenreform) allen Personen mit einer anderen L1 als Schwedisch das Recht auf *hemspråksundervisning* (Herkunftssprachenunterricht) ein (vgl. Harzig 2004: 314). Anders als in Frankreich und Deutschland, wo *enseignement de langue et culture d'origine* (*ELCO*) bzw. muttersprachlicher Unterricht zwar ebenfalls in den 1970er Jahren, jedoch mit dem Ziel der Rückkehrförderung der Einwanderer eingeführt wurde, verfolgte Schweden die Anerkennung der Migranten und ihrer Sprachen (vgl. Extra & Yağmur 2008: 327).¹²

Die Integrationspolitik Schwedens muss hinsichtlich seiner analysierten Gesetze als in allen Kategorien relativ einheitlich bewertet werden, was eindeutig auf das alle in Schweden gesprochene Sprachen umfassende *Språklag* (SFS 2009: 600; dt. Sprachgesetz) zurückzuführen ist, das seit 2009 existiert und auch als *Swedish Language Act* bekannt ist. Es gewährleistet allen Sprechern den Zugang zu, die Verwendung von sowie Unterricht in ihrer Muttersprache. Dennoch liegt eine Hierarchisierung vor: Das Schwedische als allgemeine Verkehrs-, Unterrichts- und Verwaltungssprache und als für alle Personen zugängliche Sprache wird in 4 § - 6 § des *Språklag* zu Anfang betont. Daraufhin werden in 7 § - 8 § die schwedischen Minderheitensprachen genannt (Finnisch, Jiddisch, Meänkieli (Tornedal Finnisch), Romany Chib und Sami), und es wird auf deren Rechte verwiesen. Des Weiteren wird in diesen Abschnitten die besondere Verantwortung für den Schutz und die Förderung der Minderheiten genannt. Darüber hinaus bestimmt das *Språklag* in 14 § Satz 1, dass allen Personen, die einer sprachlichen Minderheit im Land angehören, die Möglichkeit gegeben werden muss, ihre Sprache erlernen, ausbilden und verwenden zu können, was sich eindeutig auch auf die Familien- und Herkunftssprachen bezieht, so dass allen Sprechern, deren Muttersprache weder Schwedisch noch eine Minderheitensprache ist, die genannten umfassenden Rechte eingeräumt werden.

Das spezifische Merkmal der bildungspolitischen Richtlinien Schwedens ist die Koppelung von Sprache und Kultur bzw. kultureller Identität (vgl. Skolverket 2008: 83). Das Beherrschen der Nationalsprache wird in Schweden nicht nur – wie für Deutschland und Frankreich zutreffend – als Instrument der Kommunikation und als notwendige Voraussetzung für Integration verstanden, sondern als Ausdruck der persönlichen Situation des Sprechers, der eine neue Sprache vor dem Hintergrund seiner L1 und damit einer anderen Kultur, erwirbt. Dementsprechend ist vorgegeben, dass die Lehrer den Schülern innerhalb des Schwedischen als Zweitsprache die schwedische Kultur mittels der schwedischen Sprache beibringen. Mit dem Erlernen von Schwedisch als L2 soll immer auch die Versprach-

Anne-Katrin Stolle (2013), Integrationspolitik und -praxis im europäischen Vergleich. Theoretische Diskussion und Darstellung anhand exemplarischer Gesetze und bildungspolitischer Richtlinien. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 146-164. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Stolle.pdf>.

lichung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Ausgangs- und Zielkultur vollzogen werden, damit der Lerner seine eigene Situation sowie die Kultur, in der er lebt, verstehen lernen kann (vgl. ebd.: 92). Dies verweist auf ein umfassenderes Verständnis von Sprache und Spracherwerb: Es ist nicht nur Mittel zur Verständigung, sondern auch Ausdruck von Persönlichkeit und Kultur.

In Schweden wurde bereits in den 1970er Jahren das bildungspolitische Ziel des aktiven Bilingualismus für die Zuwanderer formuliert (vgl. Luchtenberg 1994: 110f) und auch heute wird besonders auf den frühen Bilingualismus gesetzt, der für das Verstehen des eigenen kulturellen Kontextes gleichermaßen sorgen soll wie für das Hineinwachsen in die schwedische Kultur (vgl. Skolverket 2006: 6f; Skolverket 2008: 32f). Bilinguale Klassen werden in den Richtlinien aber nicht explizit genannt. Die schwedische Vorschule wird in *Curriculum Lpfö 98* als eine Art Mikrokosmos der Gesellschaft verstanden, in der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund aufeinandertreffen, sich im Umgang mit unterschiedlichen Kulturen und Sprachen üben und lernen können, die kulturelle Diversität der Gesellschaft als etwas Gegebenes und nicht als etwas Fremdes zu begreifen (vgl. Skolverket 2006: 4f). In den bildungspolitischen Richtlinien Schwedens wird der Spracherwerb als der Erwerb einer anderen Kultur bzw. als Erwerb vom Verständnis für eine andere Kultur verstanden, was im Sinne des dynamischen Konzepts den interkulturellen Austausch zwischen Menschen ermöglicht.

Die Grundlage des *Språklag*, das als ein alle in Schweden vorhandene Sprachen und Sprachgruppen umfassendes Sprachengesetz bezeichnet werden kann, hat auf die bildungspolitischen Richtlinien eingewirkt, so dass alle Forderungen des *Språklag* in den Curricula umgesetzt werden. Die Förderung, die in Schweden allen Sprachgruppen zukommt, wird durch die Komponente der interkulturellen Kompetenz ergänzt. Der Fokus liegt auf dem gegenseitigen Verständnis, auf der Akzeptanz der jeweils anderen Kulturen und Sprachen sowie auf deren Austausch. Somit kann Schweden als einziges der drei Länder eindeutig dem *dynamischen Konzept* zugeordnet werden.

4.3. Deutschland auf dem Weg zur dynamischen Integrationspolitik und -praxis

Deutschland ist hinsichtlich seiner sprachenpolitischen Legislative als unengagiert zu bezeichnen, da es in allen Kategorien auf nationaler Ebene wenige, bis gar keine Gesetze zur Regelung der Sprachen aufweist. So besitzt das Deutsche keinen Verfassungsrang und wird nur im Verwaltungsverfahrensgesetz – „[d]ie Amtssprache ist deutsch“ (VwVfG 2009: §23 Abs. 1) – wie auch im Gerichtsverfassungsgesetz (GVG) – „Die Gerichtssprache ist deutsch“ (GVG 2013: §184) – festgelegt. Es existiert jedoch kein explizites Gesetz, das den Umgang mit Minderheitensprachen (Dänisch, (Nord- und Sater-)Friesisch, (Ober- und Nieder-)Sorbisch, Romanes)¹³ sowie mit Familien- und Herkunftssprachen auf nationaler Ebene regelt.¹⁴ Ihre Anerkennung und ihr Schutz lässt sich nur aus Artikel 3 Absatz 3 Satz 1 des Grundgesetzes ableiten:

Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden (GG 2012: Art. 3 Abs. 3 (1)).

Die Verabschiedung des Zuwanderungsgesetzes im Jahr 2004 kann als eine der wenigen sprachenpolitischen Bestrebungen der Bundesrepublik gegenüber Zuwanderern angesehen werden. Diese nicht besonders ausgeprägte Sprachinnenpolitik Deutschlands zeigt sich auch in der jahrzehntelangen Beharrung auf der Formel, Deutschland sei kein Einwanderungsland, was dazu geführt hat, dass erst sehr spät Integrationsmaßnahmen ergriffen wurden (vgl. Michalowski 2007: 34).

Bezüglich der bildungspolitischen Richtlinien gibt es in Deutschland eine Besonderheit im Vergleich zu den anderen beiden Staaten: Die staatlichen Institutionen betonen, es sei Aufgabe der Migranten, die Nationalsprache zu erlernen, um damit „ein sichtbares Zeichen der Zugehörigkeit zu Deutschland zu setzen“ (Bundesregierung 2007: 13) und um die grundlegende Voraussetzung für die Integration zu erfüllen. Die Bundesregierung nimmt sich auch selbst in die Pflicht, was dem Motto des „Förderns und Forderns“ (vgl. ebd.: 24) entspricht. Als fortschrittlich können die Vorschläge der Kultusministerkonferenz (KMK 2006a: 18, 2007: 7) zur Zertifizierung der Familien- und Herkunftssprachen sowie zu ihrer Implementierung als Schulfach bezeichnet werden, da solche Maßnahmen zur

Anne-Katrin Stolle (2013), Integrationspolitik und -praxis im europäischen Vergleich. Theoretische Diskussion und Darstellung anhand exemplarischer Gesetze und bildungspolitischer Richtlinien. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 146-164. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Stolle.pdf>.

Erhöhung des Ansehens dieser Sprachen in Deutschland führen können und für Schüler mit einer anderen L1 die Möglichkeit eröffnen, diese Familien- und Herkunftssprachen zu erlernen. Interkulturelle Kompetenz wird von der KMK (2006a: 10) als zentrales Element des Bildungswesens genannt und mit der Mehrsprachigkeit der Schüler in Beziehung gesetzt. Darüber hinaus wird als Richtlinie vorgegeben, dass die Vielfalt der Kulturen als Chance gesehen werden müsse und dass „Ereignisse aller Kulturen“ (KMK 2007: 7) Aufmerksamkeit verdienen. Des Weiteren wird die Grundschule von der KMK als Ort des Zusammenkommens und Kennenlernens unterschiedlicher Lebensgewohnheiten angesehen, an dem eine „vorurteilsfreie Weltoffenheit angestrebt“ sowie „Verständnis für andere Lebensformen, Toleranz und Dialogfähigkeit“ (KMK 1994: 7) als besonders wichtig erachtet werden. Überlegungen zu bilingualen Klassen finden in den deutschen Richtlinien insbesondere hinsichtlich europäischer Sprachen zur Förderung der Mehrsprachigkeit von Schülern Erwähnung (vgl. KMK 2006b, 2011).¹⁵

In Deutschland gibt es, wie dargestellt, kein spezifisches Gesetz bezüglich einer der Kategorien. In seinen Richtlinien wird jedoch die Beherrschung des Deutschen als notwendig für die Integration von Zuwanderern und Zugewanderten angesehen und als von diesen zu erbringende Integrationsleistung gefordert. Gleichermaßen werden die Familien- und Herkunftssprachen mit in die Richtlinien einbezogen und sogar Überlegungen zu deren Zertifizierung und Implementierung in der Regelschule angestellt. Für eine Verortung Deutschlands zum Multikulturalismus spricht, dass die Familien- und Herkunftssprachen als muttersprachlicher Unterricht nur für die jeweiligen Sprecher und somit teilweise separierend durchgeführt werden. Gleiches gilt für den Unterricht von Minderheitensprachen, der in den einzelnen Ländern nur für die Angehörigen dieser Gruppen eingerichtet ist (vgl. KMK 2009: 24). Als bedeutendes Ergebnis kristallisiert sich die Vermittlung und Ausbildung von interkultureller Kompetenz und der Beachtung der Familien- und Herkunftssprachen als wichtige Ressource heraus. Der Fokus auf dem interkulturellen Lernen spricht für eine Öffnung zum dynamischen Konzept.

5. Abschließende Gedanken

Die drei untersuchten Staaten nennen das Beherrschen der jeweiligen Nationalsprache durch die Zuwanderer als grundlegende Voraussetzung für deren Integration sowie für die Chancengleichheit zwischen Schülern, deren L1 die Nationalsprache, und Schülern, deren L1 eine andere als die Nationalsprache ist. Die Beherrschung der Nationalsprache wird somit in allen drei Staaten als grundlegend für den schulischen Erfolg erachtet (vgl. Bundesregierung 2007: 25; Ministère de l'Éducation Nationale 2006: Annexe; Skolverket 2008: 89). Im Rahmen der Diskussion um Integration werden Zuwanderer und Personen mit Migrationshintergrund – die sehr häufig in der zweiten und insbesondere in der dritten Generation in dem jeweiligen Staat geboren und aufgewachsen sind – oft als gesonderte Gruppe angeführt, was sie damit gerade nicht als Teil der jeweiligen Gesellschaft beschreibt. Die spezifische Benennung impliziert und bewirkt eine Abgrenzung von der Mehrheitsgesellschaft. Einer solchen besonderen Behandlung einer Gruppe treten die Richtlinien Frankreichs entgegen, in denen für alle das gleiche Ziel definiert wird: *la maîtrise de la langue française*. Gerade in einer solchen Gleichbehandlung von Personen unterschiedlicher (sprachlicher) Voraussetzungen kann jedoch ein Grund für schulisches Scheitern liegen. Mit dem Begriff der *institutionellen Diskriminierung* wird die Gleichbehandlung von Personen mit verschiedenen Voraussetzungen bezeichnet, die zu einer Diskriminierung von Ungleichen führt (vgl. Radtke 2004: 158f). Hinsichtlich dieser ungleichen Voraussetzungen weisen die Schüler einen Bedarf an besonderer Förderung auf. Die Aufgabe von Bildungsinstitutionen wie Kitas und Schulen ist es, die Kindergartenkinder und Schüler in ihrer individuellen Disposition anzuerkennen und so auf ihre persönlichen Bedürfnisse einzugehen (vgl. ebd.). Die bildungspolitischen Richtlinien Schwedens versuchen einer solchen Entstehung verschiedener Gruppen im Schulalltag der monolingualen Schule entgegenzuwirken. Der Fokus liegt auf der Individualität des einzelnen Schülers mit seiner Sprache und Kultur, die der Lehrer zu unterstützen hat. Die Förderung von Familien- und Herkunftssprache sowie -kultur wird stets im Kontext mit den umgebenden Sprachen und Kulturen gesehen, was zu Austausch unter den Schülern, vor allem zur Ausbildung des Verständnisses und der Wertschätzung des Gegenübers führen soll. Dies kann durch die Überwindung nationalstaatlicher und -sprachlicher Ideologien und Homogenitätsvorstellungen in der Schule gelingen, indem der Fokus auf kulturelle Pluralität gelegt wird (vgl. Oberndörfer 2001: 27).

Die Einbeziehung der vorhandenen Kulturen in einer Schule bzw. in einer Gesellschaft, muss für alle Beteiligten gelten und diese für die Begegnung mit anderen befähigen. Dies wird sowohl im gemeinsamen Lernen als auch im

Anne-Katrin Stolle (2013), Integrationspolitik und -praxis im europäischen Vergleich. Theoretische Diskussion und Darstellung anhand exemplarischer Gesetze und bildungspolitischer Richtlinien. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 146-164. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Stolle.pdf>.

Interesse füreinander, als auch konkret im Erwerb der Sprache des anderen realisiert. Hier ist u.a. die Implementierung sowie die Zertifizierung der Familien- und Herkunftssprachen von Zuwanderern in den Regelunterricht zu nennen (vgl. KMK 2007: 7; Legendre 2003: 58), die zur Aufwertung des Ansehens der Sprachen beitragen (vgl. KMK 2006a: 18). Die Familien- und Herkunftssprachen sind wichtig als sprachliche Ressourcen sowohl für ihre muttersprachlichen Sprecher als auch für ihren Beitrag zum gesamtgesellschaftlichen Humankapital. Zusätzlich können sie auch eine wertvolle Ressource für die Gesellschaft, in der diese Sprecher leben, bedeuten, bspw. als Quellen für den Schulunterricht, wobei sich die Kinder mit verschiedenen L1 in authentischen Situationen mit ihren Mitschülern jeweils in deren Sprache(n) ausdrücken können. Ein weiteres Potenzial stellen mehrsprachige Lehrer mit besonderen Kompetenzen in der Kultur der Zuwanderer als auch in der Kultur der deutschen Schule und Gesellschaft dar (vgl. Clyne 2007: 6). Diesbezüglich wird sowohl in den Richtlinien Schwedens als auch Deutschlands die Beherrschung der L1 als bedeutende Voraussetzung für jeden weiteren Spracherwerb genannt (vgl. Bundesregierung 2007: 48; Skolverket 2008: 32). In beiden Ländern wird das Aufeinandertreffen von Kindern unterschiedlicher L1 als positiv angesehen und die Familien- und Herkunftssprachen als Beitrag zur Förderung der kulturellen Identität und Mehrsprachigkeit verstanden (vgl. Bundesregierung 2007: 64; Skolverket 2006: 4f). Schweden legt jedoch einen intensiveren Fokus auf dementsprechende Maßnahmen als Deutschland.

Um nationalstaatliche und -sprachliche Ideologien in Schule und Gesellschaft überwinden zu können, muss die jeweilige Gesellschaft und ihre Politik bereit sein, entsprechende strukturelle Rahmenbedingungen zu etablieren. Dies ist nicht uneingeschränkt gegeben. In Frankreich wirkt die französische Sprache als ein selbstverständlicher Teil der *République*; dies entspricht einem aktuellen Beispiel für angestrebte Monolingualität. In Schweden wird die Beherrschung der Nationalsprache eher als Förderangebot an die Zuwanderer herangetragen. Mit der Nennung und Gleichsetzung aller in Schweden gesprochenen Sprachen wird eine Öffnung hin zu einer mehrsprachigen Gesellschaft vorgenommen. Mit dem Motto des Förderns und Forderns will Deutschland die Zuwanderer und ihre Sprachen unterstützen. In dieser Hinsicht lassen Deutschland und Schweden ihre monolingualen Wurzeln hinter sich und wagen den Schritt in eine plurilinguale Gesellschaft. In der BRD drückt sich das Fordern in der Erwartungshaltung des Erlernens der deutschen Sprache als Integrationsvoraussetzung aus. Des Weiteren müssen bezugnehmend auf die gesetzliche Ebene in Deutschland Bestrebungen betrachtet werden, wie bspw. die deutsche Sprache im Grundgesetz zu verankern.¹⁶ Die deutsche Sprache auf diese Weise besonders hervorzuheben beinhaltet nicht nur, dass sie als Amts- und Verkehrssprache Verwendung finden soll, sondern impliziert auch die Befürchtung des Verlustes des nationalen Bewusstseins und drückt damit einhergehend die Angst vor ‚Überfremdung‘ aus (vgl. Limbach 2011: 5). Auffällig ist, dass die Festlegung der Nationalsprache als Hauptsprache sowohl in Deutschland als auch in Schweden erst zu Beginn des 21. Jahrhunderts aufkommt und somit in eine Zeit fällt, in der die Forderung nach Mehrsprachigkeit von Gesellschaften und Individuen in den Fokus der europäischen Aufmerksamkeit rückt und den Forderungen nach einer legislativen Hervorhebung der Nationalsprache im Sinne eines Monolingualismus gegenübersteht.

In Frankreich wurde mit dem *Loi Toubon* bereits im Jahr 1994 ein die französische Sprache betreffendes, restriktives Gesetz eingeführt. Bei der angesprochenen Abwehrhaltung der Länder zum Schutz ihrer Nationalsprache einerseits sowie der erstrebten Anerkennung von Mehrsprachigkeit andererseits scheint es sich um diametrale Positionen zu handeln. Diese sind jedoch eng miteinander verknüpft. Die Angst vor einer Überfremdung des Landes, der Kultur und der Sprache entsteht erst in dem Moment, in dem eine Bedrohung des Nationalen oder Regionalen, in jedem Falle des, wie auch immer gearteten, Eigenen durch Anderssprechende, empfunden wird (vgl. Kavacik & Skenderovic 2011: 32f). Wenn eine Nationalsprache nicht mehr nur als gemeinsames Kommunikationsmittel verstanden wird, sondern wenn sie ein Zugehörigkeitsgefühl erzeugen soll, kann sie zwar zur Identitätsstiftung des Einzelnen beitragen und die Verbundenheit zu einer Gemeinschaft fördern, aber stets auch als Instrument zur Ausgrenzung Anderssprechender dienen. Wenn Sprache für solche Ziele verwendet wird und wenn legislative Formen von Sprachgeboten eingeführt werden, um eine vermeintliche nationale Identität zu schützen (vgl. Dirim 2010: 96f), besteht die Gefahr der Ausgrenzung. Der aufgezeigte Zusammenhang zwischen legislativer Verankerung von Sprache und Angst vor Überfremdung durch Menschen, die andere Sprachen sprechen und andere kulturelle Hintergründe haben, muss erweitert werden um den in den letzten Jahren zunehmend in Europa zu verzeichnenden Rechtsruck, oder wie es Camille de Toledo (2012: 16) ausdrückt, um den „üble[n] Wind des Breivikismus, der da durch Europa wabert“. So setzen sich rechtsstehende Parteien wie die neu entstandene Partei Die Freiheit sowie die rechtsextreme Nationaldemokratische Partei Deutschlands (NPD) dafür ein, die deutsche Sprache und nur diese im Grundgesetz zu

Anne-Katrin Stolle (2013), Integrationspolitik und -praxis im europäischen Vergleich. Theoretische Diskussion und Darstellung anhand exemplarischer Gesetze und bildungspolitischer Richtlinien. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 146-164. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Stolle.pdf>.

verankern (vgl. Die Freiheit 2010: 5; NPD 2010: 17) und damit das Sprechen des Deutschen als nationalsprachliches Gebot zu etablieren. Darüber hinaus tritt die NPD für die Ablehnung der „gemeinsame[n] Unterrichtung deutscher und ausländischer Schüler“ mit der Begründung ein, dass „Ausländerkinder mit ihren meist nur mangelhaften Deutschkenntnissen das Unterrichtsniveau absenken“ (NPD 2010: 17) und Die Freiheit fordert ein Sprachgebot: „In Schulen ist innerhalb und außerhalb des Unterrichts auf dem gesamten Schulgelände die deutsche Sprache durchzusetzen“ (Die Freiheit 2010: 16).

Die Implementierung von Familien- und Herkunftssprachen in Bildungsinstitutionen könnte solchen Ansätzen eine klare Haltung entgegensetzen und dazu beitragen, die Heterogenität bereits im frühen Alter als etwas Gegebenes und Positives zu verstehen und solche Ängste zu überwinden, denn Sprache spielt eine zentrale Rolle für den Austausch und das Verstehen verschiedener Kulturen innerhalb einer Gesellschaft, aber auch gesellschaftsübergreifend. In allen Staaten wird betont, dass die Lehrer aller Disziplinen zum erfolgreichen Spracherwerb der Lerner beitragen sollen (vgl. Bundesregierung 2007: 26; Ministère de l'Éducation Nationale 2002; Skolverket 2008: 91). Dieses Faktum zeugt vom bildungspolitischen Bewusstsein der Staaten darüber, dass es sich beim schulischen Spracherwerb insbesondere auch um das Erlernen der Bildungssprache handelt, die für den schulischen Erfolg der Schüler eine große Rolle spielt und somit alle Disziplinen und nicht nur die philologischen betrifft. Dies sollte jedoch nicht nur die jeweilige Nationalsprache betreffen, sondern verschiedene Sprachen und insbesondere auch immer die L1 der Schüler mit einbeziehen. Gesetze und bildungspolitische Richtlinien tun das Ihrige für die Implementierung der Sprachen in Schule und Gesellschaft und können somit zumindest einen Grundstein legen für ein positives Zusammenleben in modernen Gesellschaften, mit der Mehrheitskultur, mit den alten und den neuen Minderheiten.

Literatur

- Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.) (2010), „*Sprache ist der Schlüssel zur Integration*“. *Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung 2010 (= WISO Diskurs. Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik) [Online unter <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07666.pdf>. 27.01.2013].
- Alba, Richard & Nee, Victor (1997), Rethinking assimilation theory for a new era of immigration. *International Migration Review* 31: 4, 826-874.
- Allolio-Näcke, Lars (2005), Einleitung. Multikulturalität. In: Kalscheuer, Britta; Manzeschke, Arne & Allolio-Näcke, Lars (Hrsg.), *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*. Frankfurt/Main: Campus, 151-156.
- Amirpur, Donja (2010), Vielfalt gestalten im Kindergarten. In: Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung 2010, 60-67 [Online unter <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07666.pdf>. 27.01.2013].
- Antor, Heinz (2008), Multikulturalismus. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.), *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, 519-520.
- Ateş, Seyran (2009), *Der Multikulti-Irrtum*. Berlin: Ullstein.
- Bade, Klaus J. & Bommes, Michael (Hrsg.) (2004), *Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problem-bereiche*. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (= IMIS-Beiträge 23).
- Bade, Klaus J. & Bommes, Michael (2004), Einleitung. In: Bade & Bommes (Hrsg.), 7-20.
- Beacco, Jean-Claude & Byram, Michael (2003), *Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education*. Executive Version, Draft 1 (rev.). Straßburg: Language Policy Division, Council of Europe [Online unter <http://www.deafvoc2.eu/deafvoc1/pages/products/Survey/Report/Crossnational%20Documents/Guide%20for%20the%20Development%20of%20Language%20Education%20Policies%20in%20Europe.pdf>. 27.01.2013].
- Bielefeldt, Heiner (2007), *Menschenrechte in der Einwanderungsgesellschaft. Plädoyer für einen aufgeklärten Multikulturalismus*. Bielefeld: Transcript.

- BMI – Bundesministerium des Innern (2011), *Regional- und Minderheitensprachen in Deutschland*. Berlin [Online unter http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Broschueren/2008/Regional_und_Minderheitensprachen.pdf?__blob=publicationFile. 27.01.2013].
- Boyd, Sally (2001), Immigrant languages in Sweden. In: Extra, Guus & Gorter, Durk (Hrsg.), *The Other Languages of Europe. Demographic, Sociolinguistic, and Educational Perspectives*. Clevedon & Buffalo: Multilingual Matters, 177-192.
- Bundesregierung (2007), *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen*. Berlin [Online unter http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/nationaler-integrationsplan.pdf?__blob=publicationFile&v=3. 27.01.2013].
- Clyne, Michael (2007), Braucht Deutschland eine bewusste, kohäsive Sprachenpolitik – Deutsch, Englisch als Lingua franca und Mehrsprachigkeit? In: Alexander von Humboldt-Stiftung (Hrsg.), *Braucht Deutschland eine bewusstere, kohäsive Sprachenpolitik? Diskussionspapier der Alexander von Humboldt-Stiftung 11*, 4-28 [Online unter <http://www.humboldt-foundation.de/pls/web/docs/F1542/sprachenpolitik.pdf>. 27.01.2013].
- Code de l'éducation (2013) [Online unter http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=CA0CDFFC9F22C29FA7671CC5B02B7179.tpdjo13v_3?idSectionTA=LEGISCTA000006182403&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20110919. 27.01.2013].
- Conseil constitutionnel (2000), *Loi n°94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française. Loi n°94-665, NOR: MCCX9400007L* [Online unter http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=30AF8ECF5896A208F781EFEF7DE4936D.tpdjo04v_1?cidTexte=LEGITEXT000005616341&dateTexte=20110901. 27.01.2013].
- Constitution (2009) [Online unter <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGI-TEXT000006071194>. 27.01.2013].
- Denkinger, Miriam (2010), Aktueller Begriff. Deutsch im Grundgesetz. In: Deutscher Bundestag (Hrsg.), *Wissenschaftliche Dienste*. Deutscher Bundestag 82/10 (22. November 2010). Berlin [Online unter http://www.bundestag.de/dokumente/analysen/2010/Deutsch_im_Grundgesetz.pdf. 27.01.2013].
- Die Freiheit (2010), *Grundsatzprogramm. Am 28. Oktober 2010 von der Gründungsversammlung der Bürgerrechtspartei DIE FREIHEIT beschlossene Kurzfassung*. Berlin [Online unter <http://diefreiheit.org/home/wp-content/uploads/2012/04/DIE-FREIHEIT-Grundsatzprogramm-Kurzversion-Druck-2011-03-01.pdf>. 27.01.2013].
- Dirim, İnci (2010), „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so“. Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann, 91-112.
- DGLFLF – Délégation générale à la langue française et aux langues de France (o.J.), *Langues de France. Les langues de France: un patrimoine méconnu, une réalité vivante* [Online unter http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/lgfrance/lgfrance_presentation.htm. 27.01.2013].
- Duden – Alsleben, Brigitte (2003), *Duden. Das große Fremdwörterbuch*. Mannheim: Duden.
- Eisenstadt, Shmuel N. (1954), *The Absorption of Immigrants. A Comparative Study Based Mainly on the Jewish Community in Palestine and the State of Israel*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ehlich, Konrad (2005), Hermeneutik als interkulturelle Alltagskompetenz. In: Maas, Utz (Hrsg.), *Sprache und Migration*. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (= IMIS-Beiträge 26), 47-61.
- Esser, Hartmut (2004), Welche Alternativen zur „Assimilation“ gibt es eigentlich? In: Bade & Bommes (Hrsg.), 41-59.

- Esser, Hartmut (2006), *Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz*. Berlin: 4. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI); Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) [Online unter http://www2000.wzb.eu/alt/aki/files/aki_forschungsbilanz_4.pdf. 27.01.2013].
- Esser Hartmut (2006a), Wenig hilfreich: Zweisprachigkeit fördert die Integration von Zuwanderern nicht wesentlich. *WZB-Mitteilungen* 111, 23-24.
- Esser, Hartmut (2008), Sprache und Integration. Zusammenfassung vom Buch [Online unter http://www.migration-boell.de/web/integration/47_1472.asp. 27.01.2013].
- Esser, Hartmut (2009), Pluralisierung oder Assimilation? Effekte der multiplen Inklusion auf die Integration von Migranten. *Zeitschrift für Soziologie* 38: 5, 358-378.
- Europarat (1992), *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*. Straßburg [Online unter www.conventions.coe.int/Treaty/ger/Treaties/Html/148.htm. 27.01.2013].
- Extra, Guus & Yağmur, Kutlay (2008), Immigrant minority languages in Europe: cross-national and cross-linguistic perspectives. In: Extra, Guus & Gorter, Durk (Hrsg.), *Multilingual Europe. Facts and Policies*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 315-336.
- GG – Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (2012) [Online unter <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf>. 27.01.2013].
- Gogolin, Ingrid (1994), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2006), Was bringt die Förderung der Muttersprache? Es bleibt eine Wertentscheidung. *Pro. Erziehung und Wissenschaft* 7-8, 36.
- Gordon, Milton M. (1964), *Assimilation in American Life. The Role of Race, Religion and National Origins*. New York: Oxford University Press.
- Graf, Peter (2003), Migration als Wandel der Sprachverhältnisse. In: Meendermann, Karin (Hrsg.), *Migration und politische Bildung. Integration durch Information*. Münster: Waxmann, 83-103.
- GVG – Gerichtsverfassungsgesetz (2013) [Online unter <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gvg/gesamt.pdf>. Stand: 27.01.2013].
- Harzig, Christiane (2004), *Einwanderung und Politik. Historische Erinnerung und politische Kultur als Gestaltungsressourcen in den Niederlanden, Schweden und Kanada*. Göttingen: V & R-Unipress.
- Kavacik, Zuhail & Skenderovic, Damir (2011), Renaissance der Homogenitäts-Ideologie. Integrationspolitik und Sprache in Deutschland und der Schweiz. *WZB Mitteilungen* 131, 30-33.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1994), *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 2.7.1970 i.d.F. vom 6.5.1994. Aufbau und Ordnung des Schulwesens (Allgemeinbildende Schulen). 130.2* [Online unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf. 27.01.2013].
- KMK (2006a), *Bericht „Zuwanderung“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 i.d.F. vom 16.11.2006* [Online unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_05_24-Zuwanderung.pdf. 27.01.2013].
- KMK (2006b), *Bericht „Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung“. Bericht des Schulausschusses vom 10.04.2006* [Online unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_04_10-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf. 17.03.2013].
- KMK (2007), *Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007* [Online unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_12_13-Integration.pdf. 27.01.2013].
-
- Anne-Katrin Stolle (2013), Integrationspolitik und -praxis im europäischen Vergleich. Theoretische Diskussion und Darstellung anhand exemplarischer Gesetze und bildungspolitischer Richtlinien. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 1, 146-164. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Stolle.pdf>.

- KMK (2009), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2009. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Auszug. Bonn [Online unter http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/hintergrund.pdf. 27.01.2013].
- KMK (2011), *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011* [Online unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf. 17.03.2013].
- Le Ministre de l'Éducation Nationale (2009), *Objet: Enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO)/Rentrée scolaire 2009-2010*. Paris (= DGESCO A1-1 n°2009-0391 du 8 septembre 2009) [Online unter http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/elco/elco_textes.htm. 27.01.2013].
- Legendre, Jacques M. (2003), *Rapport d'information. Annexe au procès-verbal de la séance du 12 novembre 2003* (= Session ordinaire de 2003-2004, N° 63) [Online unter <http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.pdf>. 27.01.2013].
- Leitner, Gerhard (2007), „Braucht Deutschland eine bewusstere, kohäsive Sprachenpolitik?“. Was wissen wir nun mehr darüber? In: Alexander von Humboldt Stiftung (Hrsg.), *Braucht Deutschland eine bewusstere, kohäsive Sprachenpolitik? Diskussionspapier der Alexander von Humboldt-Stiftung 11*, 55-62 [Online unter <http://www.humboldt-foundation.de/pls/web/docs/F1542/sprachenpolitik.pdf>. 27.01.2013].
- Limbach, Jutta (2011), *Integration durch Sprache – unter dem Leitprinzip der Gegenseitigkeit. Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB) 59: 1, 5-11*.
- Luchtenberg, Sigrid (1994), *Bilinguale und Interkulturelle Erziehung in Schweden*. In: Paula, Andreas (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in Europa. Modelle für den Umgang mit Sprachen und Kulturen*. Klagenfurt: Drava, 107-129.
- Michalowski, Ines (2007), *Integration als Staatsprogramm. Deutschland, Frankreich und die Niederlande im Vergleich*. Berlin: LIT.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2002), *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages. Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et aux inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale* (= Curriculaire n° 2002-100 du 25-4-2002, NOR : MENE0201119C, RLR: 515-0, MEN-DESCO) [Online unter <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/texte.htm>. 27.01.2013].
- Ministère de l'Éducation Nationale (2006), *Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation* [Online unter http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=30D203334C51B731E804C36572919DC7.tpdjo06v_1?cidTexte=JORFTEXT000000818367&categorieLien=id. 27.01.2013].
- Ministère de l'Éducation Nationale (2011), *Préparation à la rentrée 2011* (= Circulaire n° 2011-071 du 2.5.2011, NOR : MENE1111098C, MEN - DGESCO A3-1) [Online unter <http://www.education.gouv.fr/cid55941/mene1111098c.html>. 27.01.2013].
- NPD – Nationaldemokratische Partei Deutschlands (2010), *Das Parteiprogramm. Arbeit. Familie. Vaterland. Beschlossen auf dem Bundesparteitag am 4./5.6.2010 in Bamberg*. Berlin [Online unter http://www.npd.de/inhalte/daten/dateiablage/br_parteiprogramm_a4.pdf. 27.01.2013].
- Oberndörfer, Dieter (1996), *Assimilation, Multikulturalismus oder kultureller Pluralismus – zum Gegensatz zwischen kollektiver Nationalkultur und kultureller Freiheit der Republik*. In: Bade, Klaus J. (Hrsg.), *Migration, Ethnizität, Konflikt. Systemfragen und Fallstudien*. Osnabrück: Rasch, 127-147.
- Oberndörfer, Dieter (2001), *Integration der Ausländer in den demokratischen Verfassungsstaat: Ziele und Aufgaben*. In: Bade, Klaus J. (Hrsg.), *Integration und Illegalität in Deutschland*. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien, 11-29.

- Oksaar, Els (1996), Vom Verstehen und Missverstehen im Kulturkontakt – Babylon in Europa. In: Bade, Klaus J. (Hrsg.), *Die multikulturelle Herausforderung. Menschen über Grenzen, Grenzen über Menschen*. München: Beck, 206-229.
- Özoğuz, Aydan (2010), „Sprache – eine Kompetenz, um dazuzugehören“. In: Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung 2010, 4-7 [Online unter <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07666.pdf>. 27.01.2013].
- Park, Robert E. (1950), *Race and Culture*. Glencoe: Free Press.
- Paula, Andreas (1994), Vorwort des Herausgebers. In: Paula, Andreas (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in Europa. Modelle für den Umgang mit Sprachen und Kulturen*. Klagenfurt: Drava, 7-9.
- Radtke, Frank-Olaf (1992), Multikulturalismus. Ein postmoderner Nachfahre des Nationalismus? *Vorgänge* 31 117: 3, 23-30.
- Radtke, Frank-Olaf (2004), Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem. In: Bade & Bommers (Hrsg.), 143-178.
- Rindler Schjerve, Rosita (2011), Aktuelle Tendenzen in der europäischen Sprachenpolitik. In: Cichon, Peter (Hrsg.), *Europasprachen*. Wien: Böhlau, 145-158.
- Roche, Jörg (2001), *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg (2006), Natürliche Mehrsprachigkeit als Mittel der Integration. In: Neuland, Eva (Hrsg.), *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt/Main: Lang, 79-92.
- Roche, Jörg (2009), Zur Problematik von Sprachstandserhebungen in der Migrationsforschung – illustriert am Beispiel der Integrationsstudie von H. Esser. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZiF)* 14: 2, 3-12 [Online unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/Roche4.htm>. 27.01.2013].
- Salem, Tanja (2010), Das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“. In: Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung 2010, 8-18 [Online unter <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07666.pdf>. 27.01.2013].
- Schulte, Axel (2009), *Demokratie und Integration. Zwischen dem Ideal gleicher Freiheit und der Wirklichkeit ungleicher Macht: eine Studie mit Blick auf Norberto Bobbio*. Berlin: LIT.
- SD – Sverigedemokraterna. Trygghet & Tradition (2007), *Invandringspolitiskt program. Programarkiv Handlingsprogram* [Online unter <https://sverigedemokraterna.se/files/2011/06/Sverigedemokraterna-Invandringspolitiskt-program-2007.pdf>. 27.01.2013].
- SD (2011), *Sverigedemokraternas principprogram 2011*, Stockholm: Sverigedemokraterna [Online unter https://sverigedemokraterna.se/files/2012/03/principprogram_A5_web.pdf. 27.01.2013].
- SFS – Svensk författningssamling (Kulturdepartementet) (2009), *Språklag (2009:600)* [Online unter 62.95.69.3/SFSdoc/09/090600.PDF. [27.01.2013].
- Skolverket (2006), *Curriculum for the pre-school Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket [Online unter <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1068>. 27.01.2013].
- Skolverket (2008), *Compulsory school; Grundskolan. Syllabuses; Kursplaner och betygskriterier. Förordning (SKOLFS 2000:135) om kursplaner för grundskolan*. Stockholm: Skolverket [Online unter <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2146>. 27.01.2013].
- Spolsky, Bernard (2004), *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toledo, Camille de (2012), Poesie satt Sparapelle. Über einen Sehnsuchtsort. *Süddeutsche Zeitung* Nr. 124, 31.05.2012, 16 (= Beilage Europa).
- VwVfG – Verwaltungsverfassungsgesetz (2009) [Online unter <http://www.gesetze-im-internet.de/vwvfg/BJNR012530976.html>. 27.01.2013].

- Welsch, Wolfgang (1995), Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. *Zeitschrift für Kultur- austausch* 45: 1, 39-44.
- Welsch, Wolfgang (2005), Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: Kalscheuer, Britta; Manzeschke, Arne & Allolio-Näcke, Lars (Hrsg.), *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*. Frankfurt/Main: Campus, 314-341.
- Wittgenstein, Ludwig (1984), Tractatus Logico-philosophicus. In: Wittgenstein, Ludwig (Hrsg.), *Tractatus logico-philosophicus. Tagebücher 1914-1916. Philosophische Untersuchungen*, hrsg. v. Rush Rhees. Frankfurt/Main: Suhrkamp (= Werkausgabe in acht Bänden; 1), 7-85.
- Zuwanderungsgesetz – Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (2004) [Online unter http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/ZUW/Anlagen/Zuwanderungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile. 27.01.2013].

Anmerkungen

- ¹ Der vorliegende Artikel entstand aus einer Studie, die die Verfasserin im Rahmen ihrer Magisterarbeit im Institut Deutsch als Fremdsprache an der Ludwig-Maximilians-Universität München am 29. September 2011 vorgelegt hat.
- ² Bei dem gewählten Arbeitsbegriff *Sprachkonstellationen* handelt es sich um die Frage, ob ein Land als linguistisch homogen bzw. einsprachig anzusehen ist oder ob mehrere Sprachgruppen innerhalb einer Gesellschaft existieren.
- ³ Im Folgenden wird aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung nur die männliche Form verwendet. Es sind jedoch stets Personen aller Geschlechter gleichermaßen gemeint.
- ⁴ Siehe Endnote Nr. 2.
- ⁵ Am 19.11.2010 wurde dem Bundestagspräsidenten eine Petition mit 46.317 Unterschriften zur Verankerung der deutschen Sprache im Grundgesetz vorgelegt, vgl. Denkinger 2010.
- ⁶ Vgl. hierzu den Begriff des (Neo-)Linguizismus nach İnci Dirim (2010) mit der Bedeutung von Diskriminierung auf sprachlicher Ebene.
- ⁷ Unter Mehrsprachigkeit wird ein weitreichendes Kontinuum an Anzahl und Kompetenzstufen von Sprachen verstanden, vgl. Roche 2006: 80f.
- ⁸ Vgl. hierzu die ausführliche Kritik Roches (2009) an der durchgeführten Metaanalyse von Esser (2006a, 2008), durch die Letztgenannter die angeführten Ergebnisse erhält.
- ⁹ Bezüglich der Richtlinien muss auf die unterschiedliche Verteilung der Kompetenzen in der Bildungspolitik der Staaten verwiesen werden. In Frankreich als zentralistischer Staat legt das *Ministère de l'Éducation Nationale* die Richtlinien der Bildungspolitik fest. In Schweden werden die grundlegenden bildungspolitischen Entscheidungen ebenfalls auf nationaler Ebene getroffen. Im Gegensatz dazu hat die Bundesrepublik als föderal organisierter Staat die Kulturhoheit über die Bildungspolitik auf die einzelnen Bundesländer übertragen. Demnach kann es – insbesondere bezüglich der Aussagen zu den bildungspolitischen Richtlinien im vorliegenden Beitrag – sein, dass auf Länderebene Beschlüsse zu den untersuchten Kategorien existieren, die es jedoch auf Bundesebene nicht gibt und die so auch nicht in die Untersuchung mit einfließen.
- ¹⁰ Die französischen Regionalsprachen sind: „alsacien, basque, breton, catalan, corse, flamand occidental, francique mosellan, francoprovençal, langues d'oïl (franc-comtois, wallon, champenois, picard, normand, gallo, poitevin-saintongeais [dans ses deux variétés : poitevin et saintongeais], lorrain, bourguignon-morvandiau), parlers d'oc ou occitan (gascon, languedocien, provençal, auvergnat, limousin, vivaro-alpin)“, DGLFLF o.J.
- ¹¹ Vgl. für die ausführlichen Listen der Minderheitensprachen: DGLFLF o.J.

¹² Schweden erfuhr in den 1990er Jahren einen Einschnitt in seiner Einwanderungspolitik: Die Partei *Ny Demokrati* (Neue Demokratie) aus dem rechten Flügel, die der Einwanderung und der Sprachförderung von Migranten negativ gegenüberstand, erhielt im Jahr 1991 25 von 349 Sitzen im Parlament und im gleichen Jahr legte das *Riksrevisionsverket*, der schwedische Rechnungshof, einen Bericht über den *hemspråksundervisning* vor, der Empfehlungen zur Kostensenkung aussprach. Diesem Vorschlag folgte das schwedische Parlament in seinen bildungspolitischen Richtlinien nicht, vgl. Boyd 2001: 187.

Neuere politische Entwicklungen in Schweden, die es lohnt, in den Blick zu nehmen: Die *Sverigedemokraterna* (Schwedendemokraten, SD) sind 2010 in das schwedische Parlament mit 20 von 349 Sitzen eingezogen. Sie plädieren in ihrem integrationspolitischen Programm für eine Abschaffung des *hemspråksundervisning* sowie für eine generelle *Assimilation* der Einwanderer an die schwedische Gesellschaft, vgl. SD 2007: 6f, 2011: 16f.

Die Verfasserin dankt Alexander Finkbohner für die Hilfe beim Verstehen der schwedischen Texte.

¹³ Niederdeutsch gilt als regionale Minderheitensprache in Deutschland, vgl. BMI 2011: 1.

¹⁴ Einzige Ausnahme bildet das Sorbische, das in § 184 GVG verankert ist und für die jeweiligen deutschen Gebiete, in denen eine Minderheit Sorbisch spricht, gilt, vgl. GVG 2013: § 184.

¹⁵ „Bilingualer Unterricht in Englisch wird in allen Bundesländern erteilt, stark vertreten ist auch Französisch, vor allem an Gymnasien, gefolgt von Italienisch und Spanisch. In Grundschulen werden in grenznahen Räumen im Saarland und in Baden-Württemberg Themenbereiche in Französisch behandelt. In grenznahen Räumen in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen wird bilingualer Unterricht an einzelnen Standorten in Niederländisch, in Schleswig-Holstein in Dänisch, in Sachsen auch in Tschechisch und Polnisch durchgeführt. Weitere Arbeitssprachen werden nur in einzelnen Bundesländern eingesetzt, Türkisch, Russisch und Polnisch in Berlin und Hamburg, Neugriechisch in Nordrhein-Westfalen und Berlin sowie Portugiesisch in Berlin“, KMK 2006b: 16.

¹⁶ Siehe Endnote Nr. 4.