

Mehrsprachigkeit in Lehrplänen - eine komparative Analyse

Thomas Heiland, Sümeyra Yağmur, Eva Matthes

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Heiland, Thomas, Sümeyra Yağmur, and Eva Matthes. 2022. "Mehrsprachigkeit in Lehrplänen - eine komparative Analyse." In Perspektiven der Mehrsprachigkeit heute in Forschung und Praxis: Lehramtsstudierende, Lehrpraxis, Lehrmaterialien, edited by Christiane Fäcke and Sara Vali, 49-68. Berlin: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b19481>.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



Thomas Heiland, Sümeyra Yağmur & Eva Matthes
(Universität Augsburg)

Mehrsprachigkeit in Lehrplänen – Eine komparative Analyse

Zusammenfassung: Dieser Beitrag untersucht die Sichtbarkeit von Kontinuitäten und Diskontinuitäten im Diskurs um Mehrsprachigkeit in ausgewählten deutschen Lehrplänen. Im Fokus steht dabei eine erziehungswissenschaftliche Perspektive, die sich insbesondere in der Skizzierung migrationspädagogischer Entwicklungen und in den Empfehlungen für die Unterrichtspraxis zeigt. Auf der Basis dieser theoretischen Fundierungen werden Lehrpläne aus den 1980er Jahren und aktuell gültige Verordnungen für die Grundschule bzw. den Hauptschulbildungsgang aus Bayern und Nordrhein-Westfalen mithilfe eines qualitativ-inhaltsanalytischen Verfahrens untersucht und die Entwicklung dieser im Hinblick auf Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität miteinander verglichen. Ziel hierbei ist, Empfehlungen für eine künftige, diese Aspekte berücksichtigende Lehrplanentwicklung aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive zu geben.

Schlüsselwörter: Lehrplantheorie und Lehrplanvergleich, Lehrplanforschung, Mehrsprachigkeit, Mehrkulturalität, Migrationspädagogik, Sprachpädagogik, Qualitative Inhaltsanalyse.

Abstract: This article will examine continuities and discontinuities in the discourse on multilingualism in selected German curricula. It will focus on an educational science perspective which is particularly useful for outlining the developments in migration education and in the recommendations for teaching practice. On the basis of these theoretical foundations, we will examine curricula from the 1980s and currently valid regulations for primary school and lower secondary school education in Bavaria and North Rhine-Westphalia using a qualitative content analysis procedure, and we will trace how the aspects of multilingualism and multiculturalism considered in these documents have developed. The aim here is to make recommendations for future curriculum development that takes these aspects into account from an educational science perspective.

Keywords: Curriculum theory and curriculum comparison, curriculum research, multilingualism, multiculturalism, migration pedagogy, language pedagogy, qualitative content analysis.

1. Erziehungswissenschaftliche Diskurse um Mehrsprachigkeit im Lichte historischer Entwicklungen

Der wissenschaftliche und öffentlich-politische Diskurs um Mehrsprachigkeit wurde lange Jahre durch die Linguistik bestimmt und entwickelte sich erst gegen Ende der 1970er Jahre zu einem zentralen Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung (vgl. Dirim / Mecheril 2010: 99 ff., Gogolin / Krüger-Potratz 2020: 181). Der disziplingeschichtliche Hintergrund ist der Eingang migrationsbezogener Fragestellungen in die Pädagogik durch die Etablierung eines genuin erziehungswissenschaftlichen Forschungsfeldes, das auf unterschiedlichsten Ebenen von einer enormen Perspektivenvielfalt und Dynamik geprägt ist. Diese Multidimensionalität und Komplexität zeigt sich in der Entstehung vielfältiger migrationspädagogischer Ansätze und Paradigmen (vgl. Gogolin / Krüger-Potratz 2020: 146 f., 181). Deutlich sichtbar werden die Entwicklungen und Trends in der uneinheitlichen und sich wandelnden Verwendung der Termini, die sich sowohl in der Bezeichnung des Forschungsfeldes selbst – wie z.B. Migrationspädagogik, Interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Vielfalt etc. – als auch in den unterschiedlichen Grundbegriffen zeigt (vgl. Gogolin / Krüger-Potratz 2020: 15, 151 ff.). Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der erziehungswissenschaftlichen Mehrsprachigkeitsforschung sind als Spiegelbild migrationspädagogischer Trends zu verstehen. Diese wiederum werden stark durch historisch-gesellschaftliche Entwicklungen und migrationspolitische Entscheidungen, als Reaktion auf diverse transnationale Wanderungsbewegungen, beeinflusst (vgl. Reuter / Mecheril 2015: 3).

Migration ist kein neues Phänomen und findet seit Beginn der menschlichen Geschichte zu jedem Zeitpunkt und an jedem Ort der Welt statt (vgl. Gogolin / Krüger-Potratz 2020: 35). Als entscheidend für die aktuelle sprachliche Heterogenität in Deutschland sowie die damit verbundenen Diskussionen um den Umgang damit an den Schulen gelten insbesondere folgende Bewegungen: Die Anwerbung von ausländischen Arbeitskräften, den sog. „Gastarbeiter*innen“, ab den 1950er Jahren, die Rückkehr von Spätaussiedler*innen in den 1990er Jahren sowie mehrere Fluchtbewegungen, insbesondere ab dem Jahr 2015 (vgl. ebd.: 83, 86).

In den 1960er Jahren wurde in einigen Bundesländern die Schulpflicht für alle Kinder unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit eingeführt. Kinder von „ausländischen“ Arbeitskräften besuchten seitdem deutsche Schulen und erhielten Unterricht in ihrer „Herkunftssprache und -kultur“. Kurse, die zunächst als Vorbereitungshilfen für den Übergang in die Regelklassen gedacht

waren, entwickelten sich jedoch bald zu national homogenen Schulklassen (vgl. ebd.: 138 f.).

Zum Ende der 1970er Jahre entstand der ausländerpädagogische Ansatz, der sich von der Idee der Segregation distanzierte und vordergründig auf die Integration und Assimilation von Migrant*innen¹ zielte² (vgl. Mecheril et al. 2013: 14 ff.). Die schulische Bildung von Kindern der Arbeitsmigrant*innen wurde seitdem nicht mehr nur als eine Übergangsphase verstanden, die durch das Angebot von muttersprachlichem Unterricht primär auf eine Rückkehr in das „Herkunftsland“ vorbereiten sollte. Im Fokus stand nun stattdessen vielmehr ein kompensatorisches Interesse, das durch die Förderung sprachlicher Kompetenzen im Deutschen verfolgt werden sollte (vgl. Dirim / Mecheril 2010: 99). Eine Kontinuität zeigt sich jedoch in dem weiteren Fortbestand des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts. Im Geist des ausländerpädagogischen Ansatzes war zu dieser Zeit eine Defizitperspektive leitend, die auf unterschiedlichen Ebenen zutage trat. Die grundlegende Annahme der Linguistik als dominierende Wissenschaft war, Mehrsprachigkeit würde sich hinderlich auf die Sprachentwicklung der Kinder auswirken (vgl. Gogolin / Krüger-Potratz 2006: 173). Verstärkt wurde diese Defizitorientierung durch den Gedanken, Monolingualität und kulturelle Homogenität seien das Leitideal und Voraussetzung für die soziale Integration und die Identitätsentwicklung der Kinder (vgl. Dirim / Mecheril 2010: 109). Diese im Laufe der Geschichte konstruierte Idee der Monolingualität (re-)produziert und verstärkt einen defizitorientierten Blick auf die natürlich vorhandene Multilingualität in der Gesellschaft sowie Schule und wirkt bis in die Gegenwart hinein (vgl. ebd.: 106 ff., 115, Gogolin 2008, Gogolin 2016: 31 f.). Insbesondere im schulischen Kontext wird Mehrsprachigkeit im Lichte dieser Perspektiven zu einem negativ konnotierten Sonderfall konstruiert. Ingrid Gogolin führt in diesem Zusammenhang die Bezeichnung „monolingualer Habitus“ ein (vgl. Gogolin 2008).

1 Bei Personen mit eigener Migrationserfahrung wird der Begriff „Migrant*in“ verwendet. Handelt es sich um Nachkommen dieser, wird in Anlehnung an die Definition des Statistischen Bundesamtes die Umschreibung „Person mit Migrationshintergrund“ gewählt (Statistisches Bundesamt 2019: 20).

2 Als Hintergrund gilt dabei die migrationspolitische Entscheidung eines Anwerbestopps von Arbeitskräften aus Nicht-EG Ländern. Auch wenn zunächst von einer großen Rückkehrwelle ausgegangen wurde, blieben viele Arbeitskräfte entgegen dieser Annahme weiterhin in Deutschland und nutzten außerdem die letzte Gelegenheit des Familiennachzugs (vgl. Hilke 2016: 23).

Mit den Diskussionen um die Anerkennung Deutschlands als Einwanderungsland lässt sich ab den 1990er Jahren eine Entwicklung konstatieren, die sich zunehmend von einer Defizitorientierung distanziert und sich hin zu einem ressourcenorientierten Ansatz in der Mehrsprachigkeitsforschung bewegt (vgl. Gogolin / Krüger-Potratz 2020: 82 f., 149). In der bildungspolitischen Publikation des Landes Nordrhein-Westfalen *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft* beispielsweise fordert die Kommission in ihren Empfehlungen eine stärkere Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität an den Schulen (vgl. Bildungskommission NRW 1995, Gogolin 2016: 4).

Der „PISA-Schock“ zu Beginn der 2000er Jahre ging mit einem Bruch und gar Rückschritt in dieser Entwicklung einher. Ähnlich wie in den 1970er Jahren sollten Maßnahmen für die Förderung sprachlicher Kompetenzen im Deutschen ergriffen werden, um Defizite von Kindern mit Migrationshintergrund zu kompensieren (vgl. Dirim / Mecheril 2010: 99 f.).

Angestoßen durch Ingrid Gogolin als Pionierin wurde durch neuere Ansätze in der Interkulturellen Pädagogik erkannt, dass nicht (nur) die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen an sich, sondern vielmehr strukturelle Aspekte des deutschen Bildungssystems, insbesondere der monolinguale Habitus der Schulen, die vergleichsweise schlechteren Schulleistungen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund verstärken (vgl. Gogolin / Krüger-Potratz 2006: 161–165). Trotzdem, oder gerade deshalb, ist es konstitutive Aufgabe der Erziehungswissenschaft, sich aktiv an dem wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs um Mehrsprachigkeit zu beteiligen und auf Grundlage einer fundierten Forschung Handlungsempfehlungen für die Schulpraxis auszusprechen (vgl. Mecheril 2016: 19). Dies erfordert eine ambiguitätstolerante Haltung, in der der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität mit Anerkennung und Wertschätzung³ begegnet wird und gleichzeitig pädagogische Herausforderungen, die sich aus der Antinomie zwischen dem monolingualen Habitus der

3 Ein Terminus, der im Kontext der Forderung nach Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität gebraucht wird, ist der Toleranzbegriff. Dieser wird insbesondere in öffentliche und bildungspolitische Diskurse und Publikationen relativ unreflektiert aufgenommen. Wie Zygmunt Bauman in Bezug auf Susan Mendus herausarbeitet, verstärkt der Toleranzbegriff hegemoniale Strukturen, indem implizit von einer vermeintlichen Überlegenheit der tolerierenden Person ausgegangen wird. Außerdem umfasst Toleranz keine Akzeptanz des tolerierten Merkmals, vielmehr wird die scheinbare Andersartigkeit des Gegenübers geduldet und darüber hinaus betont (vgl. Bauman 2005: 22).

Schulen sowie der vorhandenen Mehrsprachigkeit der Schüler*innen ergeben, angenommen werden (vgl. Dirim / Mecheril 2010: 115 ff., Weskamp 2007: 20 f.).

Die modernen Ansätze in der erziehungswissenschaftlichen Multilingualitätsforschung greifen die Ideen der 1990er Jahre erneut auf und entwickeln diese weiter (vgl. Gogolin / Krüger-Potratz 2006: 173). Gearbeitet wird in diesem Kontext mit einem erweiterten Verständnis von Mehrsprachigkeit, das sich vom Fremdspracherwerb und einem idealen Multilingualitätsmodell, bestehend aus dem Deutschen als Mehrheitssprache und dem Englischen als Lingua Franca, abgrenzt und stärker lebensweltliche Sprachen in den Fokus rückt. Außerdem enthält dieser Begriff nicht nur Nationalsprachen, sondern auch verschiedene Sprechvarietäten innerhalb einer Sprache, wie z.B. Soziolekte, Ethnolekte, Dialekte sowie Fach- und Jugendsprachen (vgl. ebd.: 178, Dirim / Mecheril 2010: 104). In der Multilingualitätsforschung wird in diesem Zusammenhang das Begriffspaar „äußere und innere Mehrsprachigkeit“ verwendet. Ersteres bezeichnet die Vielfältigkeit zwischen den Sprachen, während Letzteres die Heterogenität innerhalb einer Sprache umschreibt (vgl. Dirim / Mecheril 2010: 110). Diese Modifikation des Mehrsprachigkeitsverständnisses geht in einem weiteren Schritt mit einer Aufwertung von Sprachen einher, die bis dato als sog. „illegitime“, also gesellschaftlich weniger anerkannte Sprachen und Sprechweisen galten (vgl. Weskamp 2007: 20 f.). Unterstützt wird die pädagogische Forderung nach mehr Anerkennung und Wertschätzung durch die Linguistik und Neurologie. Sprachwissenschaftliche Forschungsergebnisse haben ergeben, dass sich, entgegen den bisherigen Annahmen, Mehrsprachigkeit nicht hinderlich, sondern vielmehr förderlich auf die sprachliche und kognitive Entwicklung der Kinder auswirkt. Dies zeigt sich beispielsweise in der besseren Aneignung metasprachlicher Kompetenzen von Kindern, die multilingual aufwachsen (vgl. Gogolin / Krüger-Potratz 2006: 179).

Insbesondere im schulischen Kontext entwickelte sich in den letzten Jahren auf der Grundlage dieser Trends ein weitgehender inter- und intradisziplinärer Konsens über die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit der Abkehr von einer Defizitperspektive und eine Hinwendung zu einem ressourcenorientierten Ansatz im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen. Es wird zunehmend mehr für die Förderung der Multilingualität und -kulturalität an Schulen plädiert. Diese soll nicht in Form von Extra-Projekten erfolgen, sondern vielmehr als durchgängiger und fester Bestandteil an Schulen integriert werden. Auch wenn die Förderung des Deutschen weiterhin als zentraler Kern in der schulischen Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund besteht, wird erkannt, dass es für den schulischen Bildungserfolg einer Ergänzung

durch die zusätzliche Förderung der Familiensprache bedarf. In diesem Kontext wird von einer „integrative[n] Sprachenpädagogik“ gesprochen (vgl. Piske / Steinlen 2019: 281).

Hinweise darüber, ob und inwieweit diese Aspekte an deutschen Schulen durchgängig berücksichtigt werden, bieten die derzeit gültigen Lehrpläne, in denen (migrations)pädagogische sowie bildungspolitische Diskurse sehr gut zum Ausdruck kommen, weshalb diese im Folgenden genauer unter die Lupe genommen werden sollen (vgl. Gogolin / Krüger-Potratz 2020: 268 f.).

2. Methodisches Vorgehen

Wie aus Kap. 1 ersichtlich, sind Mehrsprachigkeit, Mehrkulturalität⁴ und die Berücksichtigung aller gesprochenen Sprachen im Unterricht Prinzipien und Methoden schulischen Arbeitens, die sich seit den späten 1970er bzw. frühen 1980er Jahren in verschiedenen Akzentuierungen in Forschung und Unterrichtspraxis zeigten. Insbesondere die Entwicklungen in den Paradigmen und Perspektiven der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in der schulischen Umsetzung sind deshalb für diesen Beitrag von besonderem Interesse. Da in Deutschland im Bereich des Schulwesens administrativ der Kulturföderalismus gesetzlich verankert ist, erscheint es sinnvoll, einen exemplarischen Blick auf zwei Bundesländer zu richten, die sich in der Behandlung der Konzeptionen von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität sowie deren historischer Vorläufer spürbar unterscheiden. Unter anderem deshalb fiel die Wahl auf Bayern und Nordrhein-Westfalen. Weitere Gründe liegen darin, dass diese zwei Bundesländer eine große Bevölkerungszahl aufweisen und daher gut miteinander zu vergleichen sind. Außerdem ist die historische Entwicklung der politischen Verhältnisse vollkommen unterschiedlich. Diese wiederum bestimmen die pädagogischen und bildungspolitischen Schwerpunkte sowie Reformansätze erheblich (vgl. Heiland i. V. a, Heiland i. V. b). Diese aufgrund mehrerer Faktoren entstandenen Unterschiede werden sowohl historisch begründet, indem die migrationspolitischen und damit verbundenen migrationspädagogischen Prozesse und Entwicklungen in den 1980er Jahren analysiert werden, als Kinder

4 Für den Beitrag wird sich dezidiert für den Begriff der „Merkulturalität“, der genuin aus der Fremdsprachendidaktik stammt, entschieden, da dieser ähnlich wie die Mehrsprachigkeit die Vielfalt möglichst vieler Kulturen unter anderem im Unterricht adressiert. Das Konzept des Interkulturellen Lernens, welches sich vorwiegend im Forschungskontext der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache finden lässt, ist demgegenüber eher im Lernen zwischen zwei Kulturen verortet.

und Jugendliche aus Zuwanderungsfamilien in das deutsche Bildungswesen zum ersten Mal in größerer Anzahl eingegliedert werden mussten, als auch für das heutige Bildungswesen in den beiden Bundesländern untersucht. Aufgrund des in Kap. 1 dargestellten Forschungsinteresses, das sich nicht primär auf die Analyse der in der Schule zu erlernenden Fremdsprachen konzentriert, sondern durch das verstärkt der Erwerb des lebensweltlichen oder kulturellen Bezugs zur Sprache sowie die Berücksichtigung der Herkunfts- bzw. Familiensprachen in den Blick genommen werden, ergibt sich eine Fokussierung auf die Grundschule sowie den Hauptschulbildungsgang⁵. An diesen Schulformen kann von einer ausgeprägten sprachlichen Heterogenität ausgegangen werden.

Die Erziehungs- und Bildungswirklichkeit kann auf der Basis verschiedener historischer Quellen untersucht werden. Am besten eignen sich hierfür solche schriftlichen Dokumente, welche fachwissenschaftliche, (fach-)didaktische, schul- und bildungspolitische Trends und Tendenzwenden abbilden bzw. den schulischen Output maßgeblich steuern (vgl. Köck / Ott 2002: 419 f., Wiater 2005: 42). Insofern sind Lehrpläne, Curricula und deren Begleitdokumente zentrale Gegenstände der Analyse, des Vergleichs bzw. der Evaluation der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität (vgl. Heiland i. V. a)⁶. Auch wenn angesichts der Kürze des vorliegenden Beitrags keine umfassende Untersuchung zum Themengebiet der „Mehrsprachigkeit“ an Grund- und Hauptschulen vorgenommen werden kann, ist es das Ziel, zentrale Inhalte der Mehrsprachigkeit in den beiden Bundesländern mithilfe einer Untersuchungssystematik qualitativ und inhaltsanalytisch zu extrahieren (vgl. Mayring 2015, Kuckartz 2018). Weiterführend sollen die Lehrpläne der beiden Bundesländer miteinander verglichen und darauf aufbauend wissenschaftlich fundierte Empfehlungen für eine zukünftige, die Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität angemessen berücksichtigende und gleichzeitig kompetenzorientierte Lehrplanentwicklung gegeben werden. In die

5 Der Fokus liegt auf dem Hauptschulbildungsgang (vgl. Bronder et al. 1998a, Bronder et al. 1998b, Zenke 2004), weil in Bayern und Nordrhein-Westfalen dieser in unterschiedlichen Schularten repräsentiert ist. Eine Konzentration erfolgt bei der Analyse der aktuellen Situation in dem Beitrag allerdings auf die Schularten der bayerischen Mittelschule sowie der nordrhein-westfälischen Hauptschule.

6 Heiland (i. V. a) zeigt erste Implikationen für die Thematisierung der Mehrsprachigkeit in bayerischen Lehrplänen auf. Da dort aufgrund einer überblicksartigen Darstellung wesentlicher pädagogischer Faktoren zur Lehrplanentwicklung keine vertiefenden Analysen geboten werden können, werden im vorliegenden Beitrag diese Implikationen nachhaltig vertieft. Ein Curriculum zur Behandlung der Mehrsprachigkeit liefern Reich / Krumm (2013).

Basisuntersuchung aufgenommen wurden jeweils zwei Lehrpläne der Grund- bzw. der Hauptschule aus den 1980er Jahren, die durch entsprechende Fachlehrpläne abgerundet wurden. Ebenfalls wurden aus beiden Bundesländern für beide Bildungsgänge jeweils zwei Lehrpläne ausgewählt und inhaltsanalytisch ausgewertet. In der Vergleichsanalyse wurden dann aus dem Korpus vier Lehrpläne ausgewählt. Dabei ist in fachlicher und mehrsprachigkeitsdidaktischer Perspektive elementar, diese Prinzipien jenseits von Homogenisierungen und Stereotypisierungen zu berücksichtigen. Ob in Beschreibungen der Lehrpläne ähnliche Tendenzen nachweisbar sind, muss ebenfalls Fragestellung und Gegenstand der folgenden Analyse und Evaluation sein.

Kursorisch werden Lehrpläne aus den 1980er Jahren behandelt, da hier die Bedeutung der mehrsprachigen Klassen quantitativ zunahm (vgl. Kap. 1) und gleichzeitig erste pädagogische Ansätze in mehrsprachigkeitsdidaktischer Perspektive in die Verordnungen der beiden Bundesländer implementiert wurden. Die Lehrpläne aus diesem Jahrzehnt sind für die vorliegende Untersuchung bedeutsam, da in ihnen die Effekte der erziehungswissenschaftlichen Trends in den 1970er Jahren sichtbar wurden (vgl. Heiland i. V. a). Außerdem werden für Bayern und Nordrhein-Westfalen die gegenwärtigen kompetenzorientierten Lehrpläne untersucht.

Die Qualitative Inhaltsanalyse beginnt mit einer Textarbeit der Autor*innen, in der das gesamte Datenmaterial intensiv studiert und kommentiert wird. Dieser Schritt, der zunächst unabhängig voneinander erfolgt, wird anschließend im Forscher*innenteam nachvollzogen. Dem schließt sich der zweite Schritt an, in dem ein Kategoriensystem zunächst deduktiv entwickelt und anschließend induktiv am Datenmaterial erweitert wird. Ziel dieser Systematik ist es, relevante Textstellen bezogen auf Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität aus der großen Datenmenge zu extrahieren sowie die Lehrpläne inhaltlich zu strukturieren. Auf der Grundlage dieses Kategoriensystems werden alle Lehrpläne analysiert, indem die einzelnen Kategorien an die Lehrpläne angelegt und entsprechend codiert werden. Dieser Vorgang wird nochmals im Team diskutiert und anschließend werden die jeweiligen Textstellen sowie die dazugehörigen Kommentare kategorienbasiert in eine externe Tabelle übertragen sowie stichpunktartige Fallzusammenfassungen (*Case Summaries*) entwickelt (vgl. Kuckartz 2018: 58). Diese Forschungsschritte bieten eine gute Grundlage für eine Zusammenfassung und komparative Analyse der Lehrpläne. Dies erfolgt anhand der Vergleichsebenen „historischer Längsschnitt“, „Schulart“ und „Bundesland“.

Als Ober- und Unterkategorien wurde von den Verfasser*innen folgende Systematik entwickelt:

Tabelle 1: Qualitatives Lehrplankategoriensystem

Oberkategorien	Unterkategorien
Geschichtliche Rahmung	Zeitspezifische pädagogische Herausforderungen
	Implikationen aus migrationspädagogischen Entwicklungen
Lehrplangestaltung	Aufbau
	Gewichtung von Mehrsprachigkeit
	Gewichtung von Mehrkulturalität
	Begriffsverwendung
Zielorientierte Vorgaben	Bedeutung und Bewertung von Mehrsprachigkeit
	Bedeutung und Bewertung von Mehrkulturalität
	Bedeutung und Bewertung von Monolingualität und Monokulturalität (der deutschen Hochsprache und „Leitkultur“)
	Hegemonialisierungstendenzen
	Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik und -methodik

3. Ergebnisdarstellung

3.1 Kurze Fallzusammenfassungen⁷

Im Folgenden werden die einzelnen Lehrpläne der Bundesländer, die von den Autor*innen für die exemplarische Analyse ausgewählt wurden, kurz dargestellt:

Der bayerische Grundschullehrplan von 1981 enthält weitestgehend keine Bezüge zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Leitend ist ein christlich-abendländisches Menschenbild, eine starke Orientierung an dem Deutschen als „Muttersprache“ sowie ein enger Bezug zur bayerischen Heimat (vgl. Lehrplan Grundschule Bayern 1981: 550). Einzig im Fach Musik zeigen sich Hinweise auf die kulturelle Vielfalt, die auf Toleranz und Wertschätzung zielen (vgl. ebd.: 629).

Diese Leitideen finden sich grundsätzlich auch in dem Hauptschullehrplan aus dem Jahr 1985 wieder. Auch wenn dies nur einschubweise und aus

7 Entgegen der sonstigen Zitationspraxis werden bei den Lehrplänen nicht die jeweiligen Herausgeberschaften angegeben, sondern es wird auf eine Kurzangabe des Lehrplantitels rekuriert, um die jeweiligen Editionen besser voneinander unterscheiden zu können.

einem defizitorientiert-kompensatorischen Ansatz erfolgt, wird die sprachliche Heterogenität als Realität erkannt und vereinzelt auf die Mehrsprachigkeit einiger Schüler*innen hingewiesen. Der monolinguale und -kulturelle Charakter bleibt jedoch schwerpunktmäßig beibehalten (vgl. Lehrplan Hauptschule Bayern 1985). Der Fachlehrplan für den türkischsprachigen Geschichtsunterricht aus dem Jahr 1987 für die zweisprachigen Klassen an Hauptschulen basiert auf dem Lehrplan von 1985 und weist einen sehr starken Bezug zur „Herkunfts-kultur“ auf, der an der stärkeren Gewichtung thematischer Schwerpunkte in der türkischen Geschichte sichtbar wird. Die zu dieser Zeit vorherrschende Idee der Rückkehrorientierung verstärkt den ausländerpädagogischen Charakter der Verordnung (vgl. Lehrplan Türkisch Geschichte Bayern 1987).

Im bayerischen LehrplanPLUS der Grundschule von 2014 spiegelt sich der paradigmatische Wechsel in der Migrationspädagogik wider. Dieser wird insbesondere durch die Verwendung von neueren und die Dynamik und Vielschichtigkeit der Phänomene besser ausdrückenden Begrifflichkeiten wie beispielsweise der „Familiensprache“ oder „Inklusion“ sowie durch die kompetenzorientierte Lehrplankonstruktion sichtbar (vgl. LehrplanPLUS Grundschule Bayern 2014: z.B. 12, 20). Bezüge zur Mehrsprachigkeit und Interkulturellen Pädagogik finden sich nicht nur in der Präambel, sondern auch in unterschiedlicher gradueller Abstufung in allen Fachlehrplänen. Auch wenn eine ressourcen- und förderorientierte Perspektive deutlich erkennbar ist, ist dennoch eine unterschwellige Defizitorientierung zu konstatieren (vgl. ebd.: 20, 52).

Auch der LehrplanPLUS Mittelschule enthält neuere Ansätze aus der Migrationspädagogik. Interkulturelle Bildungsprozesse gelten als zentrales Element der Lehrplanpräambel. Dies ist aber nicht in allen Fachlehrplänen in dieser Ausprägung identifizierbar. Die Hegemonie des Deutschen und der deutschen „Leitkultur“ ist immer noch in abgeschwächter Form erkennbar, andere Sprachen und Kulturen werden in Toleranz bedacht, jedoch nicht in absoluter Gleichwertigkeit behandelt (vgl. LehrplanPLUS Mittelschule Bayern 2014).

Im Gegensatz zum bayerischen Grundschullehrplan aus den 1980er Jahren werden in den Richtlinien und Lehrplänen der Grundschule von 1985–1989 in Nordrhein-Westfalen die Mehrsprachigkeit und die individuellen Ausgangssprachen bzw. die Kultur einzelner Schüler*innen anerkannt und gewürdigt. Begrifflichkeiten wie „ausländische“ und „fremde“ Mitbürger*innen generieren jedoch Dichotomien und verstärken einen defizitorientierten Ansatz. Insofern wird sich im Geist der Zeit in ausländerpädagogischen Prämissen bewegt (vgl. Richtlinien und Lehrpläne Grundschule NRW 1985–1989).

Der Lehrplan der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen von 1989 weist in einigen Punkten eine sehr fortschrittliche Konstruktion auf, was sich beispielsweise in einer gendersensiblen Sprache zeigt. Bezüge zur Mehrsprachigkeit lassen sich hingegen kaum identifizieren, allenfalls die Mehrkulturalität wird als gesellschaftliche Realität anerkannt und gewürdigt. Dabei ist ein ressourcenorientierter Ansatz, allerdings mit hegemonialen Einschränkungen, festzustellen (vgl. Richtlinien und Lehrpläne Hauptschule NRW 1989).

Der Kernlehrplan der Grundschule in Nordrhein-Westfalen von 2008 fokussiert die Bedeutung von Sprache im Allgemeinen sehr stark, allerdings wird nur selten auf Mehrsprachigkeit hingewiesen. Eine entsprechende Thematisierung findet sich nur in der Präambel und wird in den Fachlehrplänen kaum aufgegriffen. Mehrkulturalität hingegen wird stärker betont und aus einer ressourcenorientierten Perspektive beleuchtet (vgl. z.B. Kernlehrplan Grundschule NRW 2008: 12).

In den Kernlehrplänen der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen von 2011 werden Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in der Präambel betont. Dabei werden die Notwendigkeit wie auch die Bedeutung interkultureller Kompetenzen der Lehrkräfte und Schüler*innen durchgängig thematisiert; dies wirkt jedoch an einigen Stellen eingeschoben oder als Anhängsel. Die mehrsprachigkeits- und mehrkulturalitätsdidaktischen Ziele werden allerdings nicht in alle Kernlehrpläne komplett implementiert. Als Beispiel hierfür kann der Kernlehrplan Türkisch für die Hauptschule herangezogen werden, in dem die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen primär fremdsprachendidaktisch orientiert ist und eine Rückkehrorientierung der Schüler*innen mit Migrationshintergrund implizit unterstellt wird (vgl. Kernlehrplan Hauptschule Türkisch NRW 2011).

3.2 Vertiefende komparative Analyse

Exemplarisch sollen die folgenden vier Verordnungen aus dem Korpus der untersuchten Lehrpläne einer vertiefenden komparativen Analyse unterzogen werden: Bayern Lehrplan Hauptschule 1985, Nordrhein-Westfalen Hauptschule 1989, Bayern LehrplanPLUS Grundschule 2014, Nordrhein-Westfalen Kernlehrplan Grundschule 2008. Grund für die Auswahl dieser Lehrpläne ist die Sichtbarkeit von Differenzen in der Thematisierung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in dem historischen Längsschnitt, dem Ländervergleich sowie auch in den Schulartenspezifika.

Leitend sind sowohl in dem bayerischen Hauptschullehrplan von 1985 als auch in den nordrhein-westfälischen Richtlinien für die Hauptschule von 1989

die Bedeutung und Bewertung von Monolingualität und Monokulturalität. Transparent wird diese kulturelle Orientierung am christlich-abendländischen Menschen- bzw. Weltbild und der deutschen Sprache als „Muttersprache“ in der Präambel sowie im Fachlehrplan Deutsch, wobei jene in dem bayerischen Lehrplan noch stärker zum Vorschein kommt. Während Bezüge zur Multilingualität fehlen, wird in beiden Lehrplänen dem Interkulturalitätsaspekt mehr Raum gegeben, wodurch Toleranz gegenüber den und Wertschätzung der „unterschiedlichen kulturellen und sozialen Erfahrungen“ gefordert werden und „für das gemeinsame Leben und Lernen in der Grundschule [zu] nutzen“ sind (Richtlinien und Lehrpläne Hauptschule NRW 1989: o. S.). Im bayerischen Lehrplan wird zeitgleich die „Sicherheit des eigenen Standortes“ (Lehrplan Hauptschule Bayern 1985: 251) und im nordrhein-westfälischen Lehrplan die „Beachtung der eigenen kulturellen Identität“ (Richtlinien und Lehrpläne Hauptschule NRW 1989: o. S.) akzentuiert. Kulturelle Spezifika in der heterogenen Schüler*innenschaft werden als Bereicherung für alle Beteiligten des Unterrichts verstanden. Im bayerischen Lehrplan erfolgt dabei die Argumentation aus einer ausländerpädagogischen Perspektive, in der die „eigene“ Kultur der „fremden“ gegenübergestellt wird und somit hegemoniale Dichotomien konstruiert werden. Auch in den nordrhein-westfälischen Lehrplänen wird ein ähnlicher Ansatz verfolgt, der an einem einschlägigen Vokabular sichtbar wird. Gleichzeitig wird die kulturelle Heterogenität als Ressource und Bereicherung für gemeinsame schulische Lernprozesse deutlich stärker betont.

Bezüge zur Mehrsprachigkeit erfolgen aus einer defizitorientiert-kompensatorischen Perspektive und enthalten hegemoniale Tendenzen. Kindern mit „nichtdeutscher Muttersprache“ wird ein Rückstand und damit korrespondierend spezieller Förderbedarf im Deutschen zugeschrieben, um die „Hochsprache“ als Lernziel zu erwerben. Diese Sprachpraxis wird als Voraussetzung für allgemeinen Bildungserfolg verstanden. Außerdem werden didaktisch-methodische Empfehlungen im Hinblick auf die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Unterricht ausgesprochen. Beispielsweise wird vorgeschlagen, dass deutschsprachige Schüler*innen als Helfer*innen für die „ausländischen“ Kinder und Jugendlichen tätig sein können. Nicht nur die anderen Nationalsprachen der „ausländischen“ Mitschüler*innen, sondern auch Dialekte und sprachliche Varietäten werden als für die Ausbildung der Hochsprache als „allgemeine Norm“ hinderlich angesehen und allein im mündlichen Sprachgebrauch akzeptiert.

Im Vergleich zum nordrhein-westfälischen Hauptschullehrplan von 1989, der die spezifischen sprachlichen und kulturellen Ausgangsbedingungen stärker berücksichtigt als der bayerische Lehrplan der Hauptschule von 1985, ist die

Defizitorientierung in der bayerischen Verordnung dominanter platziert. Eine sprachliche und kulturelle Pädagogik der Vielfalt, wie sie in ressourcenorientierten Ansätzen der Migrationspädagogik postuliert wird, ist in beiden Verordnungen nicht durchgängig gegeben und wirkt, wenn überhaupt, aufgesetzt.

Der bayerische LehrplanPLUS der Grundschule von 2014 ist die Verordnung, die die meisten Bezüge zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität aufweist, die sich wiederum nach den neueren leitenden, stärker ressourcenorientierten migrationspädagogischen Entwicklungen richten. Besonders in der Präambel zeigen sich Implikationen für Integration und Inklusion entlang unterschiedlicher Heterogenitätsdimensionen. Die Idee der Segregation wird entschieden abgelehnt. „Heterogenität [wird] als Normalfall, Bereicherung und Bildungschance“ interpretiert. An die bayerische Verfassung angelehnt wird zwar das christliche Menschenbild als Leitideal definiert. Gleichzeitig sollen Schüler*innen jedoch „unterschiedliche Überzeugungen [respektieren], aufgeschlossen und tolerant in einer pluralen Gesellschaft [handeln]“ (LehrplanPLUS Grundschule Bayern 2014: 37). Insbesondere Interkulturelle Bildung wird als übergreifendes Erziehungs- und Bildungsziel interpretiert. In Abgrenzung zu den historischen Lehrplänen ist hierbei das reziproke Lernen voneinander ein zentraler Orientierungspunkt. Diese hierdurch verbalisierte Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt stellt somit einen festen und konstitutiven Bestandteil des Lehrplans und gleichermaßen der Schulpraxis dar. Das Postulat der Interkulturalität der Bildungsprozesse lässt sich in allen Fächern, u.a. auch im Mathematikunterricht, nachweisen. Zum Ausdruck kommt dies durch die Lehrplankonstruktion, da für jedes Fach ein Unterkapitel zu den Zielen der Interkulturellen Bildung ausgewiesen wird.

Diese Forderungen beziehen sich allerdings nur auf den Mehrkulturalitätsaspekt. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass in der Präambel ausführlich Empfehlungen für die didaktisch-methodische Gestaltung eines Unterrichts, in dem Mehrkulturalität angemessen berücksichtigt und als Ressource genutzt werden kann, aufgezeigt werden. Die Präambel enthält mehrmals Hinweise für die Bedeutung und Gewichtung der Sprache im Allgemeinen. Diese wird als Schlüssel für die „Persönlichkeitsentwicklung, den Schulerfolg, den kompetenten Medienumgang und die Teilhabe am Gesellschaftsleben“ im Sinne eines komplexen Sprach- und *Literacy*-Konzepts verstanden (LehrplanPLUS Grundschule Bayern 2014: 13, Hervorh. im Original). Wie auch in den historischen Lehrplänen wird primär die deutsche Sprache, idealiter in ihrer Hochform, als Voraussetzung für Bildungserfolg betrachtet. Mehrsprachigkeit wird mit Ausnahme des Oberkapitels „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ nicht explizit erwähnt. Ressourcenorientierte Bewusstmachung, Sprachenvergleich

und Wertschätzung stellen dabei leitende gedankliche Konstrukte dar und beziehen sich sowohl auf die äußere als auch auf die innere Mehrsprachigkeit (vgl. Vali et al. in diesem Band). In den Fachlehrplänen wird dem Mehrsprachigkeitsaspekt grundsätzlich mehr Raum gegeben. Auch wenn die Ressourcenorientierung und wertschätzende Haltung in diesen Lehrplantexten erkennbar sind, werden defizitorientiert-kompensatorische Tendenzen, insbesondere im Fachlehrplan Deutsch sowie Deutsch als Zweitsprache, stärker sichtbar. Ziel des Zweitsprachenunterrichts ist primär die Förderung der Kompetenzen im Deutschen, wobei sekundär auch auf den sprachlichen und kulturellen Alltag „sowohl in der deutschen als auch in der jeweiligen Herkunftskultur“ Bezug genommen werden soll (LehrplanPLUS Grundschule Bayern 2014: 53).

Diese Uneinheitlichkeit in der Bedeutung und Bewertung von Mehrsprachigkeit zwischen der Präambel und den Fachlehrplänen kann unterschiedlich gedeutet werden. Diese könnte sich unter Umständen dadurch ergeben, dass die einzelnen Lehrplantexte von verschiedenen Kommissionen entwickelt worden sind. Des Weiteren könnte diese als ein Versuch interpretiert werden, in der Realität existierende pädagogische Herausforderungen bezogen auf Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen und anzunehmen. Dass aus dem Migrationshintergrund automatisch ein Sprachförderbedarf deduziert wird, erscheint jedoch problematisch, weil die Heterogenität dieser Schüler*innen nicht angemessen berücksichtigt wird und damit folglich eine Defizitzuschreibung einhergeht.

Grundcharakteristika im Hinblick auf Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität zeigen sich in unterschiedlicher Ausprägung auch in den nordrhein-westfälischen Richtlinien der Grundschule von 2008. In der Präambel wird Interkulturelle Erziehung als ein leitendes Bildungsziel bestimmt, das neben dem Unterricht fester Gegenstand des Schullebens ist. In dieser Verordnung wird auf die Verfassung des Landes Bezug genommen, in der christliche Werte als Grundlage gesehen werden. Jedoch wird gleichzeitig eine „Offenheit [...] für andere religiöse und weltanschauliche Überzeugungen“ eingefordert (Kernlehrplan Grundschule NRW 2008: 11). Noch stärker als in dem bayerischen Lehrplan wird in der Präambel die Ressourcenorientierung verbalisiert. Ziel ist es, die „Vielfalt als Chance zu begreifen und sie durch eine umfassende und differenzierte Bildungs- und Erziehungsarbeit für das gemeinsame Lernen der Kinder zu nutzen“ (ebd.: 12). Durch den Titel „Vielfalt als Chance und Herausforderung“ wird eine antinomie-sensible Haltung induziert. Auf den Toleranzbegriff wird in diesem Lehrplan verzichtet.

Der auch in dieser Verordnung vorhandene kompensatorische Ansatz unterscheidet sich von dem bayerischen Lehrplan dadurch, dass der Sprachförderbedarf nicht nur Kindern mit Migrationshintergrund, sondern in gewisser

Weise allen Kindern zgedacht wird, wodurch eine Atmosphäre der integrativen Förderung der Mehrsprachigkeit realisiert wird. Zentrales Ziel ist hierbei, allen Kindern „mehr Bildungsqualität und Chancengleichheit zu ermöglichen“. Dies gilt insbesondere auch für diejenigen Kinder, die in einer „spracharmen Umgebung aufwachsen“ (ebd.). „Sprachliche Schwierigkeiten von Kindern, deren Familiensprache nicht Deutsch ist“ (ebd.), werden insbesondere auf den schriftlichen Sprachgebrauch bezogen und sollen durch das Teilgebiet Deutsch als Zweitsprache kompensiert werden.

Sowohl an der Formulierung der „Spracharmut“ als auch an der Verwendung älterer Termini, die problematische Aspekte wie „Mutter- oder Herkunftssprache“ implizieren, zeigt sich deutlicher als im LehrplanPLUS der Grundschule in Bayern die Hegemonialstellung der deutschen Hochsprache. Auch wenn die Begriffsverwendung als Rückstand in migrationspädagogischen Entwicklungen und in der Lehrplankonstruktion gewertet werden kann, zeigen sich fortschrittliche Tendenzen durch die Forderung nach Implementierung der Herkunftssprache in den Unterricht, die als zentraler Gegenstand der Sprachbildung in allen Fächern und des Sprachenvergleichs fungieren soll. „Wo immer es möglich ist, sollte auf die Herkunftssprache(n) eingegangen werden, um die Entwicklung einer ausgebildeten und sprachbewussten Zweisprachigkeit zu fördern, um Vermittlungshilfen zu schaffen und um vorhandene Sprachfähigkeiten auch als Basis für das Deutschlernen zu aktivieren“ (Kernlehrplan Grundschule NRW 2008: 14). Die Ressourcenorientierung wird insbesondere im Deutschunterricht aufgegriffen, indem die „kulturellen Erfahrungen und sprachlichen Kompetenzen [als] eine Bereicherung des Deutschunterrichts“ interpretiert werden (ebd.).

Als weiterer Aspekt der Definition von Mehrsprachigkeit ist das Ziel des Englischunterrichts zu bezeichnen, die „individuelle Sprachenbiografie“ um fremdsprachliche Bildung zu erweitern und somit „sprachliche und kulturelle Vielfalt“ aufzuzeigen (Kernlehrplan Grundschule NRW 2008: 71). Hier artikuliert sich ein traditioneller Mehrsprachigkeitsbegriff, der insbesondere fremdsprachendidaktische Implikationen aufweist. In diesem Lehrplan finden sich, ähnlich wie im LehrplanPLUS der Grundschule aus Bayern, ebenfalls Hinweise für eine multikulturelle Ausweitung des Unterrichtsgegenstandes im Sachunterricht.

4. Fazit, Ausblick und Empfehlungen

Die Formulierungen in den Lehrplantexten zeigen, dass in den Hauptschulverordnungen der 1980er Jahre die sprachliche und kulturelle Vielfalt erkannt

und darin aufgenommen wurde. Die Argumentation erfolgt dabei allerdings aus einer ausländerpädagogischen Perspektive, die aus gegenwärtiger Sicht im Lichte der heutigen Entwicklungen und Erkenntnisse aus der Migrationspädagogik problematische Implikationen beinhaltet. Im Ländervergleich sind keine strukturellen, sondern lediglich graduelle Unterschiede im Hinblick auf die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in den Lehrplänen zu konstatieren. Die „Herkunfts-kultur“ wird in die Richtlinien und Lehrplänen der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen stärker implementiert als in Bayern.

Im Vergleich zu den Hauptschullehrplänen der beiden Länder aus den 1980er Jahren kann für die aktuell gültigen Grundschullehrpläne der Länder Bayern und Nordrhein-Westfalen attestiert werden, dass diese sich um eine mehrsprachige und mehrkulturelle Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen bemühen. Allerdings finden sich ebenfalls in beiden Verordnungen weitreichende Implikationen und Limitationen, die aus lehrplantheoretischer und mehrsprachigkeits- bzw. mehrkulturalitätsdidaktischer Perspektive weitere konzeptionelle Arbeitsschritte nötig machen. In einzelnen Aspekten wird im bayerischen Grundschullehrplan partiell der gegenwärtige Stand der Mehrsprachigkeitsforschung stärker als in den nordrhein-westfälischen Verordnungen reflektiert, was sich darin zeigt, dass Teile des Diskurses integrale Bestandteile der gesamten Lehrplankonstruktion darstellen. Da die parallele Verordnung aus Nordrhein-Westfalen sechs Jahre älter ist, ist selbstverständlich der im Lehrplan replizierte Forschungsstand nicht so weit fortgeschritten. Außerdem sollte für die abschließende Analyse und Beurteilung der Lehrpläne der mehrjährige (ca. 5–6 Jahre) Konstruktions-, Anhörungs-, Genehmigungs- und Implementierungsprozess berücksichtigt werden.

Die Einführung des bayerischen Grundschullehrplans ist, wie bereits 2013 intendiert, ab dem Schuljahr 2017 abgeschlossen worden (vgl. Pressemeldung Kultusministerium Bayern 02.12.2013). In Nordrhein-Westfalen hingegen ist intendiert, dass neue Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule ab 01.08.2021 eingeführt werden (vgl. Schulentwicklung NRW Lehrplannavigator). In weiterführenden Forschungen sollte analysiert werden, ob und inwieweit neuere und wissenschaftlich referenzierte mehrsprachigkeitsdidaktische Forschungsparadigmen stärker in die Konstruktion des neuen nordrhein-westfälischen Grundschullehrplans eingebaut werden. Auf der Basis der hier vorgelegten Analysen und Evaluationen ist es daher wünschenswert und geraten, dass künftige Lehrpläne für alle Bildungsgänge relevante Postulate der Forschung zu Mehrsprachigkeit und ihrer angemessenen Umsetzung im sprachsensiblen Unterricht berücksichtigen. Dies bedeutet nicht, dass die Familiensprachen und -kulturen der Kinder mit Migrationshintergrund der

vermeintlich homogenen deutschen Sprache und Kultur gegenübergestellt werden. Eine Überthematisierung von scheinbaren Differenzen sollte vermieden werden, da diese mit der Gefahr der (Re-)Produktion von sowohl positiv als auch negativ konnotierten Dichotomien einhergeht. Vielmehr geht es darum, wertschätzend mit jeder Form der Vielfalt umzugehen und auch über die Heterogenität innerhalb der Sprachen und Kulturen zu reflektieren, die sich durch die Pluralisierung der verschiedenen Lebensformen noch weiter ausfächert (vgl. Leiprecht 2008: 132–135).

Ein Sprachförderbedarf sollte nicht per se Kindern mit Migrationshintergrund zugeschrieben werden. Vielmehr ist konstruktives Aufgreifen von Sprache und Mehrsprachigkeit Ziel und integrativer Inhalt des Unterrichts sowie des Schullebens. Aus der Antinomie zwischen dieser Forderung und einer zeitgleich strukturell monolingualen Ausrichtung der deutschen Schule ergeben sich gewichtige Herausforderungen für die pädagogische Praxis der nächsten Jahre und Jahrzehnte. Keinesfalls sollte die Erziehungswissenschaft in diesem Zusammenhang in Pessimismus verfallen und in ihren Forschungsaktivitäten und paradigmatischen Entwicklungen stehen bleiben. Denn ihre Aufgabe ist es gerade, in solchen herausfordernden Situationen Gestaltungs- und Handlungsoptionen im pädagogischen Kontext der Schule zu bieten.

Literatur

- Bauman, Zygmunt (2005). *Moderne und Ambivalenz: Das Ende der Eindeutigkeit*. Neuausgabe, übers. von Suhr, Martin. Originale Erstveröffentlichung 1991 „Modernity and Ambivalence“. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bildungskommission NRW (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Bronder, Dietmar J. / Ipfling, Heinz-Jürgen / Zenke, Karl Georg (Hrsg.) (1998a). *Handbuch Hauptschulbildungsgang*. Bd.1: Grundlegung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bronder, Dietmar J. / Ipfling, Heinz-Jürgen / Zenke, Karl Georg (Hrsg.) (1998b). *Handbuch Hauptschulbildungsgang*. Bd. 2: Praxisberichte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dirim, Inci / Mecheril, Paul (2010). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul / Andresen, Sabine / Hurrelmann, Klaus / Palentien, Christian / Schröer, Wolfgang (Hrsg.). *Bachelor/Master Migrationspädagogik*. Weinheim / Basel: Beltz, 99–149.

- Gogolin, Ingrid (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2., unveränderte Aufl. Münster / München: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2016). *Mehrsprachigkeit: Reihe Kultur- und Sozialwissenschaften*. Hagen: Fernuniversität Hagen.
- Gogolin, Ingrid / Krüger-Potratz, Marianne (2006). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen / Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Gogolin, Ingrid / Krüger-Potratz, Marianne (2020). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. 3., vollständig überarbeitete Aufl. Opladen / Toronto: Barbara Budrich.
- Heiland, Thomas (i. V. a). *Der Lehrplan der bayerischen Volksschuloberstufe und der Hauptschule von 1949 bis 2000: Eine historisch-systematische Analyse der Lehrplanentwicklung im 20. Jahrhundert*. Vsl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heiland, Thomas (i. V. b). *Volksschule und Hauptschule im Kontext der Bildungsreformen 1960 bis 1990*. Vsl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hilk, Christos (2016). *Türkischstämmige Migranten in Deutschland: Zwischen Desintegration und Bildungsaufstieg*. Marburg: Tectum.
- Köck, Peter / Ott, Hanns (2002). *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht*. Donauwörth: Auer.
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Aufl. Weinheim / Basel: Beltz / Juventa.
- Leiprecht, Rudolf (2008). Kulturalisierungen vermeiden – zum Kulturbegriff Interkultureller Pädagogik. In: Rosen, Lisa / Farrokhzad, Schahrzad (Hrsg.). *Macht - Kultur - Bildung*. Festschrift für Georg Auernheimer. Münster u.a.: Waxmann, 129–146.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz / Basel.
- Mecheril, Paul (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, Paul / Kourabas, Veronika / Rangger, Matthias (Hrsg.). *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, 8–30.
- Mecheril, Paul / Thomas-Olalde, Oscar / Melter, Claus / Arens, Susanne / Romaner, Elisabeth (2013). Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In: Dies. (Hrsg.). *Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 7–55.
- Piske, Thorsten / Steinlen, Anja K. (2019). Mehrsprachigkeit als Herausforderung und Chance in der Grundschule. In: Fäcke, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 280–283.

- Reich, Hans H. / Krumm, Hans-Jürgen (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster u.a.: Waxmann.
- Reuter, Julia / Mecheril, Paul (Hrsg.) (2015). Einleitung. In: Dies. (Hrsg.). *Schlüsselwerke der Migrationsforschung: Pionierstudien und Referenztheorien*. Wiesbaden: Springer VS, 1–7.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2019): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2018*. Fachserie 1, Reihe 2.2, 2018.
- Weskamp, Ralf (2007). *Mehrsprachigkeit. Sprachevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdsprachenunterricht*. Braunschweig: Schroedel u.a.
- Wiater, Werner (2005). Lehrplan und Schulbuch. Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens. In: Matthes, Eva / Heinze, Carsten (Hrsg.). *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41–63.
- Zenke, Karl Georg / Ipfling, Heinz-Jürgen / Bronder, Dietmar J. (Hrsg.) (2004). *Handbuch Hauptschulbildungsgang*. Bd. 3: Länderberichte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lehrpläne

- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (2014). *LehrplanPLUS Grundschule: Lehrplan für die bayerische Grundschule*. München.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014). *LehrplanPLUS Mittelschule: Lehrplan für die bayerische Mittelschule*. Online: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/mittelschule> [01.11.2021].
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (1981). Einführung des Lehrplans für die bayerischen Grundschulen. In: (Ders.) (Hrsg.). *Amtsblatt des bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Teil I*. München: Kommunalschriftenverlag J. Jehle, 549–681.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (1985). Einführung des Lehrplans für die bayerische Hauptschule. In: (Ders.) (Hrsg.). *Amtsblatt des bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Teil I*. München: Kommunalschriftenverlag J. Jehle, 249–519.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (1987). Lehrpläne für den in Türkisch erteilten Unterricht in zweisprachigen Klassen an Hauptschulen. In: (Ders.) (Hrsg.). *Amtsblatt des bayerischen Staatsministeriums für*

Unterricht und Kultus und Wissenschaft und Kunst, Teil I. München: Kommunalschriftenverlag J. Jehle, 461–501.

Kultusministerium und Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1989). Hauptschule – Richtlinien und Lehrpläne. In: (Ders.) (Hrsg.): *Amtsblatt des Kultusministeriums und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen.* Düsseldorf: o. V.: o. S.

Kultusministerium und Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2002 / 1985–1989). Sachunterricht Grundschule – Richtlinien und Lehrpläne. In: (Ders.) (Hrsg.): *Amtsblatt des Kultusministeriums und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen.* Düsseldorf: Ritterbach.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen.* Düsseldorf: Ritterbach.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2011). *Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen: Deutsch.* Düsseldorf: o. V.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2011). *Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen: Türkisch.* Düsseldorf: o. V.