



Angelika Redder (Hg.)

# **Sprachliche Teilhabe Migrierter**

Sprachenpolitik in Deutschland,  
Frankreich und Italien  
im Vergleich

Sprach-**25**  
Vermittlungen

WAXMANN

# Sprach-Vermittlungen

herausgegeben von  
Konrad Ehlich

Band 25

Angelika Redder (Hg.)

# Sprachliche Teilhabe Migrierter

Sprachenpolitik in Deutschland, Frankreich  
und Italien im Vergleich



Waxmann 2024  
Münster • New York

**Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

**Sprach-Vermittlungen, Bd. 25**

ISSN 1869-5477

Print-ISBN 978-3-8309-4768-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-9768-9

© Waxmann Verlag GmbH, 2024  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Christian Aeverbeck, Münster  
Satz: Roger Stoddart, Münster

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

*Angelika Redder*

**Kontext der Fragestellung, kategorialer Zugriff und Struktur  
des trilateralen Vergleichs..... 7**

*Cyrille Granget*

**Sprachenpolitik in Frankreich ..... 15**

*Susanne Lippert, Rossella Pugliese & Stephanie Risse*

**Italien – sprachliche Teilhabe durch Inklusion ..... 69**

*Konrad Ehlich, Angelika Redder & Heike Roll*

**Bundesrepublik Deutschland – sprachliche Teilhabe  
als gesellschaftliche und Bildungsaufgabe ..... 109**

*Angelika Redder*

**Vergleichendes Fazit und Desiderate ..... 163**

**Autorinnen/Autor ..... 171**



## Kontext der Fragestellung, kategorialer Zugriff und Struktur des trilateralen Vergleichs

Die drei westeuropäischen Länder Deutschland, Frankreich und Italien sind aktuell politisch mit erheblichen Migrationsbewegungen und Neuzuwanderungen konfrontiert. Diese gemeinsame Konstellation betrifft in der Gegenwart Migrationsformen gleicher Art. Dies sind zunächst – in quantitativ allerdings bemerkenswerter Differenz zwischen den Ländern – die ökonomisch gesteuerte Arbeitsmigration (sog. „Gastarbeitermigration“ in Deutschland) in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und die auf Freizügigkeit basierte Migration innerhalb der EU. Sodann sind dies seit Ende des 20. und Beginn des 21. Jahrhunderts eine wachsende Migrationsbewegung aufgrund politischer und ökonomischer Destabilisierung (z. B. der staatlichen Auflösung Jugoslawiens) sowie erkennbar ab 2015 Neuzuwanderungen durch die Asylmigration („Flüchtlingskrise“) aus Kriegsgebieten im Nahen und Fernen Osten, vornehmlich aus Syrien und Afghanistan. Neuerdings kommen verstärkt Kriegsflüchtlinge aus der Ukraine hinzu.

Um den Umgang mit den daraus resultierenden Erfordernissen nicht zuletzt für die *sprachliche Integration von Migrierten* verstehen und einschätzen zu können, sind jedoch die jeweils besonderen politischen Strukturgrundlagen und mentalen Ausgangskonstellationen in Erinnerung zu rufen, die aus verschiedenen historischen Vorgeschichten in den Ländern resultieren. Deshalb seien die wichtigsten geschichtlichen Entwicklungsstränge knapp skizziert.

Seit dem Zweiten Weltkrieg haben westeuropäische Staaten in verschiedenem Ausmaß und Format auf wiederum unterschiedliche Arten der Immigration reagiert. Langjährige (Ex-)Kolonialstaaten wie Großbritannien, Frankreich, die Niederlande und Belgien sowie auch Italien – das im Übrigen (ökonomisch bedingt) bis in die 1970er Jahre eher Auswanderungsland war (Finotelli 2022)<sup>1</sup> – weisen diesbezüglich bis heute Strukturereignisse auf, die sich von Deutschland mit seiner demgegenüber kurzfristigen kolonialen Vorgeschichte unterscheiden. Postkoloniale Politik seit Mitte des 20. Jahrhunderts, insbesondere postkoloniale Sprach(en)politik, ist aus vergleichender Sicht mithin in ihrer je eigenen Prägung zu berücksichtigen. Die seinerzeitige Migration aus ehemaligen Kolonialstaaten in die Staaten der Ex-Kolonisatoren konnte weithin bearbeitet werden, indem sprachliche Teilhabemöglichkeit der Migrantinnen und Migranten einfach präsupponiert wurde. Denn die kolonialen Sprachpolitiken hatten vor Ort meist die Kolonialsprache als Amtssprache etabliert und so auf deren Beherrschung nicht zuletzt in Verwaltung und Bildungseinrichtun-

---

1 Die erste Umschlagphase zum Einwanderungsland aufgrund hoher, irregulärer Arbeitsmigration (mit Höhepunkt um die Jahrtausendwende) war in Italien, wie Finotelli ausführt, mit einer Art von Schattenwirtschaft verknüpft, die zwischen 1986 und 2002 zu fünf Regulierungsprogrammen und daraus resultierenden Legalisierungseffekten führte. Zu den für Italien besonderen regionalen und strukturellen Migrationsdifferenzen s. z. B. Ambrosini (2018).

gen gesetzt – und sei dies etwa als Pidgin-English oder (auf einigen Inseln) als französisches Kreol. Demgegenüber ist Deutschland aufgrund des alliierten Sieges über seinen aggressiven und barbarischen Nationalsozialismus und der damit verbundenen Landverluste durch binnenmigrantische Fluchtbewegungen sowie durch Remigrationen aus östlichen Ländern wie Rumänien, Sowjetunion bzw. GUS von Ost nach West („Aussiedler“) gekennzeichnet, ohne real auf homogenen Sprachvoraussetzungen aufbauen zu können. Soweit in Kürze zu den Vorgeschichten.

Wie verfährt nun Westeuropa, vor dem Hintergrund der geschichtlich differenten Ausgangskonstellationen, mit den geteilten Migrationen und Neuzuwanderungen integrationspolitisch? Wie wird angesichts der faktischen gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit durch Einwanderung insbesondere eine Sicherung der sprachlichen Partizipation am jeweiligen gesellschaftlichen Leben gewährleistet? Um diese Fragen soll es gehen.

Man könnte EU-weite Ähnlichkeiten oder gar Übereinkommen erwarten. Jedoch hat bis heute die Feststellung von Utz Maas ihre Gültigkeit behalten: „Im Gegensatz zu dem oft zu Lesenden hat die EU keine eigenständige Sprachpolitik, geschweige denn eine genuine *Mehrsprachigkeits*-Politik.“ (2008, 211). Zwar dürfen die Sprachen der EU-Mitgliedsstaaten nicht benachteiligt bzw. diskreditiert werden, denn in der Charta der Grundrechte, die mit dem Lissabon-Vertrag des Europäischen Parlamentes von 2007 (in Kraft seit 01.12.2009) bekräftigt wird, heißt es in Art. 22: „Die Union achtet die Vielfalt der Kulturen, Regionen und Sprachen“ (Charta der Grundrechte, am 26.10.2012 vom EU-Parlament proklamiert). Aber die Vielfalt der sprachlichen Realität ist keineswegs Gegenstand konkreter Bestimmungen. Eine 2009 gefasste Entschließung der anderen internationalen europäischen Organisation, nämlich des Europarates<sup>2</sup>, bleibt zum Phänomen der Mehrsprachigkeit ebenfalls sehr vage und ist bezogen auf die EU ohnehin unverbindlich. So können als konstruktive gemeinsame Unternehmung der EU lediglich angeführt werden: das sprachbezogene „1+2-Prinzip“, also die Maxime, als EU-Bürger neben der Erstsprache mindestens über 2 weitere Sprachen zu verfügen, sowie das symbolische Bekenntnis zur sprachlichen Vielfalt durch Etablierung eines „Europäischen Tags der Sprachen“ in Nachfolge des erfolgreichen „Jahrs der europäischen Sprachen 2001“. Nur vermittelt – eben über die zitierte Grundrechte-Charta – genießen die je territorial anerkannten Minderheitensprachen<sup>3</sup> einen seitens des Europäischen Parlamentes verbindlichen Sprachenschutz. Für die europäischen Länder wird daher recht different mit den Minderheiten verfahren. Die häufig genannte Europäische „Charta der Regional- und Minderheitensprachen“, die der Europarat bereits 1992 beschlossen hatte, bleibt EU-rechtlich, wie auch die zur Mehrsprachigkeit oben angeführte Europarats-Entschließung, unverbindlich und der EU äußerlich. Diese Charta unterzeichneten

2 Der Europarat wurde 1949 gegründet, ging zeitlich also der EU deutlich voraus und wurde seinerzeit von zehn Ländern (Belgien, Dänemark, Frankreich, Irland, Italien, Luxemburg, Niederlande, Norwegen, Schweden, Vereinigtes Königreich) eingerichtet. Der Europarat ist institutionell nicht mit der EU verknüpft, insbesondere ist der Europarat nicht mit dem Organ des Europäischen Rates innerhalb der EU zu verwechseln.

3 In Deutschland sind dies Dänisch (im schleswig-holsteinischen Grenzraum), Friesisch, Niederdeutsch, Romanes und Sorbisch.

(mit Stand von 2017) 25 Mitgliedsstaaten – allerdings mit sehr zögerlicher Umsetzung: Diese aus dem Rat, nicht dem Parlament stammende Charta wurde z. B. von Deutschland bereits 1992 unterzeichnet sowie 1998/99 ratifiziert und in Kraft gesetzt, von Frankreich jedoch erst 1999 und von Italien gar erst 2000 unterschrieben, in beiden Ländern allerdings bis dato nicht ratifiziert. In keinem der Staaten gehören die Sprachen der (in der Gegenwart zugewanderten) Migrantinnen und Migranten mit in den Bereich dieser Minderheitensprachen.

Soweit der heterogene und durchaus defizitäre westeuropäische Bestandsauftritt. Wie gestaltet sich gleichwohl eine *je gesellschaftlich integrative sprachliche Handlungspraxis* – insbesondere im Wege der *sprachlichen Bildung*?

Für einen *Vergleich* legen sich *Frankreich, Italien und Deutschland* – die drei frühen, seit Gründung der EWG (1958) auf Kooperation angelegten Mitgliedsstaaten der EU – besonders nahe. Zu diesem komparativen Zweck konnte – dank der großzügigen trilateralen Förderung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), die Villa Vigoni bzw. das Ministero degli Affari Esteri et della Cooperazione Internazionale (MAEC) und durch die Fondation Maison de Sciences de l'Homme (FMSH) – eine dreiteilige *Konferenzserie in der Villa Vigoni* stattfinden.<sup>4</sup>

Das geförderte Konferenz-Projekt lautete:

- Bildungsteilhabe von Flüchtlingen und Migranten: Sprachlerninklusion in Deutschland, Frankreich und Italien. Ein Vergleich
- Inclusione linguistica dei rifugiati e migranti in Francia, Italia e Germania: analisi e confronto
- Intégration langagière de réfugiés et migrants en France, Italie et Allemagne: analyse comparative

Bereits die Terminologie im deutsch-, italienisch- und französischsprachigen Titel lässt länderspezifische Unterschiede in der Auffassung des Problems erkennbar werden – und somit eine Komparation der Praxen erschweren. ‚*Inklusion*‘ und ‚*Integration*‘ sind kategoriale Angelpunkte der Differenz.

Das lateinische Lehnwort für ein ‚Einschließen von etwas‘, nämlich *Inklusion* [lat. *inclusio* < *includere*; Georges 1988, 156f.], bezeichnet als Fachausdruck im deutschsprachigen Raum u. a.<sup>5</sup> ein pädagogisches Konzept, das den besonderen Bedürfnissen von Menschen mit Behinderung gerecht wird. Zur didaktischen und vermittlungsmethodischen Sicherung der vollen Bildungsentfaltung im Kontext dieser Besonderung wurden (seit den 1960er Jahren) in Deutschland die Sonderpädagogik als eigene Disziplin etabliert, sonderpädagogisches Lehrpersonal ausgebildet und für Schülerinnen und Schüler mit, wie es heute heißt, sonderpädagogischem Förderbedarf geeignete Sonderschulen (heute ‚Förderschulen‘) verfügbar gemacht. Konzeptu-

4 Antragstellerinnen waren Susanne Lippert aus Rom (Sprecherin), Barbara Köpke aus Toulouse und Angelika Redder aus Hamburg (Koordinatorin). Die Förderung der drei Konferenzen erfolgte, coronabedingt verlängert, unter dem Projektkennzeichen RE 1579/8-1 von 12/2018 bis 05/2023. Wir bedanken uns an dieser Stelle sehr für die Unterstützung.

5 Es wird wissenschaftssprachlich v. a. auch in der Geologie und Chemie genutzt.

elle Basis der inklusiven Pädagogik ist also die Anerkennung individueller Besonderheiten im interaktiven pädagogischen Handeln. Im Gegensatz dazu ist die ‚*inclusione*‘ in Italien seit den 1970er Jahren<sup>6</sup> ein Verfahren, das alle gleichaltrigen Schülerinnen und Schüler unterschiedslos, also im weitestmöglichen Sinne, in einer einzigen Jahrgangsklasse zusammenfasst; alle Schulpflichtigen gehen demgemäß in die (altersgemäß) gleiche Schulklasse und werden gemeinsam unterrichtet. Unter diesem Aspekt der Schulpflicht werden also alle gleich behandelt und institutionell „eingeschlossen“, im Klassenverband inkludiert. Von individuellen Besonderheiten als solchen wird demnach institutionell zunächst eher abgesehen. Insbesondere wird im individuellen Falle einer Behinderung (ital. *disabilità*) das vergleichende Negationsmoment („dis-“) ausgeblendet und so dem Konzept der *inclusione* der mögliche Eindruck einer Defizitkategorie genommen. Praktisch wird damit der gemeinsame Umgang miteinander der allgemeinen Menschlichkeit überantwortet und pädagogisch der Unterschied von Handlungsvoraussetzungen einer Bearbeitung im Zuge der unterrichtlichen und vor allem der Peer-Interaktion überlassen. Dass zur Rechtfertigung zunehmend ein Verweis auf die Menschenrechte geltend gemacht wird und werden kann, dürfte mithin nicht zuletzt dem Gelingen dieser mitmenschlichen Praxis zu verdanken sein. Die allmählich wachsende (landesweit eher vereinzelt denn systematische) Hinzuziehung von ‚*insegnanti di sostegno*‘ kann als eine Art institutionelles Korrektiv und pädagogisches Unterstützungsmoment charakterisiert werden.

Mit Beschluss der UN-Behindertenrechtskonvention von 2006 und deren Anerkennung durch die EU ist ein solches institutionelles Verfahren, wie es in Italien praktiziert wird, auch in Frankreich (seit 2012) und noch später in Deutschland maßgeblich geworden. Eine explizite Forderung der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung ist zwar gar nicht Bestandteil der Konvention, aber bildungsökonomische Interessen oder formalistische Auffassungen einer *governance of diversity* machten es leicht, sich darauf zu beziehen. In Deutschland setzte seitdem eine intensive und anhaltende kritische Diskussion ein – auch in der inklusiven Pädagogik selbst. Dies gilt jedoch nicht in Italien und vergleichsweise kaum in Frankreich. Bis 2016 verteidigte die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) – als einzig länderbündelndes Organ in der grundsätzlich bildungsförderativen BRD – noch das grundsätzlich andere Schulsystem unter Einschluss der Förderschulen; doch in einigen Bundesländern (z. B. Niedersachsen) lösten sich die Abwehrhaltungen gegen eine schulische Integrationspolitik mittels Inklusion zunehmend auf.

Im Kontext der zahlreichen Einwanderung nicht-muttersprachiger Schulpflichtiger in der sog. Flüchtlingskrise bot sich bildungsökonomisch schließlich EU-weit eine Verschiebung der Konzepte an, mit dem Effekt von Personalgewinn (und zudem auch Raumgewinn): Wurde in Italien das Konzept *inclusione* für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung weitgehend umstandslos auf Anderssprachige, d. h. nicht der landesspezifischen Unterrichtssprache Mächtige, ausgedehnt, so folgten

6 Italien reagierte damit als erster festlandeuropäischer Staat (vgl. [wiki-it](https://it.wikipedia.org/wiki/Bisogni_educativi_speciali), s. v. *bisogni educativi speciali*, [https://it.wikipedia.org/wiki/Bisogni\\_educativi\\_speciali#cite\\_note-5](https://it.wikipedia.org/wiki/Bisogni_educativi_speciali#cite_note-5)) auf den Warnock Report (1978), der sich auf die Inklusion Behinderter in UK bezog und verschiedene „forms of integration“ diskutierte.

schließlich auch in Frankreich und Deutschland institutionelle Akteure und politische Entscheidungsträger dem Gleichheitsargument und trugen zur Durchsetzung inklusiver Schulpraktiken sowie der konzeptuellen Erweiterung des Inklusionsbegriffs auf verschiedene Dimensionen von Heterogenität bei. Im Ergebnis für die Dimension einer Behinderung sind nun in Deutschland die Sonder-/Förderschulen zahlenmäßig extrem reduziert, die sonderpädagogischen Lehrkräfte im Ad-hoc-Einsatz an gewöhnlichen staatlichen Schulen beratend oder bestenfalls ergänzend als Lehrende tätig und die Grenzen zu einerseits sprachfördernd und andererseits sonderpädagogisch lernförderndem Agieren aufgeweicht.

Aus linguistischer Sicht können diese UN-forcierte Modifizierung des pädagogischen Konzeptes und die Anpassung der institutionellen Verfahren in Richtung auf einen entgrenzten und womöglich alleinigen, nicht unbedingt durch integrale Begrifflichkeit und Praxis ergänzten Inklusionsbegriff bedauert werden. Denn eine formal inklusive, im Übrigen aber unreflektierte (und insofern unverändert „normale“) schulische Unterrichtung von Migrantinnen und Migranten kann den Erfordernissen einer sprachlichen Integration in die Gesellschaft nicht genügen. *Integration* besagt nämlich – im Sinne der Entlehnung aus lat. ‚integratio‘ < ‚integrare‘ [wieder herstellen, wieder aufnehmen (in ein Ganzes), erneuern; Georges 1988, 343f.] – eine *qualitative* Einbindung, ja, bezogen auf die Gesamtgesellschaft: eine wirkliche Aufhebung von Verschiedenheiten in einem Neuen.

Dies Neue bestünde bezogen auf sprachliche Integration in einem politischen Handeln in Kategorien *gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit*. Demgemäß wären sprachpolitische Konzepte für eine Bildung der je nächsten gesellschaftlichen Generation unter den Bedingungen der individuellen Mehrsprachigkeit zu entwickeln und für eine sprachliche Teilhabe in der je interaktiv gemeinsamen Bildungssprache Sorge zu tragen. Wie etwa Maas (2008, 256) betont, besteht kein Widerspruch darin, wenn in den meisten EU-Staaten eine einzige Sprache – etwa das Deutsche in Deutschland, das Französische in Frankreich, das Italienische in Italien – auch für die individuell Mehrsprachigen die *gemeinsame* Unterrichtssprache bildet und als solche verbindlich ist. Geeignete *sprachliche Integration* bedeutet dann vielmehr, dass alle Schülerinnen und Schüler in die gesellschaftlich-historische Weiterentwicklung dieser Sprache (schulisch und im alltäglichen Verkehr) einbezogen werden und insofern auch mit ihren Fremd- oder Mehrsprachigkeitserfahrungen am Sprachausbau teilnehmen. In diesem Sinne bietet sich der Integrationsbegriff als sinnvoller Ausdruck einer gemeinsamen Zielsetzung an.

Soweit die Darlegung zu den beiden kategorialen Einfallswinkeln in den hier zu vergleichenden Ländern und zur konzeptuell basierten Argumentation zur sprachlichen Teilhabe. Im Folgenden geht es um eine *konzentrierte und vergleichende Deskription sprachlicher Integrationsmaßnahmen*. Die Darlegung versteht sich zugleich als ein informatives Résumé unserer Konferenzserie. Die Konzentration besteht darin, dass die Konferenzteilnehmenden zwischen den Treffen arbeitsteilig agierten. Die fünf Autorinnen und der Autor des vorliegenden Bandes haben sich zu einer – freien, ohne jegliche Unterstützung recherchierenden – Arbeitsgruppe zusammenschlossen, die sich thematisch auf die je landesspezifische *Sprach(en)politik* mit Blick

auf *sprachliche Bildung* fokussierte und sie für einen *nachvollziehbaren Vergleich* aufzuarbeiten versuchte.<sup>7</sup>

Das begründet die innere Struktur der folgenden deskriptiven Darstellungen. Diese Darstellungen sind so angelegt, dass sie für praktisch Tätige und politische Entscheidungsträger sowie für interessierte Wissenschaftler ein Orientierungsangebot zur Frage nach der Sicherung der sprachlichen Teilhabe im Bildungssektor bieten. Auf den üblichen wissenschaftlichen Apparat musste weitestgehend verzichtet werden und empirisch-analytische Argumentationen mussten ausgespart bleiben. Vielmehr werden durchaus öffentlich zugängliche Informationen wie Websites, Wikipedia und Dokumentationen genutzt. Die Texte verstehen sich mithin als Beiträge zu einer informativen *Broschüre*. Eine solche Broschüre fehlt unseres Wissens bislang nicht nur für die ausgewählten Länder, sondern insbesondere für einen länderübergreifenden Vergleich. Dem soll im Rahmen des Möglichen hiermit in einem ersten kleinen Schritt begegnet werden.<sup>8</sup>

Architektonisch ist die Broschüre so angelegt: In den dieser Einleitung folgenden, mittleren Kapiteln erfolgt die Präsentation länderweise, d. h. je für Frankreich, Italien und Deutschland. Im letzten Kapitel wird ein Fazit gezogen und eine daraus abgeleitete und möglichst pointierte Komparation angeboten.

Die Länderdarstellungen sind inhaltlich vergleichbar organisiert. Thematisch behandeln sie durchgehend drei Schwerpunkte:

- I. allgemein gesellschaftliche Bedingungen und Maßnahmen
- II. bildungspolitische Maßnahmen
- III. Qualitätssicherung

Unter I. werden neben den einschlägigen historisch-gesellschaftlichen Vorbedingungen und aktuellen Konstellationen vor allem die sprachpolitischen Maßnahmen in der *Erwachsenenbildung*, also jenseits der Schulpflicht, dargelegt. Die Länder unterscheiden sich, neben den eingangs bereits ausgeführten Vorgeschichten, in diesem thematischen Sektor deutlich: Frankreich und Italien weisen – bis in die Vorhaltung von Sprachakademien hinein<sup>9</sup> – eine grundsätzlich zentralistische Sprachpolitik auf, während Deutschland gerade im Bildungsbereich ein strikt föderativer Staat ist, so dass faktisch 16 Länderpolitiken (nämlich zehn bzw. elf (Berlin) der alten BRD und nach dem Beitritt des Ex-DDR-Gebiets fünf neuer Bundesländer) zu verfolgen und beständige Bund-Länder-Kontroversen zu berücksichtigen sind. Gleichwohl hat Deutschland in der Erwachsenenbildung mit der Etablierung und der vom Bund getragenen Finanzierung von „Integrationskursen“ beachtliche (und in der Entwicklung

7 Komplementär dazu bereiten S. Lippert, B. Köpke & A. Ghimenton ein Themenheft zu „Sprachpraktiken, Ressourcen und Bildungsmaßnahmen in Migrationsgesellschaften“ vor, das Einzelbeiträge aus den drei Ländern beinhaltet.

8 In einem unvergleichbar ausgedehnten interdisziplinären und gesamteuropäischen Rahmen hat das finanzstarke Projekt MIME („Mobility and Inclusion in Multilingual Europe“, gefördert im 7. EU-Rahmenprogramm) unter der Leitung von F. Grin soeben perspektivische Strukturvorgaben zur Diskussion gestellt (s. Grin, 2022).

9 Accademia della crusca (1583) und académie française (1634).

seit 2005 bemerkenswerte) Maßnahmen für eine sprachliche Integration ergriffen, denen etwa in Italien eine beeindruckende Frequenz von politischen und gesetzförmigen Entscheidungen zwecks Anpassung an sprachintegrative Problemlagen gegenübersteht. In Frankreich spiegelt sich unter I. vor allem die Überlagerung mit Emanzipationsbewegungen und Anerkennungsfragen bezogen auf die Regionalsprachen (in Aufarbeitung der Zentrierung auf das Französische der Île de France seit der Französischen Revolution, heute „français de référence“ genannt) wider.

Unter II. werden insbesondere die *Schulen* als Bildungseinrichtungen thematisiert. Mit Blick auf die bildungsbiographischen Ränder sind sie vor der Schulpflicht durch Kindergarten o.ä. flankiert und nach der Schulpflicht durch institutionelle Übergänge in das Berufsleben gekennzeichnet, etwa durch Berufsschulen einerseits oder akademische Bildung in Hochschulen andererseits. In den Darstellungen werden jeweils alle Bildungsetappen angesprochen, freilich in Abhängigkeit von den jeweiligen Schulsystemen. Zudem schlagen sich im Themenschwerpunkt II. die differentiellen allgemeinen Bedingungen markant nieder: Die föderative schulische Bildung erfordert für Deutschland ein exemplarisches Darstellungsverfahren, während für Frankreich und Italien ein chronologisches Vorgehen möglich ist. Im Zuge der notwendig exemplarischen Methode wird für Deutschland vorab ein grober Abriss der länderübergreifenden Gemeinsamkeiten versucht und sodann eine Konzentration auf einen bevölkerungsreichen Flächenstaat (Nordrhein-Westfalen) und einen Stadtstaat (Hamburg) geboten.

Diese Darstellungsdifferenz wiederholt sich für III. Hier werden insbesondere die Formen und ggf. Qualitätsoffensiven der *Lehrerbildung* thematisch, aber auch die genutzten Konzepte von Fremdsprache sowie die Entwicklung von sprachbezogenen Didaktiken einbezogen. Diesbezügliche Verfahren der Qualitätssicherung unterscheiden sich wiederum im föderativen vom zentralistisch organisierten sprachpolitischen System.

Der abschließende komparative Blick auf die dargestellten Befunde – „Vergleichendes Fazit und Desiderate“ – ist so angelegt, dass zumindest versuchsweise und sehr grob einfache vergleichende Eindrücke gewonnen werden können. Zu diesem Zweck ist die grundsätzlich gemeinsame innere Struktur der Beiträge in eine Tabelle umgesetzt. Sie wird resümierend pro Land stichwortartig ausgefüllt. Dies kann und soll freilich eine Lektüre der Länderbeiträge nicht ersetzen. Eine vergleichende Bewertung wird nicht vorgenommen. Dazu wären koordinierte quantitative und qualitative Untersuchungen erforderlich – und ausgesprochen wünschenswert.

## Literatur

- Ambrosini, Maurizio (2018). Integrationspolitik in Italien. In: Konrad Adenauer Stiftung (Hg.), *Analysen & Argumente*, 304, 1–16.
- Europäisches Parlament (2012). Charta der Grundrechte der Europäischen Union 2012 (2012/C 326), proklamiert vom EP am 26.10.2012. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012P/TXT&from=DE>

- Europarat (2017). Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen. SEV Nr. 148, Straßburg, 5. November 2017. <https://www.coe.int/de/web/conventions/full-list?-module=signatures-by-treaty&treatynum=148>. (letzter Zugriff am 08.05.2023).
- Finotelli, Claudia (2022). Migration und Migrationspolitik in Italien. Quelle: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/landerprofile/505151/migration-und-migrationspolitik-in-italien/>
- Georges, Karl Ernst (ND 1988). Ausführliches Lateinisch-Deutsches Handwörterbuch. Bd. 2. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Grin, François (2022). Principles of integrated language policy. In: Grin, François, Marác, László, Pocorn, Nike K. (eds.), *Advances in Interdisciplinary Language Policy*. Amsterdam: Benjamins, 24–52.
- Maas, Utz (2008). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht mit Universitätsverlag Osnabrück.
- Warnock Report (1978). Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationary Office. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

## Sprachenpolitik in Frankreich

In Frankreich haben innerhalb eines Jahres zwei Berichte einen Überblick über die sprachliche Integration von Migrant\*innen gegeben und eine Reihe von Fragen aufgeworfen, die in diesem Kapitel beantwortet werden. Der erste Bericht befasst sich mit der Frage, wie erwachsene *Immigrés*<sup>1</sup> (Zuwanderer), die in Frankreich leben, ihre Französischkenntnisse heute und zum Zeitpunkt ihrer Ankunft beurteilen (Insee, 2023). Einer repräsentativen Stichprobe wurden zwei Fragen gestellt: „Als Sie nach Frankreich kamen, welche Französischkenntnisse hatten Sie?“ und „Welche Französischkenntnisse haben Sie heute?“, die sich auf alle vier Fertigkeiten – Lesen, Sprechen, Verstehen und Schreiben – beziehen. Die Ergebnisse zeigen, dass 90 % der befragten Zuwanderer der Meinung sind, dass sie heute gut bis sehr gut Französisch beherrschen<sup>2</sup>, was allen miserablen Vorhersagen über die sprachliche Integration widerspricht. Man erfährt auch, dass die Hälfte der Befragten in einem afrikanischen Land geboren wurde und zwei Drittel von ihnen der Meinung sind, dass sie bei ihrer Ankunft bereits gut bis sehr gut Französisch beherrschten. Für die anderen Befragten, die bei ihrer Ankunft kein oder nur wenig Französisch beherrschten, belegt dieser Bericht jedoch, dass sie tatsächlich Französisch gelernt haben, und wirft die Frage auf, wie sie die Sprache erworben haben, zumal der andere Bericht auf die Sprachschwierigkeiten von Flüchtlingen hinweist. Es handelt sich in diesem zweiten Bericht um eine Längsschnittstudie über die Integration, insbesondere die sprachliche Integration, von Personen, die 2018 einen Aufenthaltstitel erhalten haben (Ined-Insee, 2023)<sup>3</sup>. Ziel der Untersuchung ist es, den Integrationsverlauf von Personen, die einen Aufenthaltstitel erhalten haben, anhand des Zugangs zu Beschäftigung oder einer Wohnung, des sozialen Lebens und vor allem des Erwerbs der französischen Sprache zu verfolgen. Die Erhebung findet in Form von Interviews

---

1 Dem nationalen Statistikinstitut nach (INSEE) ist ein *Immigré* eine Person, die als Ausländer im Ausland geboren wurde und zum Zeitpunkt der Studie in Frankreich lebt. Personen, die als Franzosen im Ausland geboren wurden und in Frankreich leben, sind daher keine Zuwanderer im Sinne des Instituts. Einige Zuwanderer konnten die französische Staatsangehörigkeit erwerben. Diese Definition unterscheidet sich von der Definition von Eurostat (Statistisches Amt der EU), die als Immigranten diejenigen bezeichnet, deren Geburtsland im Ausland liegt, was Staatsangehörige eines Landes einschließt, die im Ausland geboren wurden (Expatriates).

2 Es gab vier mögliche Antworten: „Überhaupt nicht“, „Ein bisschen“, „Gut“ und „Sehr gut“.

3 Die Untersuchung betrifft eine repräsentative Stichprobe von 59.294 Ausländern, die Staatsangehörige eines Drittstaats außerhalb der Europäischen Union (28 Länder), Islands, Norwegens, Liechtensteins oder der Schweiz sind, denen 2018 ein erster Aufenthaltstitel für mindestens ein Jahr ausgestellt wurde, mit Ausnahme von Studententiteln, und die in einem der zehn Departements Frankreichs wohnen, in denen die meisten Neuzuwanderer leben: Bouches-du-Rhône, Nord, Rhône und die Departements der Île-de-France ohne Seine-et-Marne. Die Personen in der Stichprobe werden dreimal befragt: 6.547 antworteten auf die erste Befragung im Jahr 2019, 5.021 auf die zweite Befragung im Jahr 2020 und 4.053 auf die dritte Befragung im Jahr 2022.

statt, die durchschnittlich eine Stunde dauern und persönlich auf Französisch oder in einer der neun Sprachen der Erhebung geführt werden. Während des Interviews absolviert die Person drei Sprachtests: einen Test zum Leseverständnis eines einfachen Textes, einen Test zum Lesen einzelner Wörter und einen Test zur Produktion einzelner Wörter. Zu den Ergebnissen gehört, dass 40 % der Flüchtlinge ein Jahr nach ihrer ersten Aufenthaltsgenehmigung diese Aufgaben nicht erledigen können. Der Bericht erklärt dieses Ergebnis mit der heutigen Herkunft der Flüchtlinge, die viel vielfältiger ist als vor 50 Jahren – 70 % kommen aus nicht französischsprachigen Ländern – und dem späten Erwerb des Schreibens und Lesens in der Erstsprache. Es ist jedoch die Frage, ob dieses Ergebnis nicht auch auf die Politik zur sprachlichen Integration von Migranten zurückzuführen ist, die derzeit in Frankreich betrieben wird. Wie in den Landesbeschreibungen zu Italien (Lippert, Pugliese & Risse) und Deutschland (Ehlich, Redder & Roll) in diesem Band, werden wir uns auch hier bemühen, die sprachliche Integrationspolitik genauer darzustellen, sie aber auch in den historischen Kontext Frankreichs und in Bezug auf die europäische Bildungspolitik einzuordnen, wobei wir zwischen der sprachlichen Integration von erwachsenen Migranten und der Bildungspolitik für Kinder, insbesondere deren sprachlicher Unterstützung bei der Einschulung, unterscheiden.

## 1. Allgemeine gesellschaftliche Bedingungen und Maßnahmen

### 1.1 National

#### 1.1.1 Sprachpolitik: Mehrsprachigkeit *de facto*, Einsprachigkeit *de jure*

Die Darstellung der Sprachpolitik Frankreichs kann kaum ohne Bezug auf die geografische Größe des französischen Staatsgebiets erfolgen. Frankreich ist ein Land mit aktuell 68 Millionen Einwohnern, von denen 65,8 Millionen auf einem Gebiet im äußersten Westen des europäischen Kontinents leben, das als *France métropolitaine* bezeichnet wird, und 2,2 Millionen in den Überseegebieten<sup>4</sup>, die ehemalige Eroberungen des französischen Kolonialreichs in Amerika, der Antarktis, dem Indischen Ozean und Ozeanien (im Pazifik) sind und manchmal bis heute anderen Verwaltungs- und Rechtsregeln als das französische europäische Gebiet unterliegen. Diese Gebiete weisen auch sprachliche Besonderheiten auf, auf die wir später eingehen.

Seit der Gebietsreform von 2014 ist das *France métropolitaine* in zwölf Verwaltungseinheiten unterteilt, die sogenannten *régions* (Regionen), *Provence-Alpes-Côte d'Azur*, *Auvergne-Rhône-Alpes*, *Okzitanien*, *Nouvelle Aquitaine*, *Pays de la Loire*, *Bretagne*, *Normandie*, *Centre Val de Loire*, *Bourgogne-France-Comté*, *Grand-Est*, *Hauts-de-France*, *Ile-de-France*, zu denen noch Korsika als 13. Region hinzukommt. Die *régions* sind wiederum in *départements* untergliedert. Die ultramarinen Gebiete bestehen aus 5 *Départements et Régions d'Outre-Mer (DROM)* (Überseedepartements),

---

4 Diese Zahlen gelten für den 1. Januar 2023, basierend auf der Volkszählung des INSEE.

*Guadeloupe, Réunion, Martinique, Guyana* und *Mayotte* und 5 *Collectivités d'Outre Mer (COM)* (überseeischen Gebietskörperschaften), *Saint-Pierre et Miquelon*, Saint-Martin, Saint-Barthélemy, Französisch-Polynesien, Wallis und Futuna, sowie Neukaledonien, das einen Sonderstatus hat, der durch das Abkommen von Nouméa (1998) geregelt wird. Während die überseeischen DROM Teil der Europäischen Union sind, ist dies bei den überseeischen COM mit Ausnahme von Saint-Pierre und Miquelon nicht der Fall. Insbesondere ist das Gebiet von *la France métropolitaine* Teil des Schengen-Raums: Jede Person mit einem Schengen-Visum oder einem Aufenthaltstitel, der in einem Land des Schengen-Raums ausgestellt wurde, kann sich in diesem Gebiet frei bewegen; umgekehrt kann eine Person mit einer Aufenthaltsgenehmigung für ein Gebiet in einem Ultramarinen Gebiet, z. B. ein Komorer in Mayotte, nicht frei nach Frankreich reisen.

Frankreich kann (und muss) *de facto* als mehrsprachiges Land betrachtet werden, ist aber offiziell ein einsprachiges Land mit Französisch als einziger Amtssprache. Französisch ist die Sprache der Republik, deren Status seit 1992 in der französischen *Verfassung* verankert ist (Art. 2 „La langue de la République est le français“, „Die Sprache der Republik ist Französisch“). Französisch ist somit die Nationalsprache im Sinne der Europäischen Sozialcharta – und damit zugleich die Sprache der Verwaltung, der Bildung, der Medien, des Gesundheitswesens und der Justiz. Die zwangsweise sprachliche Vereinheitlichung Frankreichs, die zur Zeit der Französischen Revolution begann und im 19. Jahrhundert mit den Jules-Ferry-Gesetzen fortgesetzt wurde, hatte zur Folge, dass die Regionalsprachen als *patois* (Mundart) minorisiert und zumindest in der Schule verboten wurden, parallel zur Förderung einer einzigen, für alle gültigen Sprache, ideologisch basiert in der Tradition des republikanischen Universalismus. Frankreich ist nicht nur ein offiziell einsprachiges Land, sondern auch ein zentralisierter Staat, in dem die Sprachpolitik seit 2001 vom Kulturministerium über die *Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France, DGLFLF* (Generaldelegation für die französische Sprache und die Sprachen Frankreichs) umgesetzt wird, was auf den Cerquiglini-Bericht über die Sprachen Frankreichs (1999) zurückzuführen ist. Trotz dieses Zentralismus haben andere Sprachen als das Französische zum Teil den Status von „Sprachen Frankreichs“ erlangt. Diese Sprachen Frankreichs (*langues de France*), deren Zahl seit 2001 unverändert 75 ist, sind die Regionalsprachen der ultramarinen Gebiete und der *France métropolitaine* (Bretonisch, die Oïl-Sprachen – Gallo, Normand, Picard, Wallonisch, Champenois, Lorrain, Franc-Comtois, Bourguignon-Morvandiau, Parlers du Croissant, Poitevain-Saintongeais –, die germanischen Sprachen – Westflämisch, Fränkisch, Elsässisch –, Frankoprovenzalisch, Okzitanisch – Limousin, Auvergnatisch, Gaskognisch, Languedocien, Provenzalisch, Vivaro-alpin –, Baskisch, Katalanisch, ligurische Sprachen und Korsisch) sowie sechs sogenannte nichtterritoriale Sprachen (maghrebinisches Arabisch, Westarmenisch, Berberisch, Judäo-Spanisch (Ladino), Romanes (Romani) und Jiddisch) und die *Langue des Signes Française, LSF* (französische Gebärdensprache).

Der Begriff *langues de France* ist ein politischer Begriff, der mittels Plural (*langues*) den besonderen Status von Sprachen widerspiegelt, die üblicherweise als