

ドイツの学校の国語科において 出自言語を扱う意義に関する理論的考察

小西 優貴

1. はじめに

ドイツ連邦統計局の最新の発表¹によると、2020年におけるドイツの全人口のうち26.6%が移民の背景²を持つ。この割合は若い世代では更に高く、小学生では40%にも上る³。こうした子供はドイツ語以外の言語を出自言語(Herkunftssprache)⁴として身につけていることが珍しくなく、「ドイツ語のみの単一言語学級は今や例外である」⁵とさえ言われる。

こうした学級の多言語化を背景に、ドイツの小学校では国語科⁶の授業において様々な言語を関連づけることが定められている。各州文部大臣会議(Kultusministerkonferenz, KMK)の『教育のスタンダード』(Bildungsstandards)⁷では、多くの子供にとってドイツ語が第一言語でも

1 Statistisches Bundesamt (2020), S. 31.

2 「移民の背景を持つ人」について、同統計では「自分自身、あるいは少なくとも両親の片方が生まれながらにしてドイツ国籍を持たない場合、その人物は移民背景を持つ」と定義されている (Ebd. S. 5)

3 Ebd. S.42.

4 Mehlhorn (2020, 23) は「周囲の多数派社会の言語が使用されていない家庭、あるいはその言語が独占的に使用されていない家庭で育った個人が習得した言語」と定義している。この際、子供が二言語を同時に習得しながら成長していくか、初めに出自言語だけを習得し、後から現地の言語を習得するのかは問わない。したがって、出自言語話者として定義される人には、受け入れ社会で生まれた人と、実際に移民してきた人の両方が当てはまる。

5 Krifka (2014), S.1.

6 教科の名称は „Deutsch“ なので、厳密には「ドイツ語科」と訳すべきである。しかし、本稿では外国語科や第二言語としてのドイツ語 (Deutsch als Zweitsprache) と異なることを分かりやすくするためにこのように表現することとする。

7 教育の質の発展と確保、外部及び内部による査定のために作られたドイツ全州

家庭で話される言語でもないことに触れた上で、そうした子供たちが持つ、モノリンガルの子供には無い言語的経験と能力を、国語科の授業において全ての子供達の異文化間教育（interkulturelle Erziehung）に活用すべきであるとしている⁸。そして、同スタンダードでは、学習領域の一つとして「諸言語の共通点と違いを発見する」（Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken）が設けられた上で、移民背景を持つ子供の出自言語や外国語、方言など様々な言語を対象に、言語比較を行うことが指示されている⁹。

しかし、この『教育のスタンダード』の記述には問題点があることが指摘されている。Dirim & Döll（2010）は、同スタンダードがドイツ語以外の言語を母語とする生徒へ言及しているということを確認した上で、それがリップサービスのレベルに留まっている¹⁰と指摘している。更には、国語科の授業が多くの学校において、ドイツ語を母語とするモノリンガル生徒の集団という架空のグループにのみ向けられていると確信している¹¹。

各州の文部省は、これに則って各々の学習指導要領を作成するわけであるが、その際に出自言語にどのような意義を付与するかは、上記のような事情から、それぞれの州の判断に委ねられているのが現状である。例えば、Bayern が出自言語を言語比較へ活用することによって、言語意識の育成や異文化間教育、移民背景を持つ児童生徒の自信を強化すること¹²を見据えている一方で、Bremen は第二言語としてのドイツ語教育の観点から、ドイツ語の習得をサポートするために、生徒が出自言語で

に共通の基準。具体的には、各教科が各教育課程において最終的にどのような能力を身につけさせなければならないかを記述している。各州はこれに基づいて学習指導要領（Lehrplan）を作成する。<https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html>（2021年12月25日アクセス）

8 KMK（2005）, S.6.

9 Ebd. S. 13.

10 Döll & Dirim（2010）, S. 12.

11 Ebd.

12 Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst（2014）, S. 48, 50.

身につけてきた能力が授業で関連づけられる¹³としている。また、Sachsen-Anhaltのように出自言語を扱う意義が全く説明されていない州もある¹⁴。

ドイツの国語教育において児童生徒の出自言語を関連づけることの重要性や必要性については、これまで様々な立場から根拠づけが行われてきた。しかし、各州の学習指導要領を見てみると、上述のようにその受容のされ方には幅があり、出自言語を関連づける上での共通する目的観が未だ形成されていないことが窺える。そこで本稿では、これまでの議論において、移民背景を持つ児童生徒の出自言語をドイツの学校の国語科の授業において取り扱うことの必要性や根拠がどのように論じられてきたのかを(1)教育の公正性(Bildungsgerechtigkeit)、(2)移民背景を持つ児童生徒のアイデンティティの保護や自信の育成、(3)言語比較による言語意識の育成の観点から取り上げる。それを通じて、今後のドイツの国語教育において児童生徒の出自言語がどのように扱われていくべきかを考察する。

2. 公正な教育のための出自言語の考慮

学校の授業で出自言語を扱わなければならないとする理由の一つに、全ての子供にとって公正な教育を実現するためには、児童生徒の持つ能力の一つである出自言語が、学校において承認される必要があるというものがある。この観点から出自言語を扱うことの正当化を試みている研究者にHuxel(2019)がいる。Huxelはまず、現在の学校教育に「言語差別」(Linguizismus)¹⁵が存在することに注目する。Springsits(2015)によると、言語差別は以下のように定義される。

13 Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Senator für Bildung und Wissenschaft, Bremen, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (o.J.), S. 14.

14 Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (2019)

15 Dirim (2010)

Vorurteile [...] und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischer Art und Weise verwenden, und rassistische Praktiken gegenüber Personen, denen eine bestimmte Sprachverwendung zugeschrieben wird oder die einer bestimmten Sprachgruppe zugeordnet werden, selbst wenn die Kompetenzen in der Sprache völlig falsch eingeschätzt werden. (Springsits 2015, 93)

学校教育における言語差別の表れとして、Huxelはドイツ語の能力から認知的な能力が推測され、「完璧なドイツ語」が話せない子供がギムナジウムへの推薦を拒否されるような場合を例に挙げ、そうした差別的待遇が「教育の不正性」(Bildungungerechtigkeit)の原因になっていると指摘している¹⁶。

教育の公正性という用語が近年の教育政策の議論の中心概念となっているとしつつも、Huxelはその際に学位や測定可能な成績といった観点が中心になっているがままあることを問題視している¹⁷。というのも、こうした概念に基づく議論では、ドイツ語能力が教育の成功のための重要な要因であり、それこそが公正な教育のための重要な一歩であるという結論がすぐに導かれる。ここでは、多言語話者の子供は教育に参加できるようにするために、まず「目立たない」ドイツ語を身に付けなければならないという論理が成立する。学校教育制度においては、ドイツ語を習得させるための条件を整えることが公正なこととして理解される。

これに対し、Huxelは、このようにドイツ語教育の充実によって教育への参加を可能にすることが不可欠なことあるとはしつつ、それだけでは移民背景を持つ人々の言語や言語実践が低く評価されることを阻止するには不十分であるとし、教育の公正性の概念をより包括的に理解する必要があると指摘している¹⁸。ここでHuxelが重要視するのは、児童生徒が教育機関において承認(Anerkennung)を経験できることである。この考えはAxel Honethの「承認論」(Anerkennungstheorie)をベースにし

16 Huxel (2019), S. 69 f.

17 Ebd. S. 70.

18 Ebd.

た Stojanov (2011) の教育の公正性の理論に基づいている。ここでは「生物学的に埋め込まれた個人特有の資質や能力」¹⁹ が承認されるべき対象の一つとしてみなされており、これに依拠して Huxel は以下のように出自言語が扱われるべき理由を論じている。

Das eigene Sprachvermögen [...] ist eine persönliche und unverwechselbare, biographisch eingebettete Kompetenz [...]. Gemäß Stojanovs Verständnis der Anerkennungsform sozialer Wertschätzung bedeutet Anerkennungsgerechtigkeit, dass mehrsprachigen Kindern ermöglicht werden muss, ihre Sprachkompetenzen als gesamtgesellschaftlichen Beitrag und Bereicherung einzubringen und eben „zu artikulieren“. (Huxel 2019, 70)

これは全ての出自言語を学校で許容することを意味するだけではなく、子供がそれらを持ち込むことを奨励し、最終的にはその発展を促進することをも意味する²⁰とされている。

3. 移民背景を持つ子供のアイデンティティや自信の保護と育成

言語は人間のアイデンティティが形成される上での重要な要素である²¹。こと移民背景を持つ子供たちについては、その多くが出自言語とドイツ語という多言語環境の中で育つため、複数の言語が彼らのアイデンティティ形成に影響を与えることになる。しかし、その際にどのような形で多言語のアイデンティティが形成されるかは、周囲の生活環境がどれだけ言語的に開かれているかに依存する²²。移民背景を持つ子供たちが自信を持って複数の言語世界への帰属感を持つことができるようになれば理想的であるが、自分の出自言語を拒絶したり、自身が出自言

19 Stojanov (2011), S. 42.

20 Huxel (2019), S. 40.

21 Krumm (2020), S. 131 f.

22 Ebd. S. 123 f.

話者であることを隠そうとしてしまったりすることもある²³。Krumm (2009) はこのような状態を指して「葛藤バイリンガリズム」(Konfliktzweisprachigkeit)²⁴と呼び、社会の強い同化要求や、自身が振る舞うべき役割についての内的葛藤の結果としてこのような状況が生じると指摘している²⁵。Oomen-Welke (2019a) も同様に、移民の子供は出自言語をベースにドイツ語を学ぶものの、彼らが自分の出自言語が社会から望ましくないと思われていると感じたり、受け入れ社会が出自言語の価値を認めていないと感じたりした場合、それを表に出さず隠してしまうと葛藤バイリンガリズムを説明している²⁶。また、Riehl (2018) も、この用語自体は使用していないものの、言語には「アイデンティティのマーカ―」(Identitätsmarker)としての機能があることに触れ、移民の出自言語がマジョリティの側から尊重されなかったり、劣等なものとして扱われたりすると、彼らの自信(Selbstbewusstsein)が傷ついてしまい、それが出自言語の拒絶に繋がりがねない葛藤状態に陥らせてしまう²⁷と指摘している。また、出自言語を拒絶することだけではなく、周囲の環境の言語であるドイツ語を拒絶したり、学習に抵抗を覚えたりしてしまっている状況も葛藤バイリンガリズムの一つの表れ方であるとされている²⁸。これは、言語的に制限を受ける経験を、出自言語とそれに伴う自身のアイデンティティへの脅威であると感じてしまうことに起因する²⁹。

国語科に限らず、学校教育において子供たちの出自言語が関連づけられるべきであるとする研究者の多くは、こうしたアイデンティティや自信の形成における言語の重要性と、その際に周囲の環境が及ぼす影響の観点からその必要性を訴えている。例えば、Fürstenau (2017) は

23 Ebd. S. 133 f.

24 Krumm (2009), S. 240

25 葛藤バイリンガリズムの具体例については Oomen-Welke (2019a, 119) や Rösch (2017, 199 f.) が分かりやすい。

26 Oomen-Welke (2019a), S. 117 f.

27 Riehl (2018), S. 27.

28 Krumm (2003), S. 110.

29 Schnitzer (2020), S. 56.

Neuhaus (1991) に依拠しながら、小学校教育学の観点から次のように論じている。まず、Fürstenau は学校が合理的に計画された授業を提供するだけの場所ではなく、子供たちに感情的な自信をもたらす場所でもあると考える。これに基づき、Fürstenau は子供の人格の形成をサポートすること、自己肯定感の育成とそれによって学習のモチベーションを強化することが学校の課題の一つであるとしている。そして、そのためには全ての子供がそれぞれの能力や知識を授業に持ち寄り、さらに発展できる機会を与えられなければならないと指摘する。当然そこには移民背景を持つ児童生徒の出自言語も含まれ、授業中にそれらの使用を促すことが、出自言語話者の子供強くするとし、その有益性を主張している³⁰。

ドイツの国語科の授業で出自言語を扱うことを推進する研究者としては、Ingelore Oomen-Welke が代表的である。1980年代後半から国語科や第二言語のドイツ語教育における出自言語の重要性を指摘してきた研究者で、後述³¹の「言語多様性の教授法」(Didaktik der Sprachenvielfalt) などと呼ばれる教授学的コンセプト発展させてきた研究者でもある。上述の言語とアイデンティティの関係性は、彼女のコンセプトにおいても重要な位置を占めており、それは以下の葛藤バイリンガリズムと言語教育に関する彼女の指摘に如実に現れている³²。

Aufgabe der Sprachdidaktik ist es, diesen konflikthaften Erfahrungen und Einstellungen zuvorzukommen, indem die Sprache im Unterricht deutlich Wertschätzung erfahren und ihr Potenzial den Unterricht bereichert [...].
(Oomen-Welke 2019a, 120)

他にも、Schnitzer (2020) が国語教育の文脈において、言語とアイデンティティの関係性に関する研究を整理した上で、「[学校と児童生徒

30 Fürstenau (2017), S. 11.

31 本稿第4節を参照。

32 また、Oomen-Welke (2021, 204) では、自身が指導していた生徒が葛藤バイリンガリズムに陥っていたことが、出自言語を考慮した国語の授業のあり方を模索始めた原点であったことが語られている。

の] Win-Win の関係」は、多言語話者の児童生徒が自分の言語を持ち込むことを禁じられるのではなく、リソースとして経験することが許された時にのみ成立しうる³³としている。その上で、国語科の授業においてあらゆる言語を歓迎する文化を作ること、児童生徒の出自言語を可視化し、その価値を評価すること、言語の禁止を避けることなどの側面が標準的な学校文化の一部であるべきだ³⁴と述べている。

こうした立場からは、しばしば出自言語話者の児童生徒にその言語の「専門家」としての役割を持たせることの重要性が指摘される。例えば、Bremerich-Vos (2011) は、生徒たちは自身の言語が価値評価され、自分がその言語の専門家として信用されていると感じることで、自信が強まる³⁵としている。Oomen-Welke (2016) は、生徒が授業で出自言語について話す機会を作ること、その生徒に「能力がある人」あるいは「専門家」としての役割を得させ、下位的な位置付けから引き上げることができるとしている³⁶。また、Rösch (2011) も同様に、児童生徒の出自言語を授業で取り上げることで、彼らに「他の人ができないことができる人」という役割与え、第二言語学習者としての「言語的に劣るもの」という下位的な位置付けから解放することができる³⁷と述べている。Haar, Liedke & Riehl (2018) は、子供たちは自分が出自言語の専門家として情報を述べるのが許されることで、多言語話者として価値評価されていると感じることができる³⁸としている。また、その際、教員が生徒の側から学ぶ姿勢を示すこと、自分でそれぞれの出自言語の分析してみるものの両方が重要である³⁹としている。

出自言語を扱うことがアイデンティティや自信の強化以外にどのようにドイツ語習得に役立つのかという批判も当然出てくる。これに対して Oomen-Welke (2016) は子供たちの多言語能力を「[ドイツ語の] 指導

33 Schnitzer (2020), S. 59.

34 Ebd.

35 Bremerich-Vos (2011), S. 40.

36 Oomen-Welke (2016), S. 81.

37 Rösch (2011), S. 167.

38 Haar, Liedke & Riehl (2018), S. 279.

39 Ebd.

のための道具としたいわけではない」と述べており、あくまでも出自言語を授業で扱うことによる生徒たちの授業への関心の高まりとモチベーションの促進、そして出自言語をポジティブなものとして経験させることによる諸言語のプレステージの上昇および生徒のアイデンティティの強化が重要であることを強調している⁴⁰。

4. 言語比較の教授法と出自言語：言語意識の概念に基づいて

ここまでは教育の公正性やアイデンティティの保護の観点から、国語科で出自言語を扱う意義について見てきたが、国語科という枠組みの中で出自言語を扱う以上、それが授業に実際にどのように役立てられるのかという点を考えなければならない。この点では、ドイツの国語科においては、「言語意識」(language awareness) のコンセプトに基づく言語比較の教授法において、出自言語を扱う意味が見出される。

言語意識はイギリスに端を発するコンセプトで、言語意識協会 (Association of Language Awareness) では、「言語に関する明示的な知識や言語学習、言語教育、言語使用における意識的な受容及び感受性」⁴¹と定義されている。内包する意味が多いため、ドイツ語では様々な訳がある⁴²が、ドイツの国語科の文脈では „Sprachbewusstheit“ が用いられることが多い。ここでは、言語意識 (Sprachbewusstheit) は、言語の内容面から自身の目線を切り離して脱文脈化し、その言語現象そのものに注意を向ける意欲と能力⁴³と定義されており、メタ言語的な視点から言語を分析したり内省したりすることの重要性に焦点が当てられている⁴⁴。

ドイツの国語教育においては、言語意識はドイツ語習得のための重要な要素として見なされている。例えば、Oomen-Welke & Kühn (2011)

40 Oomen-Welke (2016), S. 83.

41 https://lexically.net/ala/la_defined.htm. (2021年12月31日アクセス)

42 Gürsoy (2010) は „Sprachaufmerksamkeit“、„Sprachbewusstheit“、„Sprachbewusstsein“、„Sprachlernbewusstsein“、„Sprachsensibilisierung“、„Sprachbewusstmachung“などを挙げている。

43 Andresen & Funke (2006), S. 439., Oomen-Welke & Kühn (2011), S. 141 f.

44 Geist & Krafft (2017), Liedke (2018), S. 85.

は、言語意識を養うことで、児童生徒は自身が習得してきた言語に対する抽象的な目線を獲得し、分析の中で得た言語に関する明示的知識を自身の言語使用を改善するために利用できるようになるとしている⁴⁵。また、Köhnen (2014) は、言語や言語使用を「偶然に」(zufällig)ではなく、「自らの意思で」(willkürlich) 注意の対象にすることができるようになることの重要性を指摘した上で、それを会話や読み書きの際に、直感的にではなく、自分の意志で利用できるようになることを目標としており、それによって、言語的な問題（例えば、正書法）を解決することが可能になるとしている⁴⁶。Liedke (2018) は、言語意識の低さに伴って、読み書きの能力に問題があることが多いことを挙げ、言語意識がうまく言語を使用していくための重要な前提条件である⁴⁷としている。

言語意識のコンセプトに基づく教授法では、言語比較が重要な役割を果たしている⁴⁸。上述のように、言語意識の発展においては言語現象を脱文脈化し、メタ的な目線を獲得することが重要であるとされるが、Rothstein (2018) は他の言語との比較を行うことが、この「距離をとる」という行為を必然的に生み出すものであるとし、言語比較の教授法的な有用性を指摘している⁴⁹。Geist & Krafft (2017) も同様に、様々な言語を授業に関連づけることが、意識的にかつ距離を取って言語を認識することに役立つ可能性を示唆している⁵⁰。

なお、この際言語比較が適切に行われているかどうかは問題ではなく、そのプロセス自体がメタ言語的な意識や言語の慣習性に対する視点を促進するとされている⁵¹。Oomen-Welke (2018) も同様に、子供たちのアプローチが不完全なものであったり、誤りであったりしても、それは言語の内省の最初の段階であるため、さらに促され、発展させることが

45 vgl. Oomen-Welke, Kühn (2011), S. 141.

46 Köhnen (2014), S. 80.

47 Liedke (2018), S.85.

48 Luchtenberg (2017), S. 155.

49 Rothstein (2018a), S. 2., Rothstein (2018b), S. 12.

50 Geist& Krafft (2017)

51 Bremerich-Vos (2011), S. 40.

できるし、そうされるべきであるとしている⁵²。

この際、出自言語を関連づけるべき理由は構成主義的な観点から論じられる。構成主義的な教育観では、学習者は新しい知識を獲得する際にカメラのように現実をありのままに写すのではなく、自分の中に存在する知識をベースに、脳内で新たに知識を（再）構成していく能動的な存在として理解される⁵³。これにしたがって、国語教育においても学習者がすでに持っている言語に関する知識や能力、経験を関連付けることが求められる⁵⁴。モノリンガルのドイツ人の子供と移民背景を持つ多言語話者の子供が共に学ぶクラスでは、この知識や能力、経験にドイツ語や方言、これまでに習った外国語に加えて、出自言語が含まれてくる⁵⁵。これに応じて、国語科においてそれらの出自言語を検討対象として視野に入れる必要性が出てくる⁵⁶。また、出自言語や外国語を授業で取り上げることが、子供たちの目線から見ても重要なテーマであることを Oomen-Welke (2017b) が自身の実証研究⁵⁷を基に以下のように指摘している。

Oft bringen Lernenden ihre zuvor erworbene Sprachen und Dialekte in den Deutschlernprozess mit ein. Gehen Lehrpersonen [...] auf diese Sprachen [...] nicht ein, lassen sie Lernchance und Potenzial ungenutzt: Es wurde gezeigt, dass Kinder und Jugendliche und insbesondere Zweitsprachler Interesse an Sprachen entwickeln und über Sprachen und Sprachgebrauch reflektieren, dass sie darüber sprechen, viel wissen wollen und sich gegenseitig anregen. (Oomen-Welke 2017b, 617)

第二言語としてのドイツ語教育の観点からは、出自言語からドイツ語への転移を利用するという観点から言語比較の有効性が指摘される。こ

52 Oomen-Welke (2018), S. 50.

53 Schnitzer (2020), S. 86., Oomen-Welke (2017b), S. 617.

54 Oomen-Welke& Kühn (2011), S. 153.

55 Schnitzer (2020), S. 87.

56 Oomen-Welke& Kühn (2011), S. 153., Liedke (2018), S. 72.

57 Oomen-Welke (2017a)

こでいう転移とは、「語彙、発音、語順等の言語の型や構造を転用すること」を指し、語彙や文法などが似ているためにそのまま転用できる「正の転移」(positiver Transfer)と、「空似言葉」(false friends)に代表されるような、言語の相違のためにおこる「負の転移」(negativer Transfer)に大別される⁵⁸。Riehl & López (2019)は、学校での言語の指導において、目的を定めて個々の言語の違いや共通点を扱うことで負の転移を防ぐことができるとしている⁵⁹。また、Geist, Krafft (2017)やLuchtenberg (2017)も、ドイツ語を第二言語として学ぶ子供たちが、出自言語を含め様々な言語を比較することで、ドイツ語の言語事項がより容易に理解できるようになったり⁶⁰、ドイツ語習得の際に躓ききっかけとなっている言語事項(Stolpersteine)を乗り越えたりするのに役立てられるとしている⁶¹。これらはいずれも正負の転移を明示的にすることでドイツ語学習の補助に利用しようとするものであると言える。ただし、子供たちがこうした言語の転移を活用できるようになるためには、高い言語意識、特に「身に着けた言語知識の全てを活用し、それによってそれらの言語間の形態・統語的關係を意識的に照らし出すことを可能にする」能力である「交差言語的意識」(cross-linguistic awareness)を身に着けることが重要であることが指摘されている⁶²。出自言語で身に着けた能力は、国語の授業において段階的にドイツ語との関係性が示されて初めて効果を発揮すると結論付けられている⁶³。

また、言語比較による言語意識の育成と密接な関係にある領域に「異文化間教育」(interkulturelle Bildung und Erziehung)がある。Luchtenberg (1995)は、異文化間学習の目標として「エスノセントリズム、ナショナリズム、偏見を取り払うこと、寛容さや折り合いをつけようとする意欲を養うこと、人との対立に対処する意欲を持つこと、連帯感とエンパシーを養うこと、多様性をポジティブなものとして受け入れ、他の文化

58 Riehl & López (2019), S. 308.

59 Ebd. S. 309.

60 Luchtenberg (201), S. 158.

61 Geist& Krafft (2017)

62 Riehl, López (2019), S. 314.

63 Rauch, Jurecka & Hesse (2010), S. 97.

と出会うこと」⁶⁴を挙げているが、そのために必要となるのは、様々な言語や文化に触れることで「複数の視点」(Mehrperspektivität)を持つことである。Luchtenberg (2017) は、その際に言語比較を行うことで、複数の視点を持つことに直接導かれるとしている⁶⁵。例えば、生徒たちは語句がどのような構造になっているのか、どのように時制が表現されているのか、どのように丁寧な質問がなされているのか、などの観点から、言語ごとに様々な可能性、つまり視点があることが分かるようになる⁶⁶。Oomen-Welke (2017b) は、ドイツ語の授業においてはとりわけ児童生徒の出自言語が関連づけられるとし、その結果として生徒たちは自分自身の言語的背景とその相対性について内省し、共に学ぶ仲間の人格とその言語を尊重するきっかけを得ることができると指摘している。そして、以下のことが経験されることで、最もよい意味での共同学習が可能になるとしている⁶⁷。

- 視点の転換、他者への尊敬の念の高まり、諸言語のプレステージの高まり、その話者の平等性
- 第一言語、第二言語、外国語等の様々な言語間の移行
- 言語やその話者の集団に対する多元的、多層的な帰属感や忠誠心
- 多様性の中における共通点、連帯感

ここまで挙げた、言語意識とその関連概念をベースに「複言語主義の教授法」(Mehrsprachigkeitsdidaktik)⁶⁸や「対比的な言語の授業」(Kontrastiver Sprachunterricht)⁶⁹と呼ばれる教授法のコンセプトが発展させられてきた。その中でも特によく取り上げられているのは、「言語多

64 Luchtenberg (1995), S. 146.

65 Luchtenberg (2017), S. 155.

66 Ebd.

67 Oomen-Welke (2018b), S. 619.

68 Bredthauer (2018)

69 Hochstadt, Krafft & Olsen (2015)

様性の教授法」(Didaktik der Sprachenvielfalt)⁷⁰である。このコンセプトでは、出自言語をはじめとする様々な言語を、教員がどのようにしてドイツ語教育に関連付ければよいかステップごとに提案されている。ここでは、最初の4つのステップを引用する⁷¹。

- (1) 生徒が出自言語や方言に関する発言した際、それを許容する。
- (2) そうした発言に子供の言語に対する関心があることを認識し、要約したりすることによってその発言を拾う。
- (3) そうした発言が授業のテーマに関連する場合、「授業の提案」として受け入れ、言語比較に活用する。
- (4) 子供たちの出自言語を積極的にかつ計画的に国語の授業に関連付け、活用する。

このようなステップだけではなく、Oomen-Welke は様々な言語比較の授業案も提示している⁷²。加えて、『言語の扇』(Sprachenfächer)⁷³という教材シリーズをも制作し出版している。

5. 考察

国語教育において出自言語を関連付けることを推奨する立場は、大きく三つに分けることができる。一つは、全ての子供にとって公正で差別のない教育を実現するために出自言語を関連づける必要性があることを主張する教育政策的な立場である。二つは、移民背景を持つ子供のアイデンティティや自信を育成したりするために出自言語を関連付ける必要

70 Oomen-Welke (2017b) ではこのように呼ばれているが、Oomen-Welke (2019b) では「複言語主義の文化」(Kultur der Mehrsprachigkeit)、Oomen-Welke (2000) では「多言語的なドイツ語の授業」(der vielsprachige Deutschunterricht) などとされており、呼称には幅がある。

71 Oomen-Welke (2017b), S. 623 f., Oomen-Welke (2020), S. 184 f.

72 Oomen-Welke (2016, 2019a, 2019b)などを参照。

73 Oomen-Welke (2010). その内容や教員からの評価については Schnitzer (2020)を参照。

があるとする教育学的な立場である。三つは、言語比較による言語意識の育成や異文化間教育、言語の転移による第二言語としてのドイツ語学習の促進の資源として出自言語を活用することができるかと考える教授学的な立場である。多様性を尊重し、差別の無い教育の中で子供たちのアイデンティティや人格を健全に育成していくためには、一つ目と二つ目の視点が重要である。一方で、実際に国語科の授業で出自言語を関連付ける上では、それがどのようにドイツ語学習の役に立つのか、どのように具体的に教授法に統合できるのかを説く最後の視点が必要になってくる。これらはトレードオフの関係にあるものではなく、あくまで別々の軸から出自言語を関連付ける必要性を指摘しているものであるため、出自言語を扱う正当性を考える際には、そのいずれもが重要になってくる。

しかしながら、これらは必ずしもバランスよく考慮されているわけではない。例えば、2016年の論考ではあくまでも児童生徒の多言語能力を「[[ドイツ語の] 指導のための道具としたいわけではない」⁷⁴としていた Oomen-Welke (2016) も、最近では授業の資源としての出自言語の価値の方を明らかに強調している。Oomen-Welke (2020) は、「ドイツ語の授業では、多言語話者の児童生徒への教育学的譲歩として様々な言語に居場所が与えられるのではなく、より多くの言語を扱うことでドイツ語の授業が方法論的な幅、深さ、そして豊かさを得ることになる」⁷⁵とし、様々な言語を扱うことによって如何に授業にメリットがもたらされるかを力説している。この背景には、教員が授業で出自言語を扱うことに慣れておらず、実際の授業で実践されることがまだあまり一般的ではないという現状⁷⁶を踏まえ、授業へのメリットを前面に押し出すことによって、出自言語を授業に取り入れることをより魅力的に見せようという意図があると考えられる。

しかし、こうした言語学習の経済化的な視点が過度に強調されすぎてしまうと、出自言語を扱うことの教育学及び教育政策的な意義が適切に認識されない危険性があると考えられる。国語科の使命が「全ての学習

74 Oomen-Welke (2016), S. 83.

75 Oomen-Welke (2020), S. 182.

76 Huxel (2019), S. 68 f.

者に学校教育で成功を収めるために必要なドイツ語能力を身に付けさせること」⁷⁷である以上、出自言語を関連付けることを正当化するために、それがドイツ語の習得にどのようなメリットをもたらすのかという側面が前面に押し出されるのは無理もない。しかし、公正な教育や子供たちの健全な人格形成は教育の本質的な課題であることに変わりはないため、今後はその重要性を再認識し、それを達成する手段の一つとして、国語科において出自言語を授業の資源として用いるべきであるという共通認識を作り上げていくことが重要だろう⁷⁸。

参考文献

- Andresen, Helga & Funke, Reinold: „Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit“. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob & Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache, Band 1*. 2. Auflage, Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh, 2006, S. 438-451.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: *LehrplanPLUS Grundschule: Lehrplan für die bayerische Grundschule*. 2014, <https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/107/LehrplanPLUS%20Grundschule%20StMBW%20-%20Mai%202014.4054970.pdf>. (2022年1月3日アクセス)
- Bremerich-Vos, Albert: „Bildungsstandards Deutsch“. In: Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde; Behrens, Ulrike & Köller, Olaf (Hrsg.): *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret*. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen, 2011, S. 14-42.
- Bredthauer, Stefanie: „Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz“. In: *DDS - Die Deutsche Schule* 110, Heft 3, 2018, S. 275-286.
- Dirim, İnci: „,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; Dirim, İnci; Gomolla, Mechtild; Hornberg, Sabine & Stojanov, Krassimir (Hrsg.): *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster/New York: Waxmann, 2010, S. 91-114.
- Dirim, İnci & Döll, Marion: „Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch“. In: *Didaktik Deutsch* 15, Heft 29, 2010, S. 5-14.

77 Schnitzer (2020), S. 54.

78 子供たちの自己評価や教育へのモチベーション、家庭内の連帯感へのポジティブな効果にこそ一次的な価値があるのであり、第一言語やその習得が第二言語習得に及ぼす影響は二次的な価値でしかないとする Krumm (2009), S. 233f. の指摘は示唆に富む。

- Fürstenaу, Sara: „Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Grundschulforschung“. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung: Bildung im Elementar- und Primarbereich* 10, Heft 2, 2017, S. 9-22.
- Geist, Barbara & Krafft, Andreas: *Deutsch als Zweitsprache: Sprachdidaktik für mehrsprachige Klassen*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2017.
- Gürsoy, Erkan: Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Universität Duisburg Essen, 2010, <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> (2022年1月5日アクセス)
- Harr, Anne-Katharina; Liedke, Martina & Riehl, Claudia Maria (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache: Migration. - Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: J. B. Metzler, 2018.
- Huxel, Katrin: „Die Einbezug von Mehrsprachigkeit als Ziel einer diskriminierungskritischen, diversitätssensiblen Schulentwicklung“. In: *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management* 4 (1-2), 2019, S. 68-80.
- Hochstadt, Christiane; Krafft, Andreas & Olsen, Ralph: *Deutschdidaktik: Konzeptionen für die Praxis*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 2015.
- Köhnen, Ralph: „Deutschdidaktik in der Grundschule“. In: Köhnen, Ralph (Hrsg.): *Einführung in die Deutschdidaktik*. Stuttgart: J. B. Metzler, 2014, S. 37-85.
- Krifka, Manfred: „Einleitung“. In: Krifka, Manfred; Błaszcza, Joanna; Leßmöllmann, Annette; Meinunger, André; Stiebels, Barbara; Tracy, Rosemarie & Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin: Springer VS, 2014, S. 1-11.
- Krumm, Hans-Jürgen: „*„Mein Bauch ist italienisch ...“* Kinder sprechen über Sprachen“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachunterricht* 8, 2/3, 2003, S.110-114.
- Krumm, Hans-Jürgen: „Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten“. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, S. 233-247.
- Krumm, Hans-Jürgen: „Mehrsprachigkeit und Identität“. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 2020, S. 131-135.
- Kultusministerkonferenz (KMK): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. 2005, https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf (2022年1月3日アクセス)
- Liedke, Martina: „Die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen“. In: Harr, Anne-Katharina; Liedke, Martina & Riehl, Claudia Maria (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache: Migration. - Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: J. B. Metzler, 2018, S. 61-93.
- Luchtenberg, Sigrid: *Interkulturelle sprachliche Bildung: Zur Bedeutung von Zwei- und*

- Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht*. Münster/New York: Waxmann, 1995.
- Luchtenberg, Sigrid: „Language Awareness“. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 4. vollständige überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2017, S. 150-162.
- Mehlhorn, Grit: „Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen“. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 2020, S. 23-30.
- Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt: *Fachlehrplan Grundschule: Deutsch*. 2019, https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/GS/Anpassung/lp_gs_deutsch_01_08_2019.pdf (2022 年 1 月 3 日アクセス)
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Senator für Bildung und Wissenschaft, Bremen, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): *Rahmenplan Grundschule: Deutsch*. O.J., https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/04-06-23_Deutsch.pdf (2022 年 1 月 3 日アクセス)
- Neuhaus, Elisabeth: *Reform der Grundschule – Darstellung und Analyse auf dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse*. 5. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1992.
- Oomen-Welke, Ingelore: „Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen“. In: *Deutsch lernen* 25, Heft 2, 2000, S. 143-163.
- Oomen-Welke, Ingelore: *Der Sprachenfächer. Materialien für den interkulturellen Deutschunterricht in der Sekundarstufe I*. Kopiervorlagen. Berlin: Cornelsen, 2010.
- Oomen-Welke, Ingelore: „Mehr Sprachen im regulären Deutschunterricht – Potenziale erkennen, schätzen und nutzen“. In: Kalkavan-Aydin, Zeynep (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache: Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen, 2016, S. 79-113.
- Oomen-Welke, Ingelore: „Präkonzepte: Sprachvorstellungen ein- und mehrsprachiger SchülerInnen“. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 4. vollständige überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2017a, S. 493-506.
- Oomen-Welke: „Didaktik der Sprachenvielfalt“. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 4. vollständige überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2017b, S. 617-632.
- Oomen-Welke, Ingelore: „Sprache vergleichen auf eigenen Wegen: Der Beitrag des Deutschunterrichts“. In: Rothstein, Björn (Hrsg.): *Sprachvergleich in der Schule*. 3., aktualisierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2018, 49-70.
- Oomen-Welke, Ingelore: „Mehrsprachigkeit in der Klasse – ein Schritt zu Sprachlernen, Methodenkompetenz und Sozialem Miteinander“. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Akbulut,

- Muhammed & Bushati, Bora (Hrsg.): *Mit Sprache Grenzen überwinden: Sprachlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration*. Münster/New York: Waxmann, 2019a, S. 117-140.
- Oomen-Welke, Ingelore: „Kultur der Mehrsprachigkeit – wie es dazu kam und wie das Konzept sich entwickelt hat“. In: Maak, Diana & Brede, Julia Ricart (Hrsg.): *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit*. Münster/New York: Waxmann, 2019b, S. 39-58.
- Oomen-Welke, Ingelore: „Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht“. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 2020, S. 181-188.
- Oomen-Welke, Ingelore: „Sprachdidaktik Deutsch und Deutsch als Zweitsprache – eine Berufsbiografie“. In: Ahrenholz, Bernt & Rost-Roth, Martina: *Ein Blick zurück nach vorn: Frühe deutsche Forschungen zu Zweitspracherwerb, Migration, Mehrsprachigkeit und zweitsprachebezogener Sprachdidaktik sowie ihre Bedeutung heute*. Berlin/Boston: de Gruyter, 2021, S. 119-223.
- Oomen-Welke, Ingelore & Kühn, Peter: „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. In: Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde; Behrens, Ulrike & Köller, Olaf (Hrsg.): *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret*, Berlin: Cornelsen, 2011, S. 139-184.
- Rauch, Dominique P.; Jurecka, Astrid & Hesse, Hermann-Günter: „Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache. Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schülern“. In: Allemann-Ghionda, Cristina, Stenat, Petra, Göbel, Kerstin, Röhner Charlott (Hrsg.): *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*. Weinheim: Beltz, 2010, S. 78-100.
- Riehl, Claudia Maria: „Mehrsprachigkeit in der Familie und im Lebensalltag“. In: Harr, Anne-Katharina; Liedke, Martina & Riehl, Claudia Maria (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache: Migration. - Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: J. B. Metzler, 2018, S. 27-59.
- Riehl, Claudia Maria & López, Julia Blanco: „Mehrsprachiges Potenzial und die Transferierbarkeit sprachlicher Kompetenzen“. In: Ender, Andrea; Greiner, Ulrike & Strasser, Margareta (Hrsg.): *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld: Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe. Lehren lernen*. Hannover: Klett, 2019, S. 306-319.
- Rothstein, Björn: „Sprachvergleich in der Schule“. In: Rothstein, Björn (Hrsg.): *Sprachvergleich in der Schule*. 3., aktualisierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2018a, S. 1-7.
- Rothstein, Björn: „Deutschunterricht und Qualifikation in der Herkunftssprache?“. In: Rothstein, Björn (Hrsg.): *Sprachvergleich in der Schule*. 3., aktualisierte Auflage.

- Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2018b, S. 9-26.
- Rösch, Heidi: *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie, 2011.
- Rösch, Heidi: *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft: Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler, 2017.
- Schnitzer, Katja: *Mehrsprachigkeit als Ressource: Zur Praxis des Sprachunterrichts in der Sekundarstufe I*. Münster/New York: Waxmann, 2020.
- Springsits, Birgit: „„Nein, das. Kann nur die Muttersprache sein.“ Spracherwerbsmythen und Linguizismus“. In: Thoma, Nadja & Knappik, Magdalena (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, 2015, S. 89-109-
- Statistisches Bundesamt: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: *Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus 2019*. 2020, https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/_publikationen-innen-migrationshintergrund.html (2021年12月24日アクセス)
- Stojanov, Krassimir: *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: Springer VS, 2011.

Theoretische Überlegungen zur Bedeutung der Herkunftssprachen im Fach Deutsch an deutschen Schulen

Yuki Konishi

Wegen der zunehmenden Anzahl von Menschen mit Migrationshintergrund ist es an deutschen Schulen zum Normalfall geworden, dass viele Kinder über nichtdeutsche Sprache(n) als Herkunftssprache (HS) verfügen. Vor diesem Hintergrund haben deutsche Schulen die Aufgabe, diese Mehrsprachigkeit im Unterricht zu berücksichtigen. Dies gilt auch für das Fach Deutsch. Die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich der Kultusministerkonferenz besagen z. B., dass der Deutschunterricht die HS der Kinder mit Migrationshintergrund, verschiedene Fremdsprachen und Dialekte für Sprachvergleiche und interkulturelle Erziehung aller Kinder nutzen sollte.

Diese Hinweise der Bildungsstandards wurden jedoch daraufhin kritisiert, dass sie zwar die vorhandene Mehrsprachigkeit erwähnen, aber dies doch nur ein Lippenbekenntnis bleibt. Da die Lehrpläne jedes einzelnen Bundeslandes darauf basieren, sind auch ihre Begründungen, warum verschiedene Sprachen in den Deutschunterricht einbezogen werden sollten, unterschiedlich. Der vorliegende Beitrag versucht daher aufzuzeigen, welche Bedeutungen den HS im Deutschunterricht zukommen sollten, indem drei Argumentationslinien vorgestellt und diskutiert werden.

Die erste Argumentationslinie bezieht sich auf die Rolle der HS im Konzept der migrationsgesellschaftlichen Bildungsgerechtigkeit. Unter einer „gerechten Bildung für alle“ wird verstanden, dass die Schule die Kinder nicht nur mit ausreichender Deutschkompetenz für eine erfolgreiche schulische Ausbildung ausstattet, sondern auch v.a. die Gelegenheit bietet, dass die Kinder eine Anerkennung ihrer „biographisch eingebetteten Eigenschaften und Kompetenzen“, hier HS, erfahren können.

Die zweite Argumentationslinie betont die identitätsstiftende Funktion der HS. Demnach spielt die HS eine wesentliche Rolle bei der

Identitätsentwicklung. Wenn sie jedoch in der Aufnahmegesellschaft nicht wertgeschätzt wird oder es zu viel Assimilationsdruck gibt, kann das zur Ablehnung entweder der HS oder der Sprache der Umgebung führen, was in der Literatur als „Konfliktzweisprachigkeit“ bezeichnet wird. Da es von der Offenheit der Umgebung abhängt, ob mehrsprachigen Kinder in diesen Konflikt geraten, sehen die Vertreter*innen dieser Argumentationslinie es als Aufgabe des Sprachunterrichts, dieser negativen Erfahrung zuvorzukommen. Wichtig ist dabei, dass die Kinder Wertschätzung ihrer HS erfahren können, indem sie beispielsweise im Deutschunterricht als Expert*innen der jeweiligen HS behandelt werden.

Der Schlüsselbegriff der dritten Argumentationslinie lautet Sprachbewusstheit. Es wird darauf hingewiesen, dass Kinder mit erhöhter Sprachbewusstheit ihren Sprachgebrauch und Sprachlernprozess selbst verbessern können. Für ihre Entwicklung wird hier der Sprachvergleich als nützlich betrachtet, weil die Kinder durch den Vergleich zwischen verschiedenen Sprachen ihre eigene(n) Sprache(n) abstrakter sehen müssen/können, was bei der Entwicklung der Sprachbewusstheit wichtig ist. Hier sollten v. a. die HS der Kinder berücksichtigt werden, weil der Unterricht, im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses, von den vorhandenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Erfahrungen der Kinder ausgehen sollte. Im Blick auf Deutsch als Zweitsprache kann man zudem erwarten, dass die Kinder durch den Sprachvergleich verschiedene Sprachphänomene einfacher lernen können. Außerdem tragen die Sprachvergleiche zwischen Deutsch und den HS zur interkulturellen Bildung und Erziehung für alle bei, da sie die Kinder unmittelbar verschiedene Perspektive erfahren lassen.

Diese drei Argumentationslinie haben jeweils andere Schwerpunkte, die z. T. überlappen können. Für eine Schule, die alle Kinder gleichberechtigt behandelt und ihre Identität wertschätzt, sollte man die ersten zwei Argumentationslinien heranziehen. Andererseits sollte die dritte Argumentationslinie thematisiert werden, wenn es darum geht, wie man tatsächlich die HS im Deutschunterricht didaktisch nutzen kann. In der Literatur gibt es jedoch m. E. die Tendenz, den dritten Aspekt, nämlich die HS als Ressource für den Unterricht zu sehen,

deutlich hervorzuheben, währenddessen die Bedeutung der HS bezüglich Bildungsgerechtigkeit und Identitätsentwicklung weniger im Fokus genommen wird. Da das größte Ziel des Faches die Vermittlung der Deutschkompetenz ist, ist es verständlich, dass solche Nutzbarkeit der HS betont wird. Aber wenn solche lernökonomischen Begründungen zu stark in den Vordergrund gedrängt werden, kann die Gefahr entstehen, dass die Gerechtigkeits- und Identitätsaspekte vernachlässigt werden. Es gilt daher, die ersten zwei Perspektiven als die großen pädagogischen und bildungspolitischen Ziele anzuerkennen und den dritten Punkt als eines der Instrumente, um sie zu erreichen, erneut zu begreifen.

