

IMIS-BEITRÄGE

Heft 26/2005

Herausgegeben vom Vorstand
des Instituts für Migrationsforschung
und Interkulturelle Studien (IMIS)
der Universität Osnabrück

Wissenschaftlicher Beirat:
Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny (†), Leo Lucassen,
Günter Renner, Werner Schiffauer, Thomas Straubhaar,
Dietrich Thränhardt, Andreas Wimmer

Institut für Migrationsforschung
und Interkulturelle Studien (IMIS)
Universität Osnabrück
D – 49069 Osnabrück
Tel.: (+49) 0541/969-4384
Fax: (+49) 0541/969-4380
e-mail: imis@uni-osnabrueck.de
internet: <http://www.imis.uni-osnabrueck.de>

Eingesandte Manuskripte prüfen vom Wissenschaftlichen Beirat
benannte Gutachter.

Juni 2005
Druckvorbereitung und Satz: Sigrid Pusch, Jutta Tiemeyer (IMIS)
Umschlag: Birgit Götting
Herstellung: Grote Druck, Bad Iburg
ISSN 0949-4723

THEMENHEFT

Sprache und Migration

Herausgegeben von
Utz Maas

Vorwort

Heft 26 der IMIS-Beiträge setzt die Reihe der Hefte mit Themenschwerpunkten fort. Es bietet eine Reihe von Beiträgen, die den Zusammenhang von Sprache und Migration aus sprachwissenschaftlicher Sicht thematisieren – und das ist vielleicht, gegen alle Erwartung, keine Selbstverständlichkeit: Der Sprache kommt gewiß in der Perspektive der Migrationsforschung eine hohe Bedeutung zu, sei es, daß dem Erwerb der Verkehrssprache des jeweiligen Aufnahmelandes eine hohe Bedeutung für das Gelingen sozialer Integration beigemessen wird; sei es, daß für die mitgebrachten Sprachen von Migranten und daran gebundene Weltbilder und Identitäten mehr Respekt reklamiert und die mangelnde Nutzung dieser Sprachen als kulturelles Potential eingeklagt wird. Aber diese Diskussionen werden eher von Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern, Soziologen, Sozialanthropologen oder auch Juristen als von Sprachwissenschaftlern bestritten. Und sie sind oft durch eine erstaunliche Abwesenheit von Gesichtspunkten geprägt, wie sie von Sprachwissenschaftlern zur Geltung gebracht werden (könnten).

Das vorliegende Heft versammelt einige Beiträge von Sprachwissenschaftlern, die auf Vorträge zurückgehen, die im Rahmen einer Vortragsreihe am IMIS und im Forschungskolloquium des DFG-Graduiertenkollegs ›Migration im modernen Europa‹ gehalten worden sind. Sie behandeln wichtige sprachwissenschaftliche Fragestellungen im Problemfeld von Migration und Integration. Insbesondere der abschließende Beitrag des Herausgebers thematisiert in diesem Zusammenhang auch die Frage, wie unterschiedlich verschiedene Disziplinen der Migrationsforschung sprachliche Problemstellungen konzeptualisieren und worin der spezifische Beitrag der Sprachwissenschaft, wenn sie sich denn mehr für entsprechende Fragestellungen engagieren würde, liegen könnte.

Der Vorstand: Klaus J. Bade
Michael Bommes
Jochen Oltmer

Inhalt

<i>Utz Maas</i> Einleitung.....	7
<i>Michael Clyne</i> Sprachdemographie und Sprachpolitik in Australien: das wechselhafte Schicksal von Einwanderersprachen.....	11
<i>Margreet Dorleijn, Louis Boumans and Abderrahman El Aissati</i> Language in a Multicultural Neighbourhood in the City of Utrecht.....	29
<i>Konrad Ehlich</i> Hermeneutik als interkulturelle Alltagskompetenz.....	47
<i>Karen Sonne Jakobsen</i> Zweitspracherwerb im Projektstudium. Dänische Erfahrungen aus einem studienvorbereitenden Programm für Zuwanderer	63
<i>Werner Arnold</i> Die Aramäer in Europa auf der Suche nach einer Standardsprache	77
<i>Utz Maas</i> Sprache und Sprachen in der Migration im Einwanderungsland Deutschland.....	89
Die Autorinnen und Autoren	135

Utz Maas

Einleitung

Die Beschäftigung mit Fragen der Migration ist ohne die Beschäftigung mit Sprache nicht denkbar. Entsprechend bezeichnet *Sprache und Migration* keinen disziplinären Gegenstand, sondern ein multidisziplinäres Forschungsfeld. Durchmustert man die Forschungsliteratur, mehr noch aber die Sachbücher und das Feuilleton, so zeigt sich, daß der größte Teil des einschlägigen Schrifttums nicht aus der Sprachwissenschaft, sondern aus der Pädagogik, der Literatur(wissenschaft), der Soziologie, der Psychologie, der Rechtswissenschaft, der Geschichtswissenschaft, der Politologie und anderen Disziplinen stammt. Die IMIS-Publikationen machen hier keine Ausnahme. Der vorliegende Band der IMIS-Beiträge ist der erste, der sprachwissenschaftliche Arbeiten zur Migrationsforschung versammelt.¹

Zu einem interdisziplinären Forschungsbereich wie der Migrationsforschung gehört es zwangsläufig, die verschiedenen disziplinären Zugriffe, Modellierungen und auch die unterschiedlichen methodischen Ressourcen abzuklären, also das zu beschreiben, was man modisch die ›Klärung der Schnittstellen‹ zwischen den Disziplinen nennen kann. Das Osnabrücker Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) hat zu diesem Zweck ein Kolloquium, auf dem regelmäßig Vertreter unterschiedlicher Disziplinen Forschungsergebnisse und -perspektiven vorstellen, um sie im Gespräch mit den beteiligten Disziplinen zu diskutieren. Dieser Band stellt einige, jedoch nicht alle dort gehaltenen der sprachwissenschaftlichen Beiträge aus diesem Kolloquium vor, da insbesondere länger zurückliegende Beiträge inzwischen anderswo veröffentlicht worden sind und auf Wunsch der Autoren hier nicht nochmals publiziert werden.²

1 Vgl. aber den Band: Utz Maas/Ulrich Mehm, Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern (IMIS-Beiträge, Heft 21), Osnabrück 2003, der neben dem Gutachten von Utz Maas und Ulrich Mehm eine Reihe von sprachwissenschaftlichen Beiträgen zu Fragen des Zweitspracherwerbs in der Migration enthält.

2 Aus der Sicht des Herausgebers ist das sehr zu bedauern, da diese Arbeiten im interdisziplinären Horizont oftmals nur eingeschränkt wahrgenommen werden. So fehlt hier leider der Beitrag von Peter Auer zum ›Crossing‹, also zum Nutzen sprachlicher Formen, in denen man nicht zu Hause ist; s. dazu jetzt die monographische Publikation Peter Auer/Inci Dirim, Türkisch sprechen nicht nur die Türken.

Eine intensive Form dieser Abklärung ist im Rahmen des interdisziplinären Graduiertenkollegs ›Migration im modernen Europa‹ institutionalisiert, das seit 1995 am IMIS eingerichtet ist. Dort sind Seminare und auch mehrtägige Akademien vorgesehen, in denen die Graduierten ihre disziplinären Forschungsvorhaben nicht nur mit unmittelbar zuständigen Fachvertretern, sondern insbesondere auch mit Vertretern anderer Disziplinen abklären können. Bei dem jetzt auslaufenden dritten Kolleg hat der Herausgeber in der ersten Akademie versucht, die sprachliche Dimension in den dort angesiedelten Promotionsvorhaben aufeinander zu beziehen und in diesem Sinne einen Überblicksbeitrag zur Diskussion gestellt, der hier in überarbeiteter Form wieder abgedruckt wird. Da dort der Versuch unternommen wird, das Forschungsfeld Sprache und Migration systematischer auszuleuchten, um dabei den Stellenwert spezifisch sprachwissenschaftlicher Forschung in einem größeren Horizont zu klären, und da dieser Beitrag des Herausgebers ohnehin schon einen überproportionalen Umfang angenommen hat, entfällt für dieses Heft eine ausführliche Einleitung, wie sie sonst in den IMIS-Beiträgen vorgesehen ist.

Die weiteren hier abgedruckten Beiträge stellen zentrale Momente in diesem Forschungsfeld exemplarisch vor. Eine Schlüsselrolle für die Diskussion der Migrationsverhältnisse im modernen Europa hat der Vergleich mit den Verhältnissen in den klassischen Einwanderungsländern USA, Kanada und Australien. Das gilt um so mehr für die derzeitigen Bemühungen einer Ausrichtung der Migrationspolitik in den Ländern des vereinigten Europas. Der Beitrag von **Michael Clyne** ist hier außerordentlich hilfreich, da er die für Australien vorliegenden Zensusdaten über die letzten zwanzig Jahre auswertet und das komplexe Koordinatensystem aufspannt, in dem sich Fragen der Sprachloyalität, des Spracherhalts und auch des Sprachverlustes darstellen, in Korrelation mit demographischen, religiösen und ökonomischen Daten. Ohne eine systematische Berücksichtigung dieses komplexen Feldes muß staatliche Migrationspolitik blind bleiben. Für Sprachwissenschaftler macht der Beitrag die Grenzen dessen deutlich, was aus rein strukturalen Analysen extrapolierbar ist, da sich die Verhältnisse bei Einwanderungsgemeinschaften, die unter sprachlichen Gesichtspunkten relativ ähnlich sind, sehr unterschiedlich darstellen.

Innerhalb von Europa galt zumindest bis vor kurzem (und gilt bei vielen auch weiterhin) die niederländische Migrationspolitik als Modell, das sich durch eine relative Autonomie der Kommunen auszeichnet. Einen konkreten Einblick in die niederländischen Verhältnisse erlaubt ein interdisziplinäres Forschungsprojekt, das exemplarisch die Verhältnisse in einem Stadt-

Über Unschärfebeziehungen zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland, Berlin 2004.

teil von Utrecht (Lombok) mikroanalytisch in einer Zusammenarbeit von Sprachwissenschaftlern mit Soziologen und Ethnologen untersucht hat. Die im engeren Sinne sprachwissenschaftlichen Befunde aus diesem Projekt werden hier von dreien seiner Mitarbeiter, **Margreet Dorleijn**, **Louis Boumans** und **Abderrahman El Aissati**, vorgestellt. Gerade dadurch, daß hier die Randbedingungen der Sprachpraxis systematisch in den Blick genommen wurden, lassen sich die ansonsten erstaunlich divergenten Verhältnisse bei in vieler Hinsicht vergleichbaren Gruppen wie den dort etwa gleich großen türkischen und marokkanischen Gemeinschaften analytisch beleuchten, von denen die Marokkaner durch einen ausgesprochen raschen ›Sprachverlust‹, die Türken durch ein Bemühen um Spracherhalt charakterisiert sind – wobei der Erhalt sich hier allerdings in einer ›batavo-türkischen‹ Varietät ausdrückt.

Auf einer systematischen Ebene entwickelt **Konrad Ehlich** in seinem Beitrag die Implikationen der ›interkulturellen Kompetenz‹, die rhetorisch aus dem pädagogischen Diskurs nicht mehr wegzudenken ist. Er zeigt, daß eine Praxis, die dem damit aufgespannten Anspruch gerecht werden will, die darin liegende Anerkennung des anderen auch sprachlich realisieren muß. Dieses anspruchsvolle hermeneutische Konzept kontrastiert er mit den Traditionen des Umgangs mit Sprachverschiedenheit in Europa.

Eine Art sehr konkreter Replik auf die Überlegungen von Ehlich liefert **Karen Sonne Jakobsen** mit ihrer Darstellung eines Studienvorbereitungsprogramms für Einwanderer in Dänemark, bei dem die besonderen Möglichkeiten des dort im Bildungssystem verankerten projektförmigen Studiums genutzt werden, um Einwanderern mit extrem unterschiedlichen Startvoraussetzungen die Chance zu bieten, auch sprachlich Fuß zu fassen. Gerade in der exemplarisch dokumentierten Form dieses Projektberichts wird deutlich, welche Dimensionen (mit welchen Schwellen) die Sprachvermittlung für Einwanderer hat. Dieser Beitrag ist zwar nicht im IMIS-Kolloquium gehalten worden; ihn hier aufzunehmen, erschien aber um so sinnvoller, als in der Diskussion von Integrationsmodellen zwar der Verweis auf die relativ toleranten skandinavischen Verhältnisse eine wichtige Rolle spielt, systematische Analysen dazu bisher allerdings noch Mangelware sind.

Der Beitrag von **Werner Arnold** gilt einer Migrantengruppe, die bisher noch weitgehend im Schatten der Diskussion steht, die aramäische Gemeinschaft von Auswanderern insbesondere aus der Türkei. Aufgrund der repressiven Minderheitenpolitik in der Türkei lebt diese christliche Gemeinschaft aus dem dortigen Südosten inzwischen weitgehend in der Diaspora verstreut, außer in der Bundesrepublik vor allem noch in den USA und in Schweden. Arnold zeichnet detailliert die Spannungen nach, die die Bemühungen um Spracherhalt in dieser Gemeinschaft prägen: einerseits das von der religiösen Orthodoxie bestimmte Festhalten an der toten liturgischen Schriftsprache, andererseits das Bemühen vor allem der jüngeren Sprecher

um eine Verschriftung der modernen gesprochenen Varietäten. In dieser Hinsicht kommt den Verhältnissen in der Gruppe der Aramäer ein Modellcharakter für Diasporaprobleme zu.

Der schon angesprochene Beitrag von **Utz Maas** stellt einem alltagsnahen Verständnis von Sprache und Migration die historische Rekonstruktion der entsprechenden Konzeptualisierungen gegenüber: in Hinblick auf die Sprachenvielfalt, die Menschenrechte, das Verhältnis von Sprache und Volk bzw. die Staatsbürgerschaft sowie die Konsequenzen für das Bildungssystem. Dabei kristallisiert sich der schriftkulturelle Ausbau von Sprache als zentrale Achse bei der staatlichen Ausgestaltung der sprachlichen Verhältnisse heraus. Entsprechend verlangt die empirische Analyse der sprachlichen Verhältnisse ein mehrdimensionales Begriffssystem, wozu insbesondere die Differenzierung von Registern gehört, bei denen strukturelle, gesellschaftliche und sprachbiographische Aspekte zu unterscheiden sind, wenn Sprachfragen in der Perspektive gesellschaftlicher *Integration* behandelt werden.

Liste der verwendeten Sonderzeichen

In den verschiedenen Disziplinen bestehen unterschiedliche Konventionen bei den Sonderzeichen, die daher auch hier nicht vereinheitlicht sind. In der Orientalistik werden zumeist diakritische Zeichen benutzt, wie hier beim Arabischen und Aramäischen Punkte zur Markierung der pharyngalisierten (>emphatischen<) Artikulation. Daneben bestehen gesonderte Konventionen, die sich an unterschiedlichen nationalen Orthographien ausrichten. In sprachwissenschaftlichen Texten wird zunehmend das Internationale Phonetische Alphabet (IPA) genutzt. Die folgenden Zeichen finden in den Beiträgen hier Verwendung:

ṭ (Ṭ) ḍ ṣ usw.	pharyngalisierte Laute, IPA [ṭ] [ḍ] [ṣ] usw.
ṯ	interdentaler Frikativ, IPA [θ]
◌ [◌] oder ʕ	stimmhafter pharyngaler Frikativ, IPA [ʕ]
ħ	stimmloser pharyngaler Frikativ, IPA [ħ]
ḡ (Ġ)	stimmhafte Affrikate, IPA [ḡ]
š	stimmloser Frikativ, IPA [ʃ]
y	palataler Halbvokal, IPA [j]
j	palataler Frikativ, IPA [ç]
e	im Beitrag von Dorleijn u.a. für Schwa, IPA [ə]
ḡ	stimmhafter velarer/uvularer Frikativ, IPA [ɣ] oder [ʁ]
c	im Beitrag von Dorleijn u.a. für Schibilant, IPA [ʃ]

Michael Clyne

Sprachdemographie und Sprachpolitik in Australien: das wechselhafte Schicksal von Einwanderersprachen

In einem Einwanderungsland wie Australien ist es selbstverständlich, daß kulturelle Vielfalt unter anderem sprachliche Vielfalt umfaßt. Dieser Artikel untersucht die Rolle der Sprachen und der Sprachenpolitik in der Anerkennung kultureller Vielfalt in Australien.¹

Etwa 240 Sprachen werden bei Australiern zu Hause gesprochen. Es handelt sich um Sprachen verschiedener Sprachfamilien mit unterschiedlichen typologischen Merkmalen und soziolinguistischen Entwicklungsgeschichten, alle aber stehen in Relation zu der übergreifenden Kontaktsprache Englisch. Dies ermöglicht vergleichende Studien an Sprachkontakt und durch Kontakt verursachter Sprachveränderung.²

1. Einwanderersprachen und Veränderungen in ihrer Demographie

Laut der Volkszählung von 2001 sprechen 16 Prozent der australischen Bevölkerung zu Hause eine andere Sprache als Englisch; in Sydney sind es sogar 29 Prozent, in Melbourne 27 Prozent. (Der Anteil wäre größer, wenn wir über Statistiken zum regelmäßigen Sprachgebrauch in anderen Bereichen verfügten, denn viele Australier verwenden eine Einwanderersprache nicht in der eigenen Wohnung, sondern in der Wohnung der Eltern oder Großeltern oder innerhalb einer ethnischen Gemeinschaft.) Die Mehrsprachigkeit ist ein Charakteristikum der Großstädte, ländliche Gegenden sind größtenteils einsprachig. Ausnahme sind die ländlichen Teile des Nordterritorioms, wo 41 Prozent der Bevölkerung zu Hause eine andere Sprache als Englisch sprechen. Hier sind die Ureinwohnersprachen konzentriert, von denen nur 64 in der Volkszählung registriert sind und von denen viele nur mehr von wenigen älteren Sprechern gebraucht werden.

1 Ich danke Heinz-Leo Kretzenbacher für die stilistische Verbesserung des Textes. Für die finanzielle Unterstützung dieses Projekts bin ich dem Australian Research Council zu Dank verpflichtet.

2 Michael Clyne, *Dynamics of Language Contact*, Cambridge 2003.

Die letzten beiden Volkszählungen weisen erhebliche Veränderungen in der Sprachdemographie Australiens auf, die auf Veränderungen im Auswahlverfahren für Einwanderer und auf die Sprachumstellung zum Englischen bei älteren Einwanderergruppen zurückzuführen sind. Es gibt jetzt mehr Sprecher des Filipino und des Spanischen als des Deutschen; Hindi wird von mehr Australiern gesprochen als Niederländisch oder Maltesisch. Tamilisch wird mehr gesprochen als Ungarisch und Samoanisch fast genauso viel.

Die Sprachgemeinschaften in Australien, die sich in den letzten zehn Jahren am meisten vergrößert haben, sind Mandarin, Hindi, Koreanisch, Indonesisch, Vietnamesisch, Kantonesisch und Filipino. Unter diesen befinden sich drei Sprachen (Indonesisch, Mandarin, Koreanisch), die aufgrund ihrer wirtschaftlichen und regionalpolitischen Bedeutung für Australien, unabhängig von der Neueinwanderung, in den Schulen eingeführt wurden. Die größten Verluste mußten Deutsch, Maltesisch und Italienisch, Sprachen aus der unmittelbaren Nachkriegszeit, hinnehmen.

Tabelle 1: Die zwanzig in Australien am meisten gesprochenen Einwanderersprachen mit Veränderungen seit 1991

Sprache	2001	Veränderung seit 1991 in %
Italienisch	353.606	-15,6
Griechisch	263.718	-7,7
Kantonesisch	225.307	+38,9
Arabisch	209.371	+28,6
Vietnamesisch	174.236	+58,1
Mandarin	139.288	+155,9
Spanisch	93.595	+3,4
Filipino	78.879	+33,4
Deutsch	76.444	-32,6
Mazedonisch	71.994	+11,7
Kroatisch	69.850	+10,7
Polnisch	59.056	-11,8
Türkisch	50.692	+20,8
Serbisch	49.202	+102,2
Hindi	47.817	+110,4
Maltesisch	41.392	-21,9
Niederländisch	40.187	-14,7
Französisch	39.643	-12,9

Quelle: Michael Clyne/Sandra Kipp, *Australia's Changing Language Demography*, in: *People and Place*, 10. 2002, S. 29–35.

Die wachsenden Sprachgemeinschaften sind die, welche bis in die frühen 1970er Jahre durch rassistische Einwanderungsbeschränkungen ausgeschlossen wurden, und zum großen Teil auch die, welche seit der Einführung von drei Einwandererkategorien (humanitär, Familienzusammenführung und diejenigen mit Vermögen oder mit gefragten beruflichen Qualifikationen) zunächst meist im Rahmen der dritten Kategorie nach Australien kamen. Außer Neueinwanderung trägt die Geburt von Kindern in Australien dazu bei, die Sprache zu erhalten und in der Volkszählung anzugeben. Obwohl Zensusdaten geschützt sind, gibt es gewisse Ängste. Wichtig ist auch die Bezeichnung der Sprache; ein Faktor, der unter Einwanderern aus dem ehemaligen Jugoslawien und deren Nachkommen in den letzten Jahren zu augenscheinlichen Veränderungen im Sprachgebrauch geführt hat.³

2. Geographische Verteilung

Die größten Einwanderersprachen bundesweit sind nach wie vor Italienisch und Griechisch. Die fünf zahlenmäßig größten Sprachgemeinschaften unterscheiden sich nicht sehr wesentlich, hauptsächlich nur in der Rangfolge zwischen den fünf großen Landeshauptstädten. Das bezieht sich auch auf Sydney und Melbourne. Sydney, mit Arabisch und Kantonesisch an den ersten beiden Stellen, kündigt die künftige Sprachenlage in ganz Australien an, Melbourne, mit Italienisch und Griechisch an Stelle 1 und 2, erinnert noch an die Vergangenheit. Von den zehn größten Einwanderersprachen sind in Melbourne vier, in Sydney sieben asiatischen Ursprungs. Sydney hat die neue Einwanderung aus Süd- und Südostasien, dem nahen Osten, dem Pazifik und Lateinamerika angezogen. Sydney zählt drei Viertel der Koreanischsprachigen Australiens, 68 Prozent der Arabischsprachigen, 57 Prozent der Sprecher der nahe verwandten Sprachen Hindi und Urdu. Melbournes Mehrsprachigkeit beruht eher auf der älteren Einwanderung aus Europa und dem Gesamtmittelmeergebiet, freilich mit neuen Gruppen aus Asien. Die in Melbourne sehr stark konzentrierten Sprachen aus dem Horn von Afrika reichten 2001 zahlenmäßig noch nicht aus, um in den Statistiken aufzufallen. Dennoch wohnen dort 85 Prozent der Oromosprechenden, 64 Prozent der Somalischsprachigen und 57 Prozent der Tigrinyasprecher Australiens, nebst 82 Prozent der Jiddischsprachigen, 45 Prozent der Griechischsprachigen und 43 Prozent der Mazedonischsprachigen. Nach Italienisch, immer noch die bei weitem wichtigste Einwanderersprache in Perth, kommen vier asiatische Sprachen: Kantonesisch, Vietnamesisch, Mandarin und Indonesisch. Hier sind die größten Zahlen von Burmesisch-, Isländisch- und Malayischsprachi-

3 So ist die große Zunahme an Serbischsprachigen größtenteils darauf zurückzuführen, daß viele Menschen, die ihre Haussprache als Serbisch angaben, früher die gleiche Sprache als ›Jugoslawisch‹ oder ›Serbokroatisch‹ bezeichnet haben.

gen Australiens zu registrieren. In Brisbane haben Kantonesisch, Vietnamesisch und Mandarin sämtliche Sprachen europäischen Ursprungs überholt.

Am europäischsten ist bislang Adelaide geblieben; hier kommt lediglich Vietnamesisch unter die ersten fünf Sprachen, unter denen sich noch Polnisch und Deutsch befinden.

Tabelle 2: Verteilung der zehn Haupteinwanderersprachen in den fünf größten Städten Australiens

Melbourne	Sydney	Adelaide	Brisbane	Perth
Italienisch 134.675	Arabisch 142.467	Italienisch 37.803	Kantonesisch 13.796	Italienisch 32.893
Griechisch 18.755	Kantonesisch 116.384	Griechisch 25.119	Vietnamesisch 13.374	Kantonesisch 14.889
Vietnamesisch 63.033	Griechisch 83.926	Vietnamesisch 12.355	Mandarin 13.244	Vietnamesisch 11.587
Kantonesisch 59.303	Italienisch 79.683	Polnisch 7.454	Italienisch 11.368	Mandarin 10.882
Arabisch 45.736	Vietnamesisch 65.923	Deutsch 7.103	Griechisch 8.239	Indonesisch 6.322
Mandarin 37.994	Mandarin 63.716	Kantonesisch 6.609	Spanisch 6.874	Kroatisch 6.313
Mazedonisch 30.859	Spanisch 44.672	Arabisch 4.252	Samoanisch 6.768	Polnisch 6.161
Türkisch 26.598	Filipino 40.139	Serbisch 3.862	Deutsch 5.736	Mazedonisch 5.782
Spanisch 21.852	Koreanisch 29.538	Mandarin 3.825	Filipino 5.288	Deutsch 5.724
Kroatisch 21.690	Hindi 27.283	Kroatisch 3.457	Hindi 4.669	Arabisch 5.293

Quelle: Clyne/Kipp, *Australia's Changing Language Demography*, S. 29–35.

3. Die jüngere Generation

Ein Bild der künftigen Sprachdemographie können wir uns aus Tabelle 3 machen, das die Statistiken der unter 15 Jahre alten Bevölkerung erfaßt, also diejenigen, die sich jetzt im schulpflichtigen Alter oder im Vorschulalter befinden. Vietnamesisch steht in dieser Altersgruppe in Melbourne, Brisbane und Perth an erster Stelle, in Adelaide an zweiter nach Griechisch, in Sydney an dritter Stelle nach Arabisch und Kantonesisch.

Wie sehr sich die sprachliche Landschaft unter der Jugend verändert hat, sieht man, wenn man bedenkt, daß unter den 0 bis 14jährigen Sydneys zweieinhalb Mal so viele zu Hause Arabisch sprechen wie Griechisch und

Italienisch zusammengerechnet. In Melbourne kommt Griechisch noch vor Arabisch, das in Adelaide, Brisbane und Perth noch relativ unbedeutend ist. Unter den Jugendlichen Sydneys steht Italienisch nur mehr an neunter Stelle (auch hinter Spanisch und Filipino und nur knapp vor Hindi); auch in Brisbane nur mehr an achter, in Melbourne an fünfter. Mit 23 bzw. 25 Prozent der Sprecher in der Altersgruppe 0–14 vertreten Vietnamesisch bzw. Arabisch die jüngste demographische Altersverteilung der Haupteinwanderersprachen. Die ›allerjüngste‹ Einwanderersprache ist aber Somali, von deren Sprechern sich fast 41 Prozent in der jüngsten Altersgruppe befinden.

Tabelle 3: Die zehn Haupteinwanderersprachen in der Altersgruppe 0–14 Jahre in den fünf größten Städten Australiens

Melbourne	Sydney	Adelaide	Brisbane	Perth
Vietnamesisch 15.395	Arabisch 37.217	Griechisch 3.272	Vietnamesisch 3.236	Vietnamesisch 2.753
Griechisch 14.446	Kantonesisch 21.199	Vietnamesisch 2.952	Kantonesisch 2.219	Italienisch 2.294
Arabisch 12.404	Vietnamesisch 15.242	Italienisch 2.493	Mandarin 2.099	Kantonesisch 2.059
Kantonesisch 10.241	Mandarin 11.320	Kantonesisch 1.094	Spanisch 1.117	Mandarin 1.816
Italienisch 9.434	Griechisch 10.464	Arabisch 956	Griechisch 1.060	Arabisch 1.462
Türkisch 6.831	Spanisch 6.128	Polnisch 728	Hindi 878	Indonesisch 1.066
Mandarin 6.540	Koreanisch 5.906	Khmer 673	Arabisch 836	Mazedonisch 858
Mazedonisch 4.178	Filipino 5.759	Serbisch 619	Italienisch 664	Spanisch 794
Spanisch 3.349	Italienisch 5.699	Mandarin 553	Deutsch 556	Serbisch 712
Sinhalesisch 2.486	Hindi 5.515	Spanisch 486	Filipino 531	Malayisch 567

Quelle: Clyne/Kipp, *Australia's Changing Language Demography*, S. 29–35.

4. Sprachen der älteren Generation

Andererseits gibt es auch Sprachen, die vorwiegend von der älteren Generation gesprochen werden. Das sind die Sprachen von Einwanderergruppen der unmittelbaren Nachkriegszeit, die wenig Erneuerung erfahren haben, z.B. Lettisch, Litauisch, Niederländisch, Ukrainisch, Deutsch, Ungarisch, Maltesisch und, in etwas geringerem Maße, Italienisch.

Tabelle 4: Einwanderersprachen mit alterndem Profil – Anteil der Sprecher im Alter von mindestens 55 Jahren

Sprache	% der Sprecher in Altersgruppe 55+
Lettisch	66,7
Litauisch	64,4
Niederländisch	56,5
Ukrainisch	52,9
Deutsch	49,5
Ungarisch	49,1
Maltesisch	43,3

Quelle: Clyne/Kipp, *Australia's Changing Language Demography*, S. 29–35.

5. Spracherhaltung und Sprachumstellung

Wie schon viele Sprachkontaktstudien in verschiedenen Einwandererländern gezeigt haben⁴, werden manche Sprachen besser erhalten als andere. Leider hat die Volkszählung 2001 nicht, wie früher üblich, nach dem Geburtsland der Eltern gefragt, so daß Vergleiche zwischen der ersten und zweiten Generation auf den Daten von 1996 beruhen (Tabelle 6). Tabelle 5 zeigt den Prozentsatz der Einwanderer aus dem jeweiligen Geburtsland, die zu Hause nur Englisch sprechen.

2001 waren Vietnamesisch, chinesische Sprachvarietäten aus Vietnam, Amharisch, Somali, das irakische Arabisch, Mandarin aus Taiwan und Khmer die Sprachen, die am besten erhalten wurden (s. Tabelle 5). Im großen und ganzen gibt es, außer den neuesten Einwanderersprachen aus Afrika, zwei Gruppen von Sprachen, die in der ersten Generation besonders gut erhalten werden: Vietnamesisch, Khmer und chinesische Varietäten sowie Sprachen aus dem östlichen Mittelmeerraum: Mazedonisch, Arabisch, Griechisch und Türkisch. Diese sind im allgemeinen Sprachen nicht so rezenter Einwandererwellen, die von Gruppen gesprochen werden, die sich aufgrund unterschiedlicher Religionen und Konfessionen (Islam, Orthodoxe Kirche) stärker vom australischen Mainstream abgrenzen und daher auch mehr un-

4 Michael Clyne, *Multilingual Australia*, Melbourne 1982; ders., *Community Languages. The Australian Experience*, Cambridge 1991; ders., *Dynamics of Language Contact*; ders./Sandra Kipp, *Trends and Changes in Home Language Use and Shift in Australia*, in: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18. 1997, S. 451–473; Sally Boyd/Anne Holmen/J. Normann Jørgensen (Hg.), *Sprogbrug og sprogvælg blandt invandrede i Norden*, Kopenhagen 1994; J. De Vries, *Foreign Born Language Acquisition and Shift*, in: Shivalingappa S. Halli u.a. (Hg.), *Immigrant Canada. Demographic, Economic and Social Challenges*, Toronto 1999; Calvin Veltman, *Language Shift in the United States*, Berlin 1983.

tereinander heiraten. Bei Arabern, Griechen und Mazedoniern sind Sprache und Religion eng verbundene Kernwerte der Kultur.⁵ Die Sprache erhält ihre Authentizität durch den Gebrauch in heiligen Schriften und in erstarrter Form in der Liturgie; am allermeisten bei den Muslims, wo das Arabische als die Sprache Allahs verstanden wird. Interessant ist, daß Chinesen eher mit Sprachumstellung, Araber eher mit Sprach- und Kulturerhaltung auf Rassismus reagieren.⁶ Die mazedonische Gemeinschaft hat drei Gerichtsprozesse (zwei davon mit Erfolg) gegen die Landesregierung von Victoria geführt, die auf Anregung von Teilen der griechischen Gemeinschaft in öffentlichem Gebrauch den Namen ihrer Sprache auf »Macedonian-Slavonic« verändert hat. Diese Erinnerung an frühere Unterdrückung in manchen Herkunftsländern hat zu besonders starken Spracherhaltungsbemühungen geführt, darunter 1996–1998 zu einer Verdreifachung der Zahl der Abiturient(inn)en im Fach Mazedonisch. Am wenigsten erhalten werden die Sprachen Nordwest-, Mittel- und Nordosteuropas (Niederländisch, Deutsch, Litauisch, Lettisch, Französisch, Ungarisch), die großenteils von Einwanderern der unmittelbaren Nachkriegszeit nach Australien mitgebracht wurden und deren Kulturen nicht wesentlich vom Mainstream abweichen. In diese Gruppe gehört auch das Maltesische, das aufgrund eines Diglossie-Verhältnisses mit dem Englischen (als H-Sprache) zur Zeit der Auswanderung und des starken Einflusses englischer und italienischer Kultur auch nicht sehr widerstandsfähig gegen Sprachumstellung ist. Zwischen den Extremen befinden sich Sprachen wie Spanisch, Italienisch, Polnisch sowie auch Japanisch und Koreanisch, die erhalten bleiben, wenn auch in bescheidenerem Umfang.

An dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, daß nicht die sprachliche, sondern die kulturelle Ähnlichkeit die Sprachumstellung fördert. Nur so läßt sich erklären, warum Sprachen mit etwa dem gleichen ›Abstand‹ zum Englischen (wie Ungarisch und Türkisch, Maltesisch und Arabisch) so verschieden auf den Kontakt mit dem Englischen reagieren und z.B. kastilianisches Spanisch viel weniger erhalten wird als chilenisches. Außer Kulturabstand sind hier auch sprachhistorische bzw. soziolinguistische Faktoren im Spiel, die dazu führen, daß manche ethnolinguistischen Gruppen ihre Sprache als einen viel unentbehrlicheren kulturellen Grundwert betrachten als andere.⁷ Nach Smolicz besitzt jede Gruppe gewisse zentrale Werte, die für ihr Weiter-

5 Jerzy J. Smolicz, *Core Values and Cultural Identity*, in: *Ethnic and Racial Studies*, 4, 1981, S. 75–80.

6 Michael Clyne/Sandra Kipp, *Pluricentric Languages in an Immigrant Context*, Berlin 1999, S. 324.

7 Smolicz, *Core Values*; Jerzy J. Smolicz/Margaret J. Secombe/D.M. Hunter, *Family Collectivism and Minority Languages as Core Values of Culture Among Ethnic Groups in Australia*, in: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22, 2001, S. 152–172.

bestehen als Gruppe erforderlich sind. Deren Ablehnung kann zum Ausschluß aus der Gruppe führen. Die Sprache ist laut Smolicz für manche Gruppen (wie z.B. Griechen) als zentraler Wert wichtiger als für andere (z.B. für Niederländer, bei denen die *gezelligheid* die Kultur dominiert⁸).

Obwohl dies ursprünglich auf ganze Sprachgemeinschaften bezogen war, läßt es sich ebenso gut auf Untergruppen beziehen, wie z.B. auf islamische bzw. orthodoxe Libanesischstämmige. Die Sprachumstellung schwankt zwischen 3,8 Prozent bei Muslims, 10,5 Prozent bei östlichen Katholiken, 15,1 Prozent bei Orthodoxen, 31,9 Prozent bei westlichen Katholiken und 56,8 Prozent bei Protestanten. Allerdings muß man zwischen Einstellungen zur zentralen Stellung der Sprache in der Kultur und eigentlicher Praxis im Sprachgebrauch unterscheiden, wie auch Smolicz und Secombe⁹ einräumen.

Tabelle 5: Sprachumstellung zum Englischen nach Geburtsland, erste Generation, 2001

Geburtsland	% nur Englisch zu Hause, 2001
Vietnam	2,4
Eritrea	3,0
Somalia	3,4
Irak	3,6
Taiwan	3,8
Kambodscha	4,0
Volksrepublik China	4,3
(Ehem. jugosl.) Republik Mazedonien	4,7
El Salvador	4,8
Libanon	6,2
Griechenland	7,1
Türkei	7,1
Hong Kong	10,3
Korea	11,1
Chile	12,2
Ukraine	13,5
Äthiopien	14,9
Italien	15,9
Indonesien	16,4
Japan	16,9

-
- 8 Anne F. Pauwels, The Role of Mixed Marriages in Language Shift in the Dutch Communities, in: Michael Clyne (Hg.), Australia, Meeting Place of Languages, Canberra 1985, S. 39–55.
- 9 Jerzy J. Smolicz/Margaret J. Secombe, Language as a Core Value of Culture Among Tertiary Students of Chinese and Indian Origin in Australia, in: Journal of Asian Pacific Communication, 12. 1989, S. 229–246.

Geburtsland	% nur Englisch zu Hause, 2001
Argentinien	17,0
Portugal	17,4
Polen	22,3
Brasilien	24,1
Spanien	25,1
Mauritius	27,3
Philippinen	27,4
Ungarn	35,0
Frankreich	36,8
Lettland	38,2
Malta	38,2
Litauen	41,7
Indien	47,6
Singapur	48,9
Deutschland	54,0
Österreich	54,4
Niederlande	62,6

Quelle: Clyne/Kipp, *Australia's Changing Language Demography*, S. 29–35.

Vergleichen wir die Sprachumstellung in der ersten und zweiten Generation, so fällt sofort auf, daß die Sprachumstellung in der zweiten Generation ausnahmslos höher ist und daß in den meisten Fällen die Rangordnung der ethnosprachlichen Gruppen nach Höhe der Sprachumstellungsquote in den beiden Generationen ähnlich ist. Der Hauptunterschied ist bei Chinesischstämmigen zu finden. Während die Sprachumstellung bei der ersten Generation aus Hong Kong, der Volksrepublik China und Taiwan ziemlich klein ist, nimmt sie in der zweiten Generation sehr stark zu, so daß sie mehr als das Doppelte der Umstellung unter der zweiten Generation der (früher eingewanderten) Gruppen aus Mazedonien und der Türkei beträgt und auch die der zweiten Generation Griechisch- und Libanesischstämmiger weitaus überschreitet. Das mag auf eine pragmatisch-materialistische Einstellung der Chinesen zur Sprache¹⁰ im Vergleich zu ihrer Grundwertfunktion bei den zuletzt genannten Gruppen zurückzuführen sein.

Tabelle 6 zeigt auch, daß eine Sprache in der zweiten Generation im allgemeinen am besten erhalten wird, wenn beide Eltern im gleichen Ursprungsland geboren sind. Am auffallendsten ist dies bei Japanisch- und Koreanischsprachigen der zweiten Generation, wo die Exogamie die Sprachumstellung von 5 Prozent auf 68,9 bzw. 61,5 Prozent erhöht. Es muß allerdings hinzugefügt werden, daß heutzutage viele Ehepaare unterschiedlicher

10 Clyne/Kipp, *Pluricentric Languages*.

Spracherkunft ihre Kinder nach dem Prinzip ›one parent, one language‹¹¹ zweisprachig erziehen, und daß es auch nicht an bilingualen, im Inland geborenen Australiern fehlt, deren Partner im Herkunftsland ihrer Eltern geboren sind. Auch werden die Großeltern vielfach bei der zweisprachigen Erziehung der Enkelkinder eingespannt.

Tabelle 6: Sprachumstellung zum Englischen nach Geburtsland, erste und zweite Generation; bei der zweiten Generation auch nach exogamer bzw. endogamer Familie, 1996

Herkunftsland	% Umstellung zum Englischen (erste Gen.)	% Umstellung (zweite Generation)		
		endogam	exogam	Gesamt zweite Generation
Chile	9,8	12,7	62,3	38,0
Deutschland	48,2	77,6	92,0	89,7
Frankreich	37,2	46,5	80,4	77,7
Griechenland	6,4	16,1	51,9	28,0
Hong Kong	9,0	8,7	48,7	35,7
Italien	14,7	42,6	79,1	57,9
Japan	15,4	5,4	68,9	57,6
Korea, Republik	11,6	5,4	61,5	18,0
Libanon	5,5	11,4	43,6	20,1
Malta	36,5	70,0	92,9	82,1
(ehem. Jugoslawien) Republik Mazedonien	3,0	7,4	38,6	14,8
Niederlande	61,9	91,1	96,5	95,0
Österreich	48,3	80,0	91,1	89,7
Polen	19,6	58,4	86,9	75,7
Spanien	22,4	38,3	75,0	63,0
Taiwan	3,4	5,0	29,2	21,0
Türkei	5,8	5,0	46,6	16,1
Ungarn	31,8	64,2	89,4	82,1
Volksrepublik China	4,6	17,1	52,8	37,4

Quelle: Michael Clyne/Sandra Kipp, Trends and Changes in Home Language Use and Shift in Australia, in: Journal of Multilingual and Multicultural Development, 18. 1997, S. 451–473.

Da häufig beide Eltern berufstätig sind, wird die Kinderpflege im Vorschulalter oft den Großeltern bzw. Großmüttern überlassen. Diese begrüßen die Aufgabe meist, da es ihnen die Gelegenheit gibt, die Herkunftssprache unter

11 George W. Saunders, *Bilingual Children from Birth to Teens*, Clevedon 1988; Susanne Döpke, *One Parent One Language. An Interactional Approach*, Amsterdam 1993.

Umständen zu übermitteln, die aufgrund der Politik australischer Regierungen und der Einstellungen der Mainstream-Australier der Mehrsprachigkeit gegenüber viel günstiger sind als zur Zeit, als ihre eigenen Kinder aufwuchsen.¹²

Bevor wir das Thema Sprachumstellung verlassen, sollten wir uns dem Rätsel der schwindenden deutschen Sprache in Australien zuwenden. Dies läßt sich wenigstens teilweise lösen, wenn wir die Sprachumstellungsquote der (potentiell) Deutschsprachigen nach Alter unterscheiden. Daraus ist zu ersehen, daß die höchste Sprachumstellung unter den 45–54jährigen zu erkennen ist und die größte Zunahme an Sprachumstellung von 1996 bis 2001 unter den 55–64jährigen (13,5 Prozent unter gebürtigen Österreichern und 17,3 Prozent unter gebürtigen Deutschen). Beide Altersgruppen überschreiten in der Sprachumstellungsquote die potentiell sehr großen Gruppen von Deutschsprachigen insgesamt. Es handelt sich um die Menschen, die in den 1950er Jahren, zur Zeit des aggressiven Monolinguisimus, als Kinder eingewandert sind. Wer kein Deutsch mehr zu Hause spricht, wird auch die Sprache seinen Kindern nicht vermitteln.

Tabelle 7: Prozent Sprachumstellung unter gebürtigen Deutschen und Österreichern, 1996 und 2001

Herkunftsland	0–4	5–14	15–24	25–34	35–44	45–54	55–64	65+
Österreich, 1996	22,3	24,5	33,4	53,1	63,0	61,9	43,4	33,6
Österreich, 2001	26,3	25,0	32,1	46,1	59,6	70,4	56,9	45,0
Deutschland, 1996	21,5	1,5	37,7	50,5	59,9	62,9	38,1	31,7
Deutschland, 2001	14,9	28,9	39,5	48,0	56,7	69,1	55,4	42,7

6. Sprachenpolitik

6.1. Negative Sprachenpolitik

Der Multikulturalismus und daher der Multilinguismus sind zu verschiedenen Zeiten der australischen Geschichte unterschiedlich eingeschätzt worden. Spannungen zwischen englischer Einsprachigkeit als Symbol britischer Tradition, englischer Einsprachigkeit als Zeichen einer selbständigen australischen Nationalidentität und Mehrsprachigkeit als Bestätigung der gesellschaftlichen Realität und zugleich als Selbstverständnis einer offenen multikulturellen Nation charakterisieren fast die ganze Geschichte Australiens. Zu verschiedenen Zeiten wurde Mehrsprachigkeit akzeptiert, geduldet, abge-

12 Zu weiteren Faktoren der Sprachumstellung s. Clyne, *Dynamics of Language Contact*, S. 23–41.

lehnt und gefördert.¹³ Die einheitlich negative Behandlung von Ureinwohnersprachen bis in die 1970er Jahre des vergangenen Jahrhunderts begleitete Unterdrückung, Völkermord und Assimilationsdruck. Dies führte zum Aussterben von mehr als 100 Sprachen seit 1788 und zum bevorstehenden Aussterben der meisten anderen Ureinwohnersprachen.¹⁴

Die Zeit der Nachkriegsmasseneinwanderung aus nicht-englischsprachigen Ländern war durch Assimilierungspolitik zugunsten eines einsprachigen Australiens gekennzeichnet. Typisch für diese Zeit waren eine geringe Zahl öffentlicher Ankündigungen in Sprachen außer Englisch sowie starke Beschränkungen für Rundfunksendungen in Einwanderersprachen, für zweisprachigen Unterricht und für die Zahl der in Schulen gelehrt und geprüften Sprachen. Bücherbestände in den öffentlichen Bibliotheken waren fast gänzlich einsprachig. Im allgemeinen herrschte die Einstellung, daß ›sie‹, die Einwanderer, möglichst bald wie ›wir‹ werden, und das hieß: nur Englisch sprechen sollten. Dies wurde von 1948 an durch Englischunterricht für erwachsene Ausländer und ab 1969 für deren Kinder erleichtert. Spracherhaltungsbemühungen waren damals Privatsache und mußten selbstfinanziert werden.

6.2. Streben nach einer Multikulturalismus-Politik

Der große Wandel in den frühen 1970er Jahren zu einer Multikulturalismus-Politik, der auf die demographische Wirklichkeit reagierte, wurde durch die Schwächung von Australiens Verhältnis zur Monarchie und zur britischen Tradition, eine Lockerung des Bündnisses mit den USA und das Verlangen nach einer unabhängigen Nationalidentität sowie durch postmoderne Ideologien, die internationale Völkerrechtsbewegung und das allgemeine Reformprogramm der neuen Whitlam-Regierung ermöglicht. Der Druck kam vielfach von prominenten Australiern nichtbritischer Herkunft, die die Angemessenheit des Assimilierungsdrangs, dem sie selber ausgesetzt wurden, in Frage stellten. Die neue Politik, die den rassistischen Einwanderungsbeschränkungen ein Ende setzte und die Versöhnung mit den einheimischen Australiern anstrebte, war zugleich kosmopolitisch und nationalistisch.

6.3. Implizite Sprachenpolitik

Schon vor der Entwicklung einer expliziten Sprachenpolitik führten positive Reaktionen der Regierung auf Forderungen nach Reformen, die den Status von Einwanderersprachen erhöhten, zu sprachpolitischen Initiativen. Der

13 Clyne, *Community Languages*, S. 1–35.

14 Robert M.W. Dixon, *The Languages of Australia*, Cambridge 1980; ders., *Australian Languages*, Canberra 1989.

Terminus ›community languages‹ entstand zu dieser Zeit im Kreise der multikulturellen Lobbygruppen, um Sprachen anzuerkennen, die in Australien nicht mehr ›fremd‹ waren. Später wurden community languages zu einer Untermenge der LOTEs (languages other than English). Der neutralere Terminus LOTE wurde mit Bezug auf Schulsprachen vorgezogen, weil er Sprachen nicht aufgrund von Gegenwart und Größe einer Einwanderergemeinschaft diskriminierte. Den Status von Einwanderersprachen erhöhte auch die Zunahme öffentlicher Ankündigungen in einer Vielfalt von Sprachen, ein staatlicher Telefondolmetscherdienst, multilinguale staatliche und nicht-staatliche Rundfunksender, ein staatlicher Fernsehsender, der Filme in Sprachen außer Englisch mit Untertiteln sendete, und öffentliche Bibliotheken, deren Bücher-, Zeitschriften und Kassettenbestand die Sprachen der Gegend reflektierten. Dies war die Folge der offiziellen Anerkennung der kulturellen Vielfalt sowie von begleitenden Veränderungen in bestimmten Bereichen wie Medien und Sozialer Fürsorge. Demokratischere Strukturen im Abiturprüfungswesen in den jeweiligen Bundesländern ermöglichten, daß die Zahl der als Abiturfach zugelassenen Sprachen erheblich vergrößert wurde. Die meisten ›neuen‹ Sprachen waren Einwanderersprachen, die zwar mittlerweile allen Schülern offenstehen, aber vorwiegend von denen gelernt werden, deren Familiengeschichte sie besonders dazu motiviert. In manchen Bundesländern gibt es inzwischen, über die Programme in ethnischen Gemeinschaftsschulen hinaus, samstags besondere Programme in staatlichen Schulen für diejenigen, die eine Sprache lernen wollen, die in der eigenen Schule nicht angeboten wird. Durch die Einführung von Sprachen außer Englisch in der Grundschule konnten oft Sprachen, die in den Familien der Schüler(innen) und in der Nähe der Schule gesprochen wurden, einen Platz im Lehrplan finden.

Die Forderung nach solchen Initiativen entstand aus einer breiten Koalition von Gewerkschaften, ethnischen Gemeinschaften, Lehrerverbänden, Lehrern und Universitätsdozenten, die Versammlungen veranstalteten, Ausschüsse organisierten, Bittschriften überreichten und zu öffentlichen Enquêtes beitrugen. Die Mitte der 1970er Jahre gegründeten ›Ethnic Communities Councils‹ boten weitere Foren für neue Ideen und Vorschläge auf diesem Gebiet, von denen viele schnell umgesetzt wurden. Die Regierungen waren nun bereit, für Spracherhaltungsbemühungen Geld auszugeben. Eine wichtige Vorbedingung dafür waren Informationen über die Sprachdemographie Australiens, ermöglicht durch 1976 erstmals erhobene Statistiken zum Sprachgebrauch.

6.4. Explizite Sprachenpolitik

Die Entwicklung einer expliziten nationalen Sprachenpolitik war auf mehrere Weise von Bedeutung. Sie hatte die Absicht, einige der bereits laufenden Maßnahmen festzuschreiben, die als Teil der Multikulturalismuspolitik entstanden waren.¹⁵ Ironischerweise kennzeichnete sie das Ende einer offenen, kooperativen Sprachplanung, da es zugleich das letzte Mal war, daß bedeutende Initiativen aus der Bevölkerung und die Meinungen von Experten ernstgenommen wurden. Ebenso wie die rapide Entfaltung einer multikulturellen Gesellschaft wurde auch die Sprachenpolitik Australiens auf internationaler Ebene registriert.¹⁶ Fishman zeigte sich aber skeptisch gegenüber den Aussichten, daß dies eine Eindämmung des Sprachverlustes bewirken könne¹⁷, und er äußerte sich jüngst negativ über die neueren Entwicklungen in Australien.¹⁸

Die Frage einer Nationalen Sprachenpolitik lag seit Mitte der 1970er Jahre in der Luft. In den frühen 1980er Jahren gab es eine breite Koalition, die eine solche Politik forderte. Der australische Schriftsteller und Politologe Donald Horne¹⁹ bezeichnete das Verfahren als »a blueprint for change stamped by the voice of ordinary citizens«. Vertreter der zehn sprachorientierten Vereinigungen hatten schon begonnen, an einer Eingabe an den Ministerpräsidenten Malcolm Fraser zu schreiben, um eine Nationale Sprachenpolitik zu beantragen, als dieser ankündigte, daß er eine parlamentarische Kommission beauftragen würde, eine öffentliche Enquête zum Bedarf einer Sprachenpolitik abzuhalten. Die zur Diskussion gestellten Fragen umfaßten sämtliche Aspekte aller relevanten Sprachen, darunter auch das Englisch. Es bestätigte sich die Komplementarität von Englisch und den anderen Sprachen, ob Einwanderer- oder einheimische Sprachen. Auch war von Bedeutung, daß die Enquete von einer Kommission abgehalten wurde, die aus Senatoren der beiden großen politischen Parteien bestand und sich 18 Monate lang dieser Aufgabe widmen mußte. Die Kommission hörte 94 Sachverständige und nahm 241 schriftliche Stellungnahmen entgegen. Vielleicht das wichtigste Ergebnis des Schlußberichts war die Formulierung von vier Leitprinzipien, die die Grundlagen künftiger Politik legten:

-
- 15 Uldis Ozolins, *The Politics of Language in Australia*, Cambridge 1993.
 - 16 Suzanne Romaine (Hg.), *Language in Australia*, Cambridge 1991; Peter Broeder/Guus Extra/M. Habrakan/Roeland van Hout/H. Keurenje, *Taalgebruik als indicator van ethniciteit*, Tilburg 1993; Joshua A. Fishman, »English Only« – Its Myths, Ghosts and Dangers, in: *International Journal of the Sociology of Language*, 74. 1988, S. 124–140.
 - 17 Joshua A. Fishman, *Reversing Language Shift*, Clevedon 1991.
 - 18 Ders., *From Theory to Practice (and Vice Versa)*, in: ders. (Hg.), *Can a Threatened Language Be Saved?*, Clevedon 2001, S. 451–483.
 - 19 Donald Horne, *Teaching Our Youth to Be Australians*, in: *Montage*, 20. 1994, S. 19f.

1. Kompetenz aller in der englischen Sprache.
2. Erhaltung und Entwicklung von Sprachen außer Englisch (sowohl Einwanderer- als auch Eingeborensprachen).
3. Dienstleistungen in Sprachen außer Englisch.
4. Bereitstellung von Angeboten, eine Zweitsprache zu erlernen. (Die Leitprinzipien 1, 2 und 4 wurden im wesentlichen von einer politischen Absichtserklärung des viktorianischen Kultusministeriums aus dem Jahre 1979 übernommen.)

Obwohl die eigentliche ›National Policy on Languages‹ erst drei Jahre später veröffentlicht wurde, ermöglichte die Pause zwei Bundesländern, Victoria und Südaustralien, bereits eine eigene Sprachenpolitik im schulischen Bereich zu entwickeln, die auf den oben genannten Leitprinzipien beruhte. Die beiden Bundesländer waren damit für die multikulturelle Erziehung in Australien bahnbrechend. Die sprachpolitischen Grundlagen dieser Bundesländer gaben jedem Schüler (in der Grundschule und höheren Schule) die Möglichkeit, Kompetenzen in Englisch und mindestens einer anderen Sprache zu erwerben unabhängig davon, ob sie in der Familie gesprochen wurde oder nicht.

Die ›National Policy on Languages‹²⁰ formulierte die Ziele einer solchen additiven Mehrsprachigkeit – soziale Gleichheit, kulturelle Bereicherung, wirtschaftlicher Fortschritt – und enthielt auch Implementierungsstrategien für den Schulbereich und Haushaltsvoranschläge, die vom Parlament verabschiedet wurden. Dem neuen Selbstverständnis zufolge galt damit eine bilinguale/bikulturelle Person als genau so ›australisch‹ wie ein Monolingualer bzw. Monokultureller. Die nationale Sprachenpolitik fand ihren Rückhalt in der australischen und internationalen Forschung. Mit der Empfehlungen der Gründung eines ›National Languages Institute‹ sollte die wissenschaftliche Basis der Sprachenpolitik sichergestellt werden. Da das Kultusministerium für die Implementierung der Sprachenpolitik zuständig war, wurden jedoch andere wichtige Gebiete der Planung (wie z.B. Medien, Dolmetschen und Übersetzen) davon abgesondert. Schließlich fiel die Sprachenpolitik der Zusammenlegung des Kultus- und des Arbeitsministeriums zum Opfer. Dies bedeutet den Verlust der übergreifenden Perspektive der ›National Policy on Languages‹ zugunsten einer Betonung kurzfristiger wirtschaftlicher Ziele wie der Förderung des Arbeitsmarktes und solcher Sprachen, die für den Tourismus wichtig sind.

Die ›Australian Language and Literacy Policy‹ des damaligen Kultus- und Arbeitsministers John Dawkins behielt zwar (rhetorisch) die Leitprinzipien der früheren Sprachenpolitik bei, betonte aber insbesondere das Lese- und Schreibvermögen im Englischen und gab wirtschaftlich motiviertem

20 Joseph Lo Bianco, National Policy on Languages, Canberra 1987.

Zweitspracherwerb den Vorrang vor einer gesellschaftlich motivierten Erhaltung von Ureinwohner- und Einwanderersprachen. Beispielsweise bekamen Schulen bzw. Schulbehörden jährlich \$A300 für jeden Abiturienten, der in einer der acht Sprachen die Prüfung bestand, die von der jeweiligen Landesregierung aus einer Liste von 14 von der Bundesregierung bevorzugten Sprachen ausgewählt wurden. Auch wenn dies nicht bedeutete, daß andere Sprachen nicht gelehrt werden, so bewirkte es doch eine Demotivierung und erweckte in pädagogischen Kreisen den Eindruck, daß diese Sprachen weniger erwünscht seien. Manche Bundesländer wichen diesem Dilemma aus, indem sie der Bundesregierung gegenüber erklärten, acht Sprachen zu bevorzugen, aber in der Verteilung der Gelder diese Beschränkung dann ignorierten.

6.5. Refragmentierung der Sprachenpolitik

Die ›National Asian Languages and Studies Strategy‹, über die die Bundes- und Landesregierungen 1994 ein Abkommen trafen, ist das bislang krasseste Beispiel einer Sprachenpolitik ›von oben nach unten‹. Aufgrund wirtschaftlicher Einschätzungen gab die Bundesregierung Indonesisch, Japanisch, Mandarin und Koreanisch (das in der früheren Sprachenpolitik von keinem der Bundesländer priorisiert wurde) besondere Vorrechte. Dies ermöglichte die Bereitstellung dringend benötigter Ressourcen für Qualitätsprogramme für bestimmte Sprachen, die inzwischen auch Einwanderersprachen geworden waren. Andererseits wurde empfohlen, daß 60 Prozent der Schüler(innen) eine dieser Sprachen und 40 Prozent eine der zehn anderen bevorzugten Sprachen lernen. Dieses Ziel ist bis heute nicht erreicht worden; die Strategie hatte aber in manchen Bundesländern eine negative Auswirkung auf den Unterricht der nicht privilegierten Sprachen. Aufgrund des föderativen Systems bevorzugte dennoch mindestens ein Bundesland weiterhin vier europäische und vier asiatische Sprachen, darunter ausgesprochene Einwanderersprachen wie Griechisch und Vietnamesisch. Ende 2003 wurde jedoch die Sonderfinanzierung insgesamt abgeschafft. Darunter litt aber der Unterricht aller Sprachen, da ein großer Teil der Infrastruktur für den Unterricht aller Sprachen mit diesem Geld bezahlt wurde.

Weiterhin lassen sich wesentliche Unterschiede in der Sprachenpolitik verschiedener Bundesländer erkennen. In Victoria wird erwartet, daß alle Schüler(innen) vom Beginn der Grundschule bis zur 10. Klasse mindestens eine Sprache außer Englisch lernen (allerdings wird die Umsetzung der Richtlinien in den einzelnen Schulen nicht überwacht). Dies ist aber keine bundesweite Maßnahme. New South Wales schreibt bislang lediglich insgesamt mindestens 100 Stunden Zweitsprachunterricht vor.

Außerhalb des Schulwesens führte der ehemalige Ministerpräsident Paul Keating eine Politik der ›Productive Diversity‹ ein, die auch von der konservativen Seite unterstützt wurde. Diese Politik betont den Wert kultu-

reller und sprachlicher Ressourcen unter den Arbeitskräften und am Arbeitsplatz in Handel, Geschäftsleben und Fremdenverkehr. Dies fördert das Selbstbewußtsein und die Berufschancen von Zweisprachigen und die Spracherhaltung als positiv für das Gemeinwohl und die Nation. Leider ist die Reaktion der australischen Geschäftswelt sehr unterschiedlich und der effektive Wert dieser Politik daher in Frage gestellt.²¹ Seit dem Regierungswechsel von 1996 ist in der Umsetzung der Politik wenig geschehen. Allerdings zeigt Keatings Initiative, daß sich die Sichtweise von Sprache ändert: Das Recht auf Sprache wird weniger als ein Problem für die Politik und mehr und mehr als eine Ressource betrachtet.²²

6.6. Die neueste Zeit

In den letzten Jahrzehnten war einer der positiven Aspekte Australiens seine Offenheit für Reformen. Die gegenwärtige Bundesregierung unter der Leitung von John Howard hat aber das Tempo vieler Entwicklungen in Australien wesentlich verlangsamt. Sie hat für die Wiederbelebung der anti-intellektuellen Tradition Australiens gesorgt, teilweise durch eine Hetzkampagne gegen sozial fortschrittliches Denken, deren Befürworter mit der Bezeichnung ›elites‹ als volkswidrig präsentiert werden, und gegen die sogenannte ›politische Korrektheit‹. Beispielsweise wurde die konventionswidrige Behandlung und Inhaftierung von »uninvited« Asylbewerbern zum Anlaß genommen, mittels einer Kampagne gegen die »Asylanten« die Bevölkerung für die Regierung zu gewinnen.²³ Allerdings haben es Howard und seine Minister durch sorgfältigen Sprachgebrauch verstanden, ihre Asylpolitik gegen Rassismus oder Anti-Pluralismus abzugrenzen und auch viele Einwanderer und ehemalige Flüchtlinge dafür zu gewinnen.²⁴ Die Einsparungen in Institutionen wie Schulen, Universitäten, Krankenhäusern, sozialer Fürsorge, Entwicklungshilfe, staatlichen Medien und den Künsten, die Ausdehnung des von der früheren Regierung eingeführten Prinzips ›der Verbraucher zahlt‹ (›user pays‹), der Verkauf von staatlichem Besitz und öffentliches Sparen schaffen einen weniger günstigen Kontext für die Unterstützung der Mehrsprachigkeit. Dazu gehört auch eine erneut gestiegene Abhängigkeit von den USA und die Mitgliedschaft in der Allianz mit den

21 P. Stanton/J. Lee, Australian Cultural Diversity and Export Growth, in: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 16. 1995, S. 497–511.

22 K. Eltis, Shaping the Future with Languages, in: *Babel*, 26. 1991, H. 2, S. 4–13.

23 David Marr/Marian Wilkins, *Dark Victory*, Sydney 2003.

24 Michael Clyne, When the Discourse of Hatred Becomes Respectable – Does the Linguist Have a Responsibility?, in: *Australian Review of Applied Linguistics*, 16. 2003, S. 1–5.

beiden großen englischsprachigen Staaten. Zudem nimmt die Regierung zunehmend von der Formulierung expliziter Policies Abstand.²⁵

Dennoch bleibt sprachliche Vielfalt ein wichtiges Symbol des Vielkulturreichs Australiens. Der Multikulturalismus sollte nicht mit ethnischem Separatismus verwechselt werden. Trotz Untätigkeit und Sparmaßnahmen legt die Bundesregierung weiterhin ein Bekenntnis zur Mehrsprachigkeit ab. Bisher wachsen die großen Ikonen des Multilinguismus. Der Telefondolmetscherdienst fungiert nun in 190 Sprachen. Staatliche und öffentliche multilinguale Radiosender strahlen ihre Programme in 68 Sprachen aus. Das multikulturelle staatliche Fernsehen sendet weiter Filme in Sprachen außer Englisch mit englischen Untertiteln und auch regelmäßige Nachrichten in 15 Sprachen. 43 Sprachen zählen als Abiturfach, darunter Bosnisch, Farsi, Lettisch, Tamilisch, Türkisch, Ukrainisch, Eingeborensprachen und australische Gebärdensprache. Es gibt Schulen, in denen die Schüler(innen), ihrer Herkunft ungeachtet, nicht Deutsch, Französisch, Italienisch oder Japanisch, sondern Neugriechisch, Vietnamesisch oder Koreanisch als Zweitsprache lernen. Eine Parallele zur ›English-only‹-Bewegung in den USA, wo mehr als ein Drittel der Staaten Englisch zur Amtssprache erklärt haben, gibt es in Australien nicht. Unsere sprachliche Vielfalt beruht auf der Komplementarität von Englisch und den anderen hierzulande gebrauchten Sprachen. Dies verleiht Australien die Chance, ein Verbindungsglied zwischen Asien und Europa zu werden.

25 Joseph Lo Bianco, *From Policy to Anti-Policy. How Fear of Language Took Policy-Making out of Community Hands*, in: ders./Rosie Wickert (Hg.), *Australian Policy Activism in Language and Literacy*, Melbourne 2001, S. 11–45.

Margreet Dorleijn, Louis Boumans
and Abderrahman El Aissati

Language in a Multicultural Neighbourhood in the City of Utrecht

In this article the results of research into language change in the mother tongue speech of second-generation immigrants with Moroccan and Turkish backgrounds are presented. This research was carried out as a part of a large-scale multi-disciplinary research project in the setting of a multicultural neighbourhood in the Dutch city of Utrecht. It appears that the three languages that were investigated (Moroccan Arabic, Berber and Turkish) show some signs of language attrition and of influence from Dutch, examples of which are presented below. Interestingly, these changes appear in the Moroccan languages only at an individual level, whereas in Turkish some ›dutchified‹ forms seem to have acquired a conventionalised status, i.e., they may have become the norm in an emerging Dutch Turkish. On the other hand, speakers of the Moroccan languages appear to have preserved characteristics of their respective dialects, and no single norm seems to have crystallised. This situation, it is argued in this article, can possibly be attributed to the socio-linguistic situation the languages and their speakers find themselves in.

1. Introduction

Between 1998 and 2000 a multidisciplinary research project, the TCULT project¹, was carried out by a number of Dutch research institutions², focusing on Lombok as a multicultural neighbourhood of the city of Utrecht.³ This project was meant to answer a number of questions relating to the languages and cultures of this neighbourhood, such as the following: How do different as-

1 TCULT is short for ›Talen en Culturen in Lombok en Transvaal‹ (Languages and Cultures in Lombok and Transvaal).

2 Participants in this research programme are affiliated with the University of Utrecht, Tilburg University, Meertens Institute (Amsterdam), the University of Amsterdam, and the University of Leiden.

3 Hans Bennis/Guus Extra/Peter Muysken/Jacomina Nortier (eds.), Een buurt in beweging. Talen en culturen van het Utrechtse Lombok en Transvaal, Aksant 2002.

pects of language and culture of the different inhabitants manifest themselves in a multicultural neighbourhood? Which linguistic and/or cultural features, if any, are borrowed from one group or another? How do oral cultures, such as singing, telling jokes, relating stories and the religious practices and festivities of the groups living in the neighbourhood manifest themselves? How do different ›actors‹ in the cultural scene of Lombok identify themselves? Has multiculturalism started to have an effect on identity formation? Research questions related to language issues addressed the acquisition of Dutch as a second language, language attitudes, language choice, reading preferences/behaviour, language of the youth, borrowing and calquing, language change in Berber, Moroccan Arabic and Turkish, and the so-called Ethnic Dutch. In this article we provide a summary of the results referring to language change amongst the largest three minority languages spoken in Lombok, namely Turkish, Moroccan Arabic, and Berber.

2. The Language Profile of the City of Utrecht and the Lombok Neighbourhood

The influx of immigrants in the Netherlands starting in the early 1960s has affected the industrial parts of the country more heavily than others. The highest concentrations of the immigrant communities can be found in and around the four major cities: Amsterdam, Utrecht, Rotterdam and The Hague. In January 1999, the city of Utrecht had 232,902 inhabitants. Of these, 19,698 (8.5 per cent) were born in Morocco or had at least one parent born in Morocco; for the Turkish community this figure was 10,702 (4.6 per cent). The other largest groups were the Surinamese (2.8 per cent), and a relatively smaller group from the Dutch Antilles and Aruba (0.8 per cent).

To obtain a more precise picture of the ethnic, cultural and linguistic diversity of the Lombok neighbourhood, the researchers involved in the TCULT project conducted a household survey about language use and cultural traditions in the Lombok neighbourhood during the winter of 1998/1999. Aarssen and Jongenburger published the outcomes of this survey⁴; the first reference also includes the entire questionnaire. During this survey, 630 addresses in the neighbourhood were approached, that is one fifth of all addresses in the research area. In each household, a maximum of three adults and two children above the age of eight were permitted to answer the questionnaire. This yielded survey data from 342 individuals dis-

4 Willy Jongenburger/Jeroen Aarssen, Linguistic and Cultural Exchange and Appropriation. A Survey Study in a Multi-Ethnic Neighbourhood in The Netherlands, in: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22. 2001, pp. 293–308.

tributed over 276 households.⁵ A summary of the data on language use obtained in the survey is presented below.

2.1. Survey Results

In total, 30 different languages were reported as being used in one or more of these households. These are listed in Table 1. The third and sixth columns in this table show the number of respondents who indicated that this particular language was spoken in their home (they did not necessarily speak it themselves). The second and fifth columns show the number of households they represented. Respondents who indicated that more than one language was spoken in their home are listed more than once.

Table 1: Languages in the Lombok/Transvaal Neighbourhood Survey
hh = households, ind = individual respondents

Language	N hh	N ind	Language	N hh	N ind
Dutch	271	336	Chinese	2	3
Turkish	15	25	Frisian	2	2
Arabic	19	24	Bulgarian	2	2
Tarifit Berber	14	20	Danish	2	2
English	15	18	Greek	2	2
Italian	10	14	Farsi	1	1
German	9	9	Khmer	1	1
Spanish	8	8	Papiamentu	1	1
Hindi/Hindustani	4	6	Russian	1	1
Portuguese	3	5	Scottish Gaelic	1	1
Sranan Tongo	5	5	Somali	1	1
Macedonian	4	4	Tagalog	1	1
Serbian/Croatian/Bosnian	4	4	Cham	1	1
French	3	3	Czech	1	1
Bahasa Indonesia	2	3	Visaya	1	1

Dutch was mentioned as one of the home languages in all but four households. Further to this, it is notable that in most households where Berber was spoken, Arabic was reported as well, meaning that the Berber and Arabic

5 The respondents were not representative for the neighbourhood population. Comparison with demographic information provided by the municipality indicates that women and people aged between 30 and 45 were overrepresented. Also the two largest ethnic minority groups in the area, the Moroccans and the Turks, were particularly underrepresented (Louis Boumans/Ahmed Zekhnini, *Taal en cultuur in Lombok en Transvaal. Onderzoek in een Utrechtse volkswijk*, in: Justus Veenman/Hanneke Houtkoop-Steenstra (eds.), *Interviewen in multicultureel Nederland*, Van Gorcum 2002, pp. 79–100).

language groups largely consist of the same population (there were 24 Moroccan respondents in total). On the basis of the answers to the questionnaire, language vitality indexes were calculated for each language. Four factors, namely choice, proficiency, dominance and preference contribute to the overall vitality. These factors were operationalised as follows:

- choice: the proportion of respondents per language group reporting that they choose this language in interaction with their mother.
- proficiency: the proportion of respondents reporting that they understand the language.
- dominance: the proportion of respondents reporting that they speak this language best.
- preference: the proportion of respondents reporting that they prefer to speak this language.

The first two factors contain values that are generally the most inclusive, while the latter two tend to be more discriminating between language groups. The vitality index is the mean score of these four values. Table 2 displays the calculated vitality as well as the values for each factor for the six largest minority languages in the survey.

Table 2: Language Choice, Proficiency, Dominance, Preference and Calculated Language Vitality of the Largest Minority Language Groups

Language Group	Choice	Proficiency	Dominance	Preference	Vitality
Turkish	92	100	75	71	85
Berber	89	90	59	60	75
Arabic	70	100	34	38	63
English	18	78	27	54	44
German	33	78	44	20	44
Italian	0	21	50	100	43

Turkish has the highest vitality index, which is in line with earlier language surveys in the Netherlands.⁶ The lower scores of Arabic and Berber are explained by the fact that these two languages are usually spoken in the same households, where they are in competition with each other.

Respondents in the English, Italian and German groups were often Dutch born themselves, and/or shared their households with people of Dutch descent. In addition, the English group was a very heterogeneous one,

6 Peter Broeder/Guus Extra, *Minderheidsgroepen en minderheidstalen*, The Hague 1995; Jeroen Aarssen/Peter Broeder/Guus Extra, *Allochtonen talen in het voortgezet onderwijs*, The Hague 1998.

including respondents from various non-English speaking countries such as Bulgaria or the Philippines.

For the minority language groups, the vitality of Dutch was also calculated, using the same four factors. Choice, proficiency, dominance and preference were operationalised in the same way as for the minority languages above. The vitality of the Dutch language in the six largest minority groups is presented in Table 3. The fact that the vitality of Dutch is almost a mirror image of that of the community language of each minority group indicates that Dutch and the minority languages have largely complementary distributions.

Table 3: The Position of Dutch among the Largest Minority Language Groups

Language Group	Choice	Proficiency	Dominance	Preference	Vitality
Turkish	12	100	42	50	51
Berber	16	75	59	60	53
Arabic	30	75	71	77	63
English	82	89	82	63	79
German	67	100	71	80	80
Italian	86	100	50	33	67

2.2. Why has Turkish Maintained its Vitality to a Greater Extent than the Moroccan Languages Have Done?

As previously indicated, Turkish has the highest vitality index of those languages studied, followed at some distance by Berber and (Moroccan) Arabic. Whereas both Turkish and Moroccan youngsters tend to speak their respective mother tongues with elder people from the same linguistic background, El Aissati observes that Moroccan youngsters tend to choose Dutch as their first language when making first contact with a peer with Moroccan background.⁷ Turkish youngsters, on the other hand, generally do frequently switch Turkish and Dutch when dealing with their peers.⁸ This can, at least in part, be attributed to the higher prestige that Turks tend to attribute to their language, compared to the status attributed to Berber and Moroccan Arabic by Moroccans. Further to this, whilst Turkish has a generally acknowledged standard form to which Turkish immigrants have wide access by means of both the written and the audiovisual media, this is not the case in Berber or Moroccan Arabic; both languages do not have an accepted stan-

7 Abderrahman El Aissati, *Verandering en verankering. Taal en identiteit bij jonge Marokkanen*, in: Bennis u.a. (eds.), *Een buurt in beweging*, pp. 251–262.

8 Nadia I.M. Eversteijn, »We praten Turks over de zaktelefoon«. *Processen van in- en uitsluiting door taalkeuze en code wisseling onder Turkse jongeren*, in: Bennis u.a. (eds.), *Een buurt in beweging*, pp. 169–181.

dard. These socio-linguistic facts seem to be reflected in the degree to which certain structural characteristics and/or innovations tend to be conventionalised in the respective languages. This will be discussed further below.

3. Structural Characteristics of the Three Largest Immigrant Languages

In this section, some descriptive observations on structural characteristics of the variants of Turkish, Moroccan Arabic (henceforth MA) and the Tarifit dialect of Berber as spoken in Lombok are presented. Code switching is, of course, a conspicuous feature of most immigrant languages, and the languages under discussion are no exception to this. The investigators, however, focused on the monolingual stretches in the three languages rather than on code switching, as some extensive studies on code switching in those languages had previously been carried out.⁹ The main question the investigators addressed was whether distinct varieties of the three minority languages were developing among second-generation speakers in the Dutch diaspora as a whole or even at the neighbourhood level.

In order to identify local linguistic change, corresponding features of the (monolingual) input form of the minority languages first have to be established. This is particularly difficult in the case of the Moroccan languages, which are basically oral languages displaying much dialectal variation. MA and Tarifit have no standard variety and linguistic description is limited when compared to the average written language. But even in the case of Turkish, which has a recognised standard norm to which the Turkish community in the Netherlands has wide access (through written and audio-visual media), the variant spoken by immigrants differs to a greater or lesser extent from the standard form of the language. Initially it was our aim to compare second-generation speakers' varieties of Turkish, MA and Tarifit with the varieties of their parents, as the latter constitute the major input, especially in migrant communities where the minority language is spoken primarily at home. However, we were unable to find adult speakers from the neighbourhood willing to cooperate in recording sessions. For this reason, control data from Morocco and Turkey were used instead.

Characteristic features that have been shown to be typical for the variant spoken in the Netherlands (or more precisely in the neighbourhood of Lombok) may be the result of one of a range of factors. Some of the processes

9 See for instance Albert Backus, *Two in One. Bilingual Speech of Turkish Immigrants in the Netherlands*, Tilburg 1996; Jacomina Nortier, *Dutch-Moroccan Arabic Code Switching among Moroccans in the Netherlands*, Dordrecht 1990; Louis Boumans, *The Syntax of Codeswitching. Analysing Moroccan Arabic/Dutch Conversations*, Tilburg 1998.

which are likely to play a role in the emergence of particular immigrant varieties of the language are examined below.

The direct transfer of Dutch elements is the first thing that comes to mind when one is studying an immigrant language in the Dutch context. As will be shown below, however, it is not always possible to attribute a certain feature unconditionally to contact with the Dutch language, as this feature may also be a result of second language contact in general. Languages in contact, and particularly the socially non-dominant languages (a situation that most immigrant languages find themselves in) tend to show certain features which are common to contact situations in which a language finds itself under pressure from another, ›dominant‹ language. For example, a commonly observed phenomenon in contact situations world-wide is, in the case of two possible alternatives – one morphologically complex and/or relatively rare, the other simple and/or relatively frequent – for speakers to choose the latter.¹⁰ These features tend to occur irrespective of the languages which are involved. Another characteristic shown by languages in contact is that certain tendencies which can already be seen in variants which are not under pressure become speeded up. A third point, which applies to all three languages analysed, is that people from different dialectal backgrounds are present in the Netherlands. This may lead to dialect levelling, resulting in new Diaspora variants that differ from any variant spoken in the country of origin. Alternatively, each person might retain his or her own dialect, in which case a greater mutual divergence may be observed than would have been the case in the country of origin. These factors may combine to yield new immigrant varieties of the languages investigated.

3.1. Data

The descriptive observations were based on data collected among teenagers and adolescents who were either born in the Netherlands or had immigrated before the age of four (i.e. before school age). For MA the following data were used: Six hours of spontaneous speech of seven adolescent male speakers (aged 15 to 20) were collected in the form of dialogues recorded by themselves (no investigator was present). In addition, thirteen younger teenagers retold the picture book ›Frog where are you?‹¹¹ that was shown to them. The frog story data were compared with other MA frog stories collected in Mo-

10 Roger W. Andersen, Determining the Linguistic Attributes of Language Attrition, in: Richard Lambert/Barbara Freed (eds.), *The Loss of Language Skills*, Newbury House 1982, pp. 83–118.

11 Mercer Mayer, *Frog, Where Are You?*, New York 1969.

rocco (96 frog stories) and the Netherlands (200 frog stories) for the purpose of earlier research projects by El Aissati¹² and Bos.¹³

Observations on Tarifit were based on the following data: Semi-spontaneous speech was collected with 10 young native speakers of the Tarifit dialect of Berber retelling the ›Frog where are you‹-picture book (see above). 18 frog stories told by young speakers of Tarifit in Morocco (about 90 minutes) were used as control data.

The Turkish data were: Spontaneous speech in the form of dialogues involving ten male informants aged between twelve and twenty years old, recorded by themselves in the absence of the investigators (approximately six hours of speech in total). Semi-spontaneous speech in the form of eight frog stories retold by eight of the above-mentioned ten informants. Additionally two hours of spontaneous speech were collected from two female native speakers (aged 24 and 25 years old).

3.2. Characteristics of Moroccan Arabic spoken in the Netherlands

3.2.1. Preservation of Dialectal Diversity

The Arabophone Moroccans in the Netherlands come from different regions in Morocco and represent much of the dialect variation in Morocco itself.¹⁴ In the Utrecht neighbourhoods of Lombok and Transvaal, three dialect major groups can be distinguished¹⁵:

1. Jebli dialects from the vicinity of Larache, Tangier and Tetouan; the Jebli dialect speakers constitute the smallest of the three groups
2. Aroubi dialects from the north-eastern part of the country (Oujda, Berkane)
3. The Atlantic coast koine. This group includes speakers from western cities like Casablanca and Meknes as well as from southern Morocco (Essouira, Taroudant, Ourzazate).

Concerning the verb conjugations, only the speakers from the region of Berkane and Oujda distinguish between 2nd person singular and feminine in the suffix conjugation (e.g. masculine *fhemt*, feminine *fhemti*, ›you have under-

12 Abderrahman El Aissati, *Language Loss among Native Speakers of Moroccan Arabic in the Netherlands*, Tilburg 1997.

13 Petra Bos, *Development of Bilingualism. A Study of School-Age Moroccan Children in the Netherlands*, Tilburg 1997.

14 This section is based on Louis Boumans, ›Temši morgen uit wella?‹. Marokaans Arabisch in Lombok, in: Bennis u.a. (eds.), *Een buurt in beweging*, pp. 263–283.

15 G.-S. Colin, *L'arabe*, in: *Iniation au Maroc 1945*, pp. 219–244; M. Laghaout, *L'espace dialectal marocain, sa structure actuelle et son évolution récente*, in: *Dialectologie et sciences humaines au Maroc*, 1995, pp. 9–42.

stood<); the speakers of other varieties use the (historically) feminine form for both genders. In the prefix conjugation, speakers of southern dialects and some speakers from western Morocco use the form *ta-* of the aspect and mood prefix, whereas those from northern Morocco say *ka-* (e.g. *ta-yšuf* versus *ka-yšuf*, ›he sees‹). As far as can be established, the young people in the Utrecht neighbourhood use the forms that can be expected on the basis of the region from which their parents originate.

With respect to the lexicon, the elicited frog stories yield useful information. A number of concepts that are central in the elicitation material, like ›frog‹, ›boy‹, ›dog‹, ›search‹ and ›find‹ are expressed by different lexical items in the Arabic dialects from Morocco. ›Search‹, for instance, is typically *qelleb* in southern and central Morocco, *fetteš* in the Northwest and *dewwer* in the Northeast. The narratives which Bos and El Aissati collected in Casablanca, Rabat, Tangier and Oujda enable us to map much of the regional lexical variation. Table 4 shows the dialect words referring to the aforementioned concepts in each city. In each cell all the words that were used by more than 10 per cent of the informants are listed in order of frequency. Notice that the Standard Arabic word *ḍifḍaša* ›frog‹ tends to replace the local words in all four cities, even if the narrative is in Moroccan Arabic.¹⁶

Table 4: Lexical Variation in Frog Stories from Morocco

	boy	dog	frog	search	find
Casablanca	derri weld	kelb	(<i>ḍifḍaša</i>) jrana	Qelleb	lqa
Rabat	weld derri	kelb	(<i>ḍifḍaša</i>) jrana	Qelleb	lqa jber
Tangier	šayel weld	jru kelb	grana (<i>ḍifḍaša</i>)	fetteš qelleb	jber lqa
Oujda	weld derri	kelb	qerqra (<i>ḍifḍaša</i>)	dewwer fetteš qelleb	lqa šab

As can be seen in Table 5, this lexical variation is still present in the speech of the second generation Moroccans from Utrecht. In other words, the young people in Lombok did not create a single norm for the verb conjugation or the expression of a concept like SEARCH.

16 Though the informants were urged to speak as if they were at home, the methods of data collection were not particularly suited for dialectological investigation. Firstly, the informants were not selected for their knowledge of the local dialect. Secondly, the formal setting of the task enhanced the use of Standard Arabic and ›common Moroccan‹ forms. Also some speakers tended to accommodate to the speech variety of the investigators, e.g. by providing synonyms of local words.

Table 5: Lexical Variation in Frog Stories from Lombok, Utrecht/The Netherlands

Informant	Parents' Origin	boy	dog	frog	search	find
Western and Southwestern Bedouin Dialects (including Tashelhit Area)						
Fouad	Taroudant	derri	kelb	jrana	qelleb	lqa
Abdelilah	Ourzazate	derri, weld	kelb	jrana	qelleb	lqa
Hasan	Ourzazate, Casa	derri	kelb	ḡefḡaḡ	qelleb	lqa
Anouar	Essouira, Casa	derri	kelb	-	qelleb	lqa
Jamal	Tiznit, Casa	drari [sic!]	-	-	qelleb	lqa
Noureddine	Meknes	derri	kelb	jrana	qelleb	lqa
Mohamed	Meknes	derri	kelb	ḡifḡaḡa	qelleb	lqa
Younes	Taza	derri	kelb	-	qelleb	lqa
Eastern Bedouin Dialects						
Moh	Oujda	weld	kelb	qerqra	dewwer	lqa
Jalil	Oujda	weld	kelb	qerqra	dewwer	ṣab
Jebli Dialects						
Naima	Tetouan	ṣayel	ḡru	grana	fetteš	jber
Nacer	Tetouan	ṣayel	ḡru	grana	fetteš	jber

In the diaspora, the adolescents' knowledge of other dialects than their own also appears to be limited. The fourteen-year-old Nacer is an illustrative case in point. He knows two words for ›dog‹ in the Jebli dialect of his parents: *ḡru* and the child word *bubu*. However, when asked about *kelb*, which is the common word for ›dog‹ in nearly all of Morocco, he did not recognize the word.

- (1) Nacer: You can also say *bubu* or something.
 Louis: *Bubu?* Yeah... or *l-kelb* [silence] *kelb*, no?
 Nacer: I know *ḡru* and *bubu*, I know those two words for dogs.
 Nacer, 14, Utrecht, 2000

Nacer is fairly fluent in his own variant of Moroccan Arabic, and he reports that he speaks Arabic sometimes with friends as well. In Morocco, Jebli dialects have a relatively low prestige and speakers of these dialects who have contact with Moroccans from other regions are usually able to adapt to the western Moroccan koine form. In the frog stories from Tangier, half of the informants actually alternate between the local word *ḡru* ~ *jru* and the common *kelb*. In the diaspora children do not acquire the ability to accommodate to the common Moroccan variety (›Atlantic coast koine‹), or to other dialects. This is not surprising in view of our observation that young Moroccans in Utrecht speak Dutch with each other most of the time.

3.2.2. *Preference for Analytical vs. Synthetic Forms in Possessive Constructions*

Attributive possession in MA is expressed by either a synthetic or an analytic construction (2a-b).

- (2) a. Synthetic: ras l-kelb kelb-u
 head the-dog dog-his
 b. Analytic: r-ras dyal l-kelb l-kelb dyal-u
 the-head of the-dog the-dog of-him
 ›the head of the dog‹ ›his dog‹

The synthetic possessive is more restricted in use, its selection being largely dependent on the lexical head of the construction, the possessee. The analytic possessive, which makes use of a genitive particle like *dyal* ›of‹, is more versatile and is a grammatical alternative in nearly all cases. Second generation speakers of MA in Lombok and in the Netherlands generally display a larger preference for the analytic alternative. This is particularly true for possessives with NP dependents: For the expression ›the head of the boy/deer/dog‹ in the frog story, eleven out of sixteen narrators in Morocco chose the synthetic form, whereas in the Netherlands only two out of sixteen did so. While this finding may reflect the increased preference for analytic expressions in the diaspora, it can also be attributed to direct influence of Dutch as the socially dominant language. With NP possessors the MA analytic forms show a morpheme-by-morpheme correspondence with the Dutch possessive (or the English possessive for that matter, e.g. *r-ras dyal l-kelb* ›the head of the dog‹ translates *de kop van de hond* in Dutch).

In the case of pronoun possessors the Dutch form with prenominal possessive pronouns (*zijn hond* ›his dog‹) does not favour one of the MA constructions. At the level of the entire data corpus, a shift toward the analytic construction was not found with pronominal possessors, though two individuals did display an overuse of the analytic form.

3.2.3. *Shift in Lexical Organisation*

Either due to direct influence from Dutch (loan translations) or to incomplete acquisition, in individual cases a shift in the organisation of the lexicon was observed. An example is the replacement of specific lexical items for ›to go back‹, ›to go out of somewhere‹ and ›to go in‹ by the less specific *mša* ›to go‹ plus a preposition.¹⁷ Another example is the replacement of the subordinate conjunction *waš* ›if; whether‹ by the coordinate conjunction *wella* ›or‹. The lat-

17 See also the section on Turkish, where the same phenomenon seems to have acquired a fairly systematic character.

ter example must be patterned entirely on Dutch, in which the coordinate and subordinate conjunctions happen to be homonymous (*of* ›or‹; ›whether‹).

3.3. Characteristics of Tarifit spoken in the Netherlands

3.3.1. Preservation of Dialectal Diversity

Although the data was gathered from one region, namely the Rif area, some dialectal variation within this area is readily observed between speakers of eastern varieties, central varieties and western varieties.¹⁸ An example of lexical variation is the word for ›child‹. In the eastern and central varieties ›child‹ is: *aḥenjir*. In western varieties of Al Hoceima and the surrounding area ›child‹ is: *aḥarmuc*. And whilst in eastern and central varieties ›to look‹ is *xzar*, the word used in western varieties is *naḍur*. Examples 3 and 4 are from the data collected in Lombok among speakers of western varieties and eastern varieties, respectively, while examples 5 and 6 are from the data of the reference group in Morocco, among speakers of western and eastern varieties, respectively.

- (3) *Aḥarmuc* *i-tt-naḍur*
the.boy he-imp-look
›the boy is looking‹
- (4) *ij* *n* *uḥram* *qa* *i-tt-xezzar*
one of boy imp.part he-imp-look
›a boy is looking‹
- (5) *ij* *n* *uḥarmuc* *i-tt- naḍur*
one of boy he-imp-look
›a boy is looking ‹
- (6) *ij* *n* *uḥram* [...] *qa* *xzzar-n.*
one of boy imp.part look.imp-they
›a boy [and his dog] are looking‹

3.3.2. Preference for Morphologically less Complex Paradigms

Among the speakers of Berber recorded in the Netherlands a tendency to reduce the morphological complexity of the case-system was observed. Nouns in Berber can occur either in *free condition* or in *bound condition*. The position of a subject noun or pronoun may be either pre- or postverbal. When the subject stands in the pre-verbal position, it is in a free condition, which is unmarked. When in the postverbal position it is in a bound condition. Likewise, nouns in any other function (indirect object, or governed by a preposition) are equally in a bound condition, which is marked by altering the initial vowel:

18 This section is based on El Aissati, *Verandering en verankering*.

- (7) free condition: *argaz* *i-ssawal*
 the.man he-is.talking
 ›the man is talking‹
- (8) bound condition: *i-ssawal* *urgaz*
 he-is.talking the.man
 ›the man is talking‹
- (9) bound condition: *taddart* *n* *urgaz*
 the.house of the.man
 ›the house of the man‹

Comparison of data collected in the Netherlands and in Morocco show that the Dutch informants use nouns in the free condition which should be in the bound condition in 58 per cent of the occurring instances (n = 64), whereas the Moroccan informants do so in only 3 per cent of the occurring instances (n = 170). Also, in 4 per cent of cases the Dutch informants use the bound condition where a free condition is to be expected, whereas none of the Moroccan informants does so. In fact, in several Berber variants spoken in Morocco the distinction is gradually disappearing.¹⁹ This development appears to have been speeded up significantly in the variant spoken in the Netherlands.

3.3.3. Word Order and Pronominal Reference

In simple declarative sentences in Tarifit, and in Berber in general, the subject of a verb can be an independent pronoun or a noun, but it can also be expressed by verbal morphology alone. Verbal morphology is the only compulsory constituent to express the subject function in simple declarative sentences.

Nominal and pronominal subjects can be either in preverbal or postverbal position, whereas verbal affixes with the subject function have a fixed position (suffix, prefix, or a combination of both). The explicit expression of the subject by means of an independent pronoun is determined by pragmatic considerations, like emphasis or contrast. Also, the pre- or postverbal position of nominal subjects is pragmatically determined. Placing a subject after the verb indicates that its information status is not so prominent. In example 10, the more prominent information is what the dog was doing and what happened to it (expressed in the second clause), and not the beehive itself.

- (10) *aqzin* *nni* *i-ssenhezz* *tacejjart* *nni*. *t-ewða* *dd* *tağrast* *nni*.
 the.dog it he-moved the.tree that. it-fall hither beehive that
 ›the dog shook the tree. The beehive fell‹

19 Lionel Galand, Relations du verbe et du nom dans l'énoncé berbère, in: Catherine Paris/Alice Cartier (eds.), Relations Prédicats-Actant(s) dans les langues de type divers, Paris 1979, pp. 131–146.

Two subjects in preverbal position in two consecutive sentences indicate contrast:

- (11) *aħarmuc* nni i-gga reh'wayej. *aqzin* nni ira i-ttcumma
 the.child it it-did things. the.dog that was it-is-sniffing
 ›the child did something. The dog was sniffing around‹

This pragmatic device of distinguishing between prominent and less prominent information seems to be becoming gradually lost amongst Berber speakers in the Netherlands, as they appear to show a preference for pre-verbal subjects. They used post verbal subjects in 9.7 per cent of the occurring instances, whereas the informants in Morocco used this form almost twice as much: in 18.7 per cent of all instances. Tentatively, one could speak of a gradual shift towards a Subject-Verb word order, which is in itself not a surprising development, as it is observed in, for example, a language as different to Berber as Turkish.²⁰ Contact with the Dutch language may also play a role here: the frequency of the aforementioned Subject-Verb word order in Dutch is as high as 60 per cent.

3.4. Characteristics of Turkish Spoken in the Netherlands

In the Turkish spoken in the Netherlands many innovative characteristics seem to have obtained a fairly stable status. Certain structural features were observed by all speakers, and, interestingly, certain shifts in the lexicon (e.g. loan translations) also seem to have been conventionalised.²¹

3.4.1. Overgeneralisation of Explicit Pronominal Subjects

Turkish is a pro-drop language, which means that the explicit expression of a subject, when a pronoun, is determined by pragmatic considerations. If expressed, contrast or emphasis is intended:

- (12) *okula* gidiorum
 school.to going.am.I
 ›I am going to school‹

20 Alida Schaufeli, Word Order in a Turkish-Dutch Contact Situation. Paper Read at the Symposium on Language Loss and Public Policy, Albuquerque 1995.

21 The section on Turkish is based on Jeroen Aarssen, *Turks in Lombok: een sterk (s)taaltje?*, in: Bennis u.a. (eds.), *Een buurt in beweging*, pp. 235–248; Margreet Dorleijn, *Calquing in the Turkish of Bilingual Turkish-Dutch Immigrant Speech in the Netherlands*, in: A. Fenyvesi/K. Sandor (eds.), *Language Contact and the Verbal Complex of Dutch and Hungarian*. Working Papers of the 1st Bilingual Language Use Theme Meeting of the Study Centre on Language Contact, Szeged 2000, pp. 85–93; and idem, ›Ik leg mijn schoen met Sinterklaas‹. *Leenvertalingen in het Turks en Nederlands*, in: Bennis u.a. (eds.), *Een buurt in beweging*, pp. 217–234.

- (13) ben okula gidiyorum
 I school.to going.am.I
 ›its *me* who is going to school‹ (not someone else)

All Turkish informants in the Netherlands, however, also use explicit pronominal subjects where no such pragmatic implication is intended. This may be attributed to the influence of Dutch, where the expression of pronominal subjects is obligatory in all contexts (Dutch is not a pro-drop language). On the other hand, the overuse of pronominal subjects is also observed from children in Turkey and considered a stage in the language acquisition process. Nevertheless, in the Netherlands second generation speakers far beyond the average age of Turkish children living in Turkey continue to make use of the previously mentioned overgeneralisation of pronominal subjects.

3.4.2. Underrepresentation of the Definite Marker –I

In Turkish a definite marker (often referred to as accusative case) is required on definite and specific-indefinite objects.

- (14) ev-i gördüm
 house-DEF I.saw
 ›I saw *the* house‹
- (15) bir ev gördüm
 a house I.saw
 ›I saw a house‹

Especially when a noun phrase is inherently definite, like proper nouns or possessive constructions like ›my house‹, a definite marker is obligatory. In Dutch, definiteness is marked by a definite article both in the case of objects as well as in other syntactic functions. However, when a noun phrase is inherently definite – as is the case with proper nouns and possessive pronouns – the article is omitted. In our Turkish data from the Netherlands the definite marker was often omitted, especially in cases where proper nouns and possessives were involved:

- (16) Catherine-Ø seyretmedim
 ›I didn't watch Catherine‹²²
 instead of: Catherine-*yi*
- (17) sivilceler-imiz-Ø annemden aldık
 acne-POSS2pl from.my.mother we.inherited
 ›we inherited our acne from my mother‹
 instead of: sivilceler-imiz-*i*

22 Catherine refers to a Dutch talkshow on television.

3.4.3. Shift in Lexical Organisation

In the Dutch-Turkish data a shift in the lexical organisation was observed. In a number of instances we observed object noun–verb collocations which seem to have been transferred from Dutch, as in the next example, where the Dutch collocation *piano spelen* ›to play the piano‹ has served as a model. The verb *spelen* ›to play‹ is used in combination with both games and musical instruments, e.g. *schaak spelen* ›to play chess‹. Turkish has two separate lexemes to denote the two meanings: *çalmak* ›to play‹, used for musical instruments, and *oynamak* ›to play‹ for games.

- (18) *piyano* *oynamak*
 piano to.play
 ›to play the piano‹
 instead of: *piyano çalmak*

Other examples are:

- (19) *suç* *vermek* (modelled after Dutch *de schuld geven* ›to accuse‹)
 guilt give
 ›to accuse‹
 instead of the more synthetic standard variant: *suçlamak* ›to accuse‹
- (20) *snav* *almak* (modelled after Dutch *examen halen* ›get one's exam‹)
 exam get
 ›pass (one's) exam‹
 instead of the standard variant *snav kazanmak* ›win one's exam‹

Like Moroccan Arabic, Turkish has specific lexical items for ›to go out of‹, ›to go in‹, ›to go back‹. In the Dutch Turkish data these items are also often replaced by the less specific *gitmek* ›to go‹ plus an adpositional element indicating the direction of movement. This may either be due to direct loan translating from Dutch or to incomplete acquisition of the Turkish lexicon, or both. Interestingly, it was observed that some of the loan translations (18 and 20, for example) were used in the same fashion by different speakers living in different cities and with parents from different Turkish regions (fieldwork observations). This suggests some conventionalisation of these forms in the Dutch context has taken place. This may eventually lead to a specific Dutch variant of Turkish, possibly contrary to the situation in Moroccan Arabic, where comparable phenomena were found, but only at an individual level.

4. Conclusions

All three languages show characteristics that can be attributed to language contact and language attrition, common phenomena for immigrant languages. Some features are typical of language contact situations, e.g. the preference for an analytical form of the possessive at the cost of a morphologically more complex synthetic construction in MA (cf. examples 2a-b). As

this situation corresponds with the commonest way of expressing attributive possession in Dutch, one can speculate as to whether this is due to the influence of Dutch or is merely a consequence of language contact in general. Also the reduction of morphology in Tarifit as exemplified by the preference for the so-called free condition of nouns (cf. examples 7–9), an example of language attrition, is not unexpected. Further to this, some pragmatic devices were also lost as a result of changes in word order preferences. Interestingly again, the new word order preference in Tarifit corresponds with the most frequent word order in Dutch. Turkish too shows some reduction in morphology, e.g. the omission of the definite accusative marker on proper nouns and other inherently definite nouns, in this way copying the Dutch system of definiteness-marking (cf. examples 14–17).

Most striking, however, is the difference in dialect preservation vs. dialect levelling between MA and Tarifit on the one hand and Turkish on the other. Although describing specific dialect characteristics was not an aim of this research project, and the fieldwork carried out was not designed for that purpose, examples of preservation by speakers of MA and Tarifit of their respective home dialects abound, as is exemplified in the example of Nacer (cf. example 1).

In our Turkish data, however, no such preservation was observed, on the other hand being observed that some typically Dutch modelled collocations (cf. 18–20) were used by different speakers in different contexts. For Turkish, some features that indicate a certain dialect levelling were described earlier. For example, Boeschoten²³ observes the tendency among Turkish immigrants in the Netherlands (including persons from the first generation) to use *yapmak* 'to make; to do' instead of *etmek* 'to do' as an auxiliary. This tendency, Boeschoten claims, is also observable in a germinal stage in Turkey, but has speeded up considerably in migration context.

The fact that language maintenance in the Turkish community is much greater than in the Moroccan community is important here. That this is the case is something which is clearly linked to the close-knit nature of the Turkish community, where everybody more or less knows everybody and where a lot of norms are shared. For the Moroccan community this is much less the case.

23 Hendrik Boeschoten, *Batavo-Turks: een nieuw Turks in Nederland?*, in: Jaap Goedegebuure (ed.), *Nieuwe wegen in taal- en literatuurwetenschap*, Tilburg 1993, pp. 103–116.

Konrad Ehlich

Hermeneutik als interkulturelle Alltagskompetenz

Migration als kommunikative Herausforderung

Migration ist eine europäische Realität.¹ Das war sie lange; dennoch wurden einige der europäischen Länder, darunter Deutschland, geradezu davon überrascht, als sie sich das – endlich – eingestanden.

Die europäische Realität der Migration ist in vielfältiger Weise eine Herausforderung, auf die unterschiedlich reagiert wird – teils neugierig, teils eher gleichgültig, teils aber auch geradezu verstört. Die Herausforderung ist politisch, demographisch, soziologisch virulent – aber nicht nur das; sie ist auch eine kommunikative Herausforderung.

Als solche ist sie in diesem Land lange nicht wahrgenommen worden. Vielmehr versuchte man, soweit es irgend ging, sie von sich fernzuhalten. Die Struktur der Verleugnung setzt sich bis heute fort. Man könnte sich ja z.B. vorstellen, daß die reichen sprachlichen Potentiale, die durch die Migration in unser Land gebracht werden, ein Land, das eine relative sprachliche Homogenität aufweist, gesellschaftlich genutzt würden.² In einigen Ansätzen hat man das auch versucht. Betrachtet man aber etwa die aktuellen Maßnahmen zum ›frühen Fremdsprachenlernen‹, zur Einführung von Fremdsprachenunterricht bereits in der Grundschule also (eine Bewegung, die in den 1960er Jahren begonnen hatte, dann aber irgendwie verebbte, um schließlich am Beginn dieses Jahrhunderts wieder in die öffentliche und curriculare Diskussion zu geraten), so gehört es zu den sicher erstaunlichsten Bildungserscheinungen, daß die sprachlichen Potentiale von Schülern und Schülerinnen aus vielen Ländern der Welt, insbesondere aus den europäi-

1 Konrad Ehlich, Migration, in: Peter H. Nelde/Hans Goebel u.a. (Hg.), Kontaktlinguistik, Berlin 1995, S. 180–193; Klaus J. Bade, Europa und die Migration am Ende des 20. Jahrhunderts, Göttingen 2000; ders. (Hg.), Migration in der europäischen Geschichte seit dem späten Mittelalter. Vorträge auf dem Deutschen Historikertag in Halle a.d. Saale, 11.9.2002 (IMIS-Beiträge, H. 20), Osnabrück 2002.

2 Konrad Ehlich, Linguistic »Integration« and »Identity«. The Situation of Migrant Workers in the E.C. as a Challenge and Opportunity, in: Florian Coulmas (Hg.), A Language Policy for the E.C., Berlin 1991, S. 195–213.

schen und den angrenzenden Bereichen, dabei fast überhaupt nicht vorkommen. Euphemistisch wird vom frühen Erwerb von Fremdsprachen gesprochen – aber eigentlich geht es immer nur um das eine, den Erwerb des Englischen; um diesen Fokus herum sind einige curriculare Alibi-Veranstaltungen gelagert, meist in grenznahen Bereichen, so daß etwa an der Grenze zu den Niederlanden auch die Sprache dieses Nachbarlandes angeboten wird. In Baden-Württemberg und im Saarland werden dem Französischen noch gewisse Chancen eingeräumt, an den östlichen Grenzen dem Polnischen oder Tschechischen.³

Aber die sprachlichen Ressourcen der großen Einwanderergruppen werden aus diesen Diskussionen weitgehend herausgehalten. Dies gilt selbst dort, wo, wie z.B. in einer Stadt wie Dortmund, in einer ganzen Reihe von Innenstadtschulen das Deutsche eine Minderheitssprache ist, was die Verteilung der native speakers betrifft; wo also in den Klassen 60 oder 70 Prozent der Schüler das Türkische als Muttersprache haben.⁴

Dies alles scheint kaum eine Realität für Bildungsplaner; schon eher reagieren die größeren Städte oder regionale Einrichtungen wie die RAAs (Regionale Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher).⁵ Aber als tatsächliche kommunikative Herausforderung wird die Situation im allgemeinen erst dann aufgenommen, wenn es darum geht, die Probleme zu bearbeiten, die beim ›PISA-Schock‹ unleugbar offensichtlich wurden, oder gar darum, aufkommende gewaltsame Zuspitzungen zu verhindern. Dies bedeutet: Es geht mehr um Pazifizierungsstrategien als darum, zur Kenntnis und anzunehmen, daß Migration eine kommunikative Herausforderung ist. Das hat vielfältige Ursachen und Hintergründe. Einige sprachliche sollen im folgenden erörtert werden.

1. Die Herstellung sprachlicher Homogenität als Zentrum des ›Projekts Nation‹

Die vorbürgerlichen Strukturierungen sahen für Sprache einen ganz anderen Stellenwert vor als den, der ihr seit 1789 in Europa zukommt. Es gab eine Art Aufgabenteilung hinsichtlich der Sprachen, die involviert waren. Lange war im kirchlichen und im wissenschaftlichen Zusammenhang das Latein für den Westen Europas allgemeine Verkehrssprache, die an keinerlei Grenzen gebunden war. Im politischen Bereich trat in der beginnenden Neuzeit das

3 Albert Raasch/Thomas Biegel, Die Situation der Fremdsprachen im Saarland. Beitrag zur Analyse von Fremdsprachenangebot und Fremdsprachenerwerb im deutsch-französischen Grenzraum, Saarbrücken 1989.

4 Ingrid Gogolin, Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Münster 1994.

5 RAA Dortmund im Internet: <http://www.do.nw.schule.de/raa/>

Französische hinzu. Was darüber hinaus an kleinräumiger Kommunikation erfolgte, bediente sich der jeweiligen Orts- oder Regionaldialekte, nutzte also Varietäten, die in ihrer Reichweite relativ eingeschränkt waren. In diesen feudalen, auch noch in den spätf feudalen Strukturen zeigte sich also zwischen den politischen und den sprachlichen Organisationsformen eine nur relativ lockere Verbindung. Genauer gesagt, das System, das als ganzes durch die jeweilige ›Dynastie‹ bzw. durch eine geistliche oder Patrizier-Parallelstruktur konstituiert war, war im wesentlichen personalzentriert. Neben den genannten Sprachen war die Sprachfrage für solche Dynastien nicht wirklich aktuell. Ein Karl V. etwa hatte wohl einige Mühe mit dem Deutschen, d.h. einer der zentralen in seinem (den gerade entdeckten Globus umfassenden) Reich gesprochenen Sprachen. In der Zeit noch des 19. Jahrhunderts bemühten sich die Mitglieder der Habsburger Dynastie, die mehrsprachige Situation ihres k.u.k.-Reiches zu bearbeiten; wie weit diese Bemühungen zum Erfolg führten, ist nur schwer einzuschätzen. In bezug auf die Untertanen dieser Staatswesen war die Sprachfrage hingegen eine durchaus untergeordnete.⁶

Dies änderte sich durch die Belange des aufkommenden Bürgertums und seiner Entfaltung drastisch. Als mit dem ›Projekt Nation‹⁷ spätestens im Umbruch vom 18. zum 19. Jahrhundert neue politische Organisationsformen, insbesondere als bürgerliche Bewegungsformen, geschaffen werden mußten, bekam die Sprache einen zentralen Stellenwert. Homogenität mußte jenseits der personalen Bindungen von Dynastien hergestellt werden können. Dies geschah in den verschiedenen europäischen Arealen mit ganz unterschiedlichen Verzögerungen, aber im großen und ganzen doch so, daß es für Europa heute als im wesentlichen durchgesetzt angesehen werden kann. Sprache erhielt einen neuen Stellenwert. Sie wurde nicht nur zu einem allgemeinen Verkehrsmittel, sondern zugleich zu einem Mittel, das für die politisch-gesellschaftliche Identitätsbildung an die Stelle der personal organisierten Identitäten trat. Dies gilt besonders für Deutschland; es gilt ähnlich für Italien, jene beiden mittleren europäischen Mächte im geographischen und nicht nur im geographischen Sinn also, bei denen sich die Transformationen langsamer vollzogen als etwa in Frankreich, dem auch hinsichtlich der sprachlichen Homogenisierung eine Vorreiterrolle zukam. Hier war – nach einer kleinen Phase des Zögerns zu Beginn der Französischen Revolution, als sich der Abbé Grégoire⁸ daranmachte, die tatsächlichen Sprachverwendungen

6 Ingeborg Ohnheiser/Manfred Kienpointer/Helmut Kalb (Hg.), Sprachen in Europa, Innsbruck 1999.

7 Benedict Anderson, Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts, Frankfurt a.M. 1996.

8 Wulf Osterreicher, ›Die Sprache der Freiheit‹. Varietätenlinguistische Präzisierungen zur Historiographie von Sprachpolitik und Sprachauffassung der Französischen Re-

des Volkes in den verschiedenen französischen Regionen empirisch zu erheben – durch Direktoriumsbeschlüsse die Einheitsformel ›eine Nation – eine Sprache‹ schnell etabliert und politisch umgesetzt. Diese einheitliche Sprache, eben das Französische, konnte dabei für Stellung und Verbreitung an dem anknüpfen, was bereits zuvor an Sprachzentralisation geleistet worden war.

In Deutschland war die einheitliche Sprache, war die sprachliche Homogenität eine Art Fanal in bezug auf die Herstellung neuer, einheitlicher politischer Verhältnisse. Die sprachliche Vereinheitlichung war hier in einem langanhaltenden Prozeß über mehr als zwei Jahrhunderte der politischen Einigung vorausgeeilt.⁹ Sie war eine im Grunde effizientere Lösung als die politischen, was sich insbesondere an der ›kleindeutschen‹ von 1870/71 deutlich zeigen sollte.

Die Frage der sprachlichen Homogenität hatte also für die europäische Geschichte ab etwa dem Jahr 1800 eine eminente identitätsstiftende und identitätskritisierende Funktion. Dies gilt es als Hintergrund für eine Situation zu beachten, bei der die Infragestellung sprachlicher Identität durch die Anerkennung unterschiedlicher sprachlicher *Realitäten* in hohem Maße problematisch ist. Wie weit und fein verzweigt die Problematik ist, läßt sich etwa an den Konsequenzen ablesen, die sich in einigen Ländern durch die Minderheiten-Charta der Europäischen Union und ihre rechtliche Verbindlichkeit ergeben haben.¹⁰ Die Umsetzung dieser von den europäischen Gremien nach langen Vorarbeiten verabschiedeten Charta in nationales Recht erforderte z.B. in Frankreich Dutzende von Verfassungsänderungen. Die alte ›Projekt Nation‹-Forderung nach sprachlicher Homogenität ist bis heute explizit und vor allem stillschweigend präsent. Sie spielt eine entscheidende Rolle bei der Abweisung der kommunikativen Herausforderung der Migration.

2. Nationenübergreifende Sprachkompensationen und verbreitete Mehrsprachigkeit

Gegenüber diesen auf dem ›Projekt Nation‹ basierten Konzeptionen gab es nationenübergreifende sprachliche Erfordernisse. Die wichtigsten sind die des Handels, die nacheinander unterschiedliche Varietäten einbezogen. So sind große Teile des *Bankgeschäfts* bis heute mit italienischen Ausdrücken im Deutschen, aber auch in anderen europäischen Sprachen durchsetzt. Die

volution, in: Werner Hülsen (Hg.), *Understanding the Hierarchy of Linguistics*, Münster 1990, S. 117–136.

9 Peter von Polenz, *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*, Bd. 2: 17. und 18. Jahrhundert, Berlin 1994.

10 Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen, in: *Bundesgesetzblatt*, 25. 1998, Nr. 2, S. 1314–1337.

politischen Erfordernisse führten zur intensiven sprachen- und nationenübergreifenden Nutzung des Französischen und, im 20. Jahrhundert, mehr und mehr des Englischen. Dies alles sind Kompensationen der Nachteile nationaler Sprachen, Kompensationen, die allerdings zum Teil um den Preis einer erheblichen Reduktion der Leistungsfähigkeit der sprachlichen Ressourcen erkaufte wurden. Das extreme Beispiel sind die im kolonialen Bereich entwickelten sogenannten Pidgins¹¹ mit ihrer je unterschiedlichen Basierung auf englischer, französischer, portugiesischer Basis für einen kleinen Kommunikationsbereich, nämlich den des Handels. Solche erheblichen Reduktionen der Handlungsressource Sprache gehen mit dieser nationenübergreifenden Sprachkompensation Hand in Hand.

Die Umorientierung der Schulsysteme, die sich in anderer Weise auf nationenübergreifende Sprachkompensation einlassen mußten und sollten, kam nur sehr langsam in Gang. So wurde erst am Ende des 19. Jahrhunderts mit dem Typus der Realschule in Deutschland ein Schultypus geschaffen, der diesen neuen Anforderungen gerecht werden konnte. Die ›Realien‹, die für ihn charakteristisch sind, sind unter anderem ›sprachliche Realien‹, nämlich die aktuellen handelskorrespondentiell wichtigen Sprachen. In diesem Zusammenhang finden sich auch die ersten massiven fremdsprachendidaktischen Proklamationen. Ein Anonymus, der sich als der Linguist Viëtor herausstellte, versuchte mit seiner Programmschrift ›Der Sprachunterricht muß umkehren!‹¹² die neuen Erfordernisse plakativ und bis heute in der didaktischen Landschaft reaktualisierbar zu artikulieren. Ein Stück weit ist der Sprachunterricht in einem sehr mühsamen Transformationsprozeß ›umgekehrt‹, weg von den sogenannten ›Grammatik-Übersetzungs‹-Übungen der ›toten‹ Sprachen Latein, Griechisch und Hebräisch hin zu einer Sprachvermittlung, die den praktischen Anforderungen des wirtschaftlichen Geschehens besser entsprechen sollten.¹³ Eine völlige Lösung dieser Problematik ist freilich bis heute nicht erreicht.

Die heutige sprachliche Wirklichkeit Europas zeigt eine über die Gesamtfläche des Territoriums verbreitete Mehrsprachigkeit.¹⁴ Diese geht ein-

11 Joachim Raith, Pidginsprache, in: Helmut Glück (Hg.), Metzler Lexikon Sprache, Stuttgart 1993, S. 468f.

12 Konrad Schröder (Hg.), Wilhelm Viëtor. Der Sprachunterricht muß umkehren – ein Pamphlet aus dem 19. Jahrhundert neu gelesen, München 1984.

13 Friederike Klippel, Fremdsprachen machen Schule, in: Konrad Ehlich/Venanz Schubert (Hg.), Sprachen und Sprachenpolitik in Europa, Tübingen 2002, S. 97–121.

14 Harald Haarmann, Die Sprachenwelt Europas. Geschichte und Zukunft der Sprachnationen zwischen Atlantik und Ural, Darmstadt 1993; Gerhard Stickel, Eigene und fremde Sprachen im vielsprachigen Europa, in: Ehlich/Schubert (Hg.), Sprachen und Sprachenpolitik in Europa, S. 15–32; Konrad Ehlich/Jakob Ossner/Harro Stammerjohann (Hg.), Hochsprachen in Europa. Entstehung, Geltung, Zukunft, Freiburg i.Br. 2001.

her mit einer sehr eingeschränkten und sich sogar weiter restringierenden Möglichkeit für die Individuen. Musterländer von Mehrsprachigkeit, in denen diese sogar verfassungsmäßig festgeschrieben ist wie in der Schweiz und in Belgien, entpuppen sich bei näherem Hinsehen als streng gegeneinander abgesicherte sprachliche Räume. Dies ist besonders in Belgien zu erkennen, wo sich eine Kommunikation über die Sprachgrenzen hinweg kaum finden läßt. Allenfalls die Mitglieder der kleinsten durch die Verfassung garantierten Sprachgruppe, der deutschen im Osten des Landes, entwickeln notgedrungen eine individuelle Mehrsprachigkeit. Daß aber etwa ein Wallone das Flämische bzw. Niederländische lernt, scheint noch immer eher zu den Ausnahmen zu gehören.

Das ›Projekt Nation‹ hat also mit seiner Einsprachigkeitsforderung selbst in den Räumen seines Scheiterns für den aktuellen Kommunikationsradius einen durchschlagenden Erfolg.

In einem so vielsprachigen Raum wie dem europäischen zeigt sich also in bezug auf die Sprachlichkeit bis heute eine Situation, in der der Einsprachigkeit lediglich funktionell-reduziert durch eine begrenzte Kompensatorik begegnet wird. Der Schulunterricht des Englischen in den meisten europäischen Ländern realisiert diese Kompensatorik im Konkreten.

3. Sich Verständigen und Verstehen

Eine solche Situation und ihre nur partielle Bearbeitung lassen wenig Möglichkeiten für etwas, was man unter den beiden Stichworten ›Sich Verständigen‹ und ›Sich Verstehen‹ thematisieren könnte. Sprache ist ja nicht nur ein Mittel für Handels- oder sonstige ökonomische Zwecke, und diese ihrerseits sind im größeren Bereich der interaktionalen Funktionen von Sprache lediglich ein kleiner Ausschnitt. Sprache spielt zugleich eine bedeutende Rolle für die Gewinnung von Erkenntnissen, sie hat eine gnoseologische Funktion. Zudem kommt ihr eine grundlegende gemeinschaftsstiftende, eine kommunitive Funktion zu.¹⁵ Diese drei Funktionen gilt es zusammenzunehmen, um zu verstehen, was Sprache ist und was sie für die Sprechenden bedeutet. Das Sich-Verständigen und das auf einer solchen Verständigungsbasis mögliche Sich-Verstehen sind die eigentliche kommunikative Herausforderung der europäischen Migration. Schon in den beteiligten Sprachen zeigen sich dafür Schwierigkeiten, finden sich doch für die Bezeichnung der Aufgabe selbst keineswegs in allen Sprachen ähnlich griffige Ausdrücke wie die nominalisierte reflexive Verbalbildung ›Sich Verständigen‹ im Deutschen. Die Ausdrücke selbst partizipieren also an den Schwierigkeiten, in die hinein sich die Herausforderung konkretisiert.

15 Konrad Ehlich, *Medium Sprache*, in: Hans Strohner/Lorenz Sichelschmidt/Martina Hielscher (Hg.), *Medium Sprache*, Frankfurt a.M. 1998, S. 9–21.

Sie stellt sich freilich nicht nur im Rahmen der europäischen Migration; sie stellt sich zugleich als Herausforderung der europäischen Einigung selbst. Beide Prozesse, der der europäischen Einigung und der der Migration, gehen Hand in Hand. Ein essentieller Aspekt der europäischen Einigung ist das Recht auf europäische Freizügigkeit. Dieses Recht steht im Kernbereich der Herstellung eines demokratisch verfaßten Europa. Ich denke, man tut gut daran, die Kernstellung des Rechtes auf Freizügigkeit für die europäischen Prozesse ernst zu nehmen – genauso wie dies am Einigungsexempel der Deutschen seit den 1830er Jahren zu beobachten war. Die tatsächliche Mobilität relevanter Teile der Bevölkerung war die Voraussetzung für zahlreiche Ausgleichsprozesse einzelner deutscher Varietäten.

Sich Verständigen und Sich Verstehen sind also zentrale Aufgaben für die europäische Tagesordnung. Wie wird diese Tagesordnung bearbeitet? Hier gilt es über das, was aus dem traditionellen Bereich des Unterrichts in den ›modernen Sprachen‹ bekannt ist, substantiell hinauszugehen. Die Dimensionen dieser europäischen Aufgabe sind kaum erkannt. Abgesehen von programmatischen Erklärungen (so in den Verträgen von Maastricht und Amsterdam), einer reichen Praxis basisbezogener, insbesondere kommunaler länderübergreifender Partnerschaften sowie pilotartiger Medienunternehmen wie ›arte‹ und Jugendwerken wie dem deutsch-französischen findet sich wenig. Vor allem die europäische Politik ist durch eine kaum mehr recht nachvollziehbare Abstinenz gegenüber diesen Fragen gekennzeichnet.

Eine auf Verständigung und Verstehen hin orientierte kulturelle Politik wird selbstverständlich erst dann zu einer europäischen Realität, wenn sie sich in Kulturbudgets und Bildungsplanungen konkret umsetzt. Damit dies geschehen kann, bedarf es der Entwicklung eines Bewußtseins, das solche Umsetzungen zu initiieren und zu steuern vermag und das ihnen jenen langen Atem verleiht, ohne den eine nachhaltige Bearbeitung kaum möglich sein dürfte.

Von einigen Aspekten solchen Bewußtseins und solcher Bewußtseinsveränderung soll im folgenden die Rede sein.

4. Multikulturalität als Illusion und Aufgabe

In der unterschiedlichen Sprachlichkeit und im gegenwärtigen Umgang mit ihr zeigt sich eine Multikulturalität, die, soweit sie zur Kenntnis genommen und akzeptiert wird, vor allem Antworten findet, die man – stark pauschalisierend – wohl am ehesten als eine Art Illusion bezeichnen sollte. Es ist jene Multikulturalität, die in einem bestimmten Typus lokaler Basisaktivitäten sozusagen als Ausnahmefall im sprachlichen bzw. im kulturellen Alltag mehr gefeiert als realisiert wird, eine Multikulturalität, deren Zentrum eher im ga-

stronomischen Bereich liegt und die so eine Art willkommene Projektion der touristischen Erfahrungen ins eigene Land darstellt.

Was Multikulturalität eigentlich bedeutet, nämlich, sich darauf einzulassen, daß die eigene Weltsicht nicht die einzige Weltsicht ist, wird in dieser Art Praxis – trotz allen erheblichen Engagements – eher verkannt. Ich denke, Multikulturalität wird als Aufgabe erst dort wirklich begriffen, wo man sieht, daß sie ›etwas kostet‹, daß man dafür ebenso gesellschaftliche Gelder wie gesellschaftliche Überlegungen einsetzen muß und daß sie sozialisatorischer Arbeit bedarf.

Multikulturalität stellt sich nicht von selbst her. Dies unterscheidet sie von Konzepten, die einen ›clash of civilisations‹ prognostizieren, wie er von bestimmten Mandarinern aus der US-Administration weltpolitisch an die Wand gemalt wird; solche Gedanken stellen sich ganz naturwüchsig bei vielen und fast bei jeder beliebigen Gelegenheit ein. Ein Beispiel: Die neueren Entwicklungen auf dem Balkan, die offensichtlich fast bruchlos an denen vom Anfang des 20. Jahrhunderts anknüpfen, bieten leider sehr handfeste Belege dafür, wie das geschehen kann, und immer ist Sprache intensiv mit daran beteiligt. Die früher einmal als ›Serbo-Kroatisch‹ bezeichnete Sprache ist inzwischen (wieder) in ein Serbisch und ein Kroatisch zerfallen; ja, sogar ein ›Serbo-Bosno-Kroatisch‹ ist ›in the making‹. Wer weiß, welche weiteren südslawischen Varietäten demnächst zum Zweck der Nationenwerdung folgen werden. Die Unterschiede, um die es sprachlich geht, sind Unterschiede, die wahrscheinlich zwischen beliebigen regionalsprachlichen Grenzen in Deutschland genauso schnell zum Schibboleth gemacht werden könnten – und dabei wäre es nicht einmal nötig, sich auf solche tatsächlichen Sprachgrenzen wie die zwischen dem Niederdeutschen und dem Mitteldeutschen zu beziehen. Es wären geringere Sprachabstände, die derart funktionalisierbar sind, und es bedürfte kaum großer Mühe, um dies zu tun. Man braucht die Dinge, genauer: die Differenzen nur entsprechend zu entwickeln.

Um so mehr gilt das dort, wo Migration mit all ihren sozialen Problemen real ist. Das manchmal ein wenig ›blauäugige‹ Konzept von Multikulturalität, das sich mit dem Stichwort ›multikulti‹ selbst abkürzt¹⁶, ist als konkretes Aktionsprogramm gut operationalisierbar, scheint mir aber weitgehend die grundlegendere Problematik, nämlich eine ernsthafte Aufgabe des Verstehens, zu verfehlen.

Wenn Grundlinien dieser Analyse richtig sind, so sind wir, denke ich, gut beraten, den Ort aufzusuchen, an dem Verstehen von vornherein thematisch war und ist.

16 Daniel Cohn-Bendit/Thomas Schmidt, Heimat Babylon. Das Wagnis der multikulturellen Demokratie, Hamburg 1992.

5. Hermeneutik als Verstehenslehre

Das Verstehen ist eine Aufgabe, die wir im Alltag fast von selbst erledigen – häufig relativ oberflächlich, aber doch weitgehend ausreichend und derart, daß die normale Kommunikation gut verlaufen kann. Wir wissen freilich zugleich, daß auch im Alltag der Satz »Du kannst mich einfach nicht verstehen«¹⁷ zur kommunikativen Realität gehört. Gleichwohl, im großen und ganzen bietet Kommunikation Bewegungsformen, in denen Interaktion auf der Basis eines elementaren Verstehens gelingt.

Wir kennen aber auch eine Reihe von Bereichen, wo wir uns nicht in dieser Einfachheit der Alltagskommunikation bewegen können. Für sie sind eigene *Verstehenslehren* entwickelt worden. Sie werden mit dem Ausdruck ›Hermeneutik‹ bezeichnet – seit langer Zeit.¹⁸ Das dazugehörige Verb ›hermeneuein‹ ist eben das ›Verstehen‹ (es assoziiert übrigens den griechischen Gott bzw. Götterboten Hermes, eine der eigenartigsten Gestalten griechischer Mythologie: Er ist sowohl der Übermittler der göttlichen Botschaften und damit die Schutzgestalt des Verstehens zwischen zwei unterschiedlichen Sphären wie auch – davon war gerade schon die Rede – die der Kaufleute und schließlich die Schutzgestalt der Diebe. Man darf darüber spekulieren, was sich hinter diesem schönen Amalgam in der Person des Hermes verbirgt.)

Die Entwicklung einer Verstehenslehre, einer Hermeneutik, bezieht sich auf all jene Bereiche, in denen Verstehen nicht von selbst geschieht, in denen Verständigung nicht selbst-verständlich ist. Hermeneutik tritt also sozusagen kompensatorisch überall dort ein, wo die Selbstverständlichkeit der Alltagspraxis nicht oder nicht mehr ausreicht. Diese Bereiche waren insbesondere und zunächst die des Rechtes und der Religion: Theologische und juristische Hermeneutiken stehen am Anfang ihrer Entwicklung. Im 17. und 18. Jahrhundert entwickelten sich dann spezifische Verstehenslehren für den klassischen und dann den volkssprachlichen literarischen Text. Diese literarische Hermeneutik beerbte die theologische Verstehenslehre immer stärker, und in der zerrissenen Nachgeschichte der Philologien geschieht schließlich eine weitere ›translatio‹ der Verstehenslehren¹⁹ in die Sphären des Alltags, die jenseits der gewöhnlichen Verständigungspraxen liegen – Multikulturalität aber betrifft just diese alltäglichen Verständigungspraxen selbst.

17 Deborah Tannen, *Du kannst mich einfach nicht verstehen. Warum Männer und Frauen aneinander vorbeireden*, Hamburg 1991.

18 Gerhard Ebeling, ›Hermeneutik‹, in: Kurt Galling (Hg.), *Die Religion in Geschichte und Gegenwart*, Tübingen 1959, Bd. 3, Spalten 242–262; Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methoden. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen 1960.

19 Thomas Steinfeld, *Der leidenschaftliche Buchhalter. Philologie als Lebensform*, München 2004.

6. Konstituentien von Hermeneutik: Autorisierung und Applikation

Was nun ist charakteristisch für eine solche Verstehenslehre? Zwei Punkte gilt es hier hervorzuheben, die für die Konstituierung von Hermeneutik zentral sind, nämlich *Autorisierung* und *Applikation*. Was ist damit gemeint? Hermeneutik setzt immer voraus, daß da etwas sei, das zu verstehen sich lohnt, das zugleich aber sich nicht von selbst aufschließt, ein *autoritativer Text*, ein Text, der eine eigene Dignität hat – also etwa der Gesetzestext oder der religiöse Text – oder auch der literarische. Es lohnt sich, eigene Vorkehrungen für das Verständnis solcher Texte zu treffen, ein Arsenal von Verstehenswerkzeugen zu entwickeln, um diesen je autorisierten Text in eine eigene Handlungswirklichkeit umzuformen. Solche Umformung ist neben der Autorisierung der zweite, oben genannte zentrale Gesichtspunkt, nämlich die Applikation.

Hermeneutik zielt also nicht auf ein Verstehen um des Verstehens willen ab. Vielmehr gehört es zum hermeneutischen Prozeß fundamental dazu, daß das Verstehen des autorisierten Textes eine Funktion und Bedeutung für die Gegenwart des Verstehenden hat. Es ist gerade nicht ein abständiger Verstehensprozeß des Verstehens der Quellen um ihrer selbst willen, der die Hermeneutik speist und am Leben erhält. (Hier zeigt sich die grundlegende Verkennung und die im Gewande der Ironie nur mühsam verhüllte Hilflosigkeit der zur eigenen Lebensform stilisierten positivistischen Praxis einer Philologie *ad libitum*, wie sie allein noch in der sinnleeren Welt ›*post omnia*‹ die melancholische Langeweile zu kompensieren proklamiert wird.²⁰) Vielmehr zielt die hermeneutische Verfahrensweise in welcher ihrer Varianten auch immer auf die Applikation heute, auf die Verankerung in der Origo dessen ab, der versteht. Diese Applikation geschieht etwa im juristischen Bereich, indem der Gesetzestext auf den *jetzt* vorliegenden Fall angewendet wird. Erst wenn diese Origo-Verankerung gelungen ist, kommt das Verstehen zu seinem Abschluß. Alles andere ist Vorbereitung auf solche Applikation. Ähnlich erfolgt das Verstehen beim theologischen Text, damit die *damalige* Botschaft *heute* als Botschaft gesagt werden kann, also *heute* kommunikative Realität wird.

Es ist gerade diese tatsächliche und einzige Ziel-Setzung der Hermeneutik, die bei der Übertragung auf das literarische Verstehen in der Gefahr stand und steht, verloren zu gehen – mit dem Ergebnis der eben angesprochenen Verabsolutierung des Verstehensprozesses selbst (wenn dies auch in den Anfängen des literarisch-hermeneutischen Verstehens nicht der Fall war).

20 Ebd.

Autorisierung und Applikation sind also die beiden Brennpunkte des Verstehensprozesses, mit denen es seine Systematik und deren Analyse un-
abdingbar zu tun haben.

7. Die kategorische Autorität des Anderen

Wie aber kann eine solche hermeneutische Erfahrung auf die eingangs gekennzeichnete Situation der Migration als kommunikativer Herausforderung, der Multikulturalität als Aufgabe für entwickelte und differenzierte Gesellschaften wie die unsere sinnvoll bezogen werden? Bedeutet eine solche Relation nicht einfach eine weitere analoghafte Übertragung, die um kurzfristiger konzeptioneller Aha-Effekte mittel- und langfristige Erkenntnis Schäden erzeugt?

Konkreter gefragt: Haben wir es im Zusammenhang von Multikulturalität und Mehrsprachigkeit mit Texten zu tun, gar mit autorisierten? Dies ist sicherlich nicht oder allenfalls am Rande der Fall. In welcher Weise kann es dann aber erkenntnisfördernd sein, über eine bloße Analogisierung durch Übernahme des Stichworts des Verstehens hinaus von den praktischen und theoretischen Erfahrungen der systematisierten Verstehenslehren zu lernen für eine problematisch gewordene Verstehenssituation postnationaler Gesellschaften?

Ich denke, das kann gelingen, wenn wir uns der *faktischen Autorität* bewußt sind, die in der kommunikativen Herausforderung von Migration liegt. Es ist dies die *kategorische Autorität des Anderen*. Der Ausdruck ›kategorisch‹ wird dabei in genau dem Sinn verstanden, in dem er bei Kant als unhinterfragbarer Grundsatz der Ethik des Miteinanderumgehens im kategorischen Imperativ gesetzt wird: der Andere ist immer Zweck in sich selbst. Nur als dieser Zweck in sich selbst ist er wirklich und verfällt nicht der Nichtigkeit seiner Verdinglichung, einer Verdinglichung, die nicht des Instituts der Sklaverei bedarf, um gesellschaftliche Wirklichkeit zu sein. In der *Anerkennung* des Zweckes des Anderen als eines Zweckes in sich selbst wird die Möglichkeit, mit ihm umzugehen, überhaupt erst real.

Autorität, wie ich sie hier verstehen möchte, ist also eine Autorität, die *personal*, nicht textuell, ist. Erst dann und nur dann, wenn der Andere als ein Anderer er selbst bleiben kann, werden Interaktanten den kategorischen Anforderungen gerecht, die Interaktion in einer Gesellschaft der Gleichen konkret bedeutet. Den Anderen gilt es also als einen zu thematisieren, der als ein Anderer Autorität für unsere Interaktion hat – und dies nicht nebenbei, beherspielend, sondern im fundamentum für eine jegliche solche Kommunikation selbst. Die gesellschaftliche Praxis des Umgangs mit Migration sieht, wie nur allzu deutlich ist, anders aus.

Von einer kategorischen Autorität des Anderen zu sprechen meint also durchaus ein ethisches Postulat. Was in einzelnen Abschnitten des Grundgesetzes aus einer konkreten und sehr bitteren Erfahrung heraus – die allmählich in Vergessenheit zu geraten droht beziehungsweise zum Teil auch in Vergessenheit gebracht wird – sehr ernst genommen und in schützende Rahmenbestimmungen für ein zukünftiges, gedeihlicheres gesellschaftliches Zusammenleben geformt wurde, als es die Katastrophen von 1933 über 1939 bis 1945 lebensbedrohend und lebensvernichtend vor Augen gestellt hatten, dies erlebte gerade in den vergangenen Jahren eine erhebliche Erosion.

Ich denke, es ist deutlich, daß im Kategorisch-Sein der Autorität des Anderen zugleich der zweite Brennpunkt des Verstehens mitgemeint ist: Diese Autorität selbst zielt auf Applikation; sie zielt auf eine gesellschaftliche Praxis des Miteinanderumgehens. Die Verankerung in der Origo der sich verständigenden gesellschaftlichen Aktanten ergibt sich als eine den Herausforderungen von Migration angemessene gesellschaftliche Praxis.

8. Differenz und Erträglichkeit

Diese Praxis konkretisiert sich im Verhältnis von Differenz und Erträglichkeit. Nicht zuletzt das ›Projekt Nation‹ hat als Homogenisierungsprojekt im sprachlichen Bereich Andersheit als nicht erträglich handlungspraktisch eliminiert. Die Realität der anderen Sprachen – das ist an der französischen Situation exemplarisch abzulesen – war nicht tolerierbar, Differenz nicht tolerabel.

Eine Form, um Differenz zu bearbeiten, ist ohne Zweifel ihre Beseitigung. Dies freilich bedeutet, daß nicht Erträglichkeit zum gesellschaftlichen Thema und zur kommunikativen Maxime wird, sondern daß im Gegenteil das Andere als Anderes verschwindet. Damit wird die kategorische Autorität des Anderen substantiell in Frage gestellt. Gerade aus der Geschichte unseres Landes wissen wir, welche Konsequenzen sich hieraus ergeben und mit welcher Leichtigkeit dies geschieht, indem ethische Grundüberzeugungen durch bürokratisches Raisonement außer Kraft gesetzt und die gesellschaftlichen Aktanten schuldfrei deklariert werden, um sich schließlich selbst schuldfrei zu sehen.

Andererseits, und dies ist, denke ich, ebenso bewußt gegenüber einer Multikulturalität als Illusion zu sagen, bleibt die Andersheit des Anderen ein Stachel im Fleisch des Eigenen. Es hat meines Erachtens wenig Sinn, so zu tun, als könne man (vielleicht dann am einfachsten mit ›einem bißchen gutem Willen‹) darüber einfach hinweggehen.

Differenz aufrecht zu erhalten als etwas, das man ertragen kann, bedeutet *Arbeit*, es ergibt sich nicht von selbst. Es gehört zu den bitteren Erfahrungen gesellschaftlichen Handelns, wie schnell die alltäglichen Schein-

Verständigungsformeln in Haß umschlagen. Die neuere Situation in der damaligen und der heute ehemaligen DDR, für die internationale Solidarität und Völkerfreundschaft einen so hohen Stellenwert hatten, und die zum Teil stark anwachsende Fremdenfeindlichkeit dort bieten ebenso deutliche, zum Teil krasse, jedenfalls aber warnende Beispiele wie vielfältige fremdenfeindliche Übergriffe in der alten BRD. Offenbar liegen die Probleme der Anerkennung im Umgang mit der Andersheit des Anderen sehr tief, und die Arbeit, die hier aufzuwenden ist, gehört zu den wahrscheinlich schwereren Erfordernissen für eine nicht mehr homogene, widerspruchsvolle, durch Migration geprägte Gesellschaft.

9. Die Obsoletheit planifizierter Wissenssysteme

Differenz und Erträglichkeit miteinander in Übereinstimmung zu bringen bedeutet zugleich, die Einebnung von Wissenssystemen nicht länger zu akzeptieren. Jedes Wissen versucht in der Form und durch das Mittel der Abstraktion immer neue Homogenisierungen herzustellen, das Andere in der einen oder anderen Weise sich anzuarbeiten und sich eben dadurch daran abzarbeiten. Die eigentliche Herausforderung aber, die durch die Migration an uns gestellt wird, besteht darin, Formen zu finden, wie eine Sichtweise überwunden werden kann, für die planifizierte Wissenssysteme als einzige Möglichkeit erscheinen. Die Weltkultur, die postkolonial (und das heißt, ohne die vermeintlichen Hilfsmittel von Unterwerfung und von zum Recht erklärter Unterdrückung) als zentrale Aufgabe der zerrissenen Weltgemeinschaft zu entwickeln aufgegeben ist, macht eine derartige Homogenisierung und Planifizierung zu einem Ding der Unmöglichkeit. Planifizierung der Wissenssysteme findet auch unter dem Stichwort statt, das als ›Globalisierung‹ zahlreiche öffentliche Diskurse bestimmt. Auch dies läßt als eine Planifizierung von Wissenssystemen Andersheit als solche nicht zu.

10. Von der Differenz zur Differentialität

Wie aber kann ein solches Konzept von Differenz und Erträglichkeit in Wissenssystemen sich realisieren, wie kann deren Differenziertheit zur gesellschaftlichen und mentalen Realität werden? Dafür, so scheint mir, ist mehr erforderlich als eine Proklamation, und es ist mehr erforderlich als das einfache Nebeneinanderstellen verschiedener solcher Wissenssysteme. Wissen zielt auf Integration. Das bedeutet, von der Differenz, also dem einfachen Unterschied des jeweils Anderen, aus einen weiteren Schritt zu tun und diesen Schritt auch zuzumuten. Ich fasse ihn unter dem Stichwort der ›Differentialität‹. Mit diesem Stichwort nehme ich auf, was oben über die Anerkennung gesagt wurde. Differentialität bedeutet die Anerkenntnis dessen, daß

Differenz einen spezifischen Stellenwert hat und daß sie etwas anderes ist als die Aufforderung zur Eliminierung des Anderen in der einen oder anderen Form. Der Schritt von der Differenz zur Differentialität heißt, daß im Prozeß der Akzeptanz dieser Herausforderung nicht einige, sondern viele, ja die allermeisten vor der Aufgabe stehen, ein Bewußtsein von Andersartigkeit zu entwickeln. Dies aber bedeutet, daß ein Element von Reflexion, ja von Reflexivität in der alltäglichen kommunikativen Praxis immer unverzichtbarer wird.

11. Die Unaufgebbarkeit hermeneutischer Bildung

Dies wiederum impliziert, daß die Bildung vor einer qualitativ neuen Aufgabe steht. Hermeneutische Bildung wird zu einem wesentlichen curricularen Baustein. Verständigung als zentrale curriculare Aufgabe und ihre Umsetzung in der Bildungspraxis werden es möglich machen, zu einer wirklichen, breiten Konzeption von Alterität, von Erträglichkeit und von dem, was mit der interkulturellen Aufgabe gemeint ist, zu kommen.

Der Bildungskontext, wie wir ihn kennen, ist in seinen Grundlagen weitgehend noch demselben nationalen Konzept verpflichtet, dem das nationale Konzept von Sprachlichkeit zugehört.

Eine neue, hermeneutische Bildung verlangt nach sehr konkreter Umsetzung in die Lehrpläne, in die Strukturen der Lehrer(innen)ausbildung und -weiterbildung; vor allem aber in die Entwicklung von neuen Formen, in denen eingeübt werden kann, daß Verstehen ein sinnvolles Ziel ist und daß dieses Ziel die kategoriale Autorität des Anderen zu akzeptieren und handlungspraktisch präsent zu halten gestattet.

12. Interkulturelle Alltagskompetenz

Gelingen solche Bildungsprozesse, und zwar nicht nur in unserer Gesellschaft, sondern in anderen Gesellschaften in gleicher Weise, in denen sie möglicherweise auf noch schwierigere Voraussetzungen stoßen, so kann es tatsächlich zur Ausbildung und zur Praxis einer interkulturellen Alltagskompetenz kommen, einer Alltagskompetenz jenseits der illusionären Multikulturalität; einer Alltagskompetenz, in der Hermeneutik zwischen der Autorisierung durch die kategorische Autorität des Anderen und der Applikation einer neuen kommunikativen Praxis reale Lebenswirklichkeit wird.

Dies ist kein einfacher Prozeß, und ich denke, die ›einfachen‹ Prozesse, die reduktionistischen Parolen, die simplen Problemlösungen helfen nicht weiter. Es ist auch kein Prozeß, der mit ein paar bildungspolitischen Programmen nationaler oder supranationaler Art zu bearbeiten ist. Vielmehr ist es ein Prozeß, der mit dem Wissenstransfer von einer Generation auf die

nächste zentral zu tun hat. Mehrsprachigkeit will *realisiert* werden. Die Aufgaben, die sich etwa für den Sprachunterricht stellen, erreichen eine ganz andere Dimension, als sie in den Stundentafelfixierungen separierter Lerngegenstände gegenwärtige Praxis ist. Die Ermunterungen zur Herstellung individueller Mehrsprachigkeit bekommen einen anderen Stellenwert, wenn Sprache in diesen Zusammenhängen und in ihren vielfältigen Funktionen ernst genommen wird. Dies zu tun, scheint mir nicht nur lohnend; auf eine solche interkulturelle Alltagskompetenz hinzuarbeiten scheint mir vielmehr für die Weltgesellschaft des 21. Jahrhunderts geradezu unverzichtbar.

Karen Sonne Jakobsen

Zweitspracherwerb im Projektstudium

Dänische Erfahrungen aus einem studienvorbereitenden Programm für Zuwanderer

Im Jahr 2000 wurde an der Universität Roskilde ein neues Bildungskonzept für Zuwanderer, die sich für die Zulassung zu einer weiterführenden Berufsausbildung qualifizieren wollen, entwickelt und erstmalig erprobt. Das normale System war damals und ist auch heute so eingerichtet, daß Zuwanderer, die sich um einen Ausbildungsplatz an einer Universität oder an einer höheren Ausbildungsinstitution bewerben wollen, zwei Voraussetzungen erfüllen müssen: Erstens muß ihre schulische Vorbildung anerkannt werden, zweitens müssen sie eine dänische Sprachprüfung bestehen, die die sprachlichen Voraussetzungen für ein Studium an einer dänischen Hochschule feststellen soll. Es handelt sich also um ein System wie in vielen anderen europäischen Ländern auch, z.B. in Deutschland.

Wiederholte Kritik von Menschen, die mit dem System vertraut waren, von Lehrern für Dänisch als Zweitsprache und von Vertretern der Abnehmer, u.a. der Universitäten, machte deutlich, daß eine Reform überfällig war. Trotz hoher Durchfallquoten bei der Sprachprüfung waren die Universitäten häufig mit der sprachlichen Kompetenz der zugewanderten Studierenden unzufrieden. Andererseits gab es begabte Studierende, die »ausnahmsweise« ohne Sprachprüfung zugelassen worden waren und bereits kurz vor dem Diplom standen, ohne je die Sprachprüfung bestehen zu können.

Diese Situation hat zu einer Novellierung des Sprachunterrichts, vor allem der Prüfungsanforderungen, geführt, die heute auf die realen Anforderungen im Studium besser zugeschnitten sind. Daß es sich bei den erlebten Problemen aber nicht nur um Dysfunktionalitäten der Prüfungsordnung handelt, sondern um einiges mehr, war allerdings ein plausibler Gedanke. So kam in Roskilde die Idee auf, die Studienbewerber durch ein integriertes Programm, das Sprachunterricht mit allgemeiner Studienvorbereitung verbinden sollte, an der Universität zu erproben. In diesem Beitrag sollen das Konzept in groben Zügen sowie bisherige Erfahrungen vorgestellt werden.

1. Die ›Studienprüfung an der Universität‹

Im normalen System wird der Sprachunterricht für Zuwanderer von Sprachzentren der Gemeinden durchgeführt, und zwar auf allen Stufen, von den Alphabetisierungskursen bis hin zu den hier besprochenen studienvorbereitenden Sprachkursen. Der Versuch in Roskilde besteht nicht zuletzt in der Zusammenarbeit zwischen zwei verschiedenen Institutionen, Sprachzentrum und Universität. Gemeinsam wurde ein einjähriges Programm – die ›Studienprüfung an der Universität‹ – mit folgender offizieller Zielsetzung entworfen:

Als allgemeines übergeordnetes Ziel wird benannt: »daß die Teilnehmer in einer dänischen Bildungsinstitution einen eigenen Standort und eine eigene Identität entwickeln.« Weiter heißt es dort: »Das Programm richtet sich an hier lebende Zuwanderer mit einer Vorbildung, die den Anforderungen für die Hochschulzulassung ungefähr entspricht, und die bereits Dänischkenntnisse auf einer bestimmten Stufe erworben haben. Ziel und Inhalt des Programms ist teils die Vorbereitung für die Sprachprüfung, teils die Einführung in die Lernkultur erwachsener Studierender an weiterführenden Studiengängen.«¹ Das Programm läuft über zwei Semester mit jeweils 30 Wochenstunden: 18 Stunden Sprachunterricht, 12 Stunden ›studien- und arbeitsmarktbezogener‹ Unterricht.

Schon die Tatsache, daß im Programm Studium und Arbeitsmarkt in einem Atemzug erwähnt werden, kann als erste Einführung in eine für dänische Bildungsinstitutionen kennzeichnende Kultur gesehen werden. Die weiterführenden Studiengänge, auch an den Universitäten, beziehen sich immer stärker auf den Arbeitsmarkt, und die Studierenden gewöhnen sich frühzeitig daran, sich aktiv mit ihren Berufswünschen und -chancen auseinanderzusetzen; eine Tendenz, die durch die zur Zeit steigende Erwerbslosigkeit der Hochschulabsolventen noch verstärkt wird. Für die Zuwanderer kommt hinzu, daß viele von ihnen sich neu orientieren müssen, entweder weil die bereits erworbenen Qualifikationen in vielen Fällen nicht oder nicht auf dem gleichen Niveau wie im Herkunftsland angerechnet werden, oder auch weil sie als verheiratete Frauen nach einer Phase der Kinderbetreuung einen (Wieder-)Einstieg in den Arbeitsmarkt suchen. Erkundung von Berufsmöglichkeiten durch ein Praktikum ist somit ein integrierter Bestandteil des Programms. Das studien- und arbeitsmarktbezogene Programm besteht aus folgenden Elementen:

- Fertigkeit in Informationsbeschaffung
- Projektarbeit in Gruppen, jeweils eine Arbeit pro Semester
- Erwerb eines ›PC-Führerscheins‹

1 Studieprøven på Universitetet – et Samarbejde mellem Roskilde Sprogcenter og Roskilde Universitetscenter. Broschüre: www.dp2.ruc.dk.

- Überblick über die dänische Geschichte/Kulturgeschichte (in Kursform)
- Einblick in Teile des Arbeitsmarkts durch Referate und Praktikum
- Berufsberatung.

Die Leitung des Programms liegt bei einer im akademischen Kontext erfahrenen Lehrerin für Dänisch als Zweitsprache.² Der Sprachunterricht wird von qualifizierten und erfahrenen Lehrkräften des Sprachzentrums wahrgenommen³, während die anderen Teile des Programms von Dozenten und Fachkräften der Universität bzw. der Universitätsbibliothek getragen werden. Die Projektarbeit, über die ausführlicher berichtet werden soll, liegt in den Händen von Universitätsdozenten, die auch im gewöhnlichen Universitätsbetrieb mit der Betreuung von studentischen Projekten betraut sind.

2. Die Studierenden

Die Gruppe, um die es in diesem Beitrag geht, ist die zweite von bis jetzt insgesamt drei Jahrgängen. Die Studierenden sind auf der Grundlage sowohl ihrer Studienziele als auch ihrer Vorbildung und Sprachkenntnisse ausgewählt worden. Darüber hinaus ist die Gruppe sehr heterogen. Sie besteht aus 16 Studierenden, 13 Frauen und 3 Männern, im Alter von 21 bis 46 Jahren, mit einer Aufenthaltszeit in Dänemark von 2 bis 9 Jahren. Die Herkunftsländer sind: Afghanistan, Burundi, Irak, Litauen, Marokko, Rumänien, Rußland, Rwanda, Uganda, Ukraine, USA, Weißrußland, Zimbabwe. Als Konsequenz der äußerst restriktiven dänischen Ausländerpolitik (dazu mehr im letzten Abschnitt) gibt es unter den Teilnehmern eine große Gruppe von Frauen, die mit einem dänischen Mann verheiratet sind bzw. waren. Die Berufsziele sind z.B. Lehrerin, Sozialpädagogin, Psychologin, Krankenpflegerin, Betriebswirtin, Chemieingenieurin, Laborantin.

Unter den älteren Teilnehmern gibt es einige sogenannte langsame Lerner, die trotz vieler Jahre in Dänemark kein Dänisch erworben haben, das ihrem Bildungsniveau und -anspruch entspricht. Die jüngeren Teilnehmer mit kürzerer Aufenthaltszeit – typisch junge Frauen, eventuell mit Kleinkindern – scheinen schnell und erfolgreich zu lernen. Dagegen spielt die Nähe bzw. Ferne zur Herkunftskultur und -sprache keine so große Rolle, wie allgemein angenommen wird. Von größerer Bedeutung ist m.E. die Bildungserfahrung und der Besitz einer Bildungssprache, bei den osteuropäischen Teilnehmern Russisch, bei den afrikanischen Englisch oder Französisch. Viele Teilnehmer haben also bereits Erfahrung im Erlernen einer Zweitsprache und beherrschen eine Bildungssprache sehr gut, die im dänischen Kontext einen hohen Status und die dänische Bildungssprache selbst beeinflusst hat. Diese

2 Karen Margrete Frederiksen, Dansk og akademisk kultur som hæmsko eller døråbner, in: Akademikerne, 2001, Nr. 4.

3 Kirsten Snefstrup/Vibeke Frahm-Rasmussen, Roskilde Sprogcenter.

Voraussetzungen können – wenn sie aktiviert werden – im Lernprozeß eine positive Rolle spielen.

3. Lernkultur: Projektarbeit

An dänischen Bildungsinstitutionen, und besonders an der Universität Roskilde, spielt die Projektarbeit in Kleingruppen als Arbeitsform eine zentrale Rolle, die nicht nur der Wissensaneignung dient, sondern auch der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen intellektueller, sozialer und persönlicher Art, allen voran der Fähigkeit zum selbständigen, selbstgesteuerten Lernen und Arbeiten. Die Arbeit in Gruppen – nicht nur in Bildungsinstitutionen, sondern auch auf vielen Arbeitsplätzen eine verbreitete Arbeitsform – ist wegen ihrer Informalität, sowohl sprachlich als auch hinsichtlich der sozialen Regeln des Umgangs, für den Anfänger ein schwierig zu erreichendes Lernziel. Das *tacit knowledge*, das dänische Studierende über viele Jahre hinweg in den Institutionskulturen des grundlegenden Schulsystems erwerben, soll den zugewanderten Studierenden zugänglich gemacht werden. Als Einführung in die ›Lernkultur‹ ist die Projektarbeit daher eine geeignete Wahl, um die Teilnehmer für Studium und Beruf zu qualifizieren.

Die Evaluation des ersten Jahrgangs deutete darauf hin, daß die Projektarbeit in der Tat für die zugewanderten Studierenden eine große Herausforderung darstellt. Selbständiges Arbeiten und die in diesem Zusammenhang erforderliche selbständige Textproduktion stellen hohe Anforderungen an die Teilnehmer, die im ersten Jahrgang nur bedingt eingelöst wurden. So waren einige Teilnehmer sehr frustriert, »etwas zu machen, wovon sie keine Ahnung haben, mit anderen zusammen, die auch keine Ahnung haben«. ⁴ Ihnen erscheint die Projektarbeit als Verschwendung von Zeit, die für *richtiges* Dänischlernen, d.h. Dänischkurse, besser verwendet wäre. Die Lehrer reagieren auf dieses Problem mit zwei scheinbar widersprüchlichen Strategien: Die einen wollen den Studierenden mit *Rezepten* für die Projektarbeit helfen; die andere meinen, daß Vorschriften zu vermeiden sind, da sie dem Lernziel widersprechen.

Als im Sommer 2002 die Lehrergruppe für den zweiten Jahrgang die Planung aufnahm, entschieden wir uns – den Ratschlag von John Gumperz: »be explicit« befolgend ⁵ – für die ›Rezeptmethode‹. Die Zielvorstellung war, daß die Studierenden zwar ein zeitlich gerafftes – insgesamt standen für ein Projekt nur etwa 18 Arbeitstage zur Verfügung –, jedoch im Prinzip normales Projekt durchführen sollten, daß aber jede Arbeitsphase ausführlich begrün-

4 Rapport over udviklingsprojektet DP2/Studieprøven på Universitetet, Forår 2001-Forår 2002.

5 John Gumperz/Thomas Jupp/Celia Roberts, Crosstalk. National Centre for Industrial Language Training, Southall 1979.

det und erklärt und die Arbeit in den Gruppen intensiv betreut werden sollte. Gleichzeitig sollte darauf geachtet werden, daß bei aller Unterstützung die Gruppe selbst die inhaltlichen Entscheidungen treffen sollte.⁶

4. Das ›Rezept‹

Die Zutaten für das Rezept sind alle im wesentlichen aus dem bereits existierenden Projektunterricht mit Studienanfängern bekannt.⁷ Neu ist die Aufbereitung und Vermittlung für diese Gruppe, d.h. im wesentlichen eine kleinschrittigere Organisation und die Anwendung von mehreren Informationskanälen, die eine gewisse Redundanz bewirkt: Texte, mündliche Referate, viele verschiedene Beispiele, Arbeitsanleitungen etc.⁸

Die Grundlage der Arbeit bildet ein relativ ausführliches Programm, das die einzelnen Arbeitsschritte abbildet. Im Überblick:

Einführung – Problemformulierung (5 Tage)

1. Einführung: Warum Projektarbeit, Kompetenzen, was heißt Projektarbeit...
2. Erarbeitung einer Problemformulierung in der Gruppe
3. *Evaluation 1*: Problemformulierungen

Projektbericht schreiben (10 Tage)

4. Umgang mit Quellen und Literatur. Erhebungen
5. Planung in der Gruppe. Arbeitsteilung. ›Gruppenvertrag‹. Gruppenarbeit. Betreuung.
6. Schreiben von Entwürfen. Dokumentieren und Argumentieren.
7. *Evaluation 2*: Gliederung, Arbeitspapiere, ungelöste Fragen
8. Gruppenprozesse
9. Der Bericht und seine Teile. Formale Anforderungen. Revision und Edition.

Abschließende Evaluation (3 Tage)

10. Über Evaluationen. Feedback geben und empfangen. Evaluationen vorbereiten.
11. Abschließende *Evaluation 3* mit externen Prüfern
12. Abschließende *Evaluation 4* von Personen und Prozessen

6 Methodisch besteht eine gewisse Ähnlichkeit zum Programm ›Effektiv studieren‹ am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Universität München: Angelika Redder (Hg.), ›Effektiv studieren‹. Texte und Diskurse in der Universität (OBST Beiheft, 12. 2002). Ein Unterschied besteht darin, daß in Roskilde Interaktion und Kommunikation in der Gruppe vorrangig berücksichtigt werden, während im Münchner Programm ›Lernen im Team‹ nur am Rande erwähnt wird.

7 Als Grundlage dienen Søren Baggesen, Kompendium til brug ved rapportskrivning, Roskilde Universitetscenter 1986; Jens Berthelsen/Knud Illeris/Sten Clod Poulsen, Grundbog i projektarbejde – teori og praktisk vejledning. Unge Pædagoger, Viborg 1985; Poul Bitsch Olsen/Kaare Pedersen, Problemorienteret projektarbejde – en værktøjsbog, Frederiksberg 1997.

8 Die folgenden Beispiele beziehen sich auf von Karen Sonne Jakobsen, Peter Jentzsch und Arno Kaae für den Jahrgang 2002–2003 erstellte Unterrichtsmaterialien.

Der Plan zeigt in der Originalversion an, wie jede neue Arbeitsphase im Plenum eingeführt und daraufhin in der Gruppe umgesetzt wird bzw. wie bereits laufende Prozesse, z.B. Gruppenprozesse, anschließend reflektiert werden.

Als Beispiel soll die Problemformulierung, die erfahrungsgemäß besondere Schwierigkeiten bereitet, kurz erläutert werden. Sie wird anhand einer Reihe von Fragen eingeführt: Was ist ein Problem, welche Arten von Problemen gibt es, was ist ein wissenschaftliches Problem, wie kann es in der Gruppe erarbeitet werden etc. Nach der Einführung im Plenum bekommen die Gruppen folgende Aufgabe:

Problemformulierung: Gliederung

Die Gruppe soll eine schriftliche Problemformulierung von ½-1 Seite abliefern. Der Text kann z.B. folgendermaßen gegliedert werden:

1. Thema und Problemfeld
2. Motivation und Begründung
3. Problemformulierung: Fragen oder Hypothesen, die untersucht werden sollen
4. Definitionen und Abgrenzungen
5. Materialien und Methoden: Vorläufige Vorschläge, wie Ihr die Fragestellung untersuchen wollt

Gruppennummer und Namen der Gruppenmitglieder nicht vergessen.

Deadline: Dienstag den 17.9. um 12.00 Uhr!

Die ›Rezeptmethode‹ hat sich – mit diesen Studierenden – bewährt. Die Projektarbeit hatte im zweiten Semester im Vergleich zum ersten einen völlig anderen Charakter. Die Ergebnisse, die Projektberichte, hatten einen deutlich höheren Standard. Die Studierenden brachten zum Ausdruck, daß es »jetzt sehr viel einfacher sei«, man wisse, was man zu tun habe. Der projektmethodische Input und die Steuerung der Prozesse konnten sich auf wenige Stichworte und Absprachen begrenzen, die Lehrenden konnten sich auf die Betreuung der Gruppen konzentrieren, wie es der Rolle des Projektbetreuers im universitären System entspricht.

Ein unerwarteter, aber nicht überraschender Vorteil dieser Methode ist, daß das explizit vermittelte ›Rezeptwissen‹ es den Teilnehmern ermöglicht, mit vorhandenen Erfahrungen zu vergleichen. Gespräche über Ähnlichkeiten und Unterschiede ergaben sich anhand von Sprache und Texten, z.B. über Internationalismen in der Bildungssprache oder im Zusammenhang mit Textgestaltung, Zitieren, Verweisen und dergleichen mehr. Diese Gespräche hatten weiter die wichtige Funktion, die Konventionalität des vermittelten Wissens deutlich werden zu lassen.

Insgesamt scheint eine intensive Vermittlung von methodischen ›Rezepten‹ die Teilnehmer nicht zu ›gängeln‹, sondern sie kann im Gegenteil

dazu führen, daß die Teilnehmer sich das methodische Wissen aneignen, um es selbständig anzuwenden. Der schemenhafte Charakter dieses Wissens stellt eine Art Gerüst bereit, von dem aus sich die selbständige Arbeit entfalten kann.

5. Die Projektwahl

Die Gruppen – in beiden Semestern jeweils 3 bzw. 4 Gruppen mit 3–5 Teilnehmern – wurden von den Lehrenden zusammengestellt. Dagegen war die Projektwahl frei. Die erste wichtige Aufgabe der Gruppe ist die Wahl des Projektthemas und die Erarbeitung der Problemformulierung. Inhaltlich spiegeln die am Ende gewählten Projektthemen Erfahrungen und Fragen der Teilnehmer als Zuwanderer:

- ›Sprachliche Anforderungen an Ausländer‹
- ›Kindererziehung in Familien mit ethnischem Hintergrund‹
- ›Mythen über gemischte Ehen‹

oder eher allgemein interessierende, aus den Medien bekannte Fragen:

- ›Übernatürliche Erscheinungen in der modernen Gesellschaft‹
- ›Das Streben nach Schönheit. Ein Projekt über die Plastikchirurgie‹
- ›Wie kann man die Paarbeziehung retten?‹
- ›Das Leben in der Überwachungsgesellschaft‹

In allen Fällen haben sich die Gruppen für Themen entschieden, die reale und ernsthaft zu bearbeitende Fragestellungen ermöglichten. Ein Beispiel für eine Problemformulierung (Auszug aus dem ersten Entwurf einer Gruppe):

Thema: Mythen über gemischte Ehen in Dänemark

Problemfeld: Familienzusammenführung in bezug auf dänische Männer, die ausländische Frauen heiraten. Warum heiraten dänische Männer ausländische Frauen? [...] Welche Vorurteile und Stereotype sind mit solchen Ehen verbunden?

Motivation: Ein aktuelles Thema, das in den Medien und im ›Folketing‹ diskutiert wird.

Problemformulierung:

Warum gibt es so viele dänische Männer, die ausländische Frauen heiraten? Warum wird dieses Thema zur Zeit so intensiv diskutiert?

Definitionen und Abgrenzungen: Familienzusammenführung. Wir wollen untersuchen, aus welchen Ländern die Frauen kommen (vielleicht wollen wir uns nur mit einem Land beschäftigen, z.B. Rußland oder Thailand).

Materialien und Methoden: Statistische Analysen (aus Krisenzentren für Frauen, Sozialforschungsinstitut), Literaturstudien (Zeitungen und Zeitschriften, ähnliche Projekte in der Universitätsbibliothek), Analyse von Informationen über Familienzusammenführung von der Ausländerbehörde.

Erfahrungsgemäß gehört diese Phase zu den schwierigsten. Für die erfolgreiche Durchführung des Projekts ist weniger der konkrete Inhalt, sondern eher der Entscheidungsprozeß von Bedeutung. Um aus einer unstrukturierten, potentiell konfliktträchtigen Situation herauszukommen, ist die Versuchung, sich schnell für ein Thema zu entscheiden, das von einem starken oder dominanten Gruppenmitglied vorgeschlagen wird, im allgemeinen sehr groß. Bei den Gruppen, deren Arbeit einen deutlich krisenhaften Verlauf hatte, war das offenbar der Fall.

Eine Themenwahl wie im oben zitierten Beispiel, die eng mit den persönlichen Erfahrungen der Gruppenmitglieder verbunden ist, führt einerseits in der Regel zu einer intensiven, hochmotivierten Arbeit, andererseits besteht aber auch das Risiko, daß sich die Gruppe der Fragestellung gegenüber nicht frei und kritisch genug verhalten kann, und daß die Diskussionen zu stark emotional beladen werden. Als Fazit erscheint es wichtig festzuhalten, daß auch eine relativ kurze, aber intensive Projektarbeit offenbar das Potential hat, grundlegende und wesentliche Fragen und Entscheidungen anzustoßen und im Prinzip bearbeitbar zu machen.

6. Gruppenprozesse

Schon nach dem ersten Jahrgang war deutlich, daß Gruppenprozesse ganz in den Vordergrund gestellt werden mußten. Das Neue und für einige Provokierende an der Projektarbeit ist vor allem die Zusammenarbeit in der Gruppe und komplementär dazu die Betreuerrolle, die sich in einigen wichtigen Punkten von der klassischen Lehrerrolle unterscheidet.

Aus Befragungen der Teilnehmer geht hervor⁹, daß sie glauben, ›Zusammenarbeit‹ gelernt zu haben, und daß die Zusammenarbeit in der Gruppe Quelle sowohl großer Frustrationen als auch großer Befriedigung sein kann. In der Lehrergruppe stand daher ein Experte für Gruppendynamik, der auch im üblichen Unibetrieb den Studierenden bei anstehenden Krisen hilft, zur Verfügung.¹⁰ In einigen wichtigen Phasen wurden Sondersitzungen über Gruppenprozesse durchgeführt, auf denen die Studierenden Gelegenheit hatten, ohne Anwesenheit der Lehrenden ihre Erfahrungen zu besprechen. Diese Sitzungen waren sehr beliebt und – so scheint es – sehr produktiv. Ohne im Detail zu wissen, was zur Sprache gekommen ist, scheint es wichtig zu sein, daß es für die erlebten Prozesse zur Sprache gebracht werden kann und daß Konflikte normal und meistens lösbar sind. Aufmerksamkeit der einzelnen Person gegenüber mit ihren Stärken und Schwächen scheint – auch in der Form eines relativ direkten Feedbacks – von nicht zu unterschät-

9 Die Teilnehmer wurden im Laufe des Programms zweimal anhand von Fragebögen über ihre Erfahrungen befragt.

10 Arno Kaae, Roskilde Universitetscenter.

zender Bedeutung zu sein, sowie ganz konkrete Ratschläge, wie mit Konfliktlösungen in der Gruppe gearbeitet werden kann.

Das Ungewohnte an der Betreuerrolle konnte sich z.B. darin äußern, daß Studierende, wenn sie ein Papier geschrieben hatten, erst zum Betreuer gingen, um begutachtet zu werden, und nicht – wie in der Projektarbeit sonst üblich – erst zur Gruppe, um dort gemeinsam die Papiere der Gruppenmitglieder zu bearbeiten und erst anschließend eine ›Tagesordnung‹ für das Gespräch mit dem Betreuer zu erstellen. Die Verweigerung der Betreuer führte konsequenterweise zu Frustrationen darüber, »nie zu erfahren, was sie richtig und was sie falsch gemacht hätten«. Die Verlagerung der Autorität, zumindest ein Stück weit, von den Lehrenden zur Projektgruppe erfolgte jedoch relativ schnell in dem Maße, wie sich die Teilnehmer an die Arbeitsform gewöhnten. Wo man als Betreuer im ersten Semester immer wieder das Gefühl hatte, daß es schwierig war, mit den Gruppen zu kommunizieren und daß häufig Mißverständnisse entstanden, war im zweiten Semester ein Einverständnis geschaffen, das die Arbeit sehr erleichterte.

Eine offensichtlich besonders prekäre Frage wurde Gegenstand intensiver Diskussion im Plenum, nämlich wie man mit unterschiedlicher Leistung und Leistungsbereitschaft in der Gruppe umgehen kann. Die Meinungen gingen stark auseinander, da die Teilnehmer sowohl stark leistungsorientiert als auch stark sozial orientiert waren. Als vorläufiges Fazit – von einer der Teilnehmerinnen formuliert – sei der Satz zitiert: »Wenn man macht, was man kann, wenn man sich Mühe gibt, ist das gut genug.«

7. Evaluationen

Auf den ersten Blick mag es übertrieben erscheinen, in einem so kurzen Projektverlauf vier Evaluationen einzuplanen. Die Evaluationen haben aber mehrere wichtige Funktionen. Sinn der Evaluationen ist natürlich in erster Linie, die Projektarbeit zu unterstützen und dadurch die Ergebnisse zu verbessern. Die Evaluation der Problemformulierung ist besonders bedeutungsvoll, weil in dieser Phase wichtige Entscheidungen getroffen werden. So wurde nach der Evaluation die oben zitierte Problemformulierung in wesentlichen Punkten korrigiert. In ihrer letzten Version lautet sie (Auszug)¹¹:

...Trotz der oben beschriebenen Entwicklung einer multikulturellen Gesellschaft, in der jede sechste Ehe mit einem Zuwanderer eingegangen wird, gibt es immer noch Mythen über gemischte Ehen in der dänischen Gesellschaft.

Warum existieren Mythen über bestimmte Typen gemischter Ehen?

Welche Mythen über thai-dänische Ehen sind in Dänemark verbreitet?

11 Ehsan Nawroz/Nadiya Andersen/Veneranda Karikurubu, Myter om blandede ægteskaber, Roskilde 2003. Betreuer: Rasmus Præstmann Hansen.

Die Evaluationen dienen aber auch dazu, die Arbeit zu strukturieren: Es gibt ›Zwischenstationen‹ und Deadlines, die eingehalten werden müssen. Mit ihren deutlichen Zäsuren unterstützen sie das Bewußtsein über das methodische Voranschreiten der Arbeit. Sie zwingen die Gruppen auf eine Meta-Ebene, was für die Aneignung von projektmethodischem Wissen unumgänglich ist.

Am Wichtigsten erscheint jedoch die Evaluation für die Übernahme von Verantwortung für die eigene Arbeit. Das Format sieht vor, daß die Gruppen sich gegenseitig evaluieren. Die Studierenden sollen sich also sowohl auf die Evaluation der eigenen Arbeit als auch auf die Rolle des konstruktiven Kritikers vorbereiten. Als Beispiel sei die Anleitung zur Evaluation der Problemformulierungen angeführt:

Problemformulierungsseminar vorbereiten

Ihr sollt Eure Aufgabe als Opponentengruppe vorbereiten: Feedback geben.

Ihr könnt folgendes machen:

1. Die Problemformulierung der Gruppe gründlich durchlesen. Versucht zu verstehen, was die Gruppe will.
2. Sucht die Ideen heraus, die Ihr gut findet, und begründet Eure Wertung.
3. Sucht die Stellen heraus, die schwierig zu verstehen oder unklar sind. Stellt Fragen:
»Wir können nicht verstehen, was Ihr damit meint...«, »Warum habt Ihr...gewählt«,
»Habt Ihr daran gedacht...«
4. Fragen und Bemerkungen notieren. Rollenverteilung absprechen, damit alle Gruppenmitglieder sich aktiv beteiligen.

Für alle Studierenden, nicht nur für die zugewanderten, ist es eine Herausforderung, Kritik zu üben und anzunehmen und gleichzeitig eine positive, sachliche und freundliche Atomsphäre aufrechtzuerhalten. Die Einstellung, daß Kritik kein Angriff ist, gegen den man sich wehren muß, sondern eine Hilfe, entwickelt sich allmählich bei positiven Erfahrungen. Die oben angeführten Ratschläge spiegeln das Bemühen, die Evaluation als einen konstruktiven Dialog zu gestalten, um dadurch den Lernprozeß zu unterstützen.

Bei den Evaluationen wurde der Kontrast zwischen dem ersten und zweiten Semester besonders augenfällig. Im ersten Semester kam es vor, daß sich nicht alle aktiv beteiligten, daß ausschließlich die dominanten Gruppenmitglieder das Wort führten oder daß das Gespräch in Rechthaberei abzugleiten drohte. Nahmen die Evaluationen im ersten Semester mitunter einen ziemlich chaotischen Verlauf, so zeigten die Studierenden im Laufe des zweiten Semesters Souveränität im Umgang mit dieser konventionellen Form des akademischen und kollegialen Austausches. Bei den abschließenden Evaluationen mit externen Prüfern konnte man sich ganz auf die inhaltlichen Fragen konzentrieren.

8. Projektarbeit und Sprachlernen

Das Projektstudium war nicht zuletzt mit dem Experiment mit der Zusammenführung von zwei verschiedenen Institutionen und Unterrichtsstilen – Sprachzentrum und Universität – mit ihren je spezifischen Bedingungen und Zielen verbunden. Der Sprachunterricht ist ›der harte Kern‹ des Programms, da er die Studierenden für die Prüfung vorbereitet, die für ihr weiteres Schicksal entscheidend ist. Er wird von hochprofessionellen Lehrerinnen durchgeführt, zu denen die Teilnehmer großes Vertrauen haben, und von denen erwartet wird, daß sie Fragen – zur Grammatikalität, zum Sprachgebrauch usw. – eindeutig und sicher beantworten können. Weiter gibt es – aus bürokratischen Gründen – eine gewisse äußere Disziplin, d.h. die Anwesenheit der Teilnehmer wird durch Präsenzlisten kontrolliert.

Im Vergleich dazu hat die Projektarbeit einen anderen, sehr viel lockeren Stil. Die Projektarbeit verlangt, daß die Studierenden ihre Arbeit in Zeit und Raum selber einteilen können, um z.B. Literatur zu holen oder Interviewpersonen aufzusuchen. Viele Fragen werden von den Betreuern nicht beantwortet, sondern an die Gruppe zurückgegeben, oder mit einem unbestimmten ›Einerseits-andererseits‹ scheinbar abgewiegelt. Die Gefahr, daß die Projektarbeit von den Teilnehmern nicht ernstgenommen wird, liegt auf der Hand. Nach dem ersten Durchlauf kam der Vorschlag auf, die Projektarbeit zu zensieren, um ihr mehr Gewicht zu verleihen, was aber schon aus juristischen Gründen nicht möglich war. Die oben beschriebene ›Rezeptmethode‹ erwies sich in diesem Zusammenhang als eine brauchbare Lösung, die mit ihren deutlicheren Anforderungen und Erwartungen offenbar fähig war, die Teilnehmer anzusprechen und festzuhalten und gleichzeitig als ›Schleuse‹ zu freieren Studien zu dienen.

Von kaum zu überschätzender Bedeutung für das Gelingen des Programms ist die Gegenwart der Sprachlehrer in Phasen der Projektarbeit, hauptsächlich in der abschließenden Schreibphase. Das Schreiben findet im Computerraum statt, an den Wänden eine Reihe von Computern mit Arbeitsplätzen, in der Mitte ein großer Tisch, wo ausgedruckte Abschnitte mit dem Betreuer oder mit dem Sprachlehrer besprochen werden. Es herrscht eine intensive Arbeitsstimmung, in der die inhaltliche Projektbetreuung und die sprachliche Beratung nebeneinander und in ständigem Austausch stattfinden. Spätestens in dieser Phase erleben die Teilnehmer, daß Projektarbeit auch Spracharbeit ist.

9. Ergebnisse und (fehlende?) Perspektiven

Im Vergleich zu traditionellen Programmen muß man in wesentlichen Punkten den Versuch als erfolgreich bezeichnen. Die aktive Teilnahme und die Abschlußquote sind sehr hoch; nur 2 von 16 Studierenden hörten frühzeitig

auf. Auch der Anteil derer, die anschließend die Sprachprüfung ganz oder teilweise bestanden haben, ist durchaus befriedigend. Durch eine nachträgliche Untersuchung soll festgestellt werden, wie es den Teilnehmern nach der Absolvierung des Programms ergeht; bisherige Ergebnisse deuten darauf hin, daß praktisch alle entweder einen Studienplatz oder eine sinnvolle Arbeit haben.¹²

Ausschlaggebend dafür ist wahrscheinlich die Tatsache, daß das Programm an der Universität läuft. Dies hat zudem zur Voraussetzung, daß den beiden Institutionen Sprachzentrum und Universität trotz vieler Unterschiede zwischen ihnen die Zusammenarbeit gelungen ist. Die Teilnehmer erleben es als ausgesprochen positiv, daß sie sich in einer für ihre Zukunft relevanten Institution vorbereiten können. Tatsache ist aber auch, daß sie – obwohl ihnen alle Services der Universität zur Verfügung stehen – weitgehend in ihrem besonderen Studienmilieu isoliert bleiben. Es gibt keine Interaktion mit den gewöhnlichen Studierenden. Die Weiterentwicklung des Programms sollte m.E. in die Richtung gehen, daß die Teilnehmer aus dem gewöhnlichen Angebot der Universität sie interessierende Kurse aussuchen und belegen können.

Leider hat eine solche Weiterentwicklung zur Zeit wenig Chancen. Der Versuch wurde bis jetzt durch Sondermittel finanziert, aber trotz guter Ergebnisse hat das Wissenschaftsministerium den Antrag, das Programm als normales Ausbildungsangebot zu finanzieren, abgelehnt. So sind die Teilnehmer in Zukunft davon abhängig, daß die zuständigen Gemeinden ihre Studiengebühren bezahlen, was erfahrungsgemäß auf erhebliche Barrieren trifft.

Die fehlende Bereitschaft, das Programm finanziell abzusichern, muß im Zusammenhang mit dem allgemeinen politischen Klima gesehen werden. Die Ausländerpolitik der bürgerlichen Regierung in Dänemark verfolgt hauptsächlich zwei Ziele: Erstens die Anzahl der Asylbewerber und Familienzusammenführungen dramatisch herabzusetzen, was ihr in bisher nicht gekanntem Maße durch die Anwendung von Mitteln gelungen ist, die eine bürgerlich-liberale Zeitung als »diskriminierend, stigmatisierend oder herabwürdigend auf der Grenze zum Rassismus« bezeichnet hat.

»Dänemark gehört zu den verschlossensten und am meisten diskriminierenden Ländern in Europa«.¹³ Zweitens geht es ihr darum, die Zugewanderten möglichst schnell in den Arbeitsmarkt zu integrieren, was unter anderem durch ein neues Konzept »Sprachlernen am Arbeitsplatz« erreicht wer-

12 Karen Margrete Frederiksen, persönliche Kommunikation.

13 Leitartikel der Tageszeitung Politiken, 28.12.2003. Hierzu s. auch Carsten Fenger-Grøn/Kamal Qureshy/Tøger Seidenfaden, Når du strammer garnet – et opgør med mobning af mindretal og ansvarsløs asylpolitik, Aarhus 2003.

den soll. Dieses Konzept, das auch in anderen europäischen Ländern zur Zeit entwickelt wird, ist – für die noch relativ junge und schwach institutionalisierte Profession Dänisch als Zweitsprache – ein riskantes Unternehmen. Wie die Erfahrungen in Roskilde nahelegen, verlangt ein erfolgreiches Bildungsangebot quer zu institutionellen Grenzen einen hoch entwickelten Professionalismus und eine gute Zusammenarbeit, die dem Lernen Zeit und Raum läßt und seine besonderen Bedürfnisse und Rhythmen anerkennt. Wenn das nicht gewährleistet ist, muß befürchtet werden, daß das Sprachlernen nach dem neuen Konzept auf der Strecke bleibt. In vielen Fällen wäre die Zusammenfügung von Sprachlernen, Berufsausbildung und Praktikum, wie im Roskilder Modell, wahrscheinlich der bessere Weg zur sprachlichen und beruflichen Integration.

Werner Arnold

Die Aramäer in Europa auf der Suche nach einer Standardsprache

Solange die Aramäer in ihrer alten Heimat lebten, war ihre Sprache, das Aramäische, etwas Selbstverständliches, das man jeden Tag hörte und sprach, etwas worüber man nicht zu diskutieren brauchte, und schon gar nicht etwas, was standardisiert werden mußte. Alle Verwandten lebten gewöhnlich im selben Dorf oder in den Nachbardörfern, so daß eine Schriftsprache zur Kommunikation nicht erforderlich war.

Heute haben fast alle Aramäer den Vorderen Orient verlassen und leben über die ganze Welt verstreut von Nordamerika über Europa bis nach Australien. Fast jeder Aramäer hat heute Verwandte in verschiedenen europäischen Ländern und in Übersee. Die zweite Generation der Aramäer in Europa spricht die Sprache der neuen Heimat wie eine Muttersprache, aber die Verwandten in anderen europäischen Ländern haben ganz andere Sprachen erlernt, so daß zur Verständigung das Aramäische wieder an Bedeutung gewinnt. Dies zeigt sich beispielsweise bei der Durchführung der aramäischen Fußball-Europameisterschaft, bei der Mannschaften aus verschiedenen Ländern aufeinandertreffen, deren einzige gemeinsame Sprache das Aramäische ist. Freilich wird die Kommunikation immer schwieriger, weil zahlreiche neue Begriffe, die in einer traditionellen bäuerlichen Gesellschaft fehlten, nun aus den europäischen Sprachen entlehnt oder innersprachlich gebildet werden müssen.

Neben der gesprochenen aramäischen Sprache wird ein weiterer aramäischer Dialekt, das rund 2000 Jahre alte Syrisch als Kirchensprache verwendet. Auf der Suche nach einer Standardsprache sind die Aramäer bis heute nicht zu einer einvernehmlichen Lösung gekommen, welche Rolle diese beiden Sprachen spielen sollen. Die Probleme will ich im folgenden schildern:

1. Gliederung des Neuaramäischen

Das Aramäische ist seit 3000 Jahren schriftlich bezeugt und gehört daher zu den ältesten noch existierenden Sprachen der Welt. Um 1000 vor Chr. haben die Aramäer die Schrift von den Phöniziern übernommen. Zu dieser Zeit besiedelten die Aramäer schon ein größeres Territorium zwischen Mittelmeer und Euphrat und bildeten kleine Stadtstaaten. Nach und nach gelang es ih-

nen, die Gebiete der Phönizier, Hethiter, Assyrer und Babylonier zu besiedeln und ihre Sprache, das Aramäische, überall durchzusetzen. Bis zum Aufkommen des Islam war es die bedeutendste und am weitesten verbreitete Sprachgruppe des Vorderen Orients.

Wie einst das Aramäische die älteren Sprachen des Vorderen Orients verdrängte, begann mit dem Siegeszug des Islam das Arabische an Bedeutung zu gewinnen, so daß das Aramäische bis in die Gegenwart nur noch in einigen Sprachinseln überlebte. Niemals in seiner Geschichte war das Aramäische eine einheitliche Sprache. Es wurden immer zahlreiche Dialekte gesprochen, die oft mit unterschiedlichen Schriften geschrieben wurden. In der Gegenwart sind die aramäischen Dialekte so unterschiedlich, daß viele gegenseitig nicht mehr verständlich sind, und wir heute bereits von aramäischen *Sprachen* sprechen, wie man von den romanischen Sprachen und nicht von den neulateinischen Dialekten spricht.

Schon in vorchristlicher Zeit spaltete sich das Aramäische in einen westlichen und einen östlichen Zweig. Das Westaramäische hat bis auf den heutigen Tag nur in den drei Dörfern Ma^lūla, Bax^a und Ğubb^adīn im syrischen Antilibanon-Gebirge überlebt. In diesem Gebiet hat es keine Verfolgungen gegeben, weshalb nur sehr wenige Westaramäer nach Europa gekommen sind, wie z.B. der Schriftsteller Rafik Schami. Da die Dörfer nur sehr klein sind, nicht weit voneinander entfernt liegen und die drei Dialekte gegenseitig verständlich sind, ist es nie zur Schaffung einer Schrift oder einer Standardsprache gekommen. Aramäisch ist der schriftlose Dorfdialekt, dem als zweite Muttersprache das Arabische gegenübersteht, das in der Schule gelehrt und im Gottesdienst verwendet wird. Für die muslimischen Westaramäer ist das Arabische in der Moschee ohnehin eine Selbstverständlichkeit.

Im Gegensatz zum Westaramäischen hat das Ostaramäische als gesprochene Sprache in zahlreichen Dialekten in der Türkei, im Irak und im Iran überlebt. Vor den blutigen Verfolgungen der Aramäer zu Beginn des vergangenen Jahrhunderts, die bis in die Gegenwart andauern, zählte es mehrere Hunderttausend Sprecher und wurde in vielen kleinen Sprachinseln, aber auch in einigen größeren zusammenhängenden Gebieten gesprochen.

Neben den Christen haben auch Juden und Mandäer in Mesopotamien und Persien ihre aramäischen Dialekte bewahrt. Diese Dialekte sind allerdings vom Aussterben bedroht, da fast alle aramäischsprachigen Juden nach Israel ausgewandert sind und die Wohnsitze der Mandäer während des Krieges zwischen Iran und Irak und dem unmittelbar folgenden Golfkrieg zerstört worden sind. Nur in der persischen Stadt Ahwaz hat das Neumandäische überlebt, allerdings verlassen fast alle Mandäer Persien, weil sie dort als Religionsgemeinschaft nicht anerkannt sind und ständig mit Verfolgungen rechnen müssen.

Die viel größere Gruppe der christlichen Ostaramäer der Türkei, Persiens und des Irak hat auf der Flucht vor Krieg und Verfolgung vor allem in Deutschland, Schweden, den Niederlanden, Nordamerika und Australien Zuflucht gefunden. Die erste große Fluchtwelle ereignete sich während des Genozids an Armeniern und Aramäern in den Jahren 1915 bis 1918. Die Dörfer ganzer Landstriche wurden damals dem Erdboden gleich gemacht und ihre Bewohner ermordet und vertrieben. Im Hakkari-Gebirge in der Osttürkei, der Heimat der Bergnestorianer, lebt heute kein einziger Aramäer mehr. Viele Dialekte verschwanden vollständig. Nur selten gelang es, einzelne Überlebende zu finden, und, wie im Fall des Dorfes Mlaḥsô, noch Jahrzehnte nach seiner völligen Zerstörung den Dialekt zu beschreiben.¹

Die vertriebenen Nestorianer haben sich vor allem in Nordamerika niedergelassen. Der Zustrom aus dem Iran und dem Irak hat bis heute nicht nachgelassen. Bald dürften alle Aramäer, die der nestorianischen oder chaldäischen Kirche angehören, in den Vereinigten Staaten und in Kanada leben.

Im Gegensatz zu den Nestorianern überlebten die westsyrischen jakobitischen Christen im Tūr ʿAbdīn den Holocaust von 1915 und blieben bis in die 1960er Jahre in ihrer Heimat. Die zunehmenden kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen kurdischen Freiheitskämpfern und türkischer Armee machten ihnen das Leben jedoch immer schwerer, so daß sie zunächst als Gastarbeiter, später jedoch zunehmend als Flüchtlinge vor dem kurdisch-türkischen Bürgerkrieg nach Europa kamen. Die Hauptaufnahmelande waren Deutschland, Schweden und die Niederlande, aber auch in Frankreich, Italien, Österreich, der Schweiz, Dänemark und Belgien leben kleinere Gruppen. Über diese westsyrischen Aramäer, deren aramäischer Dialekt Turoyo genannt wird, möchte ich im folgenden berichten, insbesondere welche Schwierigkeiten sie bei der Suche nach einer Standardsprache zu überwinden haben.

2. Die Situation im Tūr ʿAbdīn

Solange die Aramäer im Tūr ʿAbdīn lebten, war die Situation ähnlich wie bei den Westaramäern im Antilibanon. Die aramäische Umgangssprache wurde nicht geschrieben. Es gab keine Zeitschriften und keine Literatur in dieser Sprache.

Im Unterschied zur Situation im Antilibanon, wo die Sprache des Unterrichts, der Religion und der Region das Arabische ist, waren im Tūr ʿAbdīn weitere Sprachen verbreitet. Staatssprache war das Türkische, das in der Schule als einzige Sprache gelehrt und gesprochen werden durfte. Die Sprache der Mehrheitsbevölkerung in der Region war das Kurdische, das

1 Otto Jastrow, *Der neuaramäische Dialekt von Mlaḥsô*, Wiesbaden 1994.

auch von allen Aramäern als zweite Sprache gesprochen wurde. Einige christliche Dörfer des Ṭūr ʿAbdīn hatten das Aramäische bereits aufgegeben und waren zum Kurdischen übergewechselt. Neben dem Aramäischen wurde auch Arabisch als weitere Minderheitensprache im Ṭūr ʿAbdīn gesprochen, und zwar nicht nur von Muslimen, sondern auch in einigen christlichen Dörfern wie Qəllət und Āzəx, deren Bewohner ebenfalls der syrisch-orthodoxen Kirche angehören. Sprache der Religion war das Altsyrische, das aber nur von den Priestern wirklich beherrscht wurde, während die Mehrheit der Bevölkerung nur einige Texte für den Gottesdienst auswendig zu lernen hatte.

In Europa gründeten die Christen aus dem Ṭūr ʿAbdīn Gemeinden und Vereine. Bald schlossen sich ihnen syrisch-orthodoxe Christen aus anderen Regionen des vorderen Orients an, deren Muttersprache nicht Aramäisch ist. In Europa lernten die Aramäer aus dem Ṭūr ʿAbdīn auch Aramäer aus anderen Gebieten kennen, insbesondere die Nestorianer, die sich seit den Ausgrabungen in Mesopotamien als Nachkommen der alten Assyrer verstehen und eine weltweite nationalistische Assyrerbewegung gegründet haben. Fasziniert und unterstützt von dieser Bewegung haben viele Aramäer aus dem Ṭūr ʿAbdīn ebenfalls assyrische Vereine gegründet und die Aramäer in Deutschland in zwei einander bekämpfende Lager gespalten: nämlich die Aramäer und die Assyrer. Dieselbe aramäische Sprache wird nun von der einen Gruppe als aramäisch, von der anderen als assyrisch bezeichnet. Für die Entstehung einer Standardsprache bestehen jedoch in beiden Gruppen dieselben Hindernisse:

1. Der Großteil der in diesen Verbänden zusammengeschlossenen Mitglieder gehört zur syrisch-orthodoxen Kirche und spricht Ṭuroyo als Muttersprache. Daneben gibt es aber auch Mitglieder, die zwar zur syrisch-orthodoxen Kirche gehören, aber eine andere Muttersprache sprechen. Zu diesen gehören vor allem die ehemaligen Bewohner von Dörfern aus dem Ṭūr ʿAbdīn, in denen kurdisch oder arabisch gesprochen wurde, aber auch syrisch-orthodoxe Christen aus Syrien oder dem Irak, die nur arabisch sprechen.

2. Einige Sprecher des Ṭuroyo gehören nicht zur syrisch-orthodoxen Kirche, sondern haben sich protestantischen Kirchen angeschlossen. Dies geschah bereits im 19. Jahrhundert als Resultat der protestantischen Mission im Ṭūr ʿAbdīn. In den assyrischen Vereinen sind natürlich auch Anhänger der nestorianischen Kirche organisiert, die andere aramäische Dialekte als Muttersprache sprechen.

3. Das Altsyrische wird von allen christlichen Ostaramäern als Kirchensprache verwendet. Besonders die Priester drängen darauf, das Altsyrische zur gemeinsamen Standardsprache aller Aramäer zu machen. Der Klerus hat daher in Europa zunehmende Anstrengungen unternommen, allen Kindern

diese Sprache beizubringen. Die Erfolge sind ähnlich bescheiden wie die der Araber, das klassische Arabisch zur gemeinsamen Standardsprache aller Araber zu machen.

4. Es gab und gibt verschiedene Ansätze, einen modernen Dialekt als Standardsprache zu verwenden. Alle Bemühungen hatten bisher keinen großen Erfolg, weil für die Mehrzahl der Aramäer das Altsyrische ein viel höheres Prestige besitzt, da es zum einen eng mit Religion und Kirche verbunden ist und zum anderen seit Jahrtausenden über eine Schrift verfügt.

Im folgenden werde ich die einzelnen Bemühungen zur Einführung einer Standardsprache schildern:

3. Das Altsyrische

Aufgrund seines hohen Alters, seines großen Ansehens als Sprache des Gottesdienstes und der Bibel und seiner reichen Literatur wünschen sich viele Aramäer in Deutschland das Altsyrische, das von den Aramäern *ktobonoyo*, »Schriftsprache«, genannt wird, als Standardsprache. Jahrhundertlang hat das Altsyrische für die Aramäer in etwa dieselbe Rolle gespielt wie das Lateinische als Sprache der Bildung und der Religion für die Italiener. Man braucht das *ktobonoyo*, um die Bibel zu lesen und im Gottesdienst die Gebete zu sprechen. Die Volkssprache *Ṭuroyo* ist eher dazu geeignet, der Nachbarstochter eine Liebeserklärung zu machen. Weder verstehen die Italiener das Lateinische, ohne es gelernt zu haben, noch können die heutigen Aramäer ihre alte Sprache verstehen, wenn sie sie nicht bei einem Priester gelernt haben.

Der Unterricht des Altsyrischen wird weitgehend von den Priestern und Mönchen durchgeführt, die natürlich meist über keinerlei pädagogische oder linguistische Ausbildung verfügen. Deshalb sind die Kenntnisse des Altsyrischen bei den meisten Aramäern außerordentlich gering und beschränken sich auf ein paar Gebete. Wenn ein Vortrag auf Altsyrisch gehalten wird, muß er für das aramäische Publikum von einem Dolmetscher ins *Ṭuroyo* übersetzt werden. Die Verfechter des Altsyrischen, also insbesondere die Priester und Mönche, aber auch viele Laien glauben, daß sich durch verstärkten Unterricht die Sprachkenntnisse verbessern lassen, ja sie meinen, daß das Altsyrische die eigentliche Muttersprache sei, die nur durch den Einfluß des Kurdischen in der gesprochenen Form etwas verdorben sei. Daß das Altsyrische genausowenig reines Aramäisch ist wie das *Ṭuroyo*, bleibt dem heutigen Aramäer natürlich verborgen, weil er zwar die vielen kurdischen Lehnwörter im *Ṭuroyo* erkennt, nicht aber die ebenso zahlreichen griechischen Lehnwörter im Altsyrischen.

Selbstverständlich fehlt dem Altsyrischen der gesamte Wortschatz, der zur Verständigung in der modernen Gesellschaft erforderlich ist. Um diesen

Mangel zu beheben, beschäftigen sich unter den Aramäern zahlreiche Kenner des Altsyrischen damit, aus aramäischen Wurzeln neue Wörter für alle Gegenstände und Begriffe zu erfinden, die es vor 2000 Jahren noch nicht gegeben hat oder die man in der traditionellen bäuerlichen Gesellschaft nicht mehr gebraucht und später durch kurdische oder türkische Wörter ersetzt hat. Auf diese Weise sind ganze Wörterbücher entstanden, die dem Aramäer helfen sollen, die moderne Welt mit dem 2000 Jahre alten Altsyrisch sprachlich zu bewältigen. In einer Zeit, in der mündliche Kommunikation über Tausende von Kilometern billig und ohne Probleme möglich ist, werden natürlich die meisten Aramäer lieber zum Telefonhörer greifen und das Țuroyo verwenden, als mühsam mit dem Wörterbuch einen altsyrischen Brief zu verfassen. Deshalb werden von Aramäern zahlreiche Zeitungen herausgegeben, die Artikel in *k̄tobonoyo* enthalten. Allerdings erscheint keine einzige Zeitschrift ausschließlich in *k̄tobonoyo*, da die Zahl der Abonnenten wegen der geringen Sprachkenntnisse dann zu klein wäre.

Durchgängig viersprachig (deutsch, englisch, türkisch und altsyrisch) erscheint in Österreich die Zeitschrift *q̄lō d-Țūr ʿabdīm* (Stimme des Țūr ʿAbdīm).

Im wesentlichen auf Deutsch und Altsyrisch erscheint in Deutschland die Zeitschrift *Mardutho d-Suryoye* (Kultur der Syrer). Dazwischen findet sich aber auch der eine oder andere Artikel auf Türkisch.

In Schweden erscheint die von der assyrischen Bewegung herausgegebene Zeitschrift *furqono* (Lösegeld, Freikauf) in den orientalischen Sprachen Altsyrisch, Türkisch und Arabisch. Nur das Vorwort ist gewöhnlich auf Țuroyo verfaßt. Die der Kirche nahestehenden Aramäer haben in ihrer Zeitschrift *bahrō suryōyō* (Syrische Morgendämmerung) neben diesem orientalischen auch einen großen schwedischen Teil.

Die meisten Sprachen findet man in der kämpferischen Jugendzeitschrift *renyo hīro* (Freie Meinung), die von Jugendlichen in der Schweiz, Deutschland und in Schweden herausgegeben wird. Die meisten Artikel sind auf Deutsch, Schwedisch und Türkisch verfaßt. Wenig Raum nehmen Artikel auf Altsyrisch und Arabisch ein. Gelegentlich erscheint ein kleiner Text oder ein Gedicht auf Țuroyo.

Man sieht, daß das Altsyrische in allen Veröffentlichungen nur eine Nebenrolle spielt und die Mehrheit der Beiträge in anderen orientalischen oder in europäischen Sprachen verfaßt sind. Eine moderne Literatur in dieser Sprache haben die Aramäer in Europa nicht hervorgebracht. Man kann wohl ausschließen, daß das Altsyrische jemals zu einer Muttersprache der Aramäer in Europa werden wird.

4. Das Ṭuroyo

Die Volkssprache Ṭuroyo hat den Nachteil, daß sie im Orient nie geschrieben wurde und daher als Standard- und Literatursprache ungeeignet scheint. Sie zerfällt zudem in Dialekte, die jedoch alle nicht sehr voneinander abweichen und gegenseitig gut verständlich sind. Problematischer ist die Tatsache, daß es im Ṭūr ʿAbdīn Dörfer mit syrisch-orthodoxer Bevölkerung gab, die nur arabisch oder kurdisch sprachen. Die Bewohner dieser Dörfer haben sich natürlich aus religiösen Gründen den Aramäergemeinden und -vereinen angeschlossen, obwohl sie kein Aramäisch verstehen. Für sie muß ins Kurdische oder Türkische übersetzt werden.

Im Augenblick gibt es keine Sprache, die von allen Mitgliedern der Aramäervereine gesprochen wird. Auch das Türkische wird nicht von allen gesprochen, da viele Aramäer aus Syrien kommen, wo ihre Vorfahren wegen der Pogrome in der Türkei in den Jahren 1915 bis 1918 Zuflucht gefunden haben.

Soll das Ṭuroyo zu einer Schrift- und Standardsprache werden, muß man sich auf eine Schrift und einen Dialekt einigen. Bei der Schrift hat man die Wahl zwischen zwei altsyrischen Schriften (Serto und Estrangelo) und der Lateinschrift mit verschiedenen Sonderzeichen. Beim Dialekt könnte man sich auf den Stadtdialekt von Midyat einigen, der nur von einer Minderheit gesprochen wird und von den Dorfdialekten deutlich abweicht. Die Alternative wäre eine Synthese aus den Dorfdialekten. Vorbildfunktion hat für viele Aramäer in Europa die moderne Schriftsprache der Nestorianer aus der Stadt Urmia, deren Entstehung ich kurz beschreiben möchte:

5. Das Vorbild Urmia

Nachdem Reisende zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Existenz der aramäischsprachigen nestorianischen Christen im Orient bekanntgemacht hatten, schickte der Sekretär des ›American Board of Commissioners for Foreign Missions‹ 1829 zwei Missionare nach Urmia in Persien. Sie sollten die Möglichkeiten der Errichtung einer Missionsstation erkunden. Nach ihrem positiven Bericht wurde umgehend mit den Planungen begonnen, und bereits 1835 nahm die Missionsstation ihre Tätigkeit auf.

Die protestantischen amerikanischen Missionare sahen ihre Aufgabe zunächst nicht darin, Anhänger für die eigene Kirche zu gewinnen, sondern das religiöse und kulturelle Niveau der nestorianischen Kirche zu stärken. Sie konzentrierten sich daher von Anfang an darauf, Schulen und Druckereien einzurichten, und brachten zu diesem Zweck eigens einen Drucker und eine Druckerpresse nach Urmia. In dem Bestreben, jedem die Bibel in seiner Muttersprache zugänglich zu machen, beschränkten sie sich nicht nur auf das Altsyrische, sondern eigneten sich gute Kenntnisse des schriftlosen Dia-

lekts von Urmia an, den sie mit Hilfe einheimischer Priester auf der Basis des altsyrischen Alphabets verschrifteten.² Nach der Bibel übersetzten und druckten sie zahlreiche weitere Werke im aramäischen Dialekt von Urmia und gaben die monatlich (später vierzehntägig) erscheinende Zeitschrift *Zahrīre d-bahra* (Strahlen des Lichts) heraus, die erste regelmäßig erscheinende Zeitschrift Persiens, die bis zum Ersten Weltkrieg ununterbrochen erschien.

In Urmia, später auch in den Aramäerdörfern der Umgebung, wurden zahlreiche Schulen errichtet, in denen bis zum Ersten Weltkrieg tausenden von Schülern das Lesen und Schreiben der Muttersprache gelehrt wurde. Auch eine Art Studium war am evangelischen College in Urmia möglich. Neue Missionsstationen kamen hinzu, die weitere Schulen eröffneten und so zur Verbreitung der neuen Schriftsprache beitrugen. 1842 gründeten französische Lazaristen eine katholische Missionsstation, die englisch-anglikanische Missionsstation des Erzbischofs von Canterbury wurde 1886, die russisch-orthodoxe Station 1898 eröffnet. Mit Ausnahme der Anglikaner gaben auch diese Missionsstationen eigene Zeitschriften heraus. Dadurch konnten sich die Nestorianer über das Geschehen in der Welt informieren. Sie verfolgten die Entstehung von Nationen und diskutierten über die nationale Einheit. Die religiöse Zerstrittenheit führte nicht zu einer Spaltung des Volkes, sondern zu einer Vereinigung auf nationaler Basis.³ Die Aramäer, die sich bis dahin immer als Syrer bezeichnet hatten, nahmen den Namen Assyrer an, der sie mit einem der ältesten Völker Mesopotamiens verband, und gaben ab 1906 die überkonfessionelle Zeitschrift *Kokbā* (Stern) heraus. Eine Nation war entstanden mit einer Nationalsprache, mit eigenen Schriftstellern und mit eigener Literatur. Der Kampf um ein eigenständiges Staatsgebiet endete jedoch mit der Vertreibung der meisten Nestorianer aus ihrer Heimat.

Viele Aramäer aus dem Tūr ʿAbdīn, die gewöhnlich nur Türkisch lesen und schreiben können und geringe Kenntnisse des Altsyrischen haben, orientieren sich an den Nestorianern und befürworten die Verschriftung des Turoyo mit altsyrischen Buchstaben nach nestorianischem Vorbild. Die Voraussetzungen sind jedoch heute ganz anders als am Urmia-See und im Hakari-Gebirge. Im 19. Jahrhundert war das Neuaramäische in diesem Gebiet die einzige Sprache, die überhaupt geschrieben wurde. Nur in dieser Sprache gab es Zeitschriften und Bücher. Die Sprachen der Mehrheitsbevölkerung, Azeri-Türkisch und Kurdisch, wurden damals überhaupt nicht geschrieben. Neuaramäisch war die Unterrichtssprache in den Schulen der Missionare.

2 Hendrika L. Murre-van den Berg, *From a Spoken to a Written Language. The Introduction and Development of Literary Urmia Aramaic in the Nineteenth Century*, Leiden 1999.

3 Rudolf Macuch, *Geschichte der spät- und neusyrischen Literatur*, Berlin 1976, S. 206.

Aus diesen Schulen sind die Dichter, Schriftsteller, Redakteure, Priester und Gelehrten der Nestorianer hervorgegangen.

Dagegen kann heute kein Aramäer in Europa ohne die Kenntnis der jeweiligen Landessprache überleben. Eine Schule, in der Țuroyo gelehrt wird, gibt es nicht. Die Aramäer wohnen weit verstreut in ganz Europa, und oft ist nur ein einziges aramäischsprachiges Kind in einer Klasse. In der Schule müssen weitere Sprachen, wie Englisch, Französisch und Latein gelernt werden, die alle mit lateinischer Schrift geschrieben werden. Die altsyrische Schrift ist daher mit ihrem Verzicht auf die Schreibung der Vokale und ihrer Linksläufigkeit eine große Hürde für die Aramäerkinder. Daher ist Țuroyo in altsyrischer Schrift in den Zeitschriften der Aramäer auch auf das Vorwort und ab und zu einen kleinen Artikel oder ein Gedicht beschränkt, wenn es nicht gänzlich fehlt. Weitere Literatur gibt es nicht. Über eine einheitliche Orthographie des Țuroyo in syrischer Schrift hat sich noch kein Aramäer Gedanken gemacht.

6. Die Lateinschrift

Ich komme nun zur Schreibung des Neuaramäischen in lateinischer Schrift. Nachdem die Aramäer ihre alte Heimat verlassen hatten und mit anderen Schriftsystemen in Kontakt gekommen waren, die ein viel besseres Abbild der Laute und Formen geben als die syrische Schrift, wurden einige Versuche unternommen, das Neuaramäische in lateinischer Schrift zu schreiben.

6.1. Vorläufer in der Sowjetunion

Auch hier waren die Nestorianer deshalb die Vorreiter, weil sie als erste ihre Heimat verlassen mußten. Nach dem Rückzug der Russen aus Persisch-Azerbaydjan im Jahre 1914 flüchteten Tausende von Nestorianern und Armeniern nach Rußland, wo sie besonders im Kaukasus, aber auch in der Umgebung von Leningrad und Moskau Kolonien bildeten. In der Sowjetunion wurden die ›Aisoren‹ genannten Aramäer als nationale Minderheit anerkannt und hatten damit Anspruch auf eigene Schulen und Bücher. Zunächst wurde noch das von den Missionaren in Urmia entwickelte Alphabet in syrischer Schrift verwendet, ab 1928 entstanden auch Schulbücher in kyrillischer Schrift, die jedoch bald wieder verschwanden, weil 1930 mit dem Novyi Alfavit die lateinische Schrift eingeführt wurde. Die Schrift wurde in Anlehnung an das Azeri-Türkische entwickelt und fand nicht nur bei den Nestorianern Verwendung, sondern in ähnlicher Form auch bei anderen Sowjetvölkern der Region, z.B. bei den Kurden und Uzbeken. Bis zum Beginn des Zweiten Weltkriegs entstanden zahlreiche Schulbücher in dieser Schrift, daneben wurden aber auch einige Werke der russischen Literatur ins Neuaramäische übersetzt und publiziert wie Tolstojs ›Nach dem Balle‹ und Pusch-

kins ›Stationsvorsteher‹.⁴ Die in Tbilissi erscheinende Zeitschrift *Koxvā d Madinxā* (Stern des Ostens) druckte einen Teil der Artikel im Novyi Alfavit. Leider ist nicht bekannt, ob die Nestorianer während des Zweiten Weltkriegs wie die anderen Sowjetvölker der Region den erneuten Wechsel zur kyrillischen Schrift mitvollzogen haben, da keine gedruckten Werke bekannt geworden sind. Die von den Missionaren in Urmia entwickelte syrische Schrift ist bei der kleinen aramäischen Minderheit des Kaukasus jedoch bis heute in Gebrauch.

6.2. Lateinschrift in Europa

Die Aramäer in Westeuropa kommen hauptsächlich aus dem Tūr ʿAbdīn in der Türkei und gehören zur syrisch-orthodoxen Kirche. Ihre Dialekte unterscheiden sich so stark von denen der Nestorianer im Osten, daß eine gegenseitige Verständigung nicht möglich ist. Eine Übernahme der nestorianischen Orthographie ist wegen der Unterschiede in der Phonologie ausgeschlossen. Deshalb hielten die Aramäer in Westeuropa auch weitgehend an der altsyrischen Schriftsprache fest. Im Gegensatz zu den Nestorianern in der Sowjetunion waren sie in den westeuropäischen Staaten aber nicht als nationale Minderheit anerkannt, die das Recht auf Unterricht in der Muttersprache hatte. Daher sind in Deutschland wie in den meisten anderen europäischen Ländern nur wenige Turoyo-Texte in lateinischer Schrift erschienen, beispielsweise das kleine Bändchen mit Kirchenliedern, *Kole Rohonoye*, geschrieben in einer Mischung aus türkischer Orthographie und orientalistischer Umschrift. Ganz ohne Sonderzeichen kommen die jungen Aramäer in den Chatrooms des Internets aus, wo das Turoyo nur in Lateinschrift ganz ohne Sonderzeichen geschrieben werden muß. Wegen der fehlenden diakritischen Zeichen ist allerdings nur eine ungefähre Wiedergabe des Lautbestandes möglich. Eine einheitliche Orthographie wurde dafür nicht entwickelt, so daß man häufig raten muß, was gemeint ist.

6.3. Das schwedische Projekt

Ganz anders ist die Situation der Aramäer in Schweden. Ähnlich wie in der Sowjetunion sind die Aramäer dort als Minderheit anerkannt und haben Anspruch auf Unterricht und auf Schulbücher in der Muttersprache. Das schwedische Unterrichtsministerium hat daher den Sprachwissenschaftler Yusuf Ishaq aus dem Irak beauftragt, eine Schrift für das Turoyo zu entwickeln und geeignete Bücher für den Unterricht bereitzustellen. Die Anfänge sind ähnlich wie in Urmia, wo auch nicht die Aramäer selbst, sondern ameri-

4 Johannes Friedrich, Zwei russische Novellen in syrischer Übersetzung und Lateinschrift, Wiesbaden 1960.

kanische Missionare durch die Entwicklung einer Schrift und die Gründung von Schulen das Entstehen einer Standardsprache bewirkt haben, denn der Aramäisch-Unterricht wurde aufgrund schwedischer Gesetze vom Unterrichtsministerium eingeführt, und Yusuf Ishaq ist zwar Aramäer, stammt aber aus dem Irak, gehört nicht zur syrisch-orthodoxen Kirche und spricht einen Dialekt, den die Aramäer aus dem Tūr ʿAbdīn nicht ohne weiteres verstehen können. Yusuf Ishaq ist daher ein Außenstehender, der sich unvoreingenommen und mit wissenschaftlicher Objektivität an seine Arbeit gemacht hat.

Um den Kindern das Lernen zu erleichtern, hat er sich für die Lateinschrift entschieden, die die Kinder in Schweden ohnehin ab der ersten Klasse lernen müssen. Die Anzahl der diakritischen Zeichen hat er so gering wie möglich gehalten. Mit Ausnahme der velarisierten Phoneme *t* und *s* lassen sich alle Buchstaben leicht mit der Schreibmaschine oder dem Computer erzeugen. Für den Unterricht wurden Aramäer zu Lehrern ausgebildet und 1983 das erste Lesebuch mit dem Titel *Toxu qorena* (kommt wir lesen) für die Kinder bereitgestellt. Weitere Lehrmittel folgten, darunter eine Geschichte Schwedens *U Tarix du Swed* und ein Band mit Übersetzungen schwedischer Gedichte *Mimre lan nacime*. Außerdem wurde die Monatszeitschrift *Nsibin* gegründet, die anfangs noch überwiegend auf Türkisch erschien, in den folgenden Jahren jedoch zunehmend zum Aramäischen in der neuen Lateinschrift wechselte. 1987 waren von den 28 Seiten der Zeitschrift erst 2 in aramäischer Sprache.

Von einer Standardsprache ist das Turoyo in Schweden allerdings noch immer weit entfernt, da sich nur der kleinere Teil der Aramäer in Schweden dazu entschließen konnte, seine Kinder in den staatlichen Aramäisch-Unterricht zu schicken. Dafür mag es mehrere Gründe geben, der Hauptgrund ist jedoch sicherlich, daß die syrisch-orthodoxe Kirche sich von Anfang an dagegen ausgesprochen hat, die moderne Umgangssprache auf Kosten des Altsyrischen zu einer Standardsprache zu machen und zu diesem Zweck auch noch die lateinischen Buchstaben anstelle der altsyrischen zu verwenden. Neben den Befürchtungen der Kirche, daß damit die Heilige Syrische Sprache aufgegeben wird, dürfte für den Widerstand der Kirche auch eine Rolle gespielt haben, daß mit der Einführung eines staatlichen Aramäisch-Unterrichts die Priester ihr Monopol auf den Aramäisch-Unterricht verloren. Solange die Kirche aber alle Bemühungen bekämpft, wird es kaum eine moderne aramäische Standardsprache in Europa geben.

7. Zusammenfassung

1. Das 2000 Jahre alte Altsyrische ist diejenige Sprache, die die meisten Aramäer in Europa gerne als Standardsprache hätten. Sie wird gewöhnlich von den Priestern unterrichtet. Da die Priester normalerweise keine Ausbildung für den Sprachunterricht haben, ist der Unterricht schlecht. Aber auch wenn der Unterricht ausgezeichnet wäre, ließe sich eine tote Sprache wohl kaum so wiederbeleben, daß sie als moderne Umgangssprache in Europa Verwendung finden könnte.

2. Die ostaramäischen Nestorianer haben den Dialekt der Stadt Urmia als Standardsprache. Dieser früher *Urmiznaye* genannte Dialekt wird heute häufig als Assyrisch bezeichnet und in altsyrischer Schrift mit einigen zusätzlichen diakritischen Zeichen geschrieben. Einige Aramäer in Europa wünschen sich mit Blick auf das nestorianische Vorbild das Turoyo in altsyrischer Schrift als Standardsprache. Von einigen kleineren Beiträgen in den Zeitungen der Aramäer abgesehen, sind jedoch bis jetzt keine Bemühungen unternommen worden, eine moderne Standardsprache in einheitlicher Orthographie mit syrischen Buchstaben zu entwickeln.

3. Das Aramäische in Lateinschrift erlebte in der Sowjetunion der 1930er Jahre eine kurze Blüte und verschwand danach vollständig. Die Bemühungen des schwedischen Unterrichtsministeriums, eine Schriftsprache für die Aramäer zu schaffen und im Unterricht zu verwenden, werden nur von einer Minderheit in Schweden akzeptiert und von der Kirche bekämpft. Außerhalb Schwedens hat die Lateinschrift bisher kaum Liebhaber unter den Aramäern gefunden.

Da es unter den Aramäern in Europa, abgesehen von der kleinen Minderheit in Schweden, keine Bemühungen gibt, das moderne Aramäisch zu unterrichten und zu bewahren, kann man prognostizieren, daß in 50 Jahren die Situation ähnlich sein wird wie bei den aramäischsprachigen Juden. Nur noch wenige alte Menschen sprechen neuaramäisch in Israel. Erst in den letzten Jahren haben deren Enkel angefangen, die Sprache ihrer Vorfahren wieder mühsam wie eine Fremdsprache zu lernen. Zu einer Muttersprache wird sie wahrscheinlich nie wieder werden. In Europa werden die Aramäer in 50 Jahren wohl zwei tote aramäische Dialekte lernen: das Altsyrische und das Turoyo.

Utz Maas

Sprache und Sprachen in der Migration im Einwanderungsland Deutschland

Ausgehend von der Vorklärung eines alltagsnahen Verständnisses von Sprache und Migration (1), wird in Abschnitt 2 die historische Rekonstruktion der entsprechenden Konzeptualisierungen, insbesondere von deren juristischer Verfestigung skizziert: in Hinblick auf die Sprachenvielfalt (2.1), die Menschenrechte (2.2), das Verhältnis von Sprache und Volk bzw. die Staatsbürgerschaft (2.3) sowie das Bildungssystem (2.4). Als Ergebnis dieser Betrachtungen wird die zentrale Achse des schriftkulturellen Ausbaus bei der staatlichen Ausgestaltung der sprachlichen Verhältnisse deutlich. Diesen historischen bzw. systematischen Überlegungen wird in Abschnitt 3 der empirische Blick auf die sprachlichen Verhältnisse gegenübergestellt, der ein mehrdimensionales Begriffssystem verlangt, wozu insbesondere die Differenzierung von Registern gehört (3.1); erst auf einer solchen Folie läßt sich die in diesem Zusammenhang immer gestellte Frage klären, wieviele Sprachen in Deutschland gesprochen werden (3.2). In Abschnitt 4 wird das Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache systematischer in den Blick genommen: mit seinen strukturellen (4.1), gesellschaftlichen (4.2) und sprachbiographischen Aspekten (4.3). Abschnitt 5 betrachtet die aktuellen migrationspezifischen Problemstellungen in Deutschland im Horizont der europäischen Verhältnisse (5.1), wobei 5.2 dem Sonderproblem der ›Aus-siedler‹ gilt. In Abschnitt 6 werden die Sprachfragen unter der politischen Vorgabe der Integration betrachtet. Dem werden in Abschnitt 7 sprachpädagogische Ansätze gegenübergestellt. Der abschließende Abschnitt 8 entwickelt Perspektiven für die Sprachwissenschaft.

1. Vorbemerkung/Vorklärung

Dieser Beitrag macht den Versuch, Sprache als Fluchtpunkt einer multidisziplinären Beschäftigung mit Migration in den Blick zu nehmen – aus der Perspektive eines Sprachwissenschaftlers.¹ Es ist der Versuch einer diskursiven

1 Mit diesem Zuschnitt spiegelt der Beitrag meine eigenen Lernprozesse im Rahmen der Mitarbeit am IMIS, insbesondere auch im Graduiertenkolleg ›Migration im modernen Europa‹. Zugrunde liegt ein Vortrag auf der ersten Akademie der dritten Runde des Graduiertenkollegs am 22.3.2002. Das erklärt auch einige (exemplarisch

Abklärung der unterschiedlichen Problemstellungen: für nicht-sprachwissenschaftliche Leser mit dem Ziel, die spezifischen Möglichkeiten durchsichtig zu machen, in diesem Feld methodisch kontrollierte Zugänge zu gewinnen; für die direkten Fachkollegen mit dem Ziel, disziplinexterne Sichtweisen und Analyseansätze zugänglich zu machen.

Die Plausibilität der Fragestellung nach Sprache und Migration resultiert aus einem normativen Modell der Ausrichtung der sprachlichen auf die gesellschaftlichen (politischen) Verhältnisse, das schematisch die Optionen der folgenden Matrix aufspannt, hier bewußt mit den traditionellen, inzwischen z.T. etwas anrühigen Etikettierungen:

	Sprache: deutsch	Paß: deutsch	Leben: in Deutschland	
A	+	+	+	(Normal-) Deutsche
B	+	+	-	Deutsche im Ausland (vorübergehend)
C	+	-	-	›Volksdeutsche‹ im Ausland
D	-	+	+	›Fremdvölkische‹ in Deutschland
E	-	-	+	Ausländer in Deutschland
F	-	-	-	(Normal-) Ausländer

Die Extreme A und F markieren die intendierte ›Normalsituation‹; B und E sind vorübergehende Ausnahmestände gegenüber A bzw. F. C und D sind die Problemfälle, bei denen sich die Fragen von Migration und Sprache stellen: C im Bereich der (Spät-)Aussiedler, D in dem der sonstigen Zuwanderung. Die Termini ›volksdeutsch‹ und ›fremdvölkisch‹ scheinen obsolet (und stehen hier in Anführungszeichen) – der Diskurs, aus dem sie stammen, ist es aber keineswegs, wie eine genauere Betrachtung der vorzufindenden Argumentationsstränge zeigt. In einer solchen Sicht erweist sich auch die ›Gastarbeiter‹-Konstellation als diskursive Normalisierung, indem sie die entsprechende Migration als einen Fall von E und damit letztlich der ›Normalsituation‹ F subsumiert. Im folgenden soll es um solche diskursiven Klärungen gehen, die die Voraussetzung dafür sind, die mit dem Thema verbundenen Probleme anzugehen; dabei wird dann auch deutlich werden, daß dieses auf den ersten Blick plausible Modell mehr an Problemen verdeckt, als es deutlich macht.

zu verstehende) Verweise auf Dissertationsvorhaben, die in diesem Kolleg bearbeitet werden. Für hilfreiche Hinweise danke ich Michael Bommes, Christa Röber und Albrecht Weber. Aus Umfangsgründen sind systematische Literaturverweise bzw. ein Referat des Forschungsstandes hier nicht möglich. Das ist einer ausführlichen Darstellung vorbehalten, die in Vorbereitung ist.

2. Historische Rekonstruktion: juristische Verfestigung von Konzepten

Migrationsverhältnisse, auf die das obige Schema abstellt, sind dual zu dem modernen Staatensystem. In den älteren gesellschaftlichen Verhältnissen fehlten konstituierende Voraussetzungen: weder sozial dichte Verbände, die ihre Reproduktion organisierten, noch die großen imperialen Reiche setzten eine Homogenitäts² frei, der gegenüber es Abweichungen gab, die den kritischen Fällen C und D in dem Schema oben entsprochen hätten. Für den Zweck dieser Argumentation mag eine holzschnittartige Vergrößerung durchgehen: Lokal verfaßte traditionale Gemeinschaften reproduzierten sich durch ein Friedensgebot der Mitglieder und prozedurale Regelungen für den Fall von Friedensstörungen – für Fremde galt das Friedensgebot definitionsgemäß nicht: Diese mußten sich entsprechend den Schutz der Gemeinschaft (oder eines mächtigen Mitglieds) einhandeln, um nicht vogelfrei zu sein. Imperiale Staaten waren definiert durch eine zentrale Geschäftsführung und einen repressiven Apparat, der den Untertanen das gesellschaftliche Mehrprodukt abpreßte – ansonsten aber relativ wenig in die entsprechend vielgestaltigen Lebensverhältnisse eingriff.

Unter beiden Vergesellschaftungstypen hat eine sprachliche Homogenisierung keinen Stellenwert (ansonsten sicherlich nötige Differenzierungen würden an dieser Aussage nichts ändern): In größeren traditionellen Gemeinschaften, wie sie heute noch in der ›Dritten Welt‹ zu finden sind, ist die gesellschaftliche Arbeitsteilung nicht selten auch mit Mehrsprachigkeit verknüpft, die rein pragmatisch bewerkstelligt wird: Wer im engeren Kontakt mit Menschen anderer Sprache steht, kann sich in der Regel eben auch mit diesen in deren Sprache verständigen. Imperiale Staaten waren wohl immer dadurch charakterisiert, daß der zentrale Apparat der gesellschaftlichen Geschäftsführung eine eigene, prinzipiell universale (also nirgendwo lokal verankerte) Sprache nutzte, meist verbunden mit einem religiösen System, das dem Herrschaftssystem zugleich Legitimität verschaffte.

Die Auflösung dieser Verhältnisse, der Prozeß der *Modernisierung*, muß hier nicht nachgezeichnet werden. Allerdings soll er hier im Gegensatz zu allerlei ›Post-Modernismen‹ als ein nicht abgeschlossener Prozeß verstanden werden, als Freisetzung einer Dynamik, deren Folgen sich nicht als gradlinige Entwicklung lesen lassen, sondern die widersprüchlich sind – zu denen eben auch die Spannungen gehören, die mit den gegenwärtigen Migrations-

2 Ich benutze hier und im folgenden den Terminus der *Imago* in Anlehnung an die Psychoanalyse, wo er eine Figur des Über-Ichs bezeichnet, die zensierende Gewalt über das Ich ausübt. Mit einem ähnlichen Konzept (wie schon der Titel zeigt) operiert Benedict Anderson, *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, 2. Aufl. London 1991.

verhältnissen ausgetragen werden. Für die Sprachproblematik ist dabei der Aspekt der Freisetzung der Potentiale des einzelnen gegenüber allen Fesseln traditionaler Bindungen orientierend, der in der von der Soziologie herausgestellten ›Individualisierung‹ in der modernen Gesellschaft ihr Gegenstück hat. Moderne Gesellschaftsformen, mit dem Staat als dem handlungsfähigen Gesamtsubjekt einer Gemeinschaft, haben ihr Ziel in der Gewährleistung der größtmöglichen Verwirklichungschancen des einzelnen Mitglieds. Zur Infrastruktur dieser Verwirklichung gehört die Sprache als *Medium* sozialer Praxis. Dadurch sind bestimmte Anforderungen an die sprachliche Verkehrsform im modernen Staat definiert – im Gegensatz zur Festlegung auf eine bestimmte Sprachform (im Horizont der Differenz der Sprachen).

Sprachunterschiede (und damit auch der Rückgriff auf eine bestimmte Sprache, insbesondere die Nationalsprache) gehören insofern nicht in diesen Argumentationszusammenhang. Allerdings *konnotiert* die Form des Mediums, mit dem eine soziale Praxis bewerkstelligt wird, wiederum diese. Insofern kann eine sprachliche Form auch die Gemeinschaft derer konnotieren, die sie kommunikativ nutzen; sie kann also ethnische Konnotationen haben. Bei einem entsprechenden Wechsel des Kontextes, wenn Sprachliches nicht nur instrumentell genutzt wird, sondern selbst *thematisch* wird, kann daher auch das Medium Sprache sichtbar werden – u.U. dann mit seinen ethnischen Konnotationen.

2.1. Staat und Sprachenvielfalt

Die Durchsetzung kapitalistischer Marktverhältnisse sprengte die feudalen Strukturen, an deren Stelle sich erst phasenverschoben ein System etablierte, in dem der Staat als gesellschaftliches Gesamtsubjekt zu etablieren war, das zwar in seinen Institutionen eine Kontinuität zum alten System zu haben scheint, das aber nicht durch diese definiert ist, sondern die Gesamtheit seiner Mitglieder repräsentiert, die sich in ihm eine handlungsfähige Organisationsform gegeben haben. Die konstituierende Verfassung artikuliert diese Organisationsform und ist insofern einerseits Bestandteil des Staates, andererseits bindet sie aber dessen Organe. Die Herausbildung dieser Strukturen erfolgte in einem langen Prozeß, nicht nur der politischen Reflexion, sondern vor allem auch der Schwierigkeiten, die entsprechenden Rechtspositionen als positives Recht zu artikulieren. In wohl dramatischster Form läßt sich das an der Französischen Revolution 1789 ff. ablesen, bei der denn auch Sprachfragen expliziter als in allen ›bürgerlichen Revolutionen‹ bis dahin thematisch wurden.

Indem der moderne Staat auf die Freisetzung der gesellschaftlichen Potentiale ausgerichtet ist, stehen mit ihm alle gewachsenen (›naturhaften‹) Verhältnisse zur Disposition – insofern auch die sprachlichen Verhältnisse. Der moderne Staat organisiert die in ihm wirksamen sprachlichen Verhält-

nisse – er gründet sich nicht, wie es paradoxerweise gerade auch sprachhistorische Handbuchdarstellungen immer noch vorgeben, auf eine vorgefundene Sprache. Diese anachronistische Sichtweise, die Gesellschaft ahistorisch *ethnisiert*³, durchzieht die Argumentation in wohl allen einschlägigen Disziplinen (und erst recht den außerwissenschaftlichen Diskurs). Demgegenüber ist zu unterscheiden:

- Der Staat wird konzeptualisiert als Ausdruck einer vorgängigen ethnischen Größe, dem ›transhistorischen‹ Volk.
- Das Volk (besser: die Bevölkerung) wird konzeptualisiert als durch den Staat, der sein (ihr) Zusammenleben organisiert, konstituiert.

Formen der gesellschaftlichen Organisation, die extensional mit ethnischen Strukturen kongruent sind, charakterisieren traditionale Verhältnisse, die mit dem modernen Staat überwunden werden.

Der Topos imperialer Herrschaft, nach dem ein Staat schwach ist, in dem nur eine Sprache gesprochen wird, war durch die kapitalistische Produktionsweise überholt, der die gesellschaftliche Organisationsform zu folgen hatte. Insofern ist das dadurch freigesetzte Projekt der modernen *Nationalstaaten* tatsächlich an das von *Nationalsprachen* gekoppelt – aber eben an deren *Projekt*: Diese sind nicht die empirische Voraussetzung für sie. Die Realisierung dieses Projekts ist denn auch ein langer (und keineswegs abgeschlossener) Prozeß der gesellschaftlichen Durchdringung und Integration. Dazu gehört insbesondere auch die Einbindung von Bevölkerungsteilen in den Verfassungsvertrag, die sich nicht so ohne weiteres der Nationalsprache subsumieren ließen und daher einen Minderheitenstatus zugesichert bekamen. Die entsprechenden Schutzklauseln in den Verfassungen werden in der Diskussion nicht immer mit der nötigen Differenzierung von anderen Formen verfassungsmäßig geschützter Mehrsprachigkeit unterschieden. Zu differenzieren ist:

A	Schutzklausel gegenüber ›endogenen‹ Minderheiten	Beispiel Sorben: sie gibt es als ›ethische‹ Gruppe nur in Deutschland
B	Schutzklausel gegenüber ›exogenen‹ Minderheiten	Beispiele: Französisch und Englisch in Kanada Französisch (Wallonisch) und Niederländisch (Flämisch) in Belgien
C	Kombination aus A und B	Beispiel Schweiz: Typ A: Rätoromanisch Typ B: Deutsch, Französisch, Italienisch

3 Die Etymologie des Worts ist hier aufschlußreich: gr. *ethnos* »das Gewohnte« (etymologisch < **swe-*, verwandt mit dt. *si<ch>*, lat. *su<us>*); es bezeichnet insofern auch diejenigen, mit denen man Gewohnheiten teilt: die mit einem zusammen leben bzw. wohnen, also den Stamm, das Volk. Insofern handelt es sich um keine biologische Kategorie wie bei dem modernen *Rasse*-Konzept.

Was in die verschiedenen Staaten an sprachlichen Verhältnisse eingeschrieben ist, kann entsprechend sehr unterschiedlich sein – aber wie dem auch sei: Eine ›neue Minderheit‹ (Migranten) kann in ein solches verfassungsmäßig festgezurrttes Geflecht nicht hineinwachsen, was allerdings für die Migration eine zusätzliche Hürde darstellen kann, wenn wie im Fall Kanadas (Québec) von den Immigranten erwartet wird, daß sie in beiden offiziellen Sprachen Kompetenzen erwerben (statt entsprechend ihrer regionalen Verankerung nur in einer der Nationalsprachen wie in der Schweiz und in Belgien).

2.2. Sprache und Menschenrechte

Bei den Versuchen, die neue Gesellschaftsordnung in einer kodifizierten Verfassung zu fixieren, waren direkte Sprachenfragen, wie sie im vorigen Abschnitt diskutiert wurden, nachgeordnet. Die revolutionären Verlautbarungen der Französischen Revolution begannen 1789 mit der Deklaration der Menschenrechte – in denen Sprachfragen keine explizite Rolle spielten. Das ist für die in der jüngsten Diskussion eingenommenen Positionen irritierend, die sich gerade auf die Menschenrechte als Ansatzpunkt zur Bewahrung der Sprachenvielfalt auch in der Migrationsituation berufen.⁴ Insofern ist es sinnvoll, den Zusammenhang zwischen Sprache und Menschenrechten systematischer zu betrachten. Für das Weitere ist zu unterscheiden in

- *positive* Regelungen, die den Bereich staatlicher Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens definieren, also vor allem das, was den ›Wohlfahrtsstaat‹ ausmacht, der auf einen nationalstaatlichen Horizont begrenzt ist, für den zum Beispiel auch Zugangsbeschränkungen definiert werden können wie mit dem neuen Zuwanderungsrecht in Deutschland;
- *negative* Regelungen, die staatliche Schutzfunktionen gegenüber den Ansprüchen des einzelnen definieren, die im Sinne der Menschenrechte in einem übernationalen Horizont definiert sind wie insbesondere das Recht auf Asyl, das entsprechend auch politischen Opportunitätsüberlegungen (und damit einem ökonomischen Kalkül) entzogen ist.

Als sprachspezifisches ›Menschenrecht‹ wird in der Diskussion der Art. 3 des GG angeführt: »Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden.« Damit ist zunächst einmal eine negative Regelung vorgegeben, die den einzelnen Menschen in Hinblick auf seine bestimmten

4 Hierzu s. bes. etwa Tove Skutnabb-Kangas/Robert Phillipson (Hg.), *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*, Berlin 1995, oder Miklós Kontra u.a. (Hg.), *A Right and a Resource. Approaching Linguistic Human Rights*, Budapest 1999.

sprachlichen Habitualisierungen gegen Diskriminierung schützt. Aus Art. 3 (und ähnlichen Bestimmungen im internationalen Recht) wird nun in dieser Diskussion abgeleitet, daß sie impliziert, der Staat sei auch im Sinne positiver Regelungen verpflichtet, die Vielfalt der vorgefundenen Sprachformen zu erhalten und zu fördern. Um hier klarer zu sehen, ist es nötig, die Implikationen von Bestimmungen wie Art. 3 GG genauer zu entwickeln, die allerdings Konsequenzen für die staatliche Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens (im Sinne positiver Regelungen des Wohlfahrtsstaates) haben, weil sie Ansprüche des einzelnen an staatliche Leistungen begründen.

Zunächst ist die Lesweise des Art. 3 nicht eindeutig, wie schon die Aufzählung der Attribute in ihm zeigt, die der in den verschiedenen Menschenrechtserklärungen folgt: *Geschlecht, Abstammung, Rasse* und *Heimat* sind Eigenschaften, die der Mensch *hat*, die gewissermaßen auch als unveränderliche Merkmale in den Paß eingetragen werden können – im Gegensatz zu der zweiten Gruppe der veränderlichen Kategorien: *Glauben, religiöse und politische Anschauungen*. Wenn Sprache hier zu der ersten Gruppe gerechnet wird, dann verlangt das eine Klärung des zugrundeliegenden Sprachverständnisses. Im Sinne einer festen Eigenschaft *hat* der Mensch die *Sprachfähigkeit* – aber er *hat* nicht eine bestimmte Sprache (eine von den vielen). In dieser Hinsicht ist Sprache eine Kategorie der zweiten Gruppe: Sprache wird praktiziert, sie kann wie z.B. die Religion auch gewechselt werden. Insofern gehört Sprache zu den Rechtsgütern, bei denen sich der Schutz auf die Gestaltungsfreiheit richten muß, wie es explizit in der Konvention zum Schutz der Menschenrechte in Art. 9 in bezug auf die Religion heißt: »Dieses Recht umfaßt die Freiheit des Einzelnen zum Wechsel der Religion oder der Weltanschauung sowie die Freiheit, seine Religion und Weltanschauung [...] auszuüben.«

Der Schutz von Sprache macht nur Sinn als Schutz einer sozialen Praxis: Sprache wird in der Gemeinschaft Gleichsprachiger ausgeübt, wie es ausdrücklich auch in der Menschenrechtskonvention (1948) in Art. 9 garantiert ist: »Die Freiheit, seine Religion oder Weltanschauung *einzelnd und in Gemeinschaft mit anderen* öffentlich oder privat [...] auszuüben«. Im Grundgesetz finden sich die entsprechenden Regelungen in Art. 5, Abs. 1: »Jedermann hat das Recht, seine Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern und zu verbreiten und sich aus allgemein zugänglichen Quellen ungehindert zu unterrichten. Die Pressefreiheit und die Freiheit der Berichterstattung durch Rundfunk und Film werden gewährleistet.« Bei der »Meinungsfreiheit« geht es nicht darum, daß der einzelne das Recht hat, eine Meinung zu *haben*, und auch nicht in erster Linie darum, eine Meinung zu äußern, sondern darum, daß die gesellschaftlichen Verhältnisse so gestaltet sein müssen, daß der einzelne sich eine Meinung *bilden* kann.

So wie es bei der Meinungsfreiheit weder um die kognitiven Fähigkeiten geht, die der Mensch hat (und die es ihm ermöglichen, sich eine Meinung

zu bilden), noch um den Schutz einer bestimmten Meinung, so geht es beim Schutz der Sprache weder um die Sprachfähigkeit, die der Mensch hat (und die es ihm ermöglicht, eine Sprache zu lernen), noch um den Schutz einer bestimmten Sprache. Über das Diskriminierungsverbot hinaus geht es um die ungehinderte Gestaltungsfreiheit einer Fähigkeit, die der Mensch hat; vom Wohlfahrtsstaat ist verlangt, daß er dafür Sorge trägt, daß der einzelne die Möglichkeit hat, die Sprachfähigkeit im Verkehr mit anderen optimal auszuüben – so wie der Staat bei der ›Meinungsfreiheit‹ dafür Sorge zu tragen hat, daß der einzelne seine kognitiven Fähigkeiten bei der Meinungsbildung optimal ausüben kann. Hier sind also positive Regelungen gefordert, nicht anders als es bei der Gesundheitsfürsorge der Fall ist, wo der Staat nicht nur Maßnahmen der Rehabilitation bei Störungen, sondern auch solche der Gesundheitsfürsorge verfügbar machen muß.

Der Staat als die Form, die die Organisation des gesellschaftlichen Lebens annimmt, hat dafür Sorge zu tragen, daß das Gemeinwohl sichergestellt ist – daß der einzelne optimale Chancen hat, seine Potentiale zu verwirklichen. Die Menschenwürde, auf die die Verkündigung der Menschenrechte zielt, gründet in diesen Potentialen; davon impliziert ist auch das Geltenlassen der spezifischen Ausprägungen dessen, was der einzelne aus seinen Möglichkeiten macht. Mit Art. 1 Abs. 1 GG (›Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt‹) ist auch die kulturelle und sprachliche Identität des einzelnen Menschen geschützt, auf die vor allem die pädagogische Debatte abstellt. Schranken sind hier nur durch die Regeln des Zusammenlebens vorgegeben: Die Nicht-Diskriminierung hat ihre Grenzen da, wo die Möglichkeiten der anderen gestört werden (vereinfacht: in kriminellen Ausprägungen des Handelns). Diese Differenz gibt auch die Grenze zwischen negativen und positiven staatlichen Maßnahmen vor: Positive Maßnahmen sind auf die ›Infrastruktur‹ des gesellschaftlichen Zusammenlebens gerichtet, auf die Potentiale der einzelnen Staatsbürger, also insbesondere auch auf ihre Potentiale zur sprachlichen Praxis, nicht aber auf die bestimmten Ausprägungen, die sie unter den besonderen sprachbiographischen Umständen erfahren. Insofern sind Forderungen an die staatliche Politik, die vorgefundene Mehrsprachigkeit zu fördern, nicht aus den Menschenrechten abzuleiten.

Positive Gestaltungsmaßnahmen sind zwangsläufig am jeweiligen gesellschaftlichen Entwicklungsstand ausgerichtet. Das gilt für das Gesundheitswesen nicht anders als für die sprachlichen Verhältnisse. Bei diesen ist die staatliche Vorsorge auf das abzustellen, was die Partizipation am gesellschaftlichen Verkehr (und in diesem Sinne: die optimale Verwirklichung der individuellen Chancen) vom einzelnen verlangt: relativ zu der ausdifferenzierten Form der gesellschaftlichen Reproduktion die Fähigkeit, auch am schriftkulturell geprägten Verkehr teilzuhaben. Die Antwort darauf ist der

Aufbau eines Volksbildungssystems, gewissermaßen im sprachlichen Bereich als Gegenstück zur staatlichen Gesundheitsfürsorge; es bildet auch den Kern der positiven Regelungen im Bereich der Sprache in allen modernen Verfassungen seit der Französischen Revolution. Die sprachliche Grundausbildung (›Volksschule‹) wie auch die weiterführenden Schulen, selbst die Förderung von Eliten sind im Sinne einer demokratischen Gesellschaft auch als Beförderung des gesellschaftlichen Gesamtinteresses geboten.

Anders als beim Diskriminierungsverbot geht es hier um *Sprache*, insbesondere in der Weise ihres schriftkulturellen Ausbaus; es geht nicht um eine besondere Ausprägung in einer bestimmten Sprache. Das, was üblicherweise als die *Nationalsprache* (die offizielle Staatssprache o.ä.) angesprochen wird, kommt erst bei der positiven Ausgestaltung der Organisation des gesellschaftlichen Handelns ins Bild, mit der Regelung des Mediums der staatlichen Geschäftsführung: der sprachlichen Form der Legislative, der Rechtsprechung, von Verwaltungsvorgängen (der Kanzlei Praxis). Die grundlegende entsprechende Bestimmung findet sich denn auch nicht im Grundgesetz, sondern im Bundesverwaltungsverfahrensgesetz (BVwVfG), das in § 23 die *Amtssprache* regelt; in Abs. 1 legt es fest: »Die Amtssprache ist deutsch«. Das gilt für alle Bereiche der staatlichen Geschäftsführung: insbesondere die Parlamentssprache (die Gesetzgebung) und die Gerichtssprache. Eine solche rein pragmatische Festlegung auf eine Sprache (infolge der ›nationalen‹ Verdichtung der staatlichen Organisationsform) ist allerdings mit dem Diskriminierungsschutz von Art. 3 GG abzugleichen: Sie hat z.B. die Folge, daß ein unmittelbar vom staatlichen Handeln Betroffener ggf. Anspruch auf einen Dolmetscher hat, wie es in einer Verallgemeinerung der Minderheitenklauseln in vielen Verfassungen festgelegt ist: Für die Minderheiten ist explizit eine institutionelle Vorsorge zu treffen.

Diese Festlegung implementiert das moderne staatliche Projekt – und sie bindet damit aber auch seine sprachpolitische Institutionalisierung in den Volksbildungsveranstaltungen: Insbesondere der Schulunterricht ist entsprechend so zu gestalten, daß alle Staatsbürger optimalen Zugang zu dieser Sprachform erhalten (also vor allem auch zu ihrem schriftkulturellen Ausbau). Im Kern handelt es sich um das republikanische Sprachprojekt, wie es schon in der Französischen Revolution artikuliert wurde. Der Diskriminierungsschutz betrifft allein die ›private‹ Sprachpraxis des einzelnen, für die der Staat definitionsgemäß keine Regelungskompetenz hat; dem steht schon der oben angeführte Art. 1 GG entgegen. Aber der Staat hat auch keine Veranlassung, positive Vorsorge zu treffen (nicht anders als bei der religiösen Praxis). Die Festlegung auf *deutsch* ist im Sinne eines solchen nationalstaatlichen Projektes eine technische Angelegenheit, frei von ethnischen Implikationen.

2.3. Sprache und ›Volk‹ (Staatsangehörigkeit)

In der Grundstruktur unterscheiden sich die verfassungsrechtlichen Bestimmungen in Deutschland nicht von denen der anderen modernen (National-) Staaten: Wie es modellhaft schon in der Verfassung der Französischen Revolution festgelegt ist, werden die mit der Staatsbürgerschaft gegebenen Rechtsansprüche an die Folgegeneration weitergegeben. Das beruht außer auf dem darin enthaltenen subjektiven Moment vor allem wohl auf der Implikation, daß die Sozialisation in der Familie (also von Staatsbürgern) jedem die Voraussetzungen mitgibt, in der erforderlichen Weise am Gemeinschaftsleben zu partizipieren. Insofern versteht sich die Grundbestimmung des geltenden Staatsbürgerschaftsrechts von 1913 gewissermaßen von selbst, bei dem in § 3 Abs. 1 festlegt ist: »Die Staatsangehörigkeit wird erworben durch Geburt«.⁵

Wenn in Deutschland allerdings eine Sonderentwicklung stattgefunden hat, dann ist das nicht so sehr die Folge der Restauration und der viel beschworenen ›verspäteten‹ Nationwerdung im 19. Jahrhundert, als vielmehr des Einbeziehens völkisch-rassistischer Prämissen in das Staatsrecht seit dem Ende des 19. Jahrhunderts, die sich ausdrücklich in der Neufassung dieses Gesetzes 1913 niedergeschlagen haben. Die besondere deutsche Variante liegt in der Privilegierung der Zeugungsgemeinschaft bei der Konzeptualisierung der Nation. Diese Ausrichtung des Konzepts ist im übrigen auch in dem zugrundeliegenden Gesetzgebungsverfahren explizit deutlich geworden, bei dem dieses offen rassistisch motiviert wurde, wie die antisemitischen Beiträge in den Parlamentsdiskussionen um dieses Gesetz zeigen, die sich gegen die Zuwanderung vor allem von ›Ostjuden‹ im Sog der Industrialisierung richteten.⁶ Insofern richtete sich dieses *jus sanguinis* auch gegen die ethnische Konzeptualisierung der Nation, die seit der Romantik (politisch: den Befreiungskriegen) vor allem auf die Sprache als konstitutives Moment setzte. Mit dieser regressiven Ausrichtung des Staatsbürgerschaftsrechts scherte das deutsche Rechtssystem aus dem Projekt der republikanischen Gestaltung des modernen Staats aus und schuf eine Ermächtigungsgrundlage für essentialistische Bestimmungen, die in der Folgezeit rassistische Ausgrenzungsmechanismen *ad libitum* zu kreieren erlaubte – insbesondere auch Deutschsprachige (und sogar prominente Repräsentanten der ›deutschen Kultur‹) aus dem ›Deutschen Staatsvolk‹ auszugrenzen erlaubte. Gerade an

5 Zu den Zusatzbestimmungen, formalen Modifikationen dieses Gesetzes u. dgl. s. Carl Sartorius, Verfassungs- und Verwaltungsgesetze der Bundesrepublik, München 1995, hier Nr. 15 zum Reichs- und Staatsangehörigkeitsgesetz (RuStAG).

6 Hierzu s. Klaus J. Bade, Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart, München 2000.

diesem Punkt ist deutlich, daß sprachliche Kriterien für die Definition des Staatsvolks keine Rolle gespielt haben.

Diese Rechtstradition wurde nach 1945 fortgeschrieben, insbesondere in Hinblick auf die Rumpfkonstruktion der Bundesrepublik, der mit der Konstruktion des Art. 116 GG Rechnung getragen werden sollte, die ein umfassenderes Staatsvolk als das der Bundesrepublik postulierte: »Deutscher im Sinne dieses GG ist, [...] wer die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt oder als Flüchtling oder Vertriebener deutsche Volkszugehörigkeit«. Dieses Gesetz war die Grundlage insbesondere für den Aussiedlerzuzug⁷, dessen Probleme entscheidend zu einem staatsrechtlichen Umdenken beigetragen haben, mit dem die Bundesrepublik als moderner Staat konzeptualisiert wird, der seine demographische Reproduktion über die Immigration regeln muß. Hier bleibt festzuhalten, daß in dieser Denktradition Sprache im Sinne einer regressiven Phantasie selbstverständlich nur als gesprochene, unmittelbar Gemeinschaft stiftende in den Blick kommen kann. Das gab die Lizenz, auch im rechtlichen Raum die abstrusesten Blüten völkischer Phantasie treiben zu lassen; gleichzeitig hat es, weil so Sprache nicht als Potential komplexer Kulturleistungen in den Blick kommt (erst recht nicht als geschriebene Sprache), die Bedingungen der Ausgestaltung einer modernen Gesellschaft auch in Hinblick auf die demographische Reproduktion durch die Einwanderung ausgeblendet.

2.4. Sprachliche Bildung

Das oft emphatisch vorgetragene Plädoyer für die staatlich zu gewährleistende Förderung der Minderheitensprachen übersieht die Dimension des Sprachausbaus, in Hinblick auf den allein eine staatliche Gewährleistungspflicht besteht. Um hier klarer zu sehen, ist es nötig, die verfassungsrechtlichen Grundlagen für diesen staatlichen Aufgabenbereich deutlicher in den Blick zu nehmen.⁸ Konstitutiv für Schule als einer staatlichen Einrichtung, auf die der einzelne einen Leistungsanspruch hat, ist die Bestimmung in Art. 2 Abs. 1 GG: »Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit«. Diese Entfaltung ist auf die Anforderungen einer optimalen Partizipation am gesellschaftlichen Verkehr abzustellen – also auf den Sprachausbau, der spontan (ohne institutionelle Förderung) nur unzureichend ge-

7 Hier und in diesem Beitrag generell verwende ich den Terminus Aussiedler in dem weiteren umgangssprachlichen (nicht-technischen) Sinne, ohne die Differenzierung von unterschiedlichen Statusgruppen der rechtlichen und Verwaltungsbestimmungen.

8 Zum folgenden s. Christine Langenfeld, *Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten*, Tübingen 2001. Diese juristische Arbeit ist in vieler Hinsicht klärend; aber auch hier wird die zentrale Unterscheidung zwischen gesprochener Sprache und ihrem schriftkulturellen Ausbau nicht bzw. nur unzureichend gemacht.

währleistet ist – ohne den aber in der Summe auch der Staat (der *gemeine Nutzen*) belastet würde.

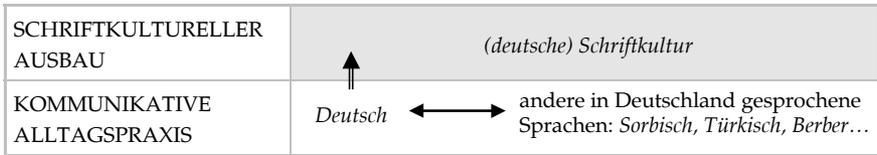
Dabei bedeutet *Entfaltung* den optimalen Ausbau des Wissens, der Fertigkeiten, die in die Schule mitgebracht werden, also insbesondere das sprachliche Wissen, wie es im familialen Kontext erworben und auch außerfamilial weiter entfaltet worden ist – also ggf. auch ein nicht-deutschsprachiges Wissen. Die Schule muß das aufnehmen – und sie hat die in dieser Hinsicht unterschiedlichen Startbedingungen zwischen deutschsprachigen und anderssprachigen Schulanfängern kompensatorisch aufzufangen. Im Sinne der grundlegenden Zielsetzung der maximalen Entfaltung impliziert das aber auch, daß bei den Lernern eine positive Lernhaltung aufzubauen ist, wozu Selbstvertrauen und auch Selbstbewußtsein gehört. Auch ohne einen Rückgriff auf Art. 1 GG (s.o. zur Interpretation durch die kulturelle und damit auch sprachliche Ausprägung der Lebensform) impliziert das, die Schulanfänger in ihrer sprachlichen Besonderheit anzunehmen. Daß die interkulturelle Pädagogik das mit dem emphatischen Bezug auf die kulturelle Identität und deren Förderung tut, ist nur gut so – solange diese Zielsetzung nicht die übergeordnete schulische Zweckbestimmung in Frage stellt. Schulische Förderung geht nicht im Schriftspracherwerb auf – aber der Sprachunterricht ist durch diesen definiert, für den die weitergehenden Zielsetzungen Randbedingungen sind bzw. in einer solchen didaktischen Konzeptualisierung instrumentell sind. Der entscheidende Punkt ist mit Art. 2 GG definiert; aus diesem leitet sich der Leistungsanspruch an den Staat her – nicht aus Art. 1 oder 3, die den Staat in seinen (negativ definierten) Schutzfunktionen fordern.

Die unterschiedlichen Anforderungen an die Schule lassen sich als Optimierungsproblem begreifen: als Ausgleich unterschiedlicher Anforderungen und Zielsetzungen, die eine klare Priorisierung verlangen. In Hinblick auf die weiteren Ziele stellt sich die Frage der Ressourcenverwaltung: nicht nur der staatlichen Ressourcen (Finanzierung eines differenzierten Bildungssystems), sondern vor allem auch der Ressourcen der Lerner; auch in Hinblick auf diese ist ein Abgleich zugunsten des übergeordneten Ziels des Sprachausbaus nötig, dem alle anderen Ziele (jedenfalls in Hinblick auf den Sprachunterricht) untergeordnet sind, wenn die Lerner nicht überfordert werden sollen. Dabei dürfen allerdings normative Blockierungen einer optimalen Förderung mehrsprachig aufwachsender Kinder nicht entgegenstehen.⁹

Nicht nur, aber insbesondere in Hinblick auf die Schule ist die Rede von der *deutschen Sprache* doppelt bestimmt: als eine Familie von sprachlichen Varietäten, die alltagssprachlich in Deutschland neben anderen Varietä-

9 Ingrid Gogolin, *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster 1994.

ten genutzt werden – und als ein allerdings privilegierter Zugang zur in Deutschland institutionalisierten Form der Schriftkultur:



Die schulische Förderung des Deutschen ist nicht im Feld einer alltagssprachlichen (mündlichen) Konkurrenz zu anderen Sprachen/sprachlichen Varietäten definiert, sondern auf der Ebene des Sprachausbaus, der an der sprachlichen Varietät ausgerichtet ist, die für die optimale Partizipation am gesellschaftlichen Verkehr gesetzt ist: der deutschen Schriftsprache. Das Gebot der Nicht-Diskriminierung bezieht sich auf die kommunikativen Praktiken, für die eine prinzipielle Privilegierung des Deutschen (in welcher Varietät?) nicht zu begründen ist – hier ist eine ›deutsche‹ Praxis, etwa auch als Familiensprache, jeder anderen schon durch Art. 1 GG gleichgestellt. Eine ganz andere (faktische, nicht prinzipielle) Frage ist es, daß eine deutsche Familiensprache Vorteile beim Zugang zur (deutschen) Schriftkultur mit sich bringt. Dieses strukturelle Faktum muß bei der schulischen Förderung berücksichtigt werden und verlangt die kompensatorische Förderung anderssprachiger Schüler. Quer zu diesem strukturellen Verhältnis steht nur die relative Privilegierung der alteingesessenen Minderheitensprachen wie Sorbisch, die historische Gründe in der Konstitution des deutschen Staats hat – und sich insofern einer funktionalen Betrachtung entzieht.¹⁰ Diese Argumentation ist von der pädagogischen Perspektive zu trennen, wie dem einzelnen ein optimaler Zugang zur deutschen Schriftsprache zu eröffnen ist, wenn er/sie in einer anderen sprachlichen Alltagspraxis zu Hause ist.

Die Unterbelichtung der Frage des Sprachausbaus gerade in der pädagogischen Diskussion erklärt sich z.T. daraus, daß die historische Konstitution des Feldes der gesellschaftlichen Partizipation ungenügend berücksichtigt wird. Diese wird am deutlichsten im Faktor der Analphabetenrate, der in der Bildungsdebatte gerne herangezogen wird, der aber als statistische Größe

10 Auf einem anderen Blatt steht es, nach dem Modell der verfassungsmäßigen Minderheitensprachen wie Sorbisch dem unterschiedlichen ›kulturellen Erbe‹ der Schüler (nicht nur, aber insbesondere den Sprachen) im Schulplan einen Platz zu geben. Das stellt aber nicht die Priorität des Sprachausbaus (im Deutschen) in Frage, sondern ist mit anderen Bereichen des Lehrplans: Fächer wie Geschichte (Heimatkunde), Fremdsprachunterricht u. dgl. abzugleichen, s.u. Abschn. 6.2. Hier sind im übrigen mit staatlicher Unterstützung Förderungsformen außerhalb des regulären Unterrichts möglich und sinnvoll, wie vor allem das Beispiel Australien zeigt, s. den Beitrag von Michael Clyne in diesem Heft.

keinen Aussagewert hat, wenn man ihn nicht auf die jeweilige historische Konstellation bezieht. Nur so läßt sich der Widerspruch auflösen, daß die Statistiken in Gesellschaften wie der deutschen um 1900 eine vollständige Alphabetisierung ausweisen, während für die Gegenwart eine Rate von 10 bis 20 Prozent Analphabeten diskutiert wird, die durch die einschlägigen Untersuchungen der OECD (wozu auch PISA gehört) belegt wird. Hier zeigt sich, daß mit Alphabetisierung ein historisch variabler Faktor im Blick ist, der durch die sich ändernden Anforderungen an die gesellschaftliche Partizipation definiert ist. Zur Verdeutlichung mag es genügen, die bei den Statistiken verwendeten Meßwerte mit einem ökonomischen Indikator zu korrelieren¹¹:

Analphabetismus		
	diagnostisches Kriterium:	als Zugangsfaktor zum Arbeitsmarkt:
1800	>> Unterschriftleistung	ohne Bedeutung
1900	>> elementare Lesefähigkeit	Bedeutung nur für qualifizierte Arbeit
2000	>> komplexe Texte bearbeiten	restriktiver Filter zunehmend für alle Typen von Arbeitsplätzen

Auf diese historisch variablen Anforderungen ist aber auch die Gewährleistungspflicht des Staates im Bereich der Bildungsarbeit auszurichten.

3. Der empirische Blick auf sprachliche Verhältnisse: Variation/Inhomogenität

3.1. Differenzierung von Registern

Einem empirischen Blick auf die sprachlichen Verhältnisse hält die Homogenitätsvorstellung nirgendwo Stand – selbst bei den kleinsten Stämmen, etwa australischen Aborigines, wird keine homogene Sprache gesprochen: Bei den ritualisierten *Corroborees* werden andere sprachliche Formen genutzt als im trivialen Alltag. Wie es schon in der antiken Rhetorik üblich war, empfiehlt es sich hier, zumindest drei Dimensionen der Sprachpraxis zu isolieren, in denen diese variieren kann:

- abhängig von den beteiligten Sprechern (Hörern),
- abhängig von der sprachlich zu bewältigenden Situation,
- abhängig von der Sprachstruktur im weiteren Sinne, mit der die Praxis artikuliert wird.

11 Ausführlicher dazu: Utz Maas, Alphabetisierung. Zur Entwicklung der schriftkulturellen Verhältnisse in bildungs- und sozialgeschichtlicher Perspektive, in: Werner Besch u.a. (Hg.), Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung, 2. Aufl., 3. Teilbd., Berlin 2003, S. 2403–2418.

Variationen im Horizont einer Sprache, die mit situativen Faktoren korrelieren und (jedenfalls grundsätzlich) von ein und demselben Sprecher bewerkstelligt werden können, werden als *Register* bezeichnet (wie man auch bei Musikinstrumenten von Registern spricht). Seit der Antike ist eine grobe Rasterung in drei Registerstufen üblich, die mit drei Domänen, also situativen Typen korreliert werden können¹²:

- ⊥ formelle Öffentlichkeit: [staatl.] Institutionen...
- ⊥ informelle Öffentlichkeit: Straße, Geschäfte (›Markt‹)...
- ⊥ Intimbereich: Familie, Freunde...

In dieser traditionellen Dreistufigkeit sind zwei Dimensionen verpackt:

	informell	formell
öffentlich	Markt, Straße...	gesellschaftliche Institutionen
intim	Familie, Peers...	

Diese Registerstufung ist orthogonal zu einer räumlichen Gliederung. Im deutschen Sprachraum, wie ihn die traditionelle Germanistik sieht, ist die horizontale Differenzierung in Dialekte um so feinkörniger, je ›tiefer‹ man auf der Registerstufe hinabsteigt. Das formelle Register wird als überdachend begriffen, in reiner Form in der Schriftsprache, die normkonform keine lokalisierbaren Spuren mehr zeigen sollte.

Die Überdachung ist allerdings kein geographischer Faktor, sondern eine Dimension der Sprachpraxis: Die so überdachten Varietäten bilden eine Familie, zwischen denen Ähnlichkeiten nicht nur bestehen, sondern von denen aus zumindest jeweils die Entsprechung im formellen Register *abduziert* werden kann.¹³ Das gilt auch für dialektale Formen, die formell eine große Distanz aufweisen, wie z.B. niederdeutsche (plattdeutsche) Formen gegenüber dem Hochdeutschen. Für Migrantensprachen ist als Regelfall davon auszugehen, daß sich zwischen ihnen und der Sprache des Einwanderungslandes keine Regularitäten abduzieren lassen. Die Abduktion ist kein ›natur-

12 Auf dem humanistischen Gymnasium waren sie fest im Kanon verankert, bei Schulautoren wie Cicero waren die entsprechenden Begriffe zu finden, die nicht übersetzt zu werden brauchen (lat. *sermo*: Sprechweise, also sprachliche Varietät): *sermo familiaris/cotidianus vs. elegans/festivus*, oder *sermo rusticus vs. urbanus* usw.

13 Der Begriff der *Abduktion* geht auf Charles S. Peirce zurück, bei dem er für Annahmen steht, die handlungsleitend aus gemachten Erfahrungen entwickelt werden und nur eine Plausibilität durch die Bestätigung ihrer Nützlichkeit im weiteren Handeln haben – nicht die Gewißheit bewiesener Annahmen (oder von auf Beweis angelegten Hypothesen).

hafter< Faktor. Was als Regularitäten abduziert wird, ist eine Frage des praktischen Umgangs mit solchen Variationen – und der Haltung zu ihnen. So waren bis in die Reformationszeit Hochdeutsch (>Oberländisch<) und Niederdeutsch verschiedene Sprachen, während die Niederlande weitgehend in einer Einheit mit dem norddeutschen Raum gesehen wurden (>Niederländisch<). Seitdem hat sich das Koordinatensystem verschoben: mit der einheitlichen Überdachung des deutschen Raumes in Abgrenzung von dem niederländischen. Was sich dabei als variabel erweist, ist die *Fokussierung* der Sprachform, die Optionen erlaubt: Eine Sprachform kann als sprachlich different in einer Kontaktsituation angesehen werden oder als Varietät in einem Kontinuum, in dem ggf. Registerdifferenzierungen steuernd operieren.¹⁴ Unterschiedliche materiale Lebensbedingungen sind dabei nur ein Faktor, z.B. die Organisation des Zusammenlebens in lokalen/regional relativ geschlossenen Verbänden, wie es bei den traditionellen >autochthonen< Minderheiten der Fall war, gegenüber der >Streusiedlung< bei der individuellen Migration – bei der aber Bündelungen in >allochthonen< Kolonien offensichtlich einen Übergang zwischen beiden Extremen bilden.

Das Überdachungsmodell scheidet für die Entwicklung der Sprache der Migranten aus. Wie sich diese entwickelt, ist von den konkreten Lebensumständen abhängig. Für die >Gastarbeitergeneration< ist es charakteristisch, daß sie eine pragmatische Lösung zur Bewältigung der in der Integrationsdebatte geforderten >einfachen Gespräche< gefunden haben, ohne aber in das Registerspektrum des Deutschen einzusteigen. Ihre Form des Deutschen wird oft mit >Pidgin< angesprochen: Wie dieses zeigt es statt komplexer Wortformen, deren morphologische Struktur die syntaktischen Beziehungen im Satz symbolisiert, weitgehend nur lexikalische Isolate, die auf der prosodischen Ebene zu komplexeren Strukturen verknüpft sind, in etwa einem Satz äquivalent. Dabei ist die Reduktion der morphologischen Strukturen keineswegs von den mitgebrachten Sprachen her zu erklären: Diese haben ja etwa beim Türkischen verglichen mit dem Deutschen ein sehr viel reicheres Formeninventar mit sehr differenzierten Paradigmen.

Es handelt sich um ein *Elementardeutsch*, das für die >Gastarbeiter< nötig war (und vermutlich auch von ihnen erwartet wurde), wenn sie mit der deutschen Umgebung kommunizierten (die Familiensprache und die der außerhäuslichen Nachbarschaft, also der informellen Öffentlichkeit, blieb türkisch o.ä.). Statt diese Form normativ zu bewerten, gilt es sich deutlich zu machen, daß die Menschen der >Gastarbeitergeneration< mit dieser Form seit 30 Jahren in Deutschland erfolgreich mit Deutschen im Alltag kommunizie-

14 Zur Fokussierung als grundlegender Dimension von Spracherhalt und ggf. auch Sprachausbau s. Robert B. Le Page/Andrée Tabouret-Keller, *Acts of Identity. Creole-Based Approaches*, Cambridge 1985.

ren. Der kritische Punkt liegt darin, daß es für sie offensichtlich nicht nötig war, diese Sprachform im Laufe der Jahre weiter auszubauen – die Strukturen sind ›fossiliert‹, wie es im fremdsprachdidaktischen Jargon heißt. Die einschlägige Forschung hat bei diesem Typ des ›ungesteuerten‹ Fremdspracherwerbs erwachsener Arbeitsmigranten gezeigt, daß sich solche Strukturen in der Fluchtlinie einer Elementargrammatik herausbilden, gewissermaßen als Optimierung der Lösungsstrategien bei der Bewältigung der Anforderungen in der Einwanderungssituation: mit klaren Prioritäten bei den materialen Zwängen der Reproduktion im Alltag, der Minimierung des Aufwandes beim Sprachlernen – aber auch der Justierung auf die realen Anforderungen von seiten der einheimischen Gegenüber in der Kommunikation.¹⁵ So hat sich bei Langzeituntersuchungen, in Verbindung mit der Anamnese der Art, wie die sprachlichen Krisensituationen bewältigt wurden, immer wieder gezeigt, daß die Einwanderer in der ersten Aufenthaltsphase relativ hoch motiviert versucht haben, die Sprache des Gastlandes, so gut es ging, zu lernen – um im weiteren Verlauf des Aufenthaltes festzustellen, daß solche Kenntnisse pragmatisch nicht erforderlich waren und vor allem von ihnen in der Regel im Alltag auch nicht erwartet wurden. Das Ergebnis davon ist der öfters festgestellte spätere ›Rückbau‹ der zunächst aufgebauten Sprachkenntnisse – eben in der Fluchtlinie einer solchen ›Elementargrammatik‹.¹⁶

Ob es im Gegensatz zur Fossilierung einer solchen Elementargrammatik zum Ausbau der erworbenen Sprachformen kommt, ist vor allem eine Frage der pragmatischen Erfordernisse. In Lebenssituationen, wie sie für die ›Gastarbeiter‹ typisch sind, ist Deutsch eine Nebensprache mit sehr begrenzten Funktionsbereichen: in der Familie, der Nachbarschaft, überhaupt in weiten Bereichen der informellen Öffentlichkeit sprechen sie türkisch o.ä. Wenn es dagegen so ist, daß es zum Alltag gehört, daß weitere Domänen in der Landessprache bewältigt werden müssen, dann werden die sprachlichen Ressourcen auch zwangsläufig differenziert.

Die Sprachentwicklung ist nicht einfach eine abhängige Variable von Faktoren wie Aufenthaltsdauer – und auch nicht von Fragen des Kontakts mit der ›einheimischen‹ Bevölkerung. Der Aufwand, sprachliche Formen zu

15 Für eine nähere Charakterisierung dieser Sprachform (dort ›Basisvarietät‹ genannt) s. Wolfgang Klein/Clive Perdue, *The Basic Variety, or Couldn't Language Be Much Simpler?*, in: *Second Language Research*, 13. 1997, S. 301–347; Wolfgang Klein/Christine Dimroth, *Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener*, in: *IMIS-Beiträge*, 2003, H. 21, S. 127–161.

16 Hierzu s. etwa Clive Perdue (Hg.), *Adult Language Acquisition. Cross Linguistic Perspectives*, 2 Bde., Cambridge 1993 zu den Ergebnissen einer solchen Langzeitstudie in sechs europäischen Ländern (England, Deutschland, Niederlande, Frankreich, Schweden) mit den auf die jeweilige Landessprache abgestellten Erwerbsverläufen bei indischen (Pundjabi), italienischen, türkischen, arabischen, spanischen und finnischen Migranten.

lernen, sie bei Mehrsprachigkeit different zu halten und kontrolliert einzusetzen, läßt sich in einer ökonomischen Modellierung fassen. Soll das einigermaßen realistisch erfolgen, müssen dabei Variablen der individuellen Sprachbewertung eingezogen werden, die solche Modelle weit über das Rechenbare hinaus komplizieren. Konkrete Fallstudien zum Akkomodationsverhalten zeigen nicht-lineare Verläufe, bei denen die Sprachpraxis nach einer ersten Phase der Bereitschaft, Neues zu lernen, rekaliert wird, weil sie realistischeren Einstellungen Platz macht – u.U. auch frustrierten Reaktionsbildungen weichen kann.

Ganz anders als bei der ersten Generation der Migranten und der zweiten Generation der ›Seiteneinsteiger‹ stellt sich die Situation bei denen dar, die hier auf- und in ein deutsches sprachliches Umfeld hineinwachsen. Bei ihnen blockieren keine muttersprachlichen Filter den Erwerb des Deutschen: In der Phonologie lassen sich die Strukturen ›waschechter‹ rheinischer, schwäbischer [...] Umgangssprache konstatieren, entsprechend den Orten, an denen sie Deutsch gelernt haben. Daraus läßt sich allerdings nicht hochrechnen, daß auch die (weiteren) Strukturen der Grammatik in ähnlich vollständiger Weise ausgebaut wären: Der Ausbau der Sprachstruktur hängt generell an der Bewältigung (sprachlicher) Problemlösungsaufgaben, und wo diese keine komplexe Syntax verlangen, wird diese auch nicht ausgebaut. In dieser Hinsicht unterscheiden sich die Migrantenkinder nicht von ihren deutschen Altersgenossen: Bei vergleichbaren soziokulturellen Bedingungen läßt sich auch bei diesen keine komplexere sprachliche Kompetenz diagnostizieren.¹⁷

Bei ihnen gilt aber Analoges auch für die weiteren beteiligten Sprachen. Die Kenntnisse etwa des Türkischen, Marokkanischen stammen bei den Migrantenkindern aus den informellen Registern. Selbst da, wo ›transnationale‹ Kontakte genutzt werden, spielt sich die Kommunikation in diesen Registern ab. Auch hier folgt ein Ausbau nur in den Fußritten der Partizipation an einer entsprechenden sozialen Praxis – wo diese nicht im Horizont ist, macht auch die Erwartung an entsprechende Sprachformen keinen Sinn. Das gilt selbstverständlich für alle Formen, die nur einem formellen (schriftsprachlichen) Register angehören – wobei die förmlichen Registerabstufungen bei vielen der Heimatgesellschaften sehr viel fester sind als in der durchlässigeren deutschen. Selbst wo sich in der Diasporagesellschaft eine informelle Öffentlichkeit stabilisiert, ist diese nicht mehr an das sprachliche Gefüge im

17 Der alarmierende Befund von PISA und den Folgestudien ist nicht, daß die Migrantenkinder in der Schule nicht hinreichend gefördert werden – sondern daß die etablierte Schule offensichtlich nur fördert, wo die entsprechenden Bildungsvoraussetzungen schon mitgebracht werden. Migrantenkinder vergrößern allerdings im Regelfall die Unterschicht – in sozio-ökonomischer Hinsicht wie im ›Leistungsspiegel‹ der Schule. Die Schule bildet hier nur die auch sonst bestehenden sozialen Relationen ab.

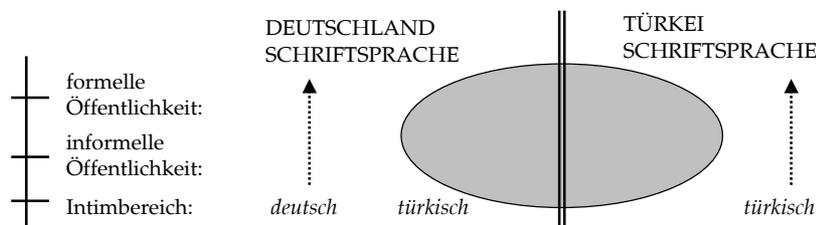
Heimatland gekoppelt, insbesondere nicht an das Registergefüge, das durch normative Vorgaben der ›nationalen‹ Schulsprache getoppt wird.

Im Heimatland ist diese indirekt (über die Medien, informelle Präsenz in der Öffentlichkeit) allgegenwärtig, als mehr oder weniger erreichbare Varietät – in der Diaspora handelt es sich nur noch um eine andere (fremde) Struktur.¹⁸ Darauf reagiert vor allem der ›nationalsprachliche‹ (ironischerweise oft ›muttersprachlich‹) genannte Ergänzungsunterricht mit Befremden, der die im Heimatland erwartbaren Sprachkenntnisse nicht mehr vorfindet. Vor allem bei ›entsendeten‹ Lehrern, die in Teilen immer noch die Szene mit ihren sprachpuristischen Einstellungen bestimmen, wird das als Sprachverfall beklagt – im Chor mit der Klage über die ›Halbsprachigkeit‹ dieser Schüler bei den für das Deutsche zuständigen Pädagogen.

Das Modell der Registerdifferenzierung erlaubt es, ein weiteres Moment der modernen sprachlichen Migrationssituation zu identifizieren, das in der soziologischen Situation mit *Transnationalität* angesprochen wird. Traditionelle Migration implizierte in der Regel einen Bruch mit der Herkunftsgesellschaft; die ›mitgebrachte‹ Sprachform blieb auf den engen Intimbereich beschränkt, der Sprachausbau erfolgte in den Registern, die im öffentlichen Raum zu lernen waren: Diese Konstellation ist es, die üblicherweise mit *Diaspora* bezeichnet wird. In solchen Diasporakonstellationen können auch dialektale Formen der mitgebrachten Sprache fossilieren, weil sie der Dynamik der Entwicklung im Heimatland entzogen sind (das ist der traditionelle Gegenstand der ›Sprachinselforschung‹ in Deutschland, der sich in sprachlichen Reflexen bei der ältesten Generation der Aussiedler spiegelt). Bei mitgebrachtem hohem Bildungsstand kann das auch mit der Bewahrung und der Pflege einer normativ bewerteten formellen Varietät verknüpft sein, die dann ebenfalls unverbunden mit der sprachlichen Weiterentwicklung im Auswanderungsland hochgehalten wird, wie es für den Sprachpurismus vor allem vieler politisch motivierter Migranten charakteristisch war und ist.

Unter den Bedingungen moderner Verhältnisse mit enorm vereinfachten Verkehrswegen und gleichzeitig elektronischen Kommunikationsmitteln (Telefon, Videoaufzeichnungen u. dgl. ersetzen die Briefe) greifen aber ganz andere sprachliche Vernetzungen. Modellhaft lassen sich die Verhältnisse für die türkische Migration in Deutschland wie folgt darstellen:

18 Auch das Mehrsprachigkeitsgefüge des Heimatlandes wird in der Diaspora nicht mehr repliziert. In Marokko wachsen Kinder heute durchweg, auch wenn sie aus berberophonen Elternhäusern stammen, zweisprachig auf: Die Umgangssprache ist spätestens auf der Straße marokkanisches Arabisch. Aber marokkanische Kinder, die in einer der entsprechenden, auch regional zumeist relativ homogenen Kolonien in Deutschland aufwachsen, lernen (über das Deutsche hinaus, versteht sich) in der Regel nur noch einen berberischen Dorfdialekt – die marokkanische Umgangssprache ist ihnen fremd.



Im informellen Bereich besteht eine große Durchlässigkeit (nicht zuletzt über den Familiennachzug, arrangierte Heiraten...), so daß auch die Sprachformen der informellen Register vernetzt sein können – sie können *transnational* sein. Demgegenüber erfolgt die Orientierung auf den schriftsprachlichen Ausbau (wenn sie denn erfolgt) im Horizont der deutschen Gesellschaft bzw. der deutschen Schule. Insofern wird auch das gesprochene Türkisch, das sich strukturell von dem in der Türkei gesprochenen nur marginal unterscheiden mag, in Deutschland in einem anderen Horizont praktiziert als in der Türkei – es ist bei der wohl überwiegenden Anzahl der Sprecher abgeschnitten von der Ausbauperspektive zur türkischen Schriftsprache, die hier allenfalls sekundär über den ›nationalsprachlichen Ergänzungsunterricht‹ präsent gehalten werden kann. Die ›Transnationalität‹ gilt eben nicht für die jeweiligen National- bzw. Schriftsprachen.¹⁹

3.2. Zur Anzahl der in Deutschland gesprochenen Sprachen

Sprachen sind als Medium der sozialen Praxis dieser in gewisser Weise vorgängig (als Bedingungen ihrer Möglichkeit). So, wie sie beschrieben werden, sind sie aber das sekundäre Produkt einer reifizierenden Betrachtung, bei der zusätzlich oft noch die konnotative Verquickung mit nicht weniger reifizierten ethnischen Konzepten hineinspielt. Hinter der naiv gestellten Frage (ggf. eingeschränkt auf ein bestimmtes Territorium): *Wieviele Sprachen gibt es?*, steht in der Regel eine solche reifizierende Vorstellung. Sprachunterschiede werden ebenso wie Sprachgemeinschaften in einer sozialen Praxis hergestellt – und sind, wie die vorausgehende Argumentation gezeigt hat, variabel. Abstrahiert davon können Sprachwissenschaftler allerdings Ähnlichkeiten zwischen Sprachsystemen feststellen und diese wiederum bündeln – mit einer

19 Die sozialwissenschaftlichen Diskussionen gerade in der ›Transnationalismus‹-Debatte tun sich schwer, weil sie diese Dimensionen der (Sprach-)Praxis nicht hinreichend differenzieren, s. dazu Michael Bommers, *Ist die Assimilation von Migranten alternativlos?*, in: ders./Christina Noack/Doris Tophinke (Hg.), *Sprache als Form*, Wiesbaden 2002, S. 225–242.

mehr oder weniger großen Annäherung an Bündelungen/Ausgrenzungen, die von den Sprechern selbst vorgenommen werden.²⁰

Angaben über die Anzahl der Sprachen, die in Deutschland gesprochen werden, sind zunächst einmal auf ihre zugrundeliegenden Kriterien (bzw. meist noch vordergründiger auf die Art, wie sie zustandegekommen sind) zu befragen. Die Probleme beginnen schon beim Deutschen, dessen Heterogenität nur im Sinne der politisch durchgesetzten Ausrichtung auf eine Schriftsprache eine *quantité négligeable* ist. In einer ganzen Reihe von Nachschlagewerken werden inzwischen Informationen zu diesem Feld angeboten, die aber oft diese Differenzierung nicht machen oder für die zugrundegelegten Kriterien intransparent sind.²¹ Dabei werden die ›ethnisch‹-sprachlichen Probleme von solchen der politischen Zugehörigkeit überlagert: Die Statistiken weisen vor allem Menschen nach ihrer Staatsangehörigkeit aus (in Deutschland sind in diesem Sinne Menschen aus etwa 140 verschiedenen Staaten registriert). Dabei bilden diejenigen, die ihre Sprache im Rahmen der EU-Freizügigkeit in Deutschland praktizieren, eine besondere Gruppe, auch wenn dahinter wie bei Italienern, Spaniern, Griechen und Portugiesen eine ältere Migrationsgeschichte liegt, die in die ›Gastarbeiterzeit‹ zurückreicht. Die besonderen Rechtsprivilegien machen für diese Menschen in der Regel den Erwerb der deutschen Staatsbürgerschaft relativ uninteressant, wie sie oft auch zugleich ihren Wohnsitz in Deutschland und in ihrem Heimatland wahrnehmen, was auch impliziert, daß die dortige Sprache weiter praktiziert wird.

Auch wenn man eine Mindestschwelle von einer Sprechergruppe, die zumindest einen Familienverband oder eine Wohngruppe umfaßt, vorgibt, ist offensichtlich, daß die Anzahl der in Deutschland gesprochenen Sprachen weit über 100 liegt. Dem entspricht auch der Befund, der sich aus in jüngster Zeit erhobenen *Surveys* an Schulen ergibt: Auch die Schulstatistiken in den größeren Städten, soweit sie Auskunft über die Sprachen in den Elternhäusern der Schüler geben, weisen zumeist weit über 100 Sprachen aus, wobei sich die Heterogenität in der Regel auch in den einzelnen Schulklassen spiegelt (vor allem der Grundschulen), in denen eben außer dem Deutschen nicht

20 Nach den bei Sprachwissenschaftlern üblichen Klassifikationskriterien ist in der Gegenwart etwa mit 6.000 Sprachen in der Welt zu rechnen, s. Barbara F. Grimes (Hg.), *Ethnologue. The Languages of the World*, 2 Bde., 14. Aufl. Dallas, TX 2000.

21 Das gilt so z.B. für Cornelia Schmalz-Jacobsen/Georg Hansen (Hg.), *Kleines Lexikon der ethnischen Minderheiten in Deutschland*, München 1997. Differenzierter ist (auch in Verbindung mit detaillierten Hintergrundinformationen zu den einzelnen Gemeinschaften) Guus Extra/Durk Gorter (Hg.), *The Other Languages of Europe. Demographic, Sociolinguistic and Educational Perspectives*, Clevedon 2001; s. jetzt auch (auf der Basis von schulischen *Surveys* in einigen europäischen Großstädten) Guus Extra/Kutlay Yağmur (Hg.), *Urban Multilingualism in Europe. Immigrant Minority Languages at Home and School*, Clevedon 2004.

nur eine oder zwei weitere Sprachen gesprochen werden.²² Das definiert den Gegenstand der Sprachpädagogik.

4. Sonderproblem: Gesprochene und geschriebene Sprache

4.1. Strukturelle Aspekte

Im Horizont der Registervariation ist insbesondere die Differenz von geschriebener und gesprochener Sprache zu klären, die für die grundlegende Frage des Sprachausbaus konstituierend ist. Zu unterscheiden sind die materiale Seite des Sprachlichen: *gesprochen* vs. *geschrieben*, von der strukturellen, für ich im folgenden terminologisch *orat* vs. *literat* benutze.

material	<i>mündlich (oral)</i>	<i>schriftlich (skribal)</i>
struktural	<i>orat</i>	<i>literat</i>

Die strukturellen Differenzen sind auf verschiedenen Ebenen verankert:

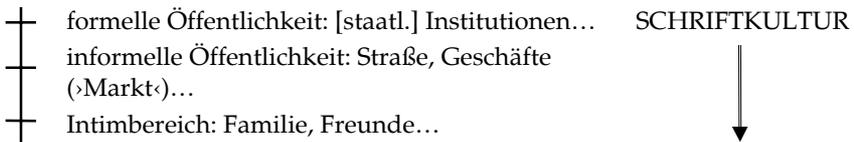
Dimensionen	<i>orat</i>	<i>literat</i>
kognitiv	<i>unmittelbare Praxis:</i> das Denken wird durch die sprachlichen Strukturen artikuliert	<i>vermittelte Praxis:</i> Sprachliches wird als Instrument des Denkens objektiviert (Schrift als ›externer Speicher‹)
kommunikativ	situierter ›Nahkommunikation‹: diese wird durch unmittelbar zugängliche Faktoren der Äußerungssituation kontrolliert	dezentrierte Kommunikation: die kontrollierenden Faktoren sind selbst symbolisch produziert
struktural	Registerdifferenzierung ausgerichtet auf eine Minimierung des Aufwands: nach Möglichkeit allegro, Reduktion redundanter Elemente...	verlangsamte Sprachproduktion: durch Fokussierung der Form: Maximierung der formalen Differenzierungen (›Explizitformen‹)

22 Hierzu s. etwa Sara Fürstenau u.a. (Hg.), Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Spracherhebung an allen Grundschulen in Hamburg, Münster 2003; Christoph Chlosta u.a., Ergebnisse und Dokumentation des Projektes Spracherhebung an Essener Grundschulen (SPREEG), Essen 2003. Zu diesen Erhebungen s. auch Utz Maas/ Ulrich Mehlum/Christoph Schroeder, Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit bei Einwanderern in Deutschland, in: Klaus J. Bade/Michael Bommes/Rainer Münz (Hg.), Migrationsreport 2004. Fakten – Analysen – Perspektiven, Frankfurt a.M. 2004, S. 117–150.

Zwar ist die Differenz von geschriebener zur gesprochenen Sprache orthogonal zur Registerdifferenzierung – aber es liegt auf der Hand, daß die literate Sprache dem formellen Register entspricht. Eine kompetente Sprachpraxis, die sich auch die Ressourcen der literaten Sprache erschließt, beruht vor allem auf der Kontrolle der Registervariation in den verschiedenen Dimensionen.

4.2. Gesellschaftliche Aspekte

Für moderne Gesellschaften ist, wie die oben angeführten Überlegungen zur Alphabetisierung schon deutlich gemacht haben, die schriftkulturelle Durchdringung charakteristisch, die gewissermaßen die Registerdifferenzierung ›von oben‹ her aufrollt:



Das unterscheidet diese Gesellschaften von traditionellen, aus denen viele Migranten kommen. Die dort praktizierte Schriftkultur ist das *ganz andere* gegenüber dem Gesprochenen, das den ›Gemeinschaftscharakter‹ fundiert: Die jeweilige Schriftsprache (etwa das Hocharabische) findet keine Fundierung in der gesprochenen Sprache. Diese Gesellschaften haben eine professionelle Schriftkultur und als deren Kehrseite eine hohe Analphabetenrate. Dem entspricht z.B. nicht nur der quasi sakralisierte Status des Hoch(= Schrift-)Arabischen, das gerade, weil es für die meisten Menschen pragmatisch nicht erreichbar ist, eine extreme Wertschätzung genießt. Dem entsprechen auch die traditionellen Lehrmethoden, die auf ein Lernen im Bildmodus abstellen: auf ein Abspeichern des Graphischen ohne analytische Bearbeitung (Textmodus), so daß ›Lesen‹ sich auf das Wiedererkennen eines (auswendig gekonnten) Textes reduziert. Es liegt auf der Hand, das solche Einstellungen mit den Lernanforderungen einer vergesellschafteten Schriftkultur nicht vereinbar sind.²³ Damit sind Konfliktkonstellationen vorgezeichnet, die sich nicht nur im Migrationskontext auswirken, wie das Scheitern von Alphabetisierungskampagnen in der ›Dritten Welt‹ hinlänglich zeigt.

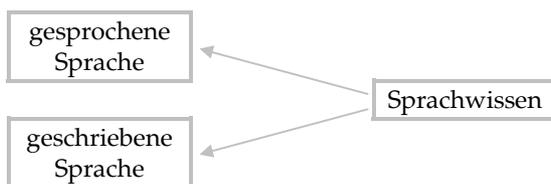
23 Bisher gibt es noch sehr wenige Forschungen auf diesem Feld, das eine ethnographische Arbeit verlangt. Dazu gehört die Dissertation von Constanze Weth im Rahmen des IMIS-Graduiertenkollegs, die eine solche Untersuchung in Südfrankreich bei marokkanischen Migrantenkindern im Vergleich zu einheimischen durchführt.

4.3. Sprachbiographie: genetische Betrachtung

Die entsprechende Forschung hat inzwischen zwingend gezeigt, daß schriftkulturelle Anforderungen nur gemeistert werden können, wenn eine entsprechende *kategoriale Haltung* zum Schriftlichen vorhanden ist.²⁴ In der Pädagogik hat diese Einsicht sich allerdings noch nicht durchsetzen können, wie die endemischen Versuche zeigen, Schrift ›kommunikativ‹ einzuführen (mit Fibeln, die als Lesetexte Telefondialoge vorsetzen; mit der Einführung des Schreibens über Briefe u. dgl.): Es gibt eben keine ›muttersprachliche Schriftsprache‹, die als paradoxe Vorstellung hinter solchen Versuchen steht.

Gesprochene Sprache wird erlernt als differenzierter Umgang mit den leiblichen Ressourcen (daher auch die Konnotationen von Sprachlauten); vor allem aber wird sie situativ kontrolliert gelernt (›von Angesicht zu Angesicht‹, beim Kleinkind im Körperkontakt...). Dagegen beruht

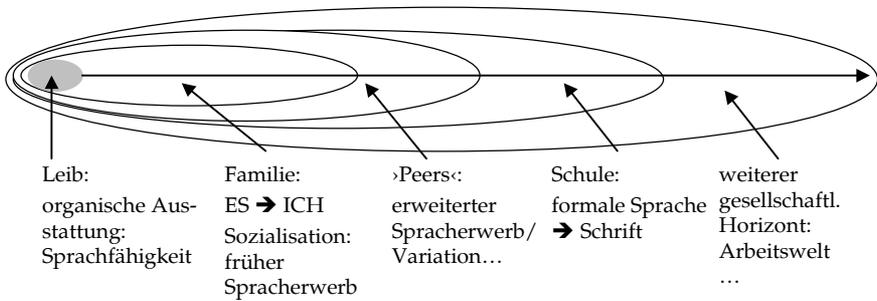
geschriebene Sprache auf einer werkzeugvermittelten Praxis: *Schreiben* ist an ein visuelles Medium gebunden, ist ausgerichtet auf eine distanzierte Kommunikation – oder aber auf eine ›monologische‹ Praxis (Lesen, Notizen, Aufschreiben...). Den Zusammenhang zwischen beiden Praxen stiftet allein ihre Fundierung im Sprachwissen (kognitive Kontrolle):



Einem solchen Verständnis steht meist die didaktisch motivierte Engführung des Blicks auf den sprachlichen Anfangsunterricht entgegen, bei dem die Lerner Regularitäten zwischen geschriebenen Wörtern und ihrer Aussprache entdecken. Nicht nur in der Pädagogik ist die irreführende Vorstellung verbreitet, die geschriebene Sprache bilde die gesprochene ab. Schrift hat demgegenüber ihren Horizont darin, Neues gegenüber dem schon Bekannten (ggf. Gesprochenen) zugänglich zu machen.

Das konventionelle Modell der sprachbiographischen Entwicklung geht von sich zunehmend weiter öffnenden Horizonten aus, bei denen der Schriftspracherwerb seinen Ort in der Schule hat:

24 Dieser Begriff geht zurück auf die Pionierstudie von Emilia Ferreiro/Ana Teberosky, *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*, Buenos Aires 1979 (engl. Ausg. London 1983).



Dieser Konzeptualisierung entspricht auch die international übliche Schwelle für die Einschulung – sie verdeckt aber die informellen Lernprozesse in der schriftkulturell durchdrungenen Gesellschaft. Wo diese nicht stattgefunden haben, wo Kinder keine ›kategoriale Haltung‹ gegenüber der Schrift mit in die Schule bringen, haben sie dort auch keinen Lernerfolg. Das ist der zentrale Befund der Schulevaluierungen (PISA, IGLU): Auf diese Weise öffnet sich die Bildungsschere in der Schule immer weiter. Vordergründig hochgespielten Leseweisen zum Trotz hat PISA nicht primär die Benachteiligung von Migrantenkindern in deutschen Schulen nachgewiesen, sondern generell die unzureichende Förderung bei Kindern aus ›bildungsfernen‹ Elternhäusern.

Was die sprachbiographische Entfaltung charakterisiert, ist die damit mehr oder weniger weit gehende Optimierung der Nutzung der symbolischen Ressourcen: schriftsprachliche Praktiken führen die Dezentrierung der sprachlichen Praxis weiter, vom situationsgesteuerten zum rein symbolvermittelten Handeln. Insofern sind schriftsprachliche Praktiken Formen des Sprachausbaus. Der schriftsprachliche Ausbau bringt das Potential der Sprache gewissermaßen zu sich selbst – entlastet vom Streß sozialen Handelns, der mit sprachstruktureller Nutzung der Ressourcen konkurriert (z.B. der kommunikative Streß in der unmittelbaren Interaktion von Angesicht zu Angesicht).

In diesen dynamischen Prozeß sind selbstverständlich auch Migrantenkinder einbezogen, die hier aufwachsen: Kinder, die hier sozialisiert sind, wachsen im Horizont einer schriftkulturell geprägten Umwelt auf, entwickeln so ›spontan‹ ein Bewußtsein von der Differenz orat/literat, bringen also durchaus kategoriale Voraussetzungen für schriftkulturelles Lernen mit in die Schule, die dort aber nur ungenügend genutzt werden.²⁵

25 Das ist das Ergebnis einschlägiger Forschungen, s. etwa zu schriftsprachlichen Kenntnissen marokkanischer Einwandererkinder: Utz Maas/Ulrich Mehlem, Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland (Abschlußbericht des Projekts der VolkswagenStiftung, IMIS-Materialien zur Migrationsforschung, Bd. 1), Osnabrück 2003. In diesem Projekt wurde das schriftkultu-

5. Rechtliche Sprachprobleme der Migration: Europa und Deutschland

5.1. Die EU-Harmonisierung

Der Einigungsprozeß der EU folgt einer ökonomischen Logik, wie sich am sinnfälligsten darin zeigt, daß ihr greifbarster Ausdruck die Schaffung einer gemeinsamen Währungseinheit ist. Die weiteren politischen Regelungen lassen sich als Gestaltung von abhängigen Variablen lesen. Das gilt insbesondere für die Sprachenregelungen.

Im Gegensatz zu dem oft zu Lesenden hat die EU keine eigenständige Sprachpolitik, geschweige denn eine genuine *Mehrsprachigkeits*-Politik. Wo faktisch bestehende Mehrsprachigkeitsprobleme geregelt werden, handelt es sich um politische Folgekosten des geschaffenen einheitlichen Wirtschaftsraums:

- in Konsequenz der zu garantierenden Freizügigkeit in diesem Raum,
- zur Sicherstellung der Partizipationsbedingungen an der EU-Politik, insbesondere der Legislative.

Mit den entsprechenden sprachpolitischen Regelungen wird daher auch nichts Neues geschaffen, sondern nur eine Harmonisierung der einzelstaatlichen Regelungen versucht, die insofern die Grundlage, vor allem aber auch die Schranken für die sprachpolitischen Gestaltungsräume definieren.²⁶ Aus der Zielsetzung der Freizügigkeit in diesem Wirtschaftsraum folgt, daß keinem Bürger eines EU-Staats Nachteile durch den Wechsel seines Aufenthaltsortes innerhalb der EU entstehen sollen. Das betrifft insbesondere auch die Ausbildung seiner Kinder – und verpflichtet insofern die Mitgliedstaaten, ein Ausbildungsangebot für diese vorzuhalten, das dem der Herkunftsstaaten äquivalent ist. Für Kinder von Migranten aus Mitgliedstaaten sind daher entsprechende Ausbildungsangebote vorgesehen – die dann u.U. auch bis zu

relle Wissen dieser Kinder überprüft, indem sie zunächst eine Geschichte in ihrer Muttersprache erzählten, deren Aufnahme sie hinterher verschriften mußten. Dabei kam für diese Kinder als zusätzliches Problem hinzu, daß es sich um nicht verschriftete Sprachen handelte (sowohl beim Berberischen wie bei der in der arabischen Welt nicht geschriebenen Umgangssprache); sie mußten also experimentell eine Lösung für diese Aufgabe entwickeln. Die Kinder nutzten dazu spontan ihr schriftkulturelles Wissen um das Deutsche. Das galt insbesondere auch für die (relativ wenigen) Kinder, die soviel Schriftarabisch in der Koranschule gelernt hatten, daß sie versuchten, die Aufgabe mit arabischer Schrift zu bewältigen: Auch sie orientierten sich spontan in arabischen Buchstaben an den Strukturen der deutschen Schrift (Orthographie).

26 Zu diesem Komplex s. etwa Florian Coulmas (Hg.), *A Language Policy for the European Community*, Berlin 1991, dort bes. die Einleitung des Herausgebers, *European Integration and the Idea of the National Language*, S. 1–43.

zweisprachigen Schulen gehen können. Wo eine entsprechende politische Einflußnahme gegeben ist, kann das zu Sondereinrichtungen führen, wie es etwa bei Italienern oder Griechen der Fall ist. Diese sind dann aber eben nicht für Migranten im grundsätzlichen Sinne definiert, sondern für EU-Bürger.

Der andere Bereich, der zunehmend organisatorische (und finanzielle) Probleme aufwirft, ist an die sprachlichen Bedingungen der Legislative in einer demokratischen Gesellschaftsform gebunden: Alle Regelungen und auch die Entscheidungsprozesse, die zu ihnen geführt haben, sollen den Bürgern zugänglich sein und von ihnen kontrolliert werden können. Das impliziert, daß alle Regelungen des Gemeinschaftsrechts erst dann wirksam werden, wenn sie in allen Sprachen übersetzt vorliegen, die in den Einzelstaaten einen entsprechenden offiziellen Status haben – mit der Konsequenz eines enormen Übersetzungsapparats, der einen erheblichen Teil des EU-Etats absorbiert. Aber es ist eben eine formale Voraussetzung für eine demokratisch verfaßte EU, daß Entscheidungen in ihr nur rechtskräftig sein können, wenn sie auch in Maltesisch oder in eine der Sprachen der baltischen Mitgliedstaaten übersetzt sind.

In beiden Fällen gilt, daß die EU-Regelungen hier nur die Vereinigungsmenge der Regelungen der Einzelstaaten sind – und keine genuine Neuregelung der sprachpolitischen Faktoren implizieren. Durch die Vererbung der einzelstaatlichen Regelungen an die EU gilt das auch für die einzelstaatlich geltenden Minderheitenschutzrechte – aber selbstverständlich nicht für ›neue Minderheiten‹: Durch die EU ist insbesondere kein Sprachenrecht für Migranten geschaffen worden.²⁷

5.2. Das Sonderproblem der Aussiedler

Zur Bewahrung nationaler Besonderheiten im Rahmen des vereinten Europas gehört in Deutschland vor allem die Aussiedlerproblematik. Als Sonderproblem ist es durch die Verpflichtungen des neuen deutschen Staats als Nachfolger des NS-Staats definiert. Geboten war hier ein Lastenausgleich, der sich auch nicht auf diejenigen beschränken konnte, die in den Landesgrenzen lebten bzw. (wie die Millionen Flüchtlinge und Vertriebenen) dorthin einwanderten. Als Grundlage für eine umfassende Regelung diente der Art. 116 GG, der auf die völkische Grundlage des Staatsbürgerschaftsrechts verwies.

27 In allen einschlägigen Dokumenten der EU finden sich denn auch ausschließende Klauseln, die die Rechtsprivilegien auf autochthone Minderheiten einschränken, die als kollektive Gruppe am Staat partizipieren, mit Formulierungen wie »that maintain longstanding, firm and lasting ties with that state...« (1993); »a group [...] whose members are guided by the will to safeguard their culture, traditions, religion or language« (1991) usw. Hierzu s. etwa Gaetano Pentassuglia, *Minorities in International Law*, Straßburg 2002.

Damit lebte eine Tradition wieder auf, mit der die Verfassung des neuen Staats brechen wollte. Das wurde vollends deutlich, als 1953 mit dem Bundesvertriebenen- und Flüchtlingsgesetz (BVFG) ein Gesetz verabschiedet wurde, das konkretere Durchführungsbestimmungen nach sich zog: Im Bemühen um Konkretion schloß es explizit an nationalsozialistische Bestimmungen an, wie insbesondere an einen Erlaß von 1939 (auch wenn dessen Stoßrichtung auf Ausschluß ›fremdrassischer‹ Bevölkerung nicht übernommen wurde).²⁸

Die Aussiedlerproblematik steht in einem historischen Kontext von langer Dauer, der Auswanderung aus dem Reich nach Osteuropa, dessen dramatischsten Teil die jüdische Bevölkerung trug: Seit dem 13. Jahrhundert findet deren massenhafte Auswanderung, zum Teil als regelrechte Flucht vor Pogromen, nach Osten statt. Dabei handelte es sich vor allem um eine städtische Bevölkerung mit relativ hoher Bildung (auf der Basis ihrer Schriftreligion: mit dem Hebräischen als liturgischer Schriftsprache); die gesprochene Sprache war selbstverständlich deutsch: mit hochdeutschen Dialekten als Grundlage.²⁹ Eine weitere Welle bildete der Exodus von religiös Verfolgten seit dem 16. Jahrhundert, vor allem der *Menmoniten*³⁰: Sie kamen aus den Niederlanden und Nordwest-Deutschland, so daß ihre Sprache eben auch Niederdeutsch bzw. Niederländisch war. Seit dem 17. Jahrhundert (vor allem nach dem Bevölkerungswachstum nach Ende des 30jährigen Krieges) kam es zu einer Auswanderung in großen Verbänden vor allem aus armen Gegenden Mittel- und Süddeutschlands (Hessen, Schwaben...).

So waren in Osteuropa große Bevölkerungsteile ›deutschstämmig‹, die sich nicht nur im kaiserlichen Rußland und der österreichisch-ungarischen Monarchie, sondern bis zur nationalsozialistischen Kriegsdrohung auch in der Sowjetunion erheblicher Privilegien erfreuten. Das änderte sich dramatisch mit dem Zweiten Weltkrieg. Als die deutsche Armee in den Südosten vorrückte, wurden die Wolgadeutschen aus diesem Einzugsbereich der deutschen Armee umgesiedelt, vor allem in die Altai-Region (wo schon eine deutsche Minderheit siedelte); zugleich begann eine systematische Repression mit der Einweisung in Arbeitslager. In Reaktion auf deutsche Kriegsgreu-

28 Der grundlegende Erlaß des Reichsinnenministeriums vom 29.3.1939 bestimmte: »Deutscher Volkszugehöriger ist, wer sich selbst als Angehöriger des deutschen Volkes bekennt, sofern dieses Bekenntnis durch bestimmte Tatsachen wie Sprache, Erziehung, Kultur usw. bestätigt wird. Personen artfremden Blutes, insbesondere Juden, sind niemals deutsche Volkszugehörige, auch wenn sie sich bisher als solche bezeichnet haben« (zit. bei Ulrike Ruhrmann, Reformen zum Recht des Aussiedlerzuzugs, Berlin 1994, S. 57; dort auch zu den rechtlichen Herleitungsfragen).

29 Die inzwischen übliche graphische Verfremdung von *jüdisch* (dialektal für *jüdisch*) als *jiddisch* geht auf den US-amerikanischen Immigrationskontext zurück.

30 Anhänger von *Menno Simons[zoön]*, die vor allem nach dem Untergang des Täuferreichs von Münster 1534/35 auf der Flucht waren.

el nahm diese Repression immer brutalere Züge an – vor allem wurden alle deutschen Schulen aufgelöst und auch die öffentliche Benutzung der deutschen Sprache sanktioniert. Diese wurde im Gegensatz zu ihrem Ausbau vorher jetzt auf den intimen Nahbereich der Familie reduziert – die öffentlichen Register waren dem Russischen vorbehalten, das von der jüngeren Generation denn auch zunehmend als alleiniges aktives Register genutzt wurde (und als einzige Sprache geschrieben wurde, selbst wenn noch mündliche Deutschkenntnisse vorhanden waren).³¹

Auf diese Menschen zielte das BVFG, das mit dem Rückgriff auf den Erlaß von 1939 bis heute die Grundlage für die Anerkennungsverfahren bildet. Faktisch waren die *Jiden* in der Sowjetunion (bzw. ihren späteren Nachfolgestaaten) hier allerdings nicht einbezogen, da bei ihnen ein *Bekennnis* zum Deutschtum durch die Schoah faktisch ausgeschlossen war (für sie wurde eine gesonderte Kontingentregelung geschaffen). Für die anderen galt die problemlos zu unterstellende Annahme, daß, wer sich in der Nachkriegs-Sowjetunion oder Polen zum Deutschtum bekannt hatte, dadurch massive Nachteile erlitten hatte, die einen Lastenausgleich rechtfertigten.

Für die sprachliche Situation hatte die schon angesprochene Reduzierung des Deutschen auf eine Nah-Varietät im familialen Intimbereich die Konsequenz, daß außer bei der ältesten Generation Deutschkenntnisse nur noch in dialektaler Form, nicht aber in ausgebauteren Registern vorhanden waren, die nach 1941 blockiert waren. Insofern waren auch nur diese als bestätigender Tatbestand bei der Überprüfung der Volkszugehörigkeit abrufbar.

Dieser Sachverhalt war so lange unproblematisch, wie die Auswanderung vor allem aus der Sowjetunion restriktiv gehandhabt wurde und die Aussiedlerzahlen relativ gering blieben. Das änderte sich schlagartig nach 1989, als der Aussiedlerstatus zur Form eines massiv genutzten Zuzugs aus den GUS-Staaten wurde. Darauf reagierte die Politik zeitlich gestaffelt mit restriktiven Maßnahmen im Vorfeld der Auswanderung (bei Antragstellung), mit der Einschränkung der Familienzusammenführung, der Kontingentierung des Zuzugs (mit einem jährlichen Limit von 225.000) und 1996 mit geforderten Sprachtests. Flankierend dazu wurden positive Maßnahmen zur Förderung der ›deutschen‹ Siedlungsgebiete eingeleitet, zu denen u.a. auch systematische Sprachkurse gehören, die den (erneuten) Sprachausbau befördern sollen.³²

Der Horizont für dieses einigermaßen hilflose Agieren war die bundesrepublikanische Verweigerung gegenüber einer Einwanderungspolitik. Der

-
- 31 Mit dem Vorrücken der Sowjetarmee erlitten die deutschen Minderheiten ähnliches in ganz Osteuropa, gleich ob in Polen oder auf dem Balkan (vor allem in Rumänien).
- 32 Diese sind Gegenstand einer Dissertation im IMIS-Graduiertenkolleg von Marina Seveker, die zeigt, wie diese Sprachangebote faktisch aber zur Testvorbereitung, also für die Auswanderung umfunktioniert werden.

sich dadurch gerade in diesem Feld aufstauende Problemdruck erzwang schließlich eine politische Lösung und damit ein grundsätzliches Umdenken in Sachen Einwanderung:

- Die osteuropäische Einwanderung wurde zu einer zunehmenden innenpolitischen Belastung, da es für die Öffentlichkeit auf der Hand lag, daß hier inzwischen *Russen* und nicht *Deutsche* einwanderten.
- Die damit verbundene Privilegierung dieser Gruppe gegenüber ansässigen Einwanderern aus anderen Ländern (vor allem den hier geborenen, etwa der zweiten Generation der Türken) war nicht mehr vermittelbar.

Zugleich hatte die Verdrängung der Einwanderungskonstellation ein paradoxes Problem geschaffen: Als (überwiegend) fremdkulturelle/fremdsprachliche (polnische, russische) Bevölkerungsgruppe mit einem deutschen Paß erfüllt sie formale Voraussetzungen für die Anerkennung als Minderheit in Deutschland – die aber gleichzeitig durch die Tatsache, daß das Eintrittsticket die erklärte und anerkannte Volkszugehörigkeit zum deutschen Volk ist, definitionsgemäß ausgeschlossen ist. Die Lösung konnte hier nur darin bestehen, die Zuwanderung aus Osteuropa als das zu behandeln, was sie ist: ein Fall von regulärer Einwanderung, der mit einer entsprechenden Einwanderungspolitik auszugestalten ist. Da dieses Feld quantitativ den bei weitem größten Anteil an der Einwanderung hat, mußte diese Politik hier entwickelt werden – im Vorfeld der dann schließlich in Gang gesetzten Gesetzgebung zum neuen Zuwanderungsgesetz. Der Politikwandel läßt sich an der geänderten Ausrichtung der Sprachtests ablesen: Diese sollen jetzt Indikatoren für die Integrationsfähigkeit liefern, weil es statt um Übersiedlung um eine reguläre Einwanderung geht.

In der einschlägigen Diskussion (vor allem auch der juristischen³³) wurde und wird eine Harmonisierung der beiden Argumentationsstränge versucht, indem die ethnische Prämisse auch als sprachlicher Integrationsvorteil umgedeutet wird: Wer einen deutschen Dialekt (ggf. auch das *Plautdietsch* der Mennoniten) spricht, ist im Deutschen zu Hause, so daß ohne weiteres zu erwarten ist, daß er auch die weiteren Register lernt. Diese Annahme ist aber spekulativ – zumindest bei Erwachsenen spricht viel dagegen. Ohne eine empirische Überprüfung kann nicht davon ausgegangen werden, daß die nach der Einwanderung neu zu lernende deutsche Schriftsprache im mitgebrachten sprachlichen Wissen um den Dialekt verankert wird. Die bisherigen Erfahrungen mit Sprachkursen für Aussiedler zeigen, wie fremd für diese die dort zu vermittelnde Sprache ist – sobald eine gewisse Verunsicherung über das institutionell Geforderte bzw. Sanktionierte überwunden ist, nimmt

33 Hierzu z.B. Ruhrmann, Reformen zum Recht des Aussiedlerzuzugs.

auch die Bereitschaft zur Teilnahme rasch ab.³⁴ Erfolgreich sind solche Sprachkurse dann, wenn schriftkulturelle Fertigkeiten vorher schon vorhanden waren – und d.h. eben im Russischen ausgebildet worden sind, auf das die zweisprachigen Aussiedler in der Regel zurückgreifen, wenn sie eine sprachlich schwierige Aufgabe zu lösen haben.³⁵

6. Sprachfragen der Integration

Integration ist definiert durch das gesellschaftliche Projekt, an dem die Migranten (und ihre Nachkommen) wie die Einheimischen partizipieren. Dieses Projekt kann mit der inzwischen üblichen Bezeichnung des *Wohlfahrtsstaates* charakterisiert werden.³⁶ Als demokratisches Projekt ist es definiert durch die Zielsetzung der Überwindung aller sozial bedingten Schranken (und zumindest der Kompensation aller naturhaft bedingten, wie etwa körperlicher Behinderung) – durch das Geltendmachen der individuell mitgebrachten Ressourcen, darunter eben auch das ›kulturelle Kapital‹, über das der oder die einzelne verfügt. Mit Hartmut Esser kann das als die Rationale der *strukturellen Integration* in die moderne Gesellschaft verstanden werden, die zwangsläufig eine Aneignung der Verkehrsformen auf dem gegebenen Entwicklungsstand der gesellschaftlichen Reproduktion impliziert.³⁷ Im Sinne der Gleichheit der Bedingungen für die Partizipation impliziert das aber auch eine *strukturelle Assimilation*, wie Esser den in der interkulturellen Debatte als Kampfbegriff benutzten Terminus ummünzt.

In dieser Hinsicht zeigt sich nun auch eine begriffliche Matrix wie die in Abschnitt 1 als irreführend. Integrationsprobleme sind nicht durch die scheinbaren Problemkonstellationen *B* und *E* dieser Matrix definiert, sondern orthogonal durch eine soziale Konfliktkonstellation, die auch die soziale

34 Hierzu s. etwa die aufschlußreichen Befunde bei Katharina Meng, *Rußlanddeutsche Sprachbiographien. Untersuchung zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*, Tübingen 2001.

35 Instruktive Beispiele dafür finden sich in der Dissertation von Marina Seveker. Das schließt formale Bindungen selbstverständlich nicht aus. Zu Hinweisen darauf, daß es Unterschiede im Deutsch von Aussiedlern mit einem dialektalen Hintergrund (und sei es *Plautdietsch*) gegenüber dem von rein russophonen Einwanderern gibt, s. die Berichte über entsprechende Projekte beim Institut für deutsche Sprache in Mannheim in: Ulrich Reitemeier (Hg.), *Sprachliche Integration von Aussiedlern im internationalen Vergleich*, Mannheim 2003.

36 Michael Bommers, *Migration und nationaler Wohlfahrtsstaat: ein differenzierungstheoretischer Entwurf*, Wiesbaden 1999.

37 Hartmut Esser hat diese Argumentation in den letzten Jahren wiederholt entwickelt und präzisiert, pointiert z.B. in: *Integration und das Problem der ›multikulturellen Gesellschaft‹*, in: Ursula Mehrländer/Günther Schultze (Hg.), *Einwanderungsland Deutschland*, Bonn 2001, S. 64–91; zur Diskussion von Essers Position s. auch Bommers, *Ist die Assimilation von Migranten alternativlos?*.

›Auffälligkeit‹ konstituiert. Vereinfacht gesprochen sind Angehörige der Mittel- und Oberschicht mit einer in der Regel gegebenen professionellen Verankerung und dadurch induziertem sozialen Netz gewissermaßen definitionsgemäß ›integriert‹ – auch wenn sie den größten Teil ihres Lebens sozial segregiert führen, gleichgültig ob in einer ethnischen Kolonie wie z.B. japanische Familien Angehöriger von Finanz- und Handelsfirmen in Düsseldorf, oder ob als weitgehend zurückgezogen lebender Wissenschaftler. Integrationsprobleme sind für die Unterschicht definiert – wo sie sich auch bei Einheimischen finden. Dadurch wird deutlich, daß eine eindimensionale Reduktion der Integrationsforderungen auf Sprache nicht möglich ist.

In Deutschland sind durch das Zuwanderungsgesetz jetzt die Voraussetzungen für eine konzertierte Einwanderungspolitik geschaffen. Eine Schlüsselrolle hat dabei das Bundesamt für Migration (Nürnberg), das als vorgesetzte Dienstbehörde auch die anstehenden sprachlichen Integrationsmaßnahmen kontrollieren soll. Den Rahmen dafür soll das schon seit den 1990er Jahren diskutierte ›Gesamtsprachkonzept‹ für Sprachkurse bilden, für das inzwischen der ›europäische Referenzrahmen‹ ein durchformuliertes Konzept an die Hand gibt.³⁸ Dieser differenziert sprachliche Kompetenzen in einem mehrdimensionalen Raster:

Kompetenzniveaus \ Domänen	mündlich: kommunikativ...	schriftlich: lesen, schreiben...
A elementar ($A_1 < A_2$)		
B selbständig ($B_1 < B_2$)		
C kompetent ($C_1 < C_2$)		

Damit verbinden sich die Erwartungen, die unbestimmten Rechtsbegriffe der bisherigen Verwaltungspraxis durch präzisere und vor allem professionell kontrollierbare zu ersetzen. Dem Niveau (A_2) entspricht so die Anforderung, »sich auf einfache Art mündlich zu verständigen«; dieses Niveau wird aber bei einer längeren Aufenthaltsdauer ohnehin erreicht, wie die Erfahrung mit der ›Gastarbeitergeneration‹ zeigt. Insofern versteht sich als Zielsetzung für die Integrations(sprach-)kurse das Niveau B_1 , entsprechend den »ausreichenden Kenntnissen« in der bisherigen Rechtsprechung. Allerdings zeigen Evaluierungen solcher Kurse (systematisch so in den Niederlanden durchgeführt), daß auch beim Besuch eines Kurses mit 600 Unterrichtsstunden nur

38 Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, hg.v. Europarat, Berlin 2001; zu diesem Komplex s. Utz Maas/Ulrich Mehm, Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern (IMIS-Beiträge, H. 21), Osnabrück 2003.

ca. 20 Prozent der Teilnehmer über das Niveau A hinauskommen.³⁹ Das wirft Fragen zur Gestaltung solcher Kurse auf, aber auch solche nach deren Nutzbarkeit zur Lösung von Verwaltungsproblemen der Integration.

In dieser Hinsicht lohnt der Vergleich mit ›klassischen‹ Einwanderungsstaaten wie Australien, Kanada und den USA. Dort werden die Kandidaten für ein Visum mit unbefristetem Aufenthalt (als Vorstufe des Erwerbs der Staatsbürgerschaft) bewertet in einem Punkteraster, das insbesondere die folgenden Dimensionen hat:

- A humanitäre Gründe (Flüchtlinge...)
- B Familiennachzug
- C Arbeitsmarktanforderungen (Jobangebote, Mangelberufe...)
- D formelle Qualifikationen (Sprachkenntnisse; Bildungsabschlüsse, also Schriftkultur)
- E Aufenthalt im Land (erfolgreiche Integration...)

Weitere Indikatoren sind Alter und Familienstand, die mehr oder weniger als integrationsförderlich angesehen werden.⁴⁰ Der offensichtliche Vorteil solcher Verfahrensregelungen ist ihre Transparenz vor allem auch für die Bewerber und damit eine Entlastung der behördlichen Entscheidungsträger. Wenn man es nicht als einen automatisierbaren Algorithmus behandelt (mit der Zielvorstellung eines computerisierbaren Verfahrens), gibt es die Basis für ein flexibles Instrumentarium ab, ohne die Willkür von ›Ausnahme‹-Regelungen zu erzwingen, die zu Legitimationsproblemen führen: Bei Mangelberufen und dem Angebot eines Arbeitsplatzes (›Hochqualifizierte‹) ist die damit erreichte Punktezahl ggf. schon so hoch, daß die (weiteren) Anforderungen in Hinblick auf D (Sprachkenntnisse!) und E nicht mehr entscheidend sind; anders ist es, wenn keine Punkte bei C zu holen sind, und dann eben Kriterien von D greifen. In diesem Rahmen ist denn auch ein flexibler Umgang mit Sprachanforderungen möglich (die z.B. in den USA in diesem Sinne gar nicht gewichtet werden), während mit einer Festlegung wie bei der deutschen Regelung ein quasi-schulisches Bewertungssystem bürokratisch festgeschrieben wird.

Ein formalisiertes System, das mit einem rigiden Raster arbeitet, z.B. den am Sprachrahmen ausgerichteten Anforderungsstufen, hat für die Verwaltungspraxis zweifellos Vorteile, wird den Problemen der Zuwanderung aber nicht gerecht. Diese Probleme werden jetzt in Einbürgerungsverfahren virulent, bei denen Kandidaten aus der ›Gastarbeitergeneration‹, die seit 30

39 Maas/Mehlem/Schroeder, Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit bei Einwanderern in Deutschland, S. 121.

40 Hierzu s. auch: Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration, Migration und Integration: Erfahrungen nutzen, Neues wagen. Jahresgutachten 2004, Nürnberg 2004, S. 402–414, mit einer relativ kritischen Einschätzung dieses Instrumentariums.

Jahren in der deutschen Gesellschaft unproblematisch leben, die Sprachanforderungen nach B₁ nicht erfüllen. Bei ihnen sind zudem auch im schriftkulturellen Bereich oft eklatante Defizite zu konstatieren. Das formale Sprachkriterium disqualifiziert sie für die Einbürgerung. Es ist aber gegenüber anderen Kriterien abzuwägen: daß sie ggf. seit Jahrzehnten in die deutsche Gesellschaft hervorragend integriert sind; daß sie ihren Lebensunterhalt hier regulär erarbeiten; daß sie hier Kinder aufgezogen haben, die auch die deutsche Schule abgeschlossen haben; und daß es für sie und ihre Familie in der Regel völlig ausgeschlossen ist, wieder in die Herkunftsländer zurückzugehen. Insofern erfüllen sie alle Bedingungen nicht nur für eine ›Integrationsprognose‹, sondern eine festzustellende erfolgreiche Integration. Warum das nach jahrzehntelangem ›unauffälligem‹ Leben in der BRD nicht ggf. auch mit einer Verfestigung des Aufenthaltsstatus, dem Erwerb der Staatsbürgerschaft, besiegelt werden kann (wenn der Antrag gestellt wird), ist nicht einzusehen.

Andererseits ist aber auch deutlich, daß diese Menschen mit einem Kenntnisstand auf der Ebene des oben charakterisierten Elementardeutsch keine Chance haben, an dem gesellschaftlichen Verkehr im erweiterten Sinne zu partizipieren. Im Sinne einer »nachholenden Integration« (K.J. Bade) haben sie allerdings einen Anspruch darauf, ihre Sprachkenntnisse auszubauen – insofern müssen auf sie abgestellte sprachliche ›Integrationskurse‹ vorgehalten werden. Daß die ›Gastarbeitereinwanderung‹ ohne den Rahmen einer konzertierten Einwanderungspolitik erfolgte, zeitigt hier Folgekosten. Aber der verantwortliche Umgang mit Altlasten, die sich einer solchen Politik nicht subsumieren lassen, ist etwas anderes als deren Implementierung. Für die aktuelle Praxis der Statusgewährung kann das nur heißen, daß die oben herausgestellten formalen Anforderungen auch an schriftkulturelle Fertigkeiten im Deutschen Default-Anforderungen sind: Sie greifen da, wo keine anderen Voraussetzungen gegeben sind.⁴¹

Bedingung für die in der modernen Gesellschaft weit vorangetriebene gesellschaftliche Ausdifferenzierung ist das hohe Maß an symbolvermitteltem Verkehr, das nicht nur den Arbeitsplatz dominant bestimmt (bis hin zur Steuerung der Abläufe am Fließband), sondern auch den Freizeitbereich bis hin zu den Umgangsformen in der Familie. Die Möglichkeiten, an dieser Verkehrsform zu partizipieren, hängen zunehmend daran, daß sie habitualisiert, zur ›zweiten Natur‹ werden: Die Dynamisierung dieser Verhältnisse, die die Umstellung auf neue Formen immer weiter beschleunigt, verlangt Potentiale, die nicht an konkreten Sprachformen hängen – wer so sozialisiert ist,

41 Gleiches gilt für die Aussiedler-Problematik: Wo der Lastenausgleich geboten ist, kann er nicht mit der Integrationsanforderung der Einwanderungspolitik verrechnet werden.

kann sich auch in den Sprachformen umstellen, wenn es erforderlich ist (wie die ›unauffällige‹ Integration einer großen Gruppe von *high brow*-Migranten zeigt). Da die einzelstaatlichen Bildungssysteme nicht nur in Deutschland immer noch an der Reproduktion relativ statischer Verhältnisse der Frühzeit der bürgerlichen Gesellschaft orientiert sind, versucht die Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD) schon seit langem, hier einen Kurswechsel zu bewirken. Dazu hat sie seit Anfang der 1990er Jahre eine ganze Reihe vergleichender Untersuchungen vorgelegt⁴², die ein entsprechend modernisiertes ›Bildungskonzept‹ propagieren, bei dem die Bewältigung symbolvermittelter Problemstellungen den Fluchtpunkt bilden. Der dabei benutzte englische Terminus *literacy* hat kein unmittelbares deutsches Äquivalent (die Assonanz mit *Literatur* ist irreführend, bestimmt aber ironischerweise in Deutschland Teile der pädagogischen Rezeption); ich benutze hier den oben entwickelten Begriff der *Schriftkultur*. Auf diesen Bereich sind zwangsläufig die sprachlichen Maßnahmen der Integrationspolitik abzustellen.

7. Sprache und Sprachen in der interkulturellen Pädagogik

Die interkulturelle Pädagogik ist geprägt durch einen überdeterminierten Diskurs, der den Blick auf praktische Problemstellungen behindert. Daher ist es nötig zu trennen nach den

- ›anthropologischen‹ Fragestellungen (mit dem Schlüsselbegriff ›Identität‹),
- didaktischen Fragestellungen: dem Aufbau von Fertigkeiten (›Kompetenzen‹).

Die anthropologische Dimension ist ein Korrektiv gegenüber einem handwerkelnden Agieren in einem undurchschauten Geflecht von institutionell regulierten Zwängen. Das Insistieren führt allerdings in der interkulturellen Pädagogik oft dazu, daß an die Stelle der Analyse dessen, was im Untersuchungsfeld geschieht, kulturelle Zuschreibungen treten. Das gilt insbesondere für die zentrale Frage der Mehrsprachigkeit.⁴³ Diese ist mit dem Ballast einer völkischen Tradition belastet, zu der der Topos von der *Halbsprachigkeit*

42 Die PISA-Studie (PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, hg.v. Deutschen PISA-Konsortium, Opladen 2001) hat nur die größte Öffentlichkeitswirkung gehabt. Ihr sind eine ganze Reihe ähnlich angelegter Untersuchungen vorausgegangen, etwa: *Adult Literacy and Economic Performance*, Paris 1992; *Literacy, Economy and Society*, Paris 1995.

43 Es handelt sich inzwischen um ein hochspezialisiertes Forschungsfeld mit eigenen Zeitschriften. Für einen Überblick s. etwa Tej K. Bhatia/William C. Ritchie (Hg.), *The Handbook of Bilingualism*, Oxford 2004; kompakt: Ellen Bialystok, *Bilingualism in Development. Language, Literacy and Cognition*, Cambridge 2001.

gehört, der eine lange diskriminierende Tradition hat. Er bezieht seine Langzeitigkeit aus einem ebenso trivialen wie scheinbar plausiblen Verständnis kognitiver Ressourcen (des ›Verstandes‹) als Container, der im sprachbiographischen Lernprozeß mit ›Sprache‹ gefüllt wird.

Ein solches Bild faßt zwar die ›Bewirtschaftungsprobleme‹ für die komplexen kognitiven Anforderungen der Mehrsprachigkeit, nicht aber die Lösungsstrategien. Langzeitstudien, vor allem die seit 100 Jahren zahlreich vorliegenden Tagebuchaufzeichnungen von Eltern zweisprachig aufwachsender Kinder zeigen den kritischen Punkt: die ›Entdeckung‹ der Zweisprachigkeit durch die Lerner, der einen Abgleich der damit erschlossenen sprachlichen Ressourcen nach sich zieht. Dazu gehört wohl meist der danach nicht mehr parallel erfolgende Ausbau des Lexikons (wo die Bezeichnungsäquivalenz auf der Hand liegt, wird oft nur noch eine Bezeichnung gespeichert, werden die beiden Lexika nicht mehr in gleicher Weise wie bei Einsprachigen ausgebaut), vor allem aber werden die formalen Strategien etwa der Syntax abgeglichen, so daß u.U. eine ökonomischere Strategie aus einer Sprache in die andere transferiert wird, unabhängig von externen Bewertungsaspekten.⁴⁴

Mehrsprachiges Aufwachsen erfordert demnach eine eigene Kompetenz für den Umgang mit Mehrsprachigkeit – und diese wird auch spontan aufgebaut. Grundsätzlich ist das nur graduell vom Umgang mit Registervariationen verschieden, allerdings kumulieren hier die Schwierigkeiten. Die damit verbundene frühe Orientierung auf die sprachliche Form schafft Potentiale für den Ausbau gerade in förmlichen Registern (insbesondere der Schriftkultur) – aber diese verlangen eine entsprechende Förderung, wenn sie denn ausgebaut werden sollen.

Das erklärt die uneinheitlichen Befunde der Forschung in diesem Feld. In vielen Tests zeigen sich bilingual aufwachsende Kinder früh monolingualen überlegen, gerade etwa auch in solchen, die Fähigkeiten im frühen Schriftspracherwerb diagnostizieren. Daraus folgt allerdings nicht zwangsläufig, daß sie dieses Potential auch später entsprechend nutzen können. Das *kann* so sein – auch später zeigen sich bilinguale Kinder oft in schulischen Aufgabekontexten monolingualen überlegen –, *muß* aber nicht so sein. Die gängige Frage, ob Bilingualismus ein Vorteil oder ein Handicap ist, führt in eine Sackgasse; statt dessen ist zu untersuchen, unter welchen Bedingungen bilinguale Fertigkeiten genutzt werden können und unter welchen sie eher mit anderen schwer bewältigbaren Problemen kumulieren.

44 Dergleichen Befunde finden sich in Langzeituntersuchungen, etwa dem Hamburger Projekt von Jürgen Meisel über deutsch-französisch aufwachsende Vorschulkinder, s. Jürgen Meisel (Hg.), *Bilingual First Language Acquisition. French and German Grammatical Development*, Amsterdam 1994; zum zuletzt genannten Punkt vor allem Natascha Müller, *Transfer in Bilingual First Language Acquisition*, in: *Bilingualism: Language and Cognition*, 1. 1998, S. 151–171.

Daß damit für die Sprachdidaktik zentrale Fragen gestellt sind, liegt auf der Hand. Diese haben dort allerdings in der einschlägigen Forschung keinen entsprechenden Stellenwert, weil sie in der interkulturellen Pädagogik häufig durch die Fortschreibung des essentialistischen Diskurses verdeckt werden, indem der überkommene Halbsprachigkeitstopos mit der Forderung auf den Kopf gestellt wird, beide sprachliche Seiten in der Schule mit dem Ziel einer virtuosen Mehrsprachigkeit auszubauen. Prämisse ist dafür die Annahme einer zweisprachigen personalen Identität, die es zu respektieren gilt und der durch den möglichst gleichmäßigen Ausbau beider Seiten Rechnung zu tragen ist.

Jenseits aller Rhetorik steckt darin das Problem, beobachtbaren Handlungen im pädagogischen Alltag hypostasierte sprachliche (kulturelle) Formen zuzuschreiben. Dabei wird projektiv viel von dem verhandelt, was die beteiligten Pädagog(inn)en umtreibt, nicht aber deren Klientele. Wie auch immer es um die beschworenen solidarischen Herkunftskulturen, die von menschlicher Nähe und Wärme geprägt sein sollen, stehen mag, zunächst einmal ist festzustellen, daß die Migranten aus diesen Verhältnissen ausgewandert sind, daß sie andere kulturelle Lebensbedingungen gesucht haben. Wo in der Immigration situation ein Rückgriff auf solche mitgebrachten sozialen Formen stattfindet, ist er in der Regel defensiv erzwungen: als Ressource (soziales Kapital), um die Anforderungen des Lebens in der Diaspora zu bewältigen. Der Umgang damit setzt wohl zwangsläufig einen Konflikt zwischen den Generationen frei, weil sich die Anforderungen an die verschiedenen Generationen unterschiedlich stellen. Dadurch, daß vor allem die nachgeborenen Generationen mit diesen Anforderungen besser zurecht kommen, ›entfremden‹ sie sich von ihren Eltern, die häufig im normativ-restriktiven Rückgriff auf die hergebrachten Kulturen ein Instrument finden, ihre Kontrolle über die nachgewachsene Generation zu verstärken. Wenn die interkulturelle Pädagogik hier stereotyp Partei ergreift (und zwar u.U. auch noch gegen die ihr institutionell anvertraute junge Generation), dann ist das mehr als befremdlich.

Sieht man, statt vorgeblich kulturell zwangsläufige Diskrepanzen zu konstatieren, genauer bei dem hin, was sich im schulischen Leistungsgefälle manifestiert, so zeigt sich bei Kindern aus ›bildungsfernem‹ Milieu, daß diese oft das informelle Register (mit seinen umgangssprachlichen Formen) nicht variieren. Aber ohne ein mitgebrachtes Management von sprachlicher Variation kann schulischer Lernstoff nur aufgepropft werden – mit sinnlosen Fehlgriffen und Übergeneralisierungen, über die Deutschlehrer klagen.⁴⁵ Das schließt aber nicht aus, daß sie schriftsprachliche Strukturen u.U. parallel ler-

45 Aufschlußreiche Befunde dazu finden sich in der Dissertation von Sabina de Carlo im IMIS-Graduiertenkolleg.

nen: Sie können entsprechende Kompetenzen aufbauen, die relativ unabhängig von sprechsprachlichen Strategien sind, also literate Strukturen von oraten dissoziieren. Seiteneinsteiger der zweiten Generation, die in ihrem gesprochenen Deutsch durch die phonologischen Filter ihrer Familiensprache behindert waren, bekamen zwar die grammatischen Strukturen der deutschen Orthographie meist einigermaßen in den Griff (etwa die Klein- und Großschreibung zur Gliederung von Sätzen), nicht aber die phonographischen. Sieht man hier kulturelle Muster am Werk, bleibt der Blick auf solche Zusammenhänge versperrt. Auch die Befunde bei der jetzigen Schülergeneration stehen der Annahme von einer ›natürlichen‹ Progression vom Mündlichen zum Schriftlichen entgegen: Bei Tests zeigen Migrantenkinder oft im Hörverstehen schlechtere Leistungen als im Leseverstehen, und bei orthographischen Kenntnissen zeigen sich keine signifikanten Unterschied zwischen ihnen und Kindern ohne Migrationshintergrund.⁴⁶ Nicht die Schriftsprache, sondern die von der Schule vorausgesetzte formale Sprache bildet hier eine Barriere für Kinder, für die mündlich nur das umgangssprachliche Register zugänglich ist.

Didaktisches Handeln muß von einer sorgfältigen Analyse der Strategien geleitet werden, die von Schülern verwendet werden bzw. für sie erreichbar sind – und nicht von normativen Annahmen über ›natürliche‹ Verhältnisse in der Sprache oder über kulturelle Zwangsläufigkeiten. Das ist allerdings ein aufwendiges Prozedere, das vor allem eine entsprechend qualifizierte Ausbildung der Lehrenden verlangt. In dem Maße, wie die interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung an die Stelle sprachwissenschaftlicher Qualifizierung tritt (wie es zunehmend der Fall ist), wird diese Mühe umgangen – und reproduziert sich die Institution Schule, indem sie sich gegen die erforderlichen einschneidenden Veränderungen immunisiert.⁴⁷

In der Schule muß der Ausbau des von den Schülern mitgebrachten sprachlichen Wissens gefördert werden, das ggf. durch eine andere Sprachstruktur artikuliert ist als die des schulisch vorausgesetzten Deutsch. Daher verlangt didaktisches Handeln eine differenzierte Diagnostik, die sprachwissenschaftlich geschult sein muß. Der Horizont ist durch die differenzierten psychologisch-pädagogischen Forschungen zum frühen Spracherwerb recht klar abgesteckt, letztlich schon seit den Untersuchungen Vygotskis im ersten Drittel des letzten Jahrhunderts, der die Dynamik der Entwicklung in der sozialisierenden Interaktion angelegt sah. Die Entwicklung der Kinder wird im

46 Das ist Gegenstand der Dissertation von Andrés Oliva im IMIS-Graduiertenkolleg.

47 Daß das gerade auch für den Diskurs der interkulturellen Pädagogik gilt, haben Mechthild Gomolla/Frank-Olaf Radtke, *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Opladen 2002, gezeigt.

sozialen Moratorium der Kindheit durch die Interaktion mit älteren gesteuert, die ihr sprachliches Verhalten nicht einfach dem des Kindes anpassen, sondern es auf die »Zone von dessen nächster Entwicklung« (ein Schlüsselbegriff bei Vygotski) kalibrieren. Dabei bieten gleichzeitig die sozialen Freiräume der Interaktion mit Gleichaltrigen dem Kind die Möglichkeit, die so in Reichweite gekommenen Muster auszuprobieren. Solche Spiele geben den Kindern die Lizenz zum So-tun-als-ob und erlauben ihnen damit die imaginäre Partizipation an entfalteteren, strukturell ausgebauteen Sprachpraxen – und sie nutzen es zur Übung in ›proto-literaten‹ Strukturen, die später beim Schriftspracherwerb im engeren Sinne gebraucht und von der Schule weitgehend vorausgesetzt werden. Solche ›proto-literaten‹ Fertigkeiten stellen die Weichen für die spätere Schulkarriere: In Abhängigkeit davon, wieweit sie erworben wurden, öffnet sich in der Schule die Schere zwischen Erfolg und Mißerfolg immer weiter.

Diese Zusammenhänge sind in der pädagogischen Forschung seit langem fest etabliert. Es ist nicht deren Unkenntnis, die die pädagogische Praxis blockiert, sondern die dort aufgesetzten Scheuklappen. Zu ihnen gehört der regressive Blick, der auch Arbeiten, die diese Zusammenhänge ausdrücklich in den Blick nehmen, immer wieder auf die vorliteraten Ausgangsbedingungen (also die mündliche Kommunikation) ausrichtet statt auf die hinter dem Rücken der kleinen und großen Akteure wirkenden Strukturmuster sozialen Handelns, die diese ins Werk setzen.

In entsprechender Vereinfachung kann man davon ausgehen, daß Kinder vor der Pubertät in einem sozialen Moratorium weitergehender sozialer Belastungen enthoben sind: Sie können sich ganz darauf ausrichten, die Formen des Erwachsenenverhaltens, mit dem sie sich probeweise identifizieren, auszuprobieren. Naiv benutzen sie dabei die ihnen verfügbaren Ressourcen. Das gilt auch für schriftliche Aufgaben, die ihnen gestellt werden. Im Regelfall sind sie mit Begeisterung dabei, Lösungen auszuprobieren – und wenn ihnen Hilfestellungen geboten werden, um komplexe Anforderungen einer entfalteteren Praxis in den Griff zu bekommen, lernen sie ungemein rasch. Auf ungewohnte, sogar auf sozial eher tabuisierte Aufgaben reagieren sie u.U. mit Verblüffung – um dann aber mit um so größerer Freude in einem durch anwesende Erwachsene geschützten Freiraum experimentelle Lösungen zu versuchen. Das haben wir bei unseren Untersuchungen immer wieder festgestellt, bei denen wir marokkanische Kinder ihre gesprochenen Muttersprachen haben verschriften lassen: Sprachen wie das Berberische, das die Kinder in der Regel nie in schriftlicher Form gesehen haben, oder das marokkanische Arabische, dessen Verschriftung durch die Dominanz des Hocharabischen (der *Fusha*) blockiert ist. Was die Kinder bei ihren zwangsläufig experimentellen Bemühungen ins Werk setzten, war die Abduktion von Regu-

laritäten im Verlauf der von ihnen eingeschlagenen Lösungsstrategien, verbunden mit dem spontanen Bemühen, konsistent zu bleiben.⁴⁸

Mit dem zunehmenden Einbezogenwerden in die Erwachsenenwelt internalisieren die Kinder aber deren Wertesysteme und Blockierungen. Dazu gehört auch, daß sich die Bedeutung von Sprache relativ zu den anderen Anforderungen des Lebens nach dem Ende des sozialen Moratoriums verändert. Die weitere Entwicklung steht in einem anderen Koordinatensystem – in dem sich u.a. soziale Kontexte finden, für die das oben angesprochene Elementar-Deutsch der ersten Generation eine adäquate Lösung ist, in dem aber auch die virtuoson Praktiken jugendlicher Stilisierungen ihren Ort haben, die sich z.B. im souveränen ›Code-Switchen‹ darstellen, das nicht zuletzt in der Musik-Szene gefragt ist. Was dabei in der Regel allerdings abgesperrt bleibt, ist der Ausbau dieser durchweg informellen Registervarietäten: die Erschließung der Schriftsprache, die Auftrag der Schule ist.

Wie die Überlegungen in den ersten Abschnitten gezeigt haben, ist die Einbeziehung der nicht-deutschen ›Muttersprache‹ in die schulische Förderung auf den Sprachausbau auszurichten. Da jedes Kind das Recht auf optimale Förderung hat, setzt das in der Schule die optimale Nutzung der außer-(vor-)schulisch mitgebrachten sprachlichen Kenntnisse voraus. Es ist offensichtlich (und durch entsprechende Forschungen belegt), daß eine optimale ›Alphabetisierung‹ nicht in einer Fremdsprache erfolgen kann. Daraus resultieren die nicht zuletzt von der UNESCO seit 50 Jahren propagierten Modelle des sprachlichen Übergangs im Verlauf des schriftkulturellen Ausbaus:

Die Alphabetisierung erfolgt in der Muttersprache, parallel zum Erwerb der Landessprache (im förmlichen Register)



Sukzessive erfolgt ein Übergang zum Unterricht in der Landessprache, wenn die Kenntnisse dazu ausreichen (ggf. wird der Unterricht in der ›Erstsprache‹ noch als Äquivalent zu einer Fremdsprache weitergeführt)

Eine zentrale Prämisse dieses ›Brücken‹-Modells ist die Möglichkeit des *Transfers* von Ausbauförmn von einer sprachlichen Artikulation auf eine andere: Wer *literate* Kompetenzen erworben hat, überträgt dieses Können auch auf eine weitere gelernte Sprache. Insofern ist mit der Alphabetisierung in einer anderen Sprache als der deutschen in dieser Hinsicht für diese nichts verschenkt. Das Modell ist plausibel – und an ihm orientieren sich z.T. auch

48 Maas/Mehlem, Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland.

die Lehrpläne in einigen Bundesländern.⁴⁹ Wieweit es Anwendung findet, hängt allerdings davon ab, wie die sprachliche Situation der Eingeschulten tatsächlich ist. Kulturelle Zuschreibungen versperren hier wieder den Blick: Migrantenkinder können im gesprochenen Deutschen durchaus ›zu Hause‹ sein, so daß sich ein ›Übergangsumweg‹ erübrigt; vor allem aber: die vorgeblich ›muttersprachliche‹ Alphabetisierung wird in vielen Fällen gar keine sein, sondern nur der Oktroi einer weiteren fremden (Schrift-)Sprache.⁵⁰

Detaillierte Forschungen in diesem Feld hat vor allem Ludo Verhoeven in den Niederlanden unternommen.⁵¹ Dabei werden die mehrdimensional zu strukturierenden Probleme sehr deutlich: Zumindes da, wo die ›Muttersprache‹ einen zentralen Wert in der jeweiligen Gemeinschaft hat, wie es durchweg bei den türkischen Einwanderern der Fall ist, zeigt sich ein Unterrichtsmodell, das die entsprechenden Kenntnisse aufnimmt und schulisch weiterentwickelt, anderen Formen überlegen. Ein Brückenmodell schafft hier optimale Voraussetzungen für den Transfer auf schriftkulturelle Wissensstrukturen in der Zweitsprache – indem es nicht zuletzt überhaupt eine positive Perspektive auf den Sprachausbau erschließt. Offen bleibt allerdings, welche Konsequenzen für Sprachgemeinschaften zu ziehen sind, die keine entsprechende Bewertung ihrer Sprache (und deren Ausbau!) haben. Deutlich wird in diesen Forschungen aber auch die Schere, die sich in der weiteren Schulkarriere, unabhängig von der Unterrichtsform, öffnet: Das Ausmaß, in dem die Lerner in der Schulsprache zu Hause sind, ermöglicht ihnen die Entwicklung komplexer Strategien/Heuristiken und schließlich den routinierten Umgang mit Lesen, auf den sich nicht zuletzt der Schulerfolg gründet – mit der Folge von Entmutigung und dem Aufbau von Lernblockierungen ohne solche Fertigkeiten.

In diesen Untersuchungen findet sich eine detaillierte Modellierung der ins Werk gesetzten sprachlichen Wissenskomponenten sowohl bei den erfolgreichen wie den scheiternden Schülern, die ein unverzichtbarer Ansatzpunkt für pädagogisches Handeln sind. Dafür ist aber eine Professionalisierung der Ausbilder verlangt: Diesen muß eine Qualifikation mitgegeben

49 Ingrid Gogolin u.a., Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989–1999. Schulrecht, Schulorganisation, curriculare Fragen, sprachliche Bildung, Münster 2001.

50 S. oben zu dem ›transnationalen‹ Status der Umgangssprachen der Migranten – im Gegensatz zu den darauf bezogenen Schriftsprachen.

51 Ludo Verhoeven, *Ethnic Minority Children Acquiring Literacy*, Dordrecht 1987. Zu seinen Forschungen seitdem: ders., *Etnische minderheden en gelettertheid*, Amsterdam 1990, und mit der Erweiterung auf erwachsene Lerner: ders., *Literacy Development in Immigrant Groups*, in: Maas/Mehlem, *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern*, S. 162–179. Für einen Überblick über die Forderungsdiskussion s. auch ders., *Literacy Programs*, in: Hans Goebel (Hg.), *Kontaktlinguistik*, Berlin 1997, Bd. 1, S. 624–634.

werden, mit Mehrsprachigkeit kontrolliert umzugehen. Das fordert einen einschneidenden Kurswechsel in der Lehrerausbildung, der auch nicht nur den ›ausländerpädagogischen‹ Bereich betrifft. Die sprachwissenschaftliche Ausbildung (nicht nur in den Lehramtsfächern, aber dort insbesondere) ist zunehmend damit belastet, daß bei den Studienanfängern kein sprachanalytisches Grundwissen mehr ›abrufbar‹ ist, das bis vor 20 Jahren im gymnasialen Unterricht selbstverständlich war. Inzwischen sind ›spannendere‹ interpretatorische Fragestellungen, im Fremdsprachunterricht kommunikative Übungen an die Stelle kontrollierter analytischer Arbeit getreten – mit der Folge, daß überall an den Universitäten Studienzeit für propädeutische Kurse in grammatischem Grundwissen verwendet werden muß, die dann für speziellere Ausbildungsaufgaben fehlt.

Ohne einen solchen Kurswechsel (nicht aber mit interkultureller Pädagogik) wird sich an dem für die deutsche Schule vernichtenden Befund von PISA auch weiterhin nicht viel ändern. Was diesen charakterisiert, ist nicht das schlechtere Abschneiden von Migrantenkindern gegenüber Einheimischen, das in gewisser Weise zu erwarten ist (und sich mit allerdings charakteristischen Unterschieden in der relativen Ausprägung in allen Ländern findet), sondern daß Schüler, die in Deutschland aufgewachsen sind und hier die gesamte Schulzeit durchlaufen haben, noch schlechter abschneiden als ›Seiteneinsteiger‹. Wo ein struktureller Vorteil der ersten Gruppe liegen sollte – größere Kenntnisse in der deutschen Umgangssprache, Zweisprachigkeit mit Einschluß des Deutschen, also ein Sprachwissen, das im Umgang mit Mehrsprachigkeit fundiert ist –, wird diese Konstellation schulisch zu einem Handicap.⁵² Die Lehrer haben es nicht gelernt, mit diesem Wissen ihrer Schüler angemessen umzugehen – erst wenn sie das gelernt haben, wird sich daran etwas ändern können.

8. Sprachwissenschaftliche Forschungsdesiderate

Sprachfragen sind für die Migrationsforschung zentral – das gleiche gilt nicht für die Sprachwissenschaft. Die vorausgehenden Überlegungen sollten zeigen, an welchen Stellen sprachwissenschaftliches Know-how zur Klärung beitragen kann. Um so irritierender ist der Befund, daß dieses von den beteiligten Disziplinen kaum nachgefragt wird – aber auch von seiten professioneller Sprachwissenschaftler kaum angeboten wird. Einige Überlegungen zu dieser Konstellation sollen diesen Beitrag abschließen.

Der größte Teil der sprachwissenschaftlichen Forschung, soweit er nicht ohnehin in den engen Bahnen nationalphilologischer Geleise verläuft

52 Maas/Mehlem/Schroeder, Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit bei Einwanderern in Deutschland, S. 131ff.

(wie es seit einigen Jahren wieder heißt), wird von theoretisch sicher spannenden, aber mit den praktischen Problemen wenig vermittelbaren Fragestellungen absorbiert. Diese zielen auf die Klärung der kognitiven Grundausstattung des Menschen, die es diesem erlauben, so komplexe (und in sich so vielfältig-unterschiedliche) Verhaltensweisen zu erlernen, wie es die Sprachen dem in die Welt hineingeborenen Kind abverlangen. Es ist letztlich die faszinierende alte anthropologische Grundfrage: *Was ist der Mensch?*, die so empirisch aufschlußreich neu gestellt wird. Aber die damit durchweg verbundene Ausrichtung der Forschung auf die so zu ermittelnde (evtl. angeborene) ›Universalgrammatik‹ verschiebt den Horizont in ein Jenseits der Sprachkonflikte, die den migrationsbestimmten Alltag prägen. In Hinblick auf die schwierige Problematik des Sprachausbaus, des Nutzens der durch die Partizipation an der Kommunikation der Umwelt erworbenen sprachlichen Ressourcen für die geforderte Partizipation an der schriftkulturell bestimmten Praxis der Gesellschaft, sind derartige Fragen gewissermaßen regressiv: Sie haben das Kleinkind, nicht den Erwachsenen als Fluchtpunkt.

Die Standards gegenüber der geforderten Überprüfung theoretischer Annahmen sind dabei mit der fortgeschrittenen Professionalisierung des Faches soweit gestiegen, daß fast zwangsläufig vorrangig nur noch Phänomene diskutiert werden, die von außen gesehen peripher erscheinen: Wortstellungsregularitäten, anaphorische Bezüge u.dgl.; sie werfen für die Theoriearchitektur zwar grundlegende Fragen auf, sind aber nach außen nicht zu vermitteln. Umgekehrt versprechen aber auch die komplexen Probleme von Sprache und Migration keine neuen Einsichten für die theoretische Fundierung der so ausgerichteten Sprachwissenschaft: Nahezu definitionsgemäß spielt sich die Setzung der einzelsprachlichen Parameter der Universalgrammatik, wie es im entsprechenden Jargon heißt, in der Zweitsprache grundsätzlich nicht anders ab als in der Erstsprache. So kann man hier wechselseitig eine weitgehende Indifferenz konstatieren.⁵³

Hinter dieser Konstellation liegt aber ein grundlegendes Problem: Der für die moderne Sprachwissenschaft geradezu definierende Fokus auf der *gesprochenen Sprache* macht schriftkulturelle Fragen zu ihrem blinden Fleck. Damit wird aber nicht nur die Dimension des Sprachausbaus ausgeblendet, die sich als Achse des Handlungsfeldes Sprache und Migration erwiesen hat – sondern auf der Schiene der für natürlich angesehenen gesprochenen Sprache kommt es zu einer Kollusion der Disziplinen in der gleichen regressiven Verdrängung der Aufgabenstellung der Gegenwart: in den histo-

53 In dem ansonsten sehr nützlichen bibliographischen Überblick von Hans H. Reich u.a., *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher*. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung, Hamburg 2002, werden die zu diesem Feld vorliegenden Arbeiten denn auch nur selektiv registriert.

rischen Wissenschaften durch die Beschwörung einer ethnischen Begründung der Nation in einer vorgängigen [gesprochenen!] Nationalsprache; in der Soziologie durch ein nicht weniger anachronistisches Sozialverständnis mit seiner Fundierung in der anschaulichen Grundfigur der Interaktion; in der Pädagogik mit regressiven Phantasien, die sich auf das ›Kindliche‹ kapriziert.

Sprachliche Verhältnisse werden wie Soziales überhaupt in der (Alltags-)Praxis von den Menschen hergestellt, die sie eingehen. Insofern sind von der Sprachwissenschaft auch bei den Migrationsverhältnissen die Mechanismen aufzusuchen und transparent zu machen, in denen diese produziert werden. Am weitesten sind hier die Forschungen in mikroanalytischer Perspektive entfaltet, vor allem zum oben schon erwähnten Sprachwechsel (Code-Switching). Hier hat sich inzwischen eine reiche Forschungstradition etabliert, mit einem ausdifferenzierten Methodeninstrumentarium, das zu nutzen (und weiterzuentwickeln) ist.⁵⁴ Dabei sind die strukturellen Ressourcen, aber auch Barrieren für den Ausbau dieser Praktiken in den Blick zu nehmen: im Management des Umgangs mit Mehrsprachigkeit der Wechsel zwischen Formen verschiedener Sprachen gegenüber dem Transfer von Strukturen, der sich stabilisieren kann und bis zum sprachlichen Umbau gehen kann.

Solche Analysen sind an Befunden der sprachtypologischen Forschung zu kontrollieren – und damit ergibt sich hier ein spannendes Forschungsfeld gerade auch für die Allgemeine Sprachwissenschaft, das für die praktisch-pädagogische Arbeit noch zu erschließen ist. Daß hier nicht mit rein grammatiktheoretischen Modellierungen hantiert werden kann, liegt auf der Hand: Wie eine Sprache praktiziert, wie ihre Ressourcen genutzt werden, hat als notwendige Bedingung zwar strukturelle Gründe, macht diese aber nicht zu hinreichenden prognostischen Faktoren.⁵⁵

Aus den auf diesem Feld inzwischen vorliegenden Untersuchungen läßt sich extrapolieren, welche Forschungsaufgaben anstehen: Eine systematische Erhebung des Feldes von Mehrsprachigkeit, wie es sich eben inzwischen in den städtischen Grund- und Hauptschulklassen spiegelt. Das Forschungsmodell der ›Gastarbeiterzeit‹, das entsprechend den damaligen demographischen Gegebenheiten Sprachpaare wie Türkisch-Deutsch oder Griechisch-Deutsch in den Blick nahm, führt heute praktisch nicht mehr sehr

54 Hierzu s. etwa Michael Clyne, *Dynamics of Language Contact*, Cambridge 2003. Clynes Arbeiten, fundiert zunächst auf Forschungen in Australien (insbesondere zur deutschen Minderheit dort), haben ohnehin entscheidend zum Aufbau des Forschungsfeldes Sprache und Migration beigetragen, s. schon ders., *Forschungsbericht Sprachkontakt*, Kronberg i.Ts. 1975.

55 Das wird ja durch die Beiträge von Michael Clyne bzw. Margreet Dorleijn u.a. in diesem Heft sehr deutlich.

weit. Die Forschung muß hier ihren Gegenstand kongruent zu dem konzeptualisieren, was eben auch die Situation der Lehrer in diesen Klassen bestimmt: mit einer Vielheit von Sprachen umgehen zu müssen, deren Unterschiede jenseits dessen liegen, was ›kontrastiv‹ in den Griff zu bekommen ist. Nötig ist hier der Schritt auf eine Metaebene: Benötigt wird eine typologisch orientierte Sprachreflexion, die Lehrkräften ein Steuerungs- und Diagnoseinstrument an die Hand gibt. Die typologische (also nicht nur kontrastive) Ausrichtung dieser Forschung muß dazu um die Dimension des sprachlichen Ausbaus, also die Abklärung von ›Literatisierungspotentialen‹ der Sprachstrukturen ergänzt werden – ein allerdings noch kaum bearbeitetes Feld.

Das sind anspruchsvolle Forschungsaufgaben, die vor allem auch einer entsprechenden finanziellen Absicherung bedürfen. Die Voraussetzungen dazu sollten gegeben sein, nachdem die Bundesrepublik sich zu einer konzentrierten Einwanderungspolitik durchgerungen hat.⁵⁶ Vordergründig liegt das größte Problem vor allem in der Schule bzw. in der Lehrerbildung, deren Entwicklung geradezu gegenläufig zu diesen Anforderungen ist. Es liegt auf der Hand, daß eine in dieser Hinsicht qualifizierte Ausbildung nicht als schlichtes Daraufsatteln weiterer Ausbildungsmodule möglich ist – sie muß zu Lasten anderer Bereiche erfolgen.⁵⁷ Hier ist eine politische Entscheidung gefordert, bei der die Kultuspolitik das Zuwanderungsgesetz nachzuvollziehen hat, statt mit dem zentralen Schulfach Deutsch an der Fiktion festzuhalten, Deutschland sei kein Einwanderungsland. Entsprechend wird es darum gehen, die sprach- und literaturwissenschaftlichen Anteile der Lehrerbildung neu auszutarieren – und dann allerdings auch dafür Sorge zu tragen, daß die Sprachwissenschaft dabei in der angemessenen Ausrichtung betrieben wird.

56 Fachkollegen, die (zu Recht) über die immer schwieriger werdende Situation der Forschungsfinanzierung einerseits, der nachlassenden Bedeutung des Faches in der universitären Landschaft andererseits klagen, seien darauf hingewiesen, daß der Etat der Bundesregierung seit Jahren schon für Integrationsmaßnahmen über 500 Millionen Euro jährlich ausweist, s. Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration, Migration und Integration: Erfahrungen nutzen, Neues wagen. Jahresgutachten 2004. In diesem Bereich steht eine Professionalisierung an (also jenseits der Schule), um die sich allerdings Sprachwissenschaftler auch kümmern müssen.

57 Das gilt insbesondere auch für den Einbezug des weiteren kulturellen und sozialen Hintergrunds der Migration in den Unterricht, auf den oben schon in Anm. 10 hingewiesen wurde: Die schulische Ausbildung im Migrationsland Deutschland kann nicht die unhinterfragte ›Andacht‹ zum deutschen Erbe fortschreiben, mit der der deutsche Nationalstaat sich früher feierte. Das ist das berechtigte Anliegen des ›Multikulturalismus‹ – der aber übers Ziel hinausschießt, wenn er damit das primäre Ziel der Schule, die optimale Qualifizierung der Schüler für die gesellschaftliche Partizipation, also den schriftkulturellen sprachlichen Ausbau, in Frage stellt.

Die Autorinnen und Autoren

Abderrahman El Aissati, Ph.D., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Tilburg. 1982 B.A. in Englischer Sprache und Literatur, 1989 M.A. (Dissertation über die Phonologie des Berber) an der Mohamed Ben Abdellah Universität in Fes/Marokko. 1986–1990 Englischunterricht an der Universität Kenitra (Marokko). Seit 1990 Forschungsstipendium der NUFFIC (Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education) in den Niederlanden. Seit 1991 Mitarbeiter in einem Forschungsprojekt zur Sprache marokkanischer Migranten in den Niederlanden an der Universität Tilburg. Publikationen u.a.: *Language Loss Among Native Speakers of Moroccan Arabic in the Netherlands*, Tilburg 1997; *Word Order Change in Berber*, in: *Frankfurter Afrikanistische Blätter (FAB)*, 13. 2001, S. 35–44; *Verandering en verankering. Taal en identiteit bij jonge Marokkanen*, in: Hans Benis/Guus Extra/Pieter Muysken/Jacomine Nortier (Hg.), *Een buurt in beweging. Talen en culturen in het Utrechtse Lombok en Transvaal*, Amsterdam 2002, S. 251–262; *L'amazigh et l'enseignement des langues minoritaires aux Pays-Bas*, in: *Les actes du colloque international sur l'amazigh. ›Education et langues maternelles: l'exemple de l'amazigh‹*, hg.v.d. Fondation BMCE, Casablanca 2003, S. 69–79; (Hg. zus. m. Jan J. de Ruiter), *Imazighen. De Berbers en hun geschiedenis*, Amsterdam 2004.

Werner Arnold, Dr., Prof. für Semitistik an der Universität Heidelberg. 1979–1985 Studium der Geschichte und Kultur der islamischen Länder, Semitistik und angewandte Linguistik an der Universität Erlangen-Nürnberg. 1985 M.A. 1985–1987 Feldforschung in Syrien. 1987/88 Promotion an der Friedrich-Alexander-Universität in Erlangen. Publikationen u.a.: *Das Neuwestaramäische I–V*, Wiesbaden 1989–1991; (zus. m. Peter Behnstedt), *Arabisch-Aramäische Sprachbeziehungen in Qalamūn (Syrien). Eine dialektgeographische Untersuchung mit einer wirtschafts- und sozialgeographischen Einführung von Anton Escher*, Wiesbaden 1993; *Aramäische Märchen (Die Märchen der Weltliteratur)*, München 1994; *Die arabischen Dialekte Antiochiens*, Wiesbaden 1998; *The Arabic Dialects in the Turkish Province of Hatay and the Aramaic Dialects in the Syrian Mountains of Qalamūn. Two Minority Languages Compared*, in: Jonathan Owens (Hg.), *Arabic as a Minority Language*, Berlin/New York 2000, S. 347–370; (Hg. zus. m. Hartmut Bobzin), *›Sprich doch mit deinen Knechten aramäisch, wir verstehen es!‹. 60 Beiträge zur Semitistik. Festschrift für Otto Jastrow zum 60. Geburtstag*, Wiesbaden

2002; *The Arabic Dialect of the Samaritans in Holon (Israel)*, in: Ignacio Ferrando/Juan Sanchez Sandoval (Hg.), *International Arabic Dialectology Association (AIDA) 5th Conference Proceedings, Cádiz 2003*. Seit 1998 Hg. der ›Mediterranean Language Review‹ (zus. m. Marcel Erdal, Victor A. Friedman u. Johannes Niehoff-Panagiotidis) und der ›Zeitschrift für arabische Linguistik‹ (ZAL) (zus. m. Hartmut Bobzin u. Otto Jastrow).

Louis Boumans, Ph.D., Projektleiter des ›Dutch Bilingualism Database Project‹ an der Fakultät für Linguistik der Universität Nijmegen/Niederlande. Studium der Arabistik in Leiden; Ph.D. in Linguistik in Nijmegen. Publikationen zum muslimischen Familienrecht und marokkanisch-niederländischen Bilingualismus, u.a.: *Huwelijksvoorwaarden in het islamitisch familierecht van Marokko*, in: *Recht van de Islam*, 12. 1995, S. 31–43; *The Syntax of Codeswitching. Analysing Moroccan Arabic/Dutch Conversations*, Tilburg 1998; *Codeswitching and the Organisation of the Mental Lexicon*, in: Guus Extra/Ludo Verhoeven (Hg.), *Bilingualism and Migration*, Berlin/New York 1999, S. 281–299; (zus. m. Dominique Caubet), *Modelling Intrasentential Codeswitching. A Comparative Study of Algerian Arabic/French in Algeria and Moroccan Arabic/Dutch in the Netherlands*, in: Jonathan Owens (Hg.), *Arabic as a Minority Language*, Berlin 2000, S. 113–180; *Repetition Phenomena in Insertional Codeswitching*, in: Aleya Rouchdy (Hg.), *Language Contact and Language Conflict Phenomena in Arabic*, London 2002, S. 279–316; *L'arabe marocain de la génération ayant grandi aux Pays-Bas*, in: Dominique Caubet u.a. (Hg.), *Les parlers jeunes, ici et là-bas*, Paris 2004, S. 49–67.

Michael Clyne, Dr., Prof. für Allgemeine und Angewandte Sprachwissenschaft an der Universität Melbourne, Direktor des Language and Society Centre, Language Australia. Veröffentlichungen zu Minderheitensprachen in Australien, Sprache im sozialen Kontext, Mehrsprachigkeit und interkulturellen Beziehungen, u.a.: *Community Languages. The Australian Experience*, Cambridge 1991; (Hg.), *Pluricentric Languages*, Berlin 1992; *Intercultural Communication at Work*, Cambridge 1994; *The German Language in a Changing Europe*, Cambridge 1995; *Language Maintenance and Language Shift. Community Languages in Australia*, in: *Australian Review of Applied Linguistics*, 19. 1996, S. 1–19; *Some of the Things Trilinguals Do*, in: *International Journal of Bilingualism*, 1. 1997, S. 95–116; (zus. m. Sandra Kipp), *Pluricentric Languages in an Immigrant Context. Spanish, Arabic and Chinese*, Berlin 1999; *Dynamics of Language Contact*, Cambridge 2003.

Margreet Dorleijn, Ph.D., Universität Amsterdam, Fakultät für Linguistik, unterrichtet zum Thema ›Einwanderersprachen in den Niederlanden‹. Studium der türkischen Sprache und Literatur an der Universität Utrecht. Arbeits-

schwerpunkte: Sprachkontakt; Türkisch als Einwanderersprache in den Niederlanden. Wiss. Publikationen u.a.: *The Decay of Ergativity in Kurmanci*, Ph.D. Dissertation Tilburg 1996, zur Veränderung bestimmter morpho-syntaktischer Elemente des – unter Einfluß des Türkischen – in der Türkei gesprochenen Kurdisch; sowie für ein weiteres Publikum u.a.: (zus. m. Louis Boumans u. Hester Dibbits), *Jongens uit de Buurt (Boys from the Neighbourhood)*, Amsterdam 2001, zum kulturellen und sprachlichen Austausch in einer multikulturellen Gruppe von Freunden. Übersetzerin türkischer Literatur ins Niederländische, u.a. des Autors Orhan Pamuk.

Konrad Ehlich, Dr. Dr. h.c., Prof. für Allgemeine Sprachwissenschaft an der Ludwig-Maximilians-Universität München und Leitung des Instituts für Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik. Habilitation Universität Düsseldorf 1980; Professuren an den Universitäten Tilburg/Niederlande (Textwissenschaft) und Dortmund (Deutsche Philologie – Deutsch als Fremd-/Zweitsprache). Arbeitsschwerpunkte: Linguistische Pragmatik, Diskurs- und Textlinguistik, Wissenschaftssprache, interkulturelle Kommunikation, Sprachsoziologie und -politik, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Allgemeine Sprachwissenschaft, Hebraistik. Publikationen zuletzt u.a.: (Hg. zus. m. Angelika Steets), *Wissenschaftlich schreiben – lernen und lehren*, Berlin u.a. 2003; (Hg. zus. m. Katharina Meng), *Die Aktualität des Verdrängten*, Heidelberg 2004; *Sprachtod und Sprachtötung. Deutsch und andere Sprachen in der globalisierten Welt*, in: Peter Schrijver/Peter-Arnold Mumm (Hg.), *Sprachtod und Sprachgeburt*, Bremen 2004, S. 227–250.

Utz Maas, Dr., Prof. für Allgemeine und Germanische Sprachwissenschaft und Mitglied des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück. Publikationen zu Sprachtypologie und Sprachkontakt, Schrift/Orthographie, Fachgeschichte der Sprachwissenschaft, u.a.: »Als der Geist der Gemeinschaft eine Sprache fand«. *Sprache im Nationalsozialismus. Versuch einer historischen Argumentationsanalyse*, Opladen 1984; *Sprachpolitik und politische Sprachwissenschaft. Fünf Studien*, Frankfurt a.M. 1989; *Grundzüge der deutschen Orthographie*, Tübingen 1992; *Verfolgung und Auswanderung deutschsprachiger Sprachforscher 1933–1945*, Bd. 1, Osnabrück 1996; Bd. 2, Osnabrück 2004; *Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen*, Opladen 1999; (zus. m. Ulrich Mehlem), *Sprache und Migration in Marokko und in der marokkanischen Diaspora in Deutschland*, in: IMIS-Beiträge, 1999, H. 11, S. 65–105; *Moroccan. A Language in Emergence*, in: Jonathan Owens (Hg.), *Arabic as a Minority Language*, Berlin 2000, S. 383–404; *The History of Literacy in Germany*, in: David R. Olson/Nancy Torrance (Hg.), *The Making of Literate Societies*, Oxford 2001, S. 82–100; (zus. m. Ulrich Mehlem), *Schriftkulturelle*

Probleme der Migration. Kinder marokkanischer Einwanderer in Deutschland, in: Jochen Oltmer (Hg.), *Migrationsforschung und Interkulturelle Studien. Zehn Jahre IMIS (IMIS-Schriften, Bd. 11)*, Osnabrück 2002, S. 333–366; (zus. m. Michael Bommes), *Interdisciplinarity in Migration Research – On the Relation between Sociology and Linguistics*, in: Michael Bommes/Ewa Morawska (Hg.), *International Migration Research. Constructions, Omissions and the Promises of Interdisciplinarity*, Aldershot 2005, S. 179–202.

Karen Sonne Jakobsen, cand. mag. (nordische Sprachen, Germanistik), Leiterin des Instituts für Sprache und Kultur, Universität Roskilde/Dänemark. Schwerpunkte: Sprachlehren und -lernen im institutionellen Kontext, u.a. in der Berufsausbildung; Entwicklung eines studienvorbereitenden Programms für zugewanderte Studierende; Aus- und Fortbildung für Sprachlehrer; Sprachen- und Bildungspolitik. Publikationen: *The Other Languages. On Choice of Language and Courses of Language Education*, in: *Sprogforum*, 19. 2001, S. 21–27; *Dänisch, Englisch, Mehrsprachigkeit? Drei Beispiele praktischer Sprachenpolitik*, in: Rüdiger Ahrens (Hg.), *Europäische Sprachenpolitik. European Language Policy*, Heidelberg 2003, S. 175–189.

**Studien zur Historischen
Migrationsforschung
SHM 13**

Klaus J. Bade

**Sozialhistorische
Migrationsforschung**

herausgegeben von
Michael Bommers und Jochen Oltmer

2004, 548 Seiten, pb, € 29,90
ISBN 3-89971-172-6
V&R unipress, Göttingen

Migration war und ist ein ›Normalfall‹ in der Entwicklung europäischer Gesellschaften. Sozialhistorische Migrationsforschung versteht seinen Gegenstand als ein geschlossenes historisches Gesamtphänomen mit unterschiedlichen Erscheinungsformen, Bewegungen und Aspekten. Die Beiträge der Aufsatzsammlung diskutieren zentrale Aspekte in der Entwicklung der deutschen und europäischen Migrationsverhältnisse von der Frühen Neuzeit bis in die Gegenwart. Im Vordergrund steht die Untersuchung von grenzüberschreitenden Wanderungen als Ereignis sozialstruktureller Entwicklung und als komplexes politisches Phänomen und Problem.

**Studien zur Historischen
Migrationsforschung
SHM 14**

Cecilie Hollberg

**Deutsche in Venedig im
späten Mittelalter**

Eine Untersuchung von Testamenten
aus dem 15. Jahrhundert

2005, 294 Seiten, pb, € 29,90
ISBN 3-89971-207-2
V&R unipress, Göttingen

Venedig zieht seit Jahrhunderten viele Fremde in den Bann. Dazu zählten bereits im Mittelalter zahlreiche Deutsche. Galten sie in Venedig als Fremde? Lässt sich rekonstruieren, ob sie sich anders als Einheimische verhielten? Wie stark blieb ihr Kontakt zur Heimat? Eine Annäherung an Antworten auf solche Fragen bietet die Untersuchung von Testamenten als einer einzigartigen Quelle, die einen tiefen Einblick in die lebendige Gemeinschaft der Deutschen in der Lagunenstadt des 15. Jahrhunderts gewinnen lässt: Die meisten unter ihnen waren nicht etwa Kaufleute, sondern Handwerker – vor allem Bäcker und Schuster aus dem oberdeutschen Raum. Die Deutschen testierten bei venezianischen Notaren über ihr Hab und Gut und sorgten für ihr Seelenheil. Persönliche Angaben über Herkunft oder Beruf liefern ebenso wie geistliche und weltliche Bestimmungen bemerkenswerte Erkenntnisse. Wer sollte für sie beten? Wer sollte sie beerben? Die Testamente werfen Licht auf die Lebensläufe vergessener Menschen.

SCHRIFTEN DES INSTITUTS FÜR MIGRATIONSFORSCHUNG UND INTERKULTURELLE STUDIEN DER UNIVERSITÄT OSNABRÜCK (IMIS-SCHRIFTEN), herausgegeben vom Vorstand des Instituts

- 7 Eberhard Eichenhofer (Hg.), Migration und Illegalität, Osnabrück 1999, 237 S. (ISBN 3-932147-21-9)
- 8 Klaus J. Bade/Jochen Oltmer (Hg.), Aussiedler: deutsche Einwanderer aus Osteuropa, 2. Aufl. Göttingen 2003, 323 S. (ISBN 3-89971-120-3)
- 9 Leonie Herwartz-Emden (Hg.), Einwandererfamilien. Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation, 2. Aufl. Göttingen 2003, 380 S. (ISBN 3-89971-126-2)
- 10 Peter Marschalck/Karl Heinz Wiedl (Hg.), Migration und Krankheit, 2. Aufl. Göttingen 2005, 347 S. (ISBN 3-89971-212-9)
- 11 Jochen Oltmer (Hg.), Migrationsforschung und Interkulturelle Studien. Zehn Jahre IMIS, Osnabrück 2002, 377 S. (ISBN 3-935326-31-9)
- 12 Jochen Oltmer, Migration steuern und verwalten. Deutschland vom späten 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Göttingen 2003, 507 S. (ISBN 3-89971-104-1)

STUDIEN ZUR HISTORISCHEN MIGRATIONSFORSCHUNG (SHM)

herausgegeben von Klaus J. Bade und Jochen Oltmer

- 6 Piet Lourens/Jan Lucassen, Arbeitswanderung und Berufsspezialisierung. Die lippischen Ziegler im 18. und 19. Jahrhundert, Osnabrück 1999, 206 S. (ISBN 3-930595-58-3)
- 7 Georg Fertig, Lokales Leben, atlantische Welt. Die Entscheidung zur Auswanderung vom Rhein nach Nordamerika im 18. Jahrhundert, Osnabrück 2000, 466 S. (ISBN 3-932147-17-0)
- 8 Michael Kösters-Kraft, Großbaustelle und Arbeitswanderung. Niederländer beim Bau des Dortmund-Ems-Kanals 1892–1900, Osnabrück 2000, 213 S. (ISBN 3-932147-18-9)
- 9 Henriette von Holleuffer, Zwischen Fremde und Fremde. Displaced Persons in Australien, den USA und Kanada 1946–1952, Osnabrück 2001, 416 S. (ISBN 3-932147-19-7)
- 10 Tobias Brinkmann, Von der Gemeinde zur ›Community‹. Jüdische Einwanderer in Chicago 1840–1900, Osnabrück 2001, 484 S. (ISBN 3-935326-12-2)
- 11 Markus Walz, Region – Profession – Migration. Italienische Zinngießer in Rheinland-Westfalen 1700–1900, Osnabrück 2002, 530 S. (ISBN 3-935326-04-1)
- 12 Alexander Freund, Aufbrüche nach dem Zusammenbruch. Die deutsche Nordamerika-Auswanderung nach dem Zweiten Weltkrieg, Göttingen 2004, 580 S. (ISBN 3-89971-106-8)
- 13 Klaus J. Bade, Sozialhistorische Migrationsforschung, hg.v. Michael Bommes und Jochen Oltmer, Göttingen 2004, 548 S. (ISBN 3-89971-172-6)
- 14 Cecilie Hollberg, Deutsche in Venedig im späten Mittelalter. Eine Untersuchung von Testamenten aus dem 15. Jahrhundert, Göttingen 2005 (ISBN 3-89971-207-2)