

Niedrig, Heike

Strategien des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt - Analyse bildungspolitischer und konzeptioneller Ansätze

Tertium comparationis 8 (2002) 1, S. 1-13

urn:nbn:de:0111-opus-29169

Erstveröffentlichung bei:



<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de



Strategien des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt – Analyse bildungspolitischer und konzeptioneller Ansätze¹

Heike Niedrig

Universität Hamburg

Abstract

This contribution to “language in education” policy suggests two analytic dimensions for the discussion of different strategic approaches and perspectives in education policy. The first dimension is based on Pierre Bourdieu’s theory of the “language market”, according to which the evaluation of language competencies reflects the social power relations while reproducing them at the same time. Educational concepts must therefore be scrutinized for their potential effects on the hierarchies in the language market. The second dimension deals with the often implicit concepts of multilingualism that inform certain approaches to “language in education”. Three main perspectives are identified, which can roughly be characterized as follows: multilingualism as a problem – but an inevitable transition stage towards monolingual communication in the dominant language; multilingualism as qualification and objective of educational programmes; multilingualism as starting-point and resource for learning processes.

1 Einleitung: Fragestellung und Forschungshintergrund

Erziehung zur Mehrsprachigkeit ist in den letzten Jahren und Jahrzehnten in den unterschiedlichsten Regionen dieser Welt zu einem immer bedeutsameren bildungspolitischen Thema avanciert. Hierzulande hat die politische und wirtschaftliche Integration Europas dazu beigetragen, ebenso aber die Tatsache weltweiter Migrationsprozesse und der daraus folgende kontinuierliche Wandel sprachlicher Konstellationen in den Schulen des Einwanderungslandes Deutschland. Besteht also weitgehende Einigkeit, dass sprachliche Diversität eine bildungspolitische Herausforderung darstellt, so gehen die Auffassungen über angemessene Sprachbildungskonzepte auseinander. Insbesondere die Frage, welche Sprache oder Sprachen im schulischen Unterricht jeweils bevorzugt zu fördern sind, ist umstritten.

In meinem Beitrag stelle ich zwei Analysedimensionen für eine Diskussion unterschiedlicher bildungsstrategischer Ansatzpunkte und Perspektiven vor: Zum einen geht es um die Effekte verschiedener bildungspolitischer Strategien auf dem jeweiligen

„sprachlichen Markt“, zum anderen um die den Strategien – oft unbewusst – unterliegenden konzeptionellen Perspektiven auf „Mehrsprachigkeit“.

Die empirische Basis bildet meine Forschung in Südafrika von 1995 bis 1997, also kurz nach den ersten demokratischen Wahlen und während des Aushandelns der neuen Verfassung in Südafrika. Das sogenannte „Neue Südafrika“ ist in der Phase von der Apartheid- zur Post-Apartheid-Gesellschaft eine „Übergangsgesellschaft“ par excellence, die sich – auch im Hinblick auf Bildung und Erziehung – durch zahlreiche Innovationsdiskurse auszeichnet. Mein Forschungsinteresse galt dem Umgang mit Mehrsprachigkeit² im Bildungssystem; meine erkenntnisleitende Hypothese war die Annahme, dass sich in diesem Kontext der Transformation grundlegend neue Perspektiven auf sprachliche und kulturelle Vielfalt entwickeln, aus denen sich entsprechende Impulse für Deutschland ableiten lassen. Ausgehend von Konzepten verschiedener Nichtregierungsorganisationen und auf der Basis von Interviews mit zahlreichen Expertinnen und Experten im südafrikanischen Sprach- und Bildungsbereich habe ich drei unterschiedliche Strategien des Umgangs mit sprachlicher Diversität in der südafrikanischen Diskussion herausgearbeitet und kontrastiert (Niedrig 2000). Ein interessantes Ergebnis ist, dass sich trotz der historischen, politischen und sprachlichen Differenzen zwischen Deutschland und Südafrika weitgehende Überschneidungen der Argumentationsmuster und strategischen Ansätze im Bereich der multilingualen Erziehung finden. Die Unterschiede zur deutschen Diskussion sind mehr graduell als grundsätzlich, d.h. sie liegen in der Radikalität, mit der die Demokratisierung von Sprachrechten eingefordert wird. Abstrahiert man von einigen lokalen Spezifika, lassen sich meines Erachtens aus den südafrikanischen Diskursen und Konzeptionen verallgemeinerbare „Strategien des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt“ herausarbeiten.

2 Theoretische Überlegungen: Das Grundmuster sprachlicher Märkte

Die Vergleichbarkeit der Sprachdiskussion in so unterschiedlichen Kontexten wie denen Südafrikas und Deutschlands hängt damit zusammen, dass es ein „Grundmuster“ von Sprachmärkten gibt. Den Begriff „Sprachmarkt“ habe ich von dem französischen Soziologen Pierre Bourdieu entlehnt, der dieses Konzept für die Analyse der französischen Verhältnisse entwickelte (Bourdieu [1978] 1993). Die Idee des „Grundmusters“ mit lokalen Variationen ist inspiriert vom nigerianischen Soziolinguisten Goke-Pariola, der Bourdieus Ansatz auf die nigerianische Sprachsituation anwendet (Goke-Pariola 1993). Das Konzept des Sprachmarkts dient Bourdieu dazu, eine recht subtile Form der symbolischen Stabilisierung gesellschaftlicher Ungleichheits- und Autoritätsverhältnisse zu analysieren. Bourdieu geht von einer Korrespondenz des hierarchischen Verhältnisses verschiedener Sprachen und innersprachlicher Varietäten einer Gesellschaft mit den sozialen Machtverhältnissen aus. Bourdieus Entwurf einer Sprachsoziologie sollte das systematische Verhältnis zwischen „soziologisch relevanten sprachlichen Differenzen“ und „sozialen Unterschieden“ zum Gegenstand haben (Bourdieu 1990: 31). Für meine Analyse wichtige Kerngedanken Bourdieus sind: Die Schule spielt eine zentrale Rolle bei der Reproduktion der sozialen Stratifikation, und zwar aufgrund ihrer unterschiedlichen Bewertung des von den Kindern in den schulischen Raum mitgebrachten „kulturellen Kapitals“ (d.h. Kompetenzen,

Kenntnisse, ästhetisches Urteilsvermögen usw.). „Sprachliches Kapital“ lässt sich als eine spezielle Form des „kulturellen Kapitals“ auffassen, weil es beim Zugang zu anderen Formen von Kulturkapital eingesetzt werden muss und da die sprachliche Ausdrucksfähigkeit in spezifischer Weise mit der Persönlichkeit verwoben scheint. Den Effekt der schulischen Bewertung sprachlicher Differenz erläutert Bourdieu wie folgt:

„Wir haben nicht nur durch das Hören eines bestimmten Sprechens sprechen gelernt, sondern auch indem wir selber gesprochen, also ein bestimmtes Sprechen auf einem bestimmten Markt angeboten haben, nämlich im Austausch innerhalb einer Familie, die eine bestimmte Position im sozialen Raum hat und ihrem neuen Mitglied damit Modelle und Sanktionen für die praktische Mimesis anbietet, die vom legitimen Sprachgebrauch mehr oder weniger weit entfernt sind. Und wir haben gelernt, welchen Wert die angebotenen Produkte samt der Autorität, die auf dem Ursprungsmarkt mit ihnen verbunden ist, auf anderen Märkten bekommen (etwa auf dem Bildungsmarkt). ... Der Sinn für den Wert der eigenen sprachlichen Produkte ist eine grundlegende Dimension des Sinnes für den Ort, auf dem man sich im sozialen Raum befindet“ (Bourdieu 1990: 62 f.).

Bourdieu spricht hier vom „legitimen Sprachgebrauch“, an anderer Stelle auch von der „legitimen Sprache“ oder „*der Sprache*“. Er bezeichnet damit die Sprache bzw. Sprachform, die jeweils gemeint ist, wenn z.B. von Einwandererkindern in Deutschland oder von afrikanischen Kindern in Südafrika bei Schuleintritt gesagt wird, das Problem bestehe darin, dass sie „ohne Sprache“ in die Schule kämen oder auch nur, dass sie „nicht richtig sprechen“ könnten (vgl. z.B. die Lehrerinterviews in Gogolin 1994a: 225). Diese Behauptungen über das sprachliche Vermögen von Kindern ergeben nur einen Sinn vor der Folie einer allgemein anerkannten Hierarchie von Sprachen und sprachlichen Varietäten, an deren Spitze jeweils die marktspezifisch „legitime Sprache“ oder eben „*die Sprache*“ steht, die ich auch als dominante oder statushohe Sprache bezeichne. Solch eine sprachliche Hierarchie gibt es nach meiner Kenntnis überall dort, wo es ein einheitliches nationales Bildungssystem gibt, dessen zentrale Aufgabe nun einmal insbesondere darin besteht, die „legitime Sprache“ zu unterrichten und ihre Kenntnis zu belohnen. Wenn im Folgenden von „Sprache“ die Rede ist, verweist dieser Begriff immer auch auf „Sprachform“, denn all dies funktioniert in offensichtlich mehrsprachigen Zusammenhängen genauso wie im Hinblick auf sprachliche Varianz in scheinbar monolingualen Kontexten.

Jeder sprachliche Markt ist strukturiert durch das hierarchische Verhältnis einer dominanten, statushohen Sprache zu in der Regel vielen weiteren statusschwachen Sprachen. Statusschwach können sehr unterschiedliche Sprachen sein, etwa: Sprachen einheimischer Minderheiten, Dialekte und Sozioklekte, Einwanderersprachen oder auch die Sprachen einer kolonialisierten Mehrheit. Wichtig an diesem „Grundmuster von Sprachmärkten“ ist, dass die Legitimität der jeweils dominanten Sprache nicht auf sprachimmanenten Merkmalen beruht und dass ihre Dominanz sich nicht, wie es häufig versucht wird, „aus der Natur der Sache“ erklären lässt. Dies geschieht etwa, wenn erwartet wird, dass Neuankömmlinge sich ganz selbstverständlich an die autochthonen Sprachverhältnisse der „eingeborenen Bevölkerung“ anpassen müssten. Die scheinbar so plausible Alltagsrhetorik: „In Deutschland wird Deutsch gesprochen!“ – soll heißen, Deutsch ist „naturgemäß“ die einzig legitime Landessprache in Deutschland – ist nicht auf die Situation in Südafrika übertragbar. Dort nimmt Englisch, eine „Einwanderersprache“, die Position der legitimen Sprache im Sinne Bourdieus ein. Sprachliche Hier-

archie ist damit nicht „naturegebeben“, sondern beruht auf Macht und Herrschaft; sie spiegelt die gesellschaftlichen Dominanzverhältnisse und stabilisiert diese, indem sie sie symbolisch legitimiert.

Das hier skizzierte, verallgemeinerbare Grundmuster zeichnet sich jeweils durch spezifische Komplexität aus, die für die sprachlichen Strategien im jeweiligen nationalen Kontext von großer Bedeutung sein können, die ich hier im Einzelnen aber nicht ausführen kann. Verwiesen sei auf die südafrikaspezifische „Dreieckstruktur“ der Sprachenkonstellation aufgrund der historischen Konkurrenz zwischen den beiden dominanten Sprachen Englisch und Afrikaans um die Position der legitimen Sprache Südafrikas bei gleichzeitiger Marginalisierung der afrikanischen Sprachen, die von der großen Mehrheit der südafrikanischen Bevölkerung (76%) als Erstsprachen gesprochen werden. In Deutschland wie in anderen Ländern Europas lässt sich beobachten, dass neben der internen dominanten Sprache (der Nationalsprache) zunehmend Englisch als externe dominante Sprache, die innerhalb des jeweiligen Landes selbst keine nennenswerte Sprecherbasis hat, eine herausgehobene Rolle im Bildungswesen spielt.

3 Analyse verschiedener Strategien des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt

Meine Analyse der Strategien umfasst zwei Dimensionen. Zum einen geht es um die Frage der potentiellen Effekte auf dem jeweiligen sprachlichen Markt, zum zweiten um das implizite Verständnis von Mehrsprachigkeit, das der jeweiligen Strategie unterliegt.

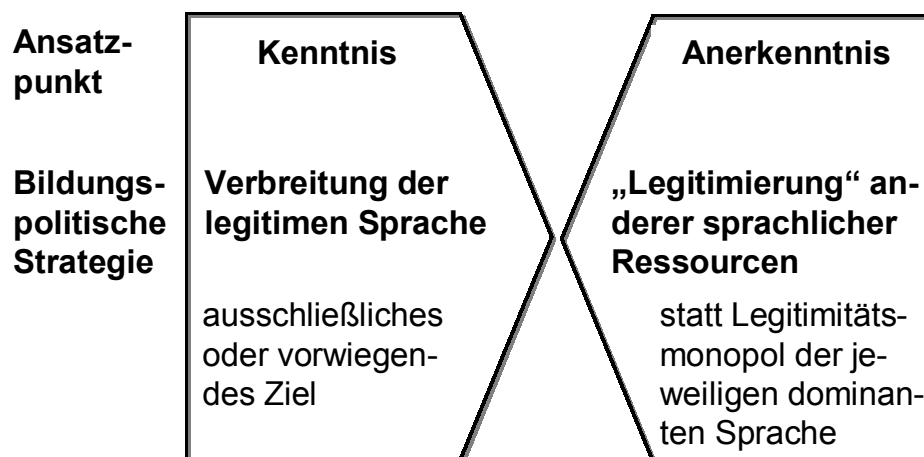
3.1 Analysedimension 1: Ansatzpunkte der Strategien auf dem sprachlichen Markt

Die legitime Sprachkompetenz fungiert laut Bourdieu als Kapital, das bei jedem sozialen Austausch einen „symbolischen Distinktionsprofit“ abwirft, da sie eine übergeordnete Position im sozialen Raum – qua familiärer Abstammung sowie Bildung – markiert. Die relative Höhe dieses Profits hängt danach insbesondere von der Seltenheit legitimer sprachlicher Produkte ab (Bourdieu 1990: 32). Das heißt, je weniger Mitglieder einer Sprachgemeinschaft Zugang zu legitimen sprachlichen Ressourcen haben, desto größer sind die symbolische Autorität und die materiellen Vorteile (z.B. hochdotierte Arbeitsplätze), die sich aus diesem „Sprachbesitz“ ziehen lassen. Daraus folgt, dass die Profitrate derjenigen, die über legitimes Sprachkapital verfügen, mit der Größe der Kluft korrespondiert, die zwischen allgemeiner sozialer Anerkennung der legitimen Sprache und deren Verbreitung besteht. Dem Bildungssystem kommt bei diesem „Kenntnis-Anerkenntnis“-Dilemma eine zumeist wenig reflektierte Rolle zu: Dem Anspruch nach ist die allgemeinbildende Schule für die Verbreitung sprachlicher und kultureller Kompetenzen zuständig. Tatsächlich aber leistet sie, so Bourdieu, vor allem die erfolgreiche Durchsetzung der allgemeinen Anerkennung der dominanten Sprache: Schon dass sie unterrichtet wird, betont ihre herausgehobene Bedeutung.

Alle bildungspolitischen Konzepte für sprachliche Bildung lassen sich, als erste Analysedimension, darauf untersuchen, welchen Effekt sie auf das Verhältnis von Kenntnis versus Anerkenntnis der dominanten bzw. „legitimen“ Sprache in einer Gesellschaft (vermutlich) haben (werden). In demokratisch verfassten Gesellschaften ist immer eine Reduktion der objektiven Kluft angestrebt. Wichtiger als die jeweiligen Intentionen sind aber die nichtintendierten Wirkungen. Theoretisch lassen sich zwei Ansatzpunkte für eine Reduktion der Kluft zwischen allgemeiner Anerkenntnis der dominanten Sprache als einzig legitimer Sprache in offiziellen Kontexten und der Verbreitung ihrer Kenntnis identifizieren. Entsprechend wäre zu unterscheiden zwischen (vgl. auch Abb. 1):

- a) bildungspolitischen Strategien, die ausschließlich oder vorwiegend die Verbreitung der legitimen Sprache zum Ziel haben, und
- b) bildungspolitischen Strategien, die auf eine „Legitimierung“ anderer sprachlicher Ressourcen als der jeweils dominanten abzielen.

Abbildung 1: Analysedimension 1 – Ansatzpunkte der Strategien auf dem sprachlichen Markt



Das Problem der ersten, am Kenntnisstand ansetzenden Strategie ist, dass durch diesen Fokus das Anerkenntnis-Monopol der ohnehin dominanten Sprache zementiert wird. Diejenigen, die trotz sprachlicher Förderprogramme nicht die als notwendig erachtete Kompetenz in der legitimen Sprache erlangen, scheitern an einem unhinterfragbaren Maßstab. Ihr Scheitern gilt als individuelles Versagen, denn diese – sehr verbreitete – Strategie geht in der Regel davon aus, dass der Zugang zu legitimen sprachlichen Ressourcen im Prinzip jedermann offen steht, so dass die „Versager“ als Personen angesehen werden, die die bestehenden Angebote nicht ausreichend nutzen und/oder ungenügend begabt sind.

Die zweite Strategie, die sprachliche Ressourcen umwerten will, hat das Problem, dass die Legitimität sprachlicher oder kultureller Produkte nicht verordnet werden kann – in der Sprache Bourdieus: Die Preisbildung auf dem Sprachmarkt folgt eigenen Gesetzmäßigkeiten und ist von politischen Akteuren nur indirekt zu beeinflussen. Ein

gutes Beispiel für die erstaunlichen Möglichkeiten und gleichzeitig klaren Grenzen politisch forcierter Aufwertung einer statusschwachen Sprache ist die ehemalige Sprachpolitik des afrikaanssprachigen Apartheid-Establishments in Südafrika.³ Die Apartheid-Schulpolitik ist auch ein warnendes Beispiel für eine Schulsprachkonzeption, die unter dem Deckmantel der Bewahrung sprachlicher und kultureller Identität den marginalisierten Kindern der schwarzen Mehrheitsbevölkerung bewusst den Zugang zu Englisch als Ressource für gesellschaftlichen Aufstieg und Partizipation versperrte.

Als ein Ausweg aus diesem Dilemma wird dafür plädiert, sich von der Haltung des „Entweder-Oder“ zu verabschieden und statt dessen Konzeptionen des „Sowohl-als-auch“ zu entwickeln. Solche Doppelstrategien sollen die statusschwächeren bzw. Minderheitensprachen anerkennen und fördern, ohne den Zugang zur legitimen Sprache zu vernachlässigen, d.h. die legitime Sprache unterrichten, ohne zugleich alle anderen Sprachen implizit abzuwerten.

Diese Doppelstrategie hat unter Umständen einen Spagat zur Folge, den eine der interviewten Expertinnen in Südafrika so auf den Punkt bringt: „*It is not possible to promote equal status of all languages while you are saying that one is more important and validating that one*“ (Kathleen Heugh, Universität Kapstadt, Mai 1996). Voraussetzung ist also eine weitgehende Gleichberechtigung der beteiligten Sprachen in einem bi- oder multilingualen Programm.⁴ Darüber hinaus ist für den Erfolg dieser Strategie eine Verzahnung der Bildungspolitik mit anderen gesellschaftlichen Bereichen unverzichtbar. Vor allem spielt der Arbeitsmarkt eine zentrale Rolle, wenn Lernanreize für nicht-dominante Sprachen geschaffen werden sollen. In Südafrika wird z.B. verlangt, dass die Kenntnis einer afrikanischen Sprache bei der Personalpolitik in verschiedenen Bereichen des öffentlichen Dienstes honoriert werden soll. Für die EU existieren ähnliche Vorschläge im Hinblick auf kleinere EU-Sprachen (vgl. Krumm 1999).

Als pädagogische Begründung für diese Doppelstrategie sind – kontextübergreifend in Kapstadt wie in Berlin-Kreuzberg – spracherwerbtheoretische Argumentationsfiguren sehr beliebt, die sich auf Ergebnisse von bilingualen Schulversuchen stützen. Kern der Argumentation ist die Annahme, dass die Förderung einer statusschwachen Erstsprache förderlich, wenn nicht gar notwendig für den erfolgreichen Erwerb einer statushohen, dominanten Zweitsprache sei (für Südafrika siehe beispielsweise Heugh 1995a, für Deutschland Nehr, Birnkott-Rixius, Kubat & Masuch 1988). Problematisch ist an diesem Argument, dass es (in dieser Form) empirisch kaum belegbar ist (vgl. Gogolin 1988: 87; Baker 1996: 200 ff.), dass aber unter der Hand wiederum der Erwerb der statushohen Zweitsprache zum Hauptkriterium für den „Erfolg“ bilingualer Erziehung wird.⁵ Schließlich unterliegt dieser Argumentation ein bestimmtes „additives“ Bild von Mehrsprachigkeit: $L1 + L2 = \text{additive Zweisprachigkeit}$. Eine Gegenposition hierzu formulierte Ingrid Gogolin bereits 1988 mit dem Konzept einer „lebensweltlichen Zweisprachigkeit“ (Gogolin 1988). Es stellt sich die Frage: Welchen Wert messen die verschiedenen Sprachbildungskonzeptionen Mehrsprachigkeit als solcher bei? Und: Welches Bild von Mehrsprachigkeit liegt dem jeweiligen Konzept zugrunde?

3.2 Analysedimension 2: Perspektiven auf Mehrsprachigkeit

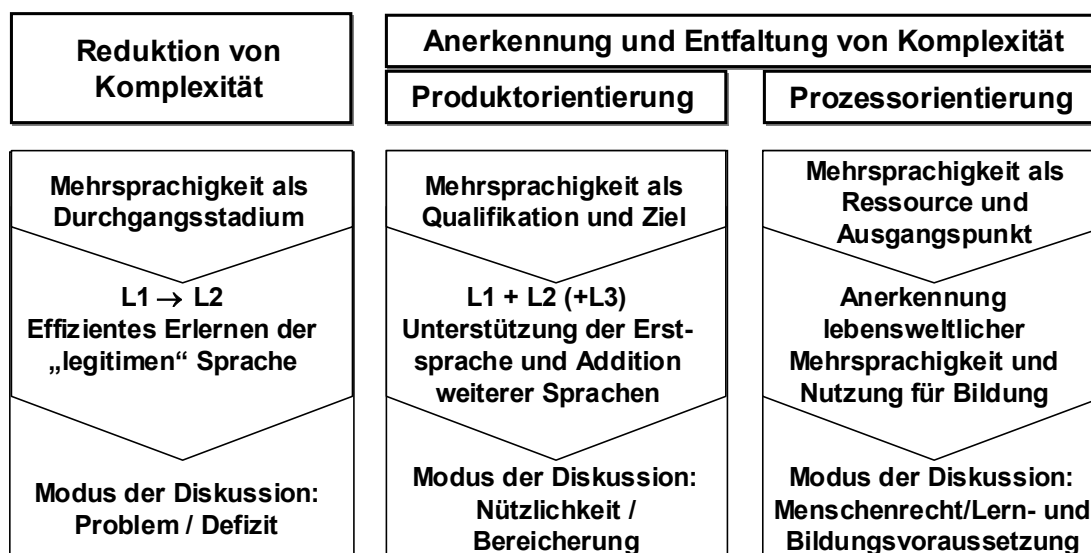
Die zweite Analysedimension differenziert daher unterschiedliche Sprachbildungs-

konzepte nach den ihnen zugrundeliegenden Vorstellungen bzw. Bildern von Mehrsprachigkeit. Ich unterscheide drei Typen solcher Vorstellungen über Mehrsprachigkeit (vgl. Abb. 2). Die Unterscheidung reiner Formen hat eine analytische Funktion, in der Praxis überwiegen die Mischformen vermutlich.

3.2.1 Mehrsprachigkeit als Durchgangsstadium mit dem Ziel der Einsprachigkeit: Reduktion von Komplexität

Die erste Position fasst die real existierende Mehrsprachigkeit – in der Gesellschaft und im Klassenzimmer – primär als Kommunikationshindernis auf und nimmt diejenigen Kinder, deren Erstsprache nicht die statushohe, legitime Sprache ist, als sprachlich defizitär wahr. Diese Kinder sind konsequenterweise die Hauptadressaten entsprechender Sprachlehrprogramme. In der Konzeption des Unterrichts wird Mehrsprachigkeit allenfalls als unvermeidliches Durchgangsstadium toleriert; das Ziel ist die Perfektionierung der legitimen Sprache. Es lässt sich unschwer erkennen, dass diese Perspektive auf Mehrsprachigkeit mit der Strategie der Verbreitung legitimer Sprachkenntnisse durch kompensatorische Förderprogramme korrespondiert. Ein Beispiel sind die nach wie vor gängigen Auffassungen in Deutschland über die Rolle der Einwanderersprachen im Regelschulsystem, welche im Unterricht bestenfalls als Hilfsprachen beim Übergang zur Zielsprache Deutsch akzeptiert werden. Der fortgesetzte Gebrauch nicht offiziell anerkannter Sprachen im Unterricht wird aus dieser Perspektive auf Mehrsprachigkeit entsprechend nicht als Zeichen zu fördernder mehrsprachiger Kompetenz, sondern als Symptom sprachlicher Inkompetenz gedeutet.

Abbildung 2: Analysedimension 2 – Perspektiven auf Mehrsprachigkeit



Auf einer anderen Ebene finden sich Elemente dieser Strategie aber auch in Bildungsprogrammen für die Kinder der Mehrheit wieder. Ich denke dabei an die einseitige Konzentration auf den Unterricht in Englisch als internationaler Verkehrssprache, deren Kenntnis alle anderen Sprachkenntnisse tendenziell überflüssig macht. Auch hierbei handelt es sich um eine Strategie der Reduktion von Komplexität durch Einsprachigkeit – bezogen auf die internationale Kommunikation. Konkretisiert wird diese Konzeption in Deutschland durch die Einführung von Englischunterricht in den Grundschulen sowie durch bilinguale Schulen und Schulzweige, die in der überwiegenden Zahl Englisch als Zweitsprache für eine partielle „Immersion“ (Eintauchen) vorsehen. Im Unterschied zu den kompensatorischen Sprachprogrammen für Minderheitenkinder erfolgt hier aber keine Abwertung der Erstsprache der Schülerinnen und Schüler, die ja meist die dominante nationale Sprache ist. Sie soll durch Englisch *ergänzt*, nicht ersetzt werden. Insofern gibt es hier Überschneidungen mit der zweiten Perspektive auf Mehrsprachigkeit.

3.2.2 Mehrsprachigkeit als Qualifikation und als Ziel von Bildung: ein Bildungsprodukt

Im Kontrast zur transitorischen Perspektive gilt Mehrsprachigkeit in der zweiten Konzeption als Bildungsziel und als Qualifikation. Diese Strategie der schulischen Förderung von Mehrsprachigkeit richtet sich – jedenfalls in Deutschland – paradoxerweise in der Regel nicht an Kinder sprachlicher Minderheiten, obgleich diese ja bereits ein Sprachkapital in den schulischen Raum mitbringen, das in diesem Sinne entfaltet werden könnte. Zielgruppe für Mehrsprachigkeit als Qualifikation sind traditionellerweise die Kinder der mehrheitlich monolingualen eingesessenen Mittelschichtfamilien, die im Gymnasium und in den Hochschulen für eine Karriere im mehrsprachigen Europa fit gemacht werden sollen. Neben Englisch werden hierzulande Französisch, gelegentlich auch Spanisch, Italienisch und Russisch angeboten.

Selten zielen bildungspolitische Konzepte auf eine Mehrsprachigkeit ab, die die zumindest rezeptive Kenntnis einer „kleinen Sprache Europas“ bzw. einer „Einwanderersprache“ umfasst. Die Verantwortung für eine sprachgruppenübergreifende Kommunikation würde dann nicht allein den Sprechern statusschwächerer Sprachen zugewiesen, sondern zu einer allgemeinen Bildungsaufgabe für *alle* Mitglieder mehrsprachiger Gesellschaften erklärt. Während in Südafrika das Bildungsziel „Dreisprachigkeit unter Einschluss einer afrikanischen Sprache für alle Südafrikanerinnen und Südafrikaner“ von einigen Sprach- und Bildungsexperten stark propagiert wird (vor allem Alexander z.B. 1990, 1994, 1995a, 1996), handelt es sich in Deutschland dabei bislang eher um ein randständiges Konzept. Immerhin existieren entsprechende Vorschläge, z.B. die Öffnung des sogenannten „Muttersprachlichen Unterrichts“ in den Einwanderersprachen als Unterrichtsfach für alle und der verstärkte Unterricht von Nachbarschaftssprachen wie Dänisch, Niederländisch, Polnisch usw. in den Grenzregionen (vgl. Gutachten im Auftrag der KMK: Bliesener, Christ & Kästner 1994).

Charakteristisch für die hier skizzierte Perspektive ist allerdings die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit als *Produkt* schulischen Unterrichts. Implizit unterliegt den entsprechenden pädagogischen Konzepten oft eine monolinguale Normalitätsvorstellung: Die Kinder treten demnach einsprachig in die Schule ein, um sie mit dem Schul-

abschluss mehrsprachig zu verlassen. Hierbei wird vernachlässigt, dass – zumindest in den urbanen Zentren dieser Welt – ein Großteil der Kinder bereits bei dem Schuleintritt mehrsprachig ist.

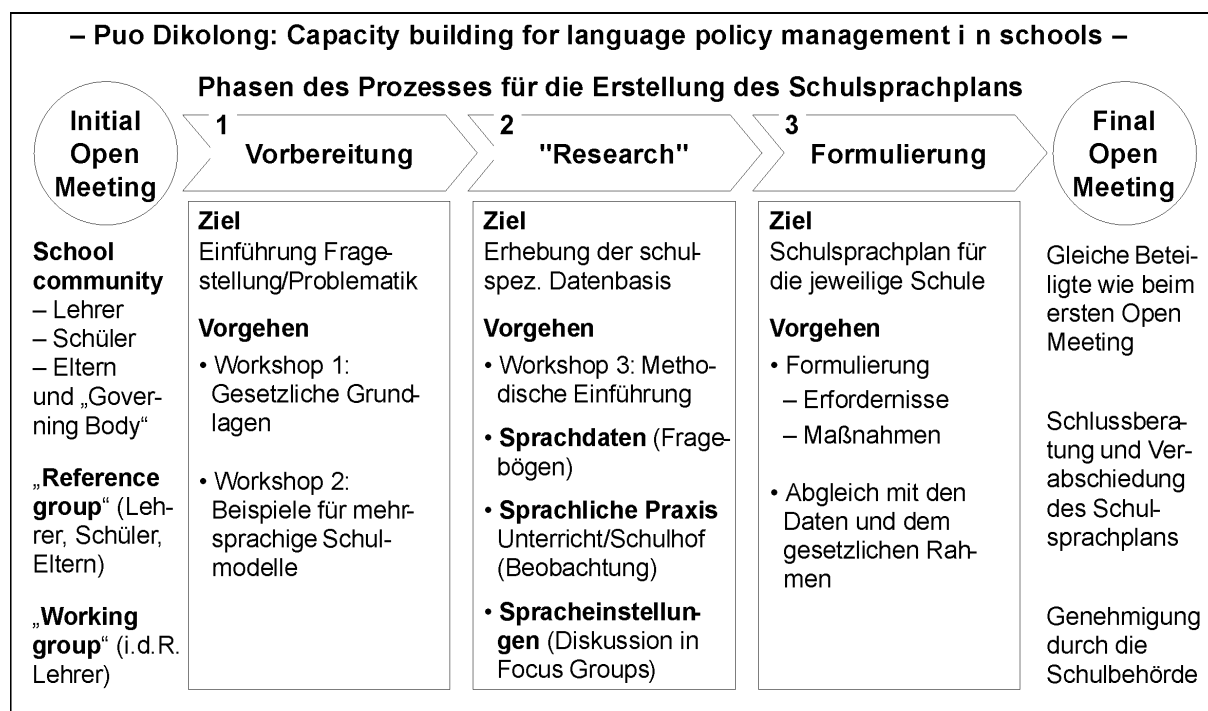
3.2.3 Mehrsprachigkeit als Ressource und als Ausgangspunkt von Bildung: Bildung als sprachlicher Prozess

In der dritten Konzeption interessiert Mehrsprachigkeit, verstanden als sprachliche Varianz im weitesten Sinne, als *Bildungsvoraussetzung*. Die von den Kindern in den schulischen Lernraum eingebrachten sprachlichen Kompetenzen werden in all ihrer Vielfalt als Fähigkeiten wahrgenommen, an die jeder Bildungsprozess positiv anknüpfen kann und soll. Nach diesem Ansatz geht es nicht in erster Linie darum, bestimmte Sprachfächer für den gezielten Erwerb sprachpraktischer Fertigkeiten zu etablieren, er konkretisiert sich vielmehr zunächst in Lehrerfortbildungsprojekten mit dem Fokus der Sprachsensibilisierung – und zwar in allen Fächern. In einem zweiten Schritt geht es um Schulentwicklungsmodelle, die flexibel auf die Dynamik der Sprachenkonstellationen und Sprachbildungswünsche an der jeweiligen Schule reagieren könnten.

Ein südafrikanisches Beispiel: das Schulentwicklungsprojekt „Puo Dikolong“

Beim „Puo-Dikolong“-Konzept handelt es sich um ein Modell für die Auseinandersetzung mit schulischer Mehrsprachigkeit, das Entscheidungsprozesse strukturiert, ohne das Ergebnis vorzugeben. Entwickelt und erprobt wurde es von einer kleinen Nichtregierungsorganisation namens ELTIC in Johannesburg. „Puo Dikolong“ wurde 1997 in einer Pilotphase mit zwölf Schulen im Großraum Johannesburg durchgeführt, die ein breites Spektrum ethnischer und sprachlicher Konstellationen repräsentierten. Das ELTIC-Team moderierte mit Hilfe des „Puo-Dikolong“-Prozesses die eigenständige Entwicklung von Schulsprachprogrammen durch die beteiligten Schulen, und zwar zugeschnitten auf die lokalen Bedingungen jeder einzelnen Schule. Eine vom *school governing body* ernannte Referenzgruppe, die Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen der jeweils unterschiedlichen Sprachgruppen der Schule repräsentierte, beauftragte einige ihrer Mitglieder, die Entscheidungsfindung durch eine Erhebung relevanter Informationen vorzubereiten: Berücksichtigt werden sollten neben den sprachdemographischen Daten der Schule (SchülerInnen und LehrerInnen) die Sprachbildungswünsche und -ziele von Eltern und Kindern sowie Konflikte, Benachteiligungen, Ungerechtigkeiten im Schulalltag und im Bildungsprozess, sofern diese mit der Praxis der Sprachverwendung in der Schule in Zusammenhang stehen, und zwar aus der Sicht der verschiedenen Akteure (Eltern, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler). Erhoben werden sollten diese Daten mit Hilfe standardisierter Fragebögen und mit qualitativen Methoden. Zu letzteren zählten die Beobachtung der tatsächlichen Sprachpraxis innerhalb und außerhalb des Unterrichts sowie die Analyse von Diskussionen, die in repräsentativ zusammengesetzten „Fokusgruppen“ unter Anleitung von ELTIC-Moderatoren geführt wurden, jeweils ausgehend von diskussionsstimulierenden Rollenspielaufgaben (ELTIC 1997c).

Abbildung 3: „Language in Education“ – Auseinandersetzung mit schulischer Mehrsprachigkeit im „Puo-Dikolong“-Modell an südafrikanischen Schulen



ELTIC unterstützte die Schulen durch die Strukturierung dieses Prozesses mit Hilfe eines Ablaufplanes, der in Abbildung 3 grob skizziert ist: Nach einer einführenden Veranstaltung, bei der die gesamte Schulgemeinschaft über den „Puo-Dikolong“-Prozess und seine Ziele informiert und eine Referenzgruppe sowie eine Arbeitsgruppe gebildet wurden, führte ELTIC mit den Mitgliedern dieser repräsentativen Gruppen eine Reihe von Workshops durch. In diesen Workshops wurden die neuen gesetzlichen Rahmenbedingungen in Südafrika erläutert, verschiedene Modelle bilingualer Schulen vorgestellt, in Methoden zur Erhebung und Auswertung von Sprachdaten eingeführt und schließlich die schriftliche Ausarbeitung eines Schulsprachplans begleitet. Am Ende dieses Prozesses stand die Diskussion des von der Arbeitsgruppe erstellten Vorschlags für die künftige sprachliche Praxis der Schule. Das von der Schulgemeinschaft verabschiedete Schulsprachprogramm muss von der regionalen Schulbehörde genehmigt, dann aber auch entsprechend unterstützt werden, z.B. durch Zuweisung von geeignetem Personal, durch die Entwicklung von Unterrichtsmaterial und durch die Förderung schulübergreifender Kooperationen. ELTIC legte dem Lehrerkollegium der Schulen zudem nahe, im Anschluss an das „Puo-Dikolong“-Projekt am ELTIC-Fortbildungsprogramm „Diteme tsa Thuto“ (Multilingual Education) teilzunehmen, um Kompetenzen für den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der tagtäglichen Unterrichtspraxis zu erwerben (vgl. ELTIC 1997a, b).

Die dem hier vorgestellten Schulentwicklungsmodell zugrunde liegende Perspektive auf Mehrsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung und Unterrichtsressource ist bislang sicher nicht die dominante Perspektive in der deutschen Bildungspolitik. Als ein erster Schritt in diese Richtung in deutschen Schulen kann das Konzept des Begegnungssprachenunterrichts in NRW gelten (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW 1994, 1998), ebenso die Einführung von „Sprachenportfolios“, die auch die Anerkennung

lebensweltlich erworbener mehrsprachiger Kompetenz umfassen (Christ 1998).

4 Schluss

Die Identifizierung von Prinzipien und impliziten Annahmen verschiedener Strategien und Konzepte hilft bei der Analyse sprachpolitischer und vor allem sprachbildungspolitischer Leitlinien und Konzepte. Jede der hier thematisierten „Strategien im Umgang mit sprachlicher Diversität“ bzw. „Perspektiven auf Mehrsprachigkeit“ hat ihre spezifischen blinden Flecken und Schwachpunkte. Wünschenswert wäre meines Erachtens eine durchdachte Kombination von Elementen der dargestellten Strategien, angepasst an die jeweiligen lokalen Sprachenverhältnisse, aber im Bewusstsein der größeren nationalen und internationalen Kontexte, und das heißt des Zusammenhangs zwischen sprachlicher Hierarchie und symbolischer Legitimierung von Machtgefällen.

Anmerkungen

1. Vortrag auf dem 17. Kongress der DGfE „Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften“ am 21.09.2000 in Göttingen. Symposium 6: Erziehungswissenschaftliche Innovationsdiskurse in Transformationsgesellschaften in internationaler Perspektive – Lernorte, Lehrsprachen, pädagogische Konzepte.
2. Seit 1994 hat Südafrika offiziell elf gleichberechtigte Amtssprachen: Afrikaans, Englisch und die neun größten afrikanischen Sprachen des Landes. Der südafrikanische Staat ist laut Verfassung zur Förderung von Mehrsprachigkeit verpflichtet.
3. Afrikaans wurde in weniger als hundert Jahren von einem verachteten „Kauderwelsch“ zu einer anerkannten Wissenschafts- und Kultursprache entwickelt. Die Apartheid-Schulpolitik war nach 1948 daraufhin angelegt, Afrikaans zur obligatorischen Zweitsprache aller Südafrikaner zu machen. Die bildungspolitischen Maßnahmen wirkten sich vor allem im sogenannten „Bantu-Schulsystem“ für die schwarzen Kinder Südafrikas sehr nachteilig aus, denn hier sollte Afrikaans nicht nur als Sprachfach gelehrt, sondern ab der Sekundarschulphase auch als Medium des Unterrichts verwendet werden. Das bevorzugte Unterrichtsmedium in den höheren Klassen „schwarzer Schulen“ war aber Englisch. Der Versuch des neuen Generalsekretärs für „Bantu Education“ in den Jahren 1975/76, den Gebrauch des Afrikaans als Unterrichtssprache für die Hälfte aller Fächer ab der 7. Klasse in den „schwarzen Schulen“ zu erzwingen, war Auslöser für den „Schüleraufstand von Soweto“.
4. Konzepte für eine multilinguale Modellschule im südafrikanischen Kontext hat die Kapstädter Forschungsgruppe PRAESA vorgelegt (siehe z.B. Heugh 1995b, Alexander 1995b). In Deutschland ist vergleichbar etwa die Staatliche Europa-Schule Berlin, in der Deutsch jeweils mit einer gleichberechtigten „Partnersprache“ als Unterrichtsmedium kombiniert wird, wobei diese Partnersprachen mittlerweile neben Englisch und Französisch beispielsweise auch Italienisch, Spanisch und Türkisch umfassen (Göhlen 1998).
5. Die Problematik dieser Perspektive lässt sich an der Evaluation eines Berliner Modellprojekts zur bilingualen Alphabetisierung und Erziehung (Nehr et al. 1988) illustrieren. Das Ziel, das die finanzielle Förderung dieses Programms durch den Berliner Senat begründete, war allein die Verbesserung des *deutschen* Schrifterwerbs der türkisch-deutsch bilingualen Kinder. Folgerichtig bildete dieses Ziel dann auch das einzige Evaluationskriterium des Programms durch einen externen Gutachter (Felix 1993). Weitere Kriterien der Erfolgsmessung, z.B. türkischer Schrifterwerb, sprachreflexive Fähigkeiten, Selbstwertgefühl der zweisprachigen Kinder, Beteiligung der Eltern an schulischen Belangen ihrer Kinder usw., wurden nicht herangezogen (kritisch dazu Rösch, Dittmar, Steinmüller et al. 1993; Dirim 1998).

Literatur

- Alexander, N. (1990). The language question. In R.A. Schrire (Ed.), *Critical choices for South Africa. An agenda for the 1990s* (pp. 126–146). Cape Town: Oxford University Press.
- Alexander, N. (1994). *Nation Building in the new South Africa*. Address delivered at the University of Leuven, 8 Nov. 1994 (Paper No. 257). Duisburg: L.A.U.D.
- Alexander, N. (1995a). Multilingualism for empowerment. In S. Heugh & S. Plüddemann (Eds.), *Multilingual Education for South Africa* (pp. 37–41). Johannesburg: Heinemann.
- Alexander, N. (1995b). Models of multilingual schooling for a democratic South Africa. In: K. Heugh, A. Siegrühn & P. Plüddemann (Eds.), *Multilingual Education for South Africa* (pp. 79–82). Johannesburg: Heinemann.
- Alexander, N. (1996). Languages of learning and teaching in South Africa. Recent debates and developments. *Zeitschrift für befreiende Pädagogik*, 11/12, 110–122.
- Baker, C. (1996). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (2nd edition). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bliesener, U., Christ, I. & Kästner, H. (1994). *Gutachten im Auftrag des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Gegebenheiten und Vorschläge zur Weiterentwicklung* (Stand: 15. 09. 1994) mit Anlagenband. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Bourdieu, P. (1990). *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Bourdieu, P. (1993). Der sprachliche Markt (frz. Vortrag 1978). In P. Bourdieu, *Soziologische Fragen* (S. 115–130). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Christ, I. (1998). Europäisches Portfolio für Sprachen – Eine Initiative des Europarats. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.), *Wege zur Mehrsprachigkeit. Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens* (S. 5–19). Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Dirim, I. (1998). »*Var mi lan Marmelade?*« *Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse*. Münster: Waxmann.
- ELTIC (1997a). *Multilingual Learning. Working in multilingual classrooms*. A Diteme Tsa Thuto project developed for teachers by ELTIC. Cape Town: Maskew Miller Longman.
- ELTIC (1997b). *Activities for Multilingual Classrooms*. A Diteme Project by Eltic. Hatfield: Via Africa.
- ELTIC (1997c). *Report on ELTIC's Pilot Project. Puo Dikolong. Capacity building for language policy management in schools*. A Diteme project offered by Eltic and the Gauteng Department of Education. June 1997.
- Felix, S. (1993). *Psycholinguistische Untersuchungen zur zweisprachigen Alphabetisierung*. Gutachten im Auftrage der Berliner Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport. Lehrstuhl für Allgemeine Linguistik. Unveröffentlichtes Typoskript, Universität Passau.
- Göhlen, M. (1998). *Europaschule – Das Berliner Modell*. Neuwied: Luchterhand.
- Goke-Pariola, A. (1993). Language and symbolic power: Bourdieu and the legacy of Euro-American colonialism in an African society. *Language & Communication*, 13 (3), 219–234.
- Gogolin, I. (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit*. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Gogolin, I. (1992). Interkulturelles sprachliches Lernen. *Deutsch lernen*, 17 (2), 183–197.
- Gogolin, I. (1994a). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (1994b). Allgemeine sprachliche Bildung als Bildung zur Mehrsprachigkeit. Einige Überlegungen zur Innovation, auch des Fremdsprachenunterrichts. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht* (S. 73–84). Tübingen: Narr.
- Heugh, K. (1995a). From unequal education to the real thing. In K. Heugh, A. Siegrühn & P. Plüddemann (Eds.), *Multilingual Education for South Africa* (pp. 42–52). Johannesburg: Heinemann.
- Heugh, K. (1995b). The multilingual school: modified dual medium. In K. Heugh, A. Siegrühn & P. Plüddemann (Eds.), *Multilingual Education for South Africa* (pp. 83–88). Johannesburg: Heinemann.
- Krumm, H.-J. (1999). *Die Sprachen unserer Nachbarn – unsere Sprachen*. Dokumentation eines Symposions Wien 29.–31.10.1998 (S. 170–172). Wien: eviva.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.). (1994). *Begegnung mit Sprachen in der*

- Grundschule*. Soest: Soester Verlagskontor.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.). (1998). *Wie Kinder miteinander und voneinander Sprachen lernen. Öffnung des Muttersprachlichen Unterrichts zur Förderung und Weiterentwicklung der Mehrsprachigkeit in Europa*. Abschlußbericht eines EU-Projekts an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. Soest: Soester Verlagskontor.
- Nehr, M., Birnkott-Rixius, K., Kubat, L. & Masuch, S. (1988). *In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachige koordinierte Alphabetisierung*. Weinheim: Beltz.
- Niedrig, H. (2000). *Sprache – Macht – Kultur. Multilinguale Erziehung im Post-Apartheid-Südafrika*. Münster: Waxmann.
- Rösch, H., Dittmar, N. & Steinmüller, U. et al. (1993). Dokumentation. Das Glück der Tüchtigen oder: Der Konflikt um die zweisprachige Alphabetisierung und Erziehung türkischer Schulkinder. In J. Erfurt & J. Gessinger (Hrsg.), *Schriftkultur und sprachlicher Wandel* (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 47) (S. 187–248). Oldenburg: Red. OBST.