

Krüger-Potratz, Marianne
**"Dem Volk eine andere Muttersprache geben". Zur Diskussion über
Zweisprachigkeit und Erziehung in der Geschichte der Volksschule**
Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 1, S. 81-96



Quellenangabe/ Reference:

Krüger-Potratz, Marianne: "Dem Volk eine andere Muttersprache geben". Zur Diskussion über Zweisprachigkeit und Erziehung in der Geschichte der Volksschule - In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 1, S. 81-96 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108295 - DOI: 10.25656/01:10829

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-108295>

<https://doi.org/10.25656/01:10829>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 40 – Heft 1 – Januar 1994

Thema: Migration und kulturelle Vielfalt. Bildungsprobleme in Europa

- 3 DIETHER HOPF/HEINZ-ELMAR TENORTH
Migration und kulturelle Vielfalt. Zur Einleitung in das Themenheft
- 9 HANS H. REICH
Interkulturelle Pädagogik – eine Zwischenbilanz
- 29 GEORG AUERNHEIMER
Struktur und Kultur. Über verschiedene Zugänge zu Orientierungsproblemen und -strategien von Migranten
- 43 BERNHARD NAUCK
Erziehungsklima, intergenerative Transmission und Sozialisation von Jugendlichen in türkischen Migrantenfamilien
- 63 SEDEF GÜMEN, LEONIE HERWARTZ-EMDEN, MANUELA WESTPHAL
Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie als weibliches Lebenskonzept: eingewanderte und westdeutsche Frauen im Vergleich
- 81 MARIANNE KRÜGER-POTRATZ
„Dem Volk eine andere Muttersprache geben“. Zur Diskussion über Zweisprachigkeit und Erziehung in der Geschichte der Volksschule
- 97 MARC DEPAEPE/FRANK SIMON/GEORGI VERBEECK
Von französischer Dominanz zur kulturellen Autonomie. Sprachproblematik und Unterricht im flämischen Teil Belgiens (1830–1990)
- 113 PAUL JUNGBLUTH
Lehrererwartungen und Ethnizität
- 127 CRISTINA ALLEMANN-GHIONDA
Die Schweiz und ihr Bildungswesen: von Babylonien zu MultiKulti
- 147 DIETHER HOPF/CHRYSE HATZICHRISTOU
Rückkehr in die Heimat. Zur schulischen und sozialpsychologischen Situation griechischer Schüler nach der Remigration

Besprechungen

- 173 PETER DUDEK
Wilfried Wolff: Max Hodann (1894–1946). Sozialist und Sexual-
reformer

Dokumentation

- 177 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Thema: Migration and Cultural Variety. Educational Problems in Europe

- 3 DIETHER HOPF/HEINZ-ELMAR TENORTH
Migration and Cultural Variety
- 9 HANS H. REICH
Intercultural Pedagogics – An interim stocktaking
- 27 GEORG AUERNHEIMER
Structure and Culture. Different approaches to migrants' problems and strategies of orientation
- 43 BERNHARD NAUCK
Educational Climate, Intergenerational Transmission and Socialization in Migrant Turkish Families
- 63 SEDEF GÜMEN, LEONIE HERWARTZ-EMDEN, MANUELA WESTPHAL
The Compatibility of Job and Family As Women's Concept of Life – Immigrant and West-German women compared
- 81 MARIANNE KRÜGER-POTRATZ
“To Give the People a Different Mother Tongue” – The debate on bilingualism and education in the history of the “Volksschule” (elementary school)
- 97 MARC DEPAEPE/FRANK SIMON/GEORGI VERBEECK
From French Domination to Cultural Autonomy. Language problem and education in the Flemish part of Belgium (1830–1990)
- 113 PAUL JUNGBLUTH
Teacher Expectations and Ethnicity – The educational and opportunities of adolescent migrants in the Netherlands
- 127 CRISTINA ALLEMANN-GHIONDA
Switzerland and Its Educational System: From Babylon zu multiculturalism
- 147 DIETHER HOPF/CHRYSE HATZICHRISTOU
The Return Home: The educational and socio-psychological situation of Greek pupils after remigration

Reviews

173

Documentation

177 Recent Pedagogical Publications

MARIANNE KRÜGER-POTRATZ

„Dem Volk eine andere Muttersprache geben“

*Zur Diskussion über Zweisprachigkeit und Erziehung
in der Geschichte der Volksschule*

Zusammenfassung

Ausgangspunkt der Überlegungen sind die aktuellen Forderungen nach einem veränderten Umgang mit gesellschaftlicher Zwei- und Mehrsprachigkeit angesichts internationaler Migration und europäischer Integration. Im Rückblick auf die Geschichte der bildungspolitischen und pädagogischen Diskussion über Zweisprachigkeit und öffentliche Erziehung werden – unter Einbeziehung der internationalen Diskussion – vor allem die „Logiken“ der pädagogischen Argumentation herausgearbeitet, die in den Auseinandersetzungen im Kaiserreich und in der Weimarer Republik entwickelt worden sind. Die hier vertretene Annahme ist, daß die historisch entwickelten „Logiken“, als zum jeweiligen historischen Zeitpunkt plausible, so in die Normalitätsbeschreibungen von Erziehung und Bildung eingegangen sind, daß sie schließlich wie Naturgegebenheiten erscheinen (konnten) und daher – trotz und gegen Aufklärung und bessere(r) Einsicht – bildungspolitisches, bildungsadministratives und pädagogisches Handeln bis heute bestimmen.

1. Zweisprachigkeit in der monolingualen Schule

In den letzten Jahren ist in der wissenschaftlichen, aber auch in der bildungspolitischen Diskussion zunehmend auf die negativen Folgen der Einsprachigkeitsorientierung der Schule hingewiesen und – angesichts von Migration und europäischer Integration – ein anderer Umgang mit gesellschaftlicher Zwei- und Mehrsprachigkeit gefordert worden. Wichtige Anstöße dazu sind aus der internationalen Minderheitenbildungsforschung gekommen, die in vielen Untersuchungen den positiven Zusammenhang zwischen muttersprachlicher Bildung, Erlernen der Zweitsprache und allgemeinem Schulerfolg bestätigt hat, in Widerlegung der These, daß Zweisprachigkeit, also hier die weitere Ausbildung der Muttersprache, für den Erwerb der Zweitsprache unerheblich sei oder gar nur eine zusätzliche Belastung für die jeweiligen Schüler darstelle, die besser daran täten, ihre Kräfte auf das schnelle Erlernen der Zweitsprache, d. h. der für alle verbindlichen Unterrichtssprache, zu konzentrieren.

Wenn auch diese Ergebnisse und die damit verbundenen bildungspolitischen und konzeptionellen Vorstellungen inzwischen in Fachkreisen auf breite Zustimmung stoßen, so heißt dies nicht, daß damit schon die Wahrnehmungs- und Argumentationsschemata wie Entscheidungs- und Handlungsmuster durchbrochen wären, deren bildungspolitische und wissenschaftliche Tradition bis in die Anfänge der nationalstaatlichen Schule zurückreicht. Die fortdauernde Kritik an der noch geltenden (Schul-)Sprachenpolitik deutet – zumindest was die breite Fläche angeht – auf das Gegenteil, auf Widerständigkeiten, die als solche heute nicht mehr erkennbar sind, sondern wie Naturtatsachen erschei-

nen. Dies führt zur Frage nach der Genese dieser Widerständigkeit, nach den Ursachen und Bedingungen, unter denen sich die Vorstellung von der linguistischen Homogenität von Individuum, Territorium, Nation (oder Volk) und Kommunikation herausgebildet und durchgesetzt hat, und danach, wie sie als strukturierendes Moment in der Geschichte von Schule und Unterricht wirksam geworden sind.

Damit ist eine der zentralen Fragestellungen des Projekts „Bildung und Erziehung ethnischer Minderheiten im Deutschen Reich: Die Minderheitenschulfrage in der Weimarer Republik“ angesprochen. Ziel dieses, von der DFG im Rahmen des Forschungsschwerpunktprogramms „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung – FABER“ geförderten Projekts ist es, am ausgewählten historischen Material, einen Beitrag zur Offenlegung des heimlichen Curriculums des Nationalstaats zu leisten. Im vorliegenden Text sollen vor allem die Logiken der pädagogischen Argumentation herausgearbeitet werden, die in den Auseinandersetzungen über Zweisprachigkeit und öffentliche Erziehung entwickelt worden sind und diese zugleich bestimmt haben. Sie waren Teil der Diskussion, in der die Rolle der Schule im Nationalstaat und ihr Beitrag zur sozialen und kulturellen Integration verhandelt wurde, ein Beitrag zum Programm: Erziehung zum nationalen Leben. Mit Zweisprachigkeit ist dabei nicht nur die Differenz zwischen verschiedenen Staats- und Hochsprachen gemeint, sondern auch die zwischen Hochsprache und Mundarten, d. h. es geht also nicht allein um die nationale oder ethnische, sondern in der Regel auch um die soziale Differenz, die über die Sprachfrage thematisiert wird. Auch die Mundartsprecher galten in ihrer Persönlichkeitsentwicklung als gefährdet. Insofern die Hochsprache der alleinige „Schlüssel zu den Geistesätzen der Nation“ gesehen wurde, würden ihnen die Mittel und Wege verschlossen bleiben, ihren Geist auszubilden. Die Folge sei geistige Verarmung und sittliche Verwahrlosung (vgl. WEICKEN 1914, S. 792).

Die hier vertretene Annahme ist, daß die eingangs kritisch angesprochene Schulsprachenpolitik in der Europäischen Gemeinschaft bzw. in den einzelnen Mitgliedstaaten bis heute auf diesen im 19. und 20. Jahrhundert entwickelten Logiken aufbaut, ohne daß von direkter oder gar bewußter Kontinuität gesprochen werden könnte. Vielmehr ist davon auszugehen, daß diese Logiken, als historisch jeweils plausible, so in die Normalitätsbeschreibungen von Erziehung und Bildung eingegangen sind, daß sie schließlich wie Naturgegebenheiten erscheinen (konnten) und deshalb – trotz und gegen Aufklärung und bessere(r) Einsicht – bildungspolitisches, bildungsadministratives und pädagogisches Handeln weiterhin bestimmen. In diese Annahme geht auch ein, daß die historisch in der Konkurrenz zwischen Mundarten und Hochsprache bzw. zwischen Staatssprache und Sprache der Mehrheit und Minderheitensprachen gefestigte Wahrnehmung, welche Sprache welchen Status hat, in der gegenwärtigen Diskussion darüber, welche Sprachen in der Vorbereitung auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt in Europa berücksichtigt und welche marginalisiert werden, ebenfalls ihre Fortsetzung findet. Daß es dazu weiterer Untersuchungen und Belege – auch aus der international vergleichenden, historischen erziehungswissenschaftlichen Forschung bedarf, versteht sich von selbst.

2. „Einzelne Mitglieder aller Völker brauchen fremde Sprachen, aber nicht das ganze Volk“

2.1 Ausgewählte Orte der Diskussion über Zweisprachigkeit und Erziehung

Die Diskussion über Vor- und Nachteile des Aufwachsens in einer zwei- und mehrsprachigen Umgebung und einer zweisprachigen, öffentlichen Erziehung reicht bis weit in das 19. Jahrhundert zurück.¹ Sie ist im Deutschen Reich mit den Bestrebungen verbunden, eine „deutsch-einheitliche“ Bildung über die sozialen und regionalen Gegensätze hinweg durchzusetzen sowie zur Überwindung der „Volks- und Sprachverwitterung“ in den zweisprachigen Gebieten beizutragen, z. B. in Posen oder Oberschlesien, die als Gefahr für die gemeinsame, nationale Sprache und Kultur und als „ein großes Bleigewicht an [...] dem Aufschwung für Bildung“ für diese Regionen gesehen wurde.² Wie die in den zweisprachigen Gebieten tätigen Lehrer und Schulverwaltungsbeamte diese Gefahr einschätzten und sich mit pädagogischen Argumenten und Mitteln für die Durchsetzung einer territorial einheitlichen Sprache einsetzten, läßt sich in den zeitgenössischen pädagogischen Zeitschriften, insbesondere in der 1893 bis 1919 erschienenen Zeitschrift „Die Zweisprachige Volksschule“³ nachlesen. Zu diesem Zeitpunkt spielte die Situation des „Außendeutschtums“ noch nicht die Rolle wie nach dem Ersten Weltkrieg. Doch in den Beiträgen der Zeitschrift „Die deutsche Schule im Auslande“ zeichnete sich schon ab, daß und wie versucht wurde, die für die Spracheinheit im Inneren des Deutschen Reiches entwickelten Argumente in die Logik der sprachlichen und kulturellen Situation des Auslandsdeutschtums zu übersetzen.

Die Bekämpfung von Zwei- und Mehrsprachigkeit war kein spezifisch deutsches Problem, sondern ein nationalstaatliches, und damit ein europäisches und internationales Thema von höchster Aktualität und Brisanz, wie die spätestens Anfang des 20. Jahrhunderts publizierten Abhandlungen mit wissenschaftlichem Anspruch erkennen lassen. Hierbei handelt es sich zum einen um psycholinguistische und entwicklungspsychologische Fallstudien über individu-

1 Schulrelevante Entscheidungen sind in dieser Frage auch schon zu früheren Zeitpunkten getroffen worden; zum historischen Bezugsrahmen der Diskutanten, vgl. ГИЛУ 1910, S. 2ff.; speziell in bezug auf Oberschlesien und aus der Sicht der hier herangezogenen Zeitschrift, vgl. „Zur Germanisierungsfrage in Oberschlesien“. In: DZV 2 (1894), Nr. 12, S. 234–236. – Wenn im folgenden die Diskussion nicht entsprechend ihren einzelnen historischen Etappen, sondern unter systematischen Gesichtspunkten dargestellt wird, so ist dabei vorausgesetzt, daß die Argumente der einzelnen Autoren auch in Zusammenhang mit den – zum Teil einschneidenden – politischen Ereignissen und sozialen Veränderungen einerseits und mit der allgemeinen pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion andererseits zu interpretieren sind.

2 Der Schulrath an der Oder. Breslau 1815, S. 134, zitiert nach PETRAT 1987, S. 237.

3 Die meisten der Beiträge in dieser Zeitschrift stammen von Autoren, die in den deutsch-polnischsprachigen Gebieten arbeiteten, nur vereinzelt finden sich Beiträge aus dem Elsaß und dem deutsch-dänischen Grenzgebiet. Zur Situation in den letztgenannten Gebieten vgl. auch das „Elsaß-Lothringische Schulblatt“ oder die „Schleswig-Holsteinische Schule“. Außerdem sind auch in anderen pädagogischen Zeitschriften (vor allem wenn sie sich an Volksschullehrer wenden) entsprechende Beiträge zu lesen – grob gesagt: Wer sich heute für diese Thematik interessiert, findet wesentlich mehr Material, als die pädagogische Historiographie vermuten läßt, für die diese Fragen bislang allenfalls am Rande von Interesse war.

elle (familienbedingte) Zweisprachigkeit, die aber mit ihren Ergebnissen durchaus auch für kollektive Zweisprachigkeit herangezogen werden können, und zum anderen um sprachpolitische und sprachsoziologische Arbeiten, die sich im Namen des Rechts auf Muttersprache und Einsprachigkeit einer Volksgruppe gegen die Erzwingung einer einheitlichen Staatssprache aussprechen. Sie sehen in der künstlichen kollektiven Zweisprachigkeit letztlich eine „Gefahr für die allgemeine Menschenbildung“ (GHIBU 1910, S. 43).

Einigkeit herrschte darüber, daß der Schule eine zentrale Bedeutung für die Lösung des Problems zukommt. Dennoch blieb der Kreis der sich an der Diskussion beteiligenden Pädagogen klein, und dies selbst in der Zwischenkriegszeit, obwohl zu diesem Zeitpunkt die Frage der Beschulung von Kindern aus nationalen und sprachlichen Minderheiten und damit die Frage von Zweisprachigkeit und Erziehung durch die neuen Grenzziehungen und die Entstehung neuer Nationalstaaten in der Folge der Friedensverträge nach dem Ersten Weltkrieg schon fast als ein auch bildungspolitischer wie pädagogischer Dauerkonfliktfall in Europa anzusehen ist.

Einen Höhepunkt der Auseinandersetzungen stellte der 1928 vom „Bureau International d'Education – BIÉ“ organisierte erste internationale Kongreß: „Le bilinguisme et l'Education“ dar. Eingeladen waren Experten aus verschiedenen europäischen Ländern. Auffallend ist der große Anteil von Referenten aus offiziell zwei- bzw. mehrsprachigen Staaten. Verhandelt wurde nicht – zumindest nicht explizit – die Frage der individuellen Zweisprachigkeit, sondern verschiedene Varianten des „modernen Utraquismus“, d. h. die Auseinandersetzung mit den Widersprüchen und Konflikten, die sich aus der Forderung nach linguistischer Homogenität von Individuum und Territorium einerseits und von Individuum und Volk andererseits ergeben. Interessanterweise berichtete der einzige deutsche Referent zwar über das „Zweisprachentum“ der deutschen Minderheiten im Ausland (HENSS 1928a) sowie über Probleme, die sich aus der Differenz zwischen Mundart und Hochsprache (HENSS 1928b) ergeben, nicht aber über die Zweisprachigkeitsfragen, die mit den im Deutschen Reich ansässigen „fremdsprachigen Volksteilen“⁴ und den Auseinandersetzungen über ein Minderheitenschulwesen zusammenhingen.

Deutlich erkennbar ist das Bemühen der Tagungsleitung wie der Teilnehmer, politisch brisante Fragen zugunsten „wissenschaftlicher Objektivität“ auszuklammern. HENSS sprach sicher nicht für sich allein, wenn er feststellte, daß es glücklicherweise gelungen sei, „die so gefährlichen Probleme des Imperialismus, der Einwanderung[,] der Überfremdung, des Nationalen und Internationalen wie des Separatismus und mancherlei andere Minderheitenfragen, die so eng mit dem Zweisprachenproblem verbunden sind“, zu umgehen, auch wenn sie hier und da aufgetaucht seien (HENSS 1928c, S. 122). Die in Luxemburg versammelten Experten waren sich darüber einig, daß Einsprachigkeit der menschliche Normalfall sei, der allein eine normale physische und psychische Entwicklung erlaube, während frühe Zweisprachigkeit letztlich immer schädlich sei, und deshalb, so es irgend geht, zu vermeiden sei. Gleichzeitig aber war

4 So die Bezeichnung der im Deutschen Reich lebenden sprachlichen (nationalen) Minderheiten (Polen, Dänen, Litauer, Wenden usw.) im Artikel 113 der Reichsverfassung von 1919, der ihnen einen gewissen Schutz zusicherte.

ihnen bewußt, daß „Zweisprachigkeit [...] in der Welt weiter verbreitet [ist], als man gemeinhin glaubt“ (HENSS 1931, S. 47), und dementsprechend Zugehörigkeiten unvermeidlich seien. Der im Anschluß veröffentlichte Protokoll- und Referateband kann durchaus als Dokumentation des damaligen europäischen Diskussionsstandes gelesen werden (BIÉ 1928).

2.2 Die sprachlichen Konfliktsituationen und moderner Utraquismus

Prüft man die in den historischen Texten über die Vor- und Nachteile von Zwei- und Mehrsprachigkeit, „Zweisprachentum“ und „modernem Utraquismus“⁵ vorgetragenen Argumentationen, so erscheinen sie auf der logischen Ebene z. T. widersprüchlich, historisch aber plausibel, je nachdem, welche der verschiedenen historisch-politischen und damit sprachlichen Konfliktsituationen die Autoren vor Augen hatten, von welchen ausgehend sie ihre Argumentation entwickeln, aus welchen sie ihre Beispiele beziehen und für welche sie Lösungen anstreben. Bei allen Unterschieden im Detail lassen sich die folgenden vier, für die deutsche wie für die europäische Sicht relevanten Situationen unterscheiden⁶:

- Fall 1: Die Konstellation in zweisprachigen Gebieten, in denen sprachliche (und ethnische) Minderheiten leben, deren politisches Gewicht im Nationalstaat relativ gering ist, wie dies der Fall z. B. für Oberschlesien oder Posen ist. Diese Konstellation wird hauptsächlich in der Zeitschrift „Die zweisprachige Volksschule“ erörtert.
- Fall 2: Die Konstellation in Staaten mit zwei oder mehreren anerkannten Amtssprachen. Hier geht es zum einen um die Sicherung der teil-territorialen sprachlichen Homogenität in Verbindung mit der Frage, wie sich die Zwei- und Mehrsprachigkeit des gesamten Territoriums auf die kulturelle Entwicklung des Landes und den Nationalcharakter auswirkt (BIÉ 1928).
- Fall 3: Die Konstellation in Staaten mit anerkannten nationalen und sprachlichen Minderheiten. Hier geht es darum, wieweit die Minderheit ihr Recht auf eigene Sprache und Kultur (in ihrem Gebiet) durchsetzen und sich gegen den direkten Sprachvereinheitlichungszwang des Staates verteidigen kann bzw. muß. Die 1910 erschienene Abhandlung von ONISIFOR GHIBU über den „modernen Utraquismus“ spiegelt diese Konfliktsituation aus der Minderheitensicht.
- Fall 4 betrifft den „volklich“ begründeten, über die Grenzen des Territoriums hinausreichenden Anspruch auf Spracheinheit mit den jenseits der territorialen Grenzen lebenden „Volksteilen“, wie er z. B. für das Ausland- und Grenzdeutschtum erhoben wird. Zum Problem gemacht wird diese

5 „Der moderne Utraquismus“, so z. B. O. GHIBUS Definition, „geht von dem Prinzip aus, daß in einem Lande die Verschiedenheit der Sprache eine trennende Kluft sei, hingegen die gemeinsame Sprache ein festes Band um alle schlinge“, wobei „der Staat zur Erreichung seiner einheitlichen Nationalzwecke gerade die Volksschule als Mittel gewählt hat“ (GHIBU 1910, S. 2, 4; vgl. auch zu den verschiedenen Typen des modernen Utraquismus seine Ausführungen S. 6 ff.).

6 Nicht berücksichtigt wird im folgenden der Fall der Kolonien (Kolonial- und Missionspädagogik), vgl. die bei HENSS (1931) angeführte Vielfalt der (aus seiner Sicht gefährlichen) zwei- und mehrsprachlichen Situationen weltweit.

Frage im Deutschen Reich vor allem nach dem Ersten Weltkrieg, als durch die neuen Grenzziehungen ehemals „Inlanddeutsche“ sich als „bodenständige“ deutsche Minderheiten auf fremdem Staatsterritorium wiederfanden. Auf der logischen Ebene stellt dies sozusagen die Umkehrung von Fall 1 dar, historisch aber, d. h. in der zeitgenössischen Sicht, wurde die Parallele zu Fall 3 gezogen. Eine Variante davon ist der ebenfalls „volklich“ begründete Erhalt der Spracheinheit bei dem „fluktuierenden Deutschtum im Ausland“⁷, allerdings mit dem entscheidenden Unterschied, daß hier für ein „Zweisprachentum“ plädiert wird (HENSS 1930, Bl. 354 R [356']).

So wie die Monolingualität des Individuums als natürlich angesehen wird, besteht quer durch die verschiedenen Konfliktsituationen Konsens darüber, daß es „in der Welt kein einziges Volk [gibt], das mit einer Sprache nicht auskommen könnte ... Einzelne Mitglieder aller Völker brauchen fremde Sprachen“, aber nicht das ganze Volk (GHIBU 1910, S. 44; vgl. auch BLOCHER 1910; MEUMANN 1917, S. 39).

Um zu vermeiden, daß die als möglich und in bestimmten Situationen sogar als nützlich und notwendig erachtete Zwei- und Mehrsprachigkeit einzelner Mitglieder der Nation sich nicht schädigend auf deren physische und psychische Entwicklung auswirke, wird die Beachtung bestimmter pädagogischer Regeln für unerlässlich angesehen. So sei bei der frühen Zweisprachigkeit (im Fall von Kindern aus zweisprachigen Familien) auf die Einhaltung des Grundsatzes: eine Person – eine Sprache zu achten, und im Fall der schulischen Zweisprachigkeit darauf, daß der Unterricht in der zweiten Sprache erst nach Festigung der Muttersprache einsetze, je nach Autor zwischen dem 9. oder 12. Lebensjahr. Würden diese Regelungen nicht eingehalten, so sei der Sprach- und Kulturkonflikt vorprogrammiert. Jede frühe, pädagogisch ungesteuerte Zwei- und Mehrsprachigkeit berge die Gefahr des Sich-Selbst-Verlierens bzw. des Zerrissenwerdens zwischen zwei kulturellen oder geographischen Heimatorten und wirke sich hemmend und schädigend auf die physische und psychische Entwicklung der einzelnen aus. Die Betroffenen zeigten in deutlicher Häufung „gewisse motorische Störungen (allgemeine Ungeschicklichkeit, Linkshändigkeit bzw. Unsicherheit in der Unterscheidung von rechts und links, Schielen, Stottern) ... nachteilige Wirkung ... auf die allgemeine Intelligenz“ und damit auf den Schulerfolg (HENSS 1928c, S. 120). Nicht auszuschließen sei auch eine sittliche Gefährdung, wie die Neigung zu extremen Haltungen (z. B. Areligiosität oder religiöser Fanatismus) zu Überheblichkeit, Zwiespältigkeit und Unzuverlässigkeit; „kosmopolitische Phrasen und internationale Gesinnungslosigkeit finden den Boden vorbereitet“ (BLOCHER 1910, S. 670).⁸

Diesen Gefahren sei auch die „Volkspersönlichkeit“ ausgesetzt, dort, wo der

⁷ Mit „fluktuierendem Deutschtum im Ausland“ bezeichnet HENSS die zu unterschiedlichen Zeiten aus Deutschland in die verschiedensten Länder ausgewanderten Personen, die nur noch über ihr „Wesen“ mit Deutschland verbunden sind. Im Unterschied dazu das „bodenständige Deutschtum im Ausland“, z. B. die deutschen Minderheiten im Elsaß, in Belgien oder in Polen, die „in zähem und hartem Kampf um deutsche Kultur und Erhaltung deutscher Art“ ringen (HENSS 1930, Bl. 354' [356']).

⁸ Vgl. z. B. HENSS (1927) sowie die Beiträge von HENSS, GALL, SMITH und DECROLY in: BIÉ (Hrsg.), o. J.

Zwang zur frühen Zwei- oder Mehrsprachigkeit die Gesamtheit einer Gruppe trafe, wie z. B. bei nicht-landessprachlichen Minderheiten bzw. Sprachgruppen in zwei- und mehrsprachigen Staaten. Gleich das erste Referat auf dem Luxemburger Kongreß stellte unter dem Titel „Le bilinguisme et le caractère luxembourgeois“ einen solchen Fall vor. Der Referent, NICOLAS RIES, selbst Luxemburger und Lehrer an der Industrie- und Handelsschule, war sicherlich kaum daran interessiert, sich und seine Landsleute als „geschädigt“ darzustellen. So wird er einerseits nicht müde zu betonen, daß die Mehrsprachigkeit⁹ für Luxemburg ein unverzichtbares Gut sei, das viele Vorteile aufweise, andererseits spricht er vom luxemburgischen „dualisme linguistique et psychique“ (RIES 1928, S. 21) und nennt die Zweisprachigkeit als Grund dafür, daß Luxemburg keine eigenständige Kultur auszubilden vermocht habe. Bei allem Bemühen, ein positives Bild von der luxemburgischen „Volkspersönlichkeit“ zu zeichnen, entsteht bei ihm letztlich doch das Porträt eines „Zwitterwesens“, teils französisch, teils deutsch. Seinen Ausführungen liegt insgesamt die Vorstellung zugrunde, daß es territorial oder volklich etwas „Eigenes“ geben müsse, das, da es sich nur in Abgrenzung vom „Fremden“ entlang von geographischen, ethnischen und sprachlichen Grenzen definieren lasse, für Luxemburg fehle.¹⁰

3. Einsprachigkeit als Ziel von Zweisprachigkeit

3.1 Einsprachigkeit und Volkstum

Wenn die Überzeugung, daß frühe und insbesondere frühe kollektive Zwei- und Mehrsprachigkeit unnatürlich und schädlich sei, so grundsätzlich geteilt wurde, hätte dann nicht das oberste pädagogische Ziel die Vermeidung jeglicher Sprach- und Kulturkonflikte sein müssen, also in jedem Fall die Beschulung in der Erstsprache? Prüft man die Texte und Positionen unter dieser Fragestellung, so zeigt sich, daß es nicht einfach um Ein- oder Zweisprachigkeit geht, sondern um die „richtige Einsprachigkeit“, um die Einsprachigkeit in der Nationalsprache, einer Kultur- und Bildungssprache. War sie nicht gegeben, so mußte die Schule als Zwischenstufe zur „richtigen Einsprachigkeit“ künstlich Zweisprachigkeit erzeugen (z. B. im Fall 1). Die Erstsprache der Kinder würde als „Nicht-Sprache“ angesehen, in den Privatbereich abgedrängt und in der Schule vielfach mit Strafen verfolgt.¹¹ Das Widersprüchliche dieser Situation

9 RIES spricht von „bilinguisme“, sowohl wenn er die beiden Schulsprachen (Deutsch und Französisch) meint, wie auch generell, obwohl dann Letzenburgisch als dritte Sprache hinzukommt.

10 Vgl. die Zuspitzung der noch verhältnismäßig ausgewogenen Formulierungen von RIES bei HENSS im gleichen Band: BIÉ o. J., S. 78.

11 Eine der weitverbreiteten Strafen für Kinder, die unerlaubterweise in der Pause oder gar in der Stunde ihre polnische Familiensprache benutzt hatten, waren die Strafkärtchen. Der Ertappte mußte dann sehen, daß er, so schnell es ging, das Kärtchen an den nächsten „Sünder“ los wurde, damit man es nicht bei ihm fand, wenn die Strafe (z. B. als Abrechnung am Samstag) exekutiert wurde. In der Zeitschrift „Die Zweisprachige Volksschule“ wird diese Strafe als unpädagogisch abgelehnt, weil auf diese Weise die (polnischen) Kinder die deutsche Sprache nicht lieben, sondern fürchten, wenn nicht sogar hassen lernten.

sahen die Pädagogen der Zeit dadurch aufgehoben, daß die zweisprachige Schule selbst nicht zweisprachig, sondern einsprachig war und somit den Kindern die Möglichkeit bot, sich „die Sprache des Landes, in dem ihre Wiege stand, ... zu eigen zu machen“ (KLEINERT 1897, S. 6). Daher ist es nur konsequent, wenn VOLKMER (1917) in seinem Lexikonartikel über „utraquistische Schulen“ die Bezeichnung „zweisprachige Schulen“ als irreführend ablehnt und statt dessen vorschlägt, von „Schulen im Zweisprachengebiet“ zu sprechen.

Für die Lehrer in den Schulen im zweisprachigen Gebiet war die Herstellung der künstlichen Zweisprachigkeit also der einzig mögliche Schritt, um die „richtige Einsprachigkeit“ durchzusetzen, und zwar „richtig“ nicht nur im Sinne der Spracheinheit des Territoriums, sondern auch in dem Sinne, daß nur in der „richtigen Sprache“ die Schule mit ihrer eigentlichen Aufgabe beginnen und das „ihr eigentlich gesteckte Ziel überhaupt erreichen“ könne, die Kinder kulturfähig zu machen und sie zum nationalen Leben zu erziehen (ODELGA 1894a, S. 93).

Ein anderer Fall von „notwendiger Zweisprachigkeit“, diesmal zum Erhalt der „volklichen Spracheinheit“, war das „Zweisprachentum“ des „fluktuierenden Deutschtums im Ausland“ (Fall 4). Hier ging es um den Erhalt oder die Wiederherstellung der „wesenseigenen richtigen Einsprachigkeit“, diesmal sogar ohne Ausschluß der zweiten Sprache. Deshalb wirbt z.B. TEPP (1931, S. 148) für die Gewinnung einer positive(re)n Einstellung zum „Zweisprachentum“, denn nur so könne der Spielraum für die Forderung nach Erhalt oder auch „Wiedergewinnung“ der deutschen Sprache, „die geschichtlich, geographisch und biologisch zu ihm [dem Auslandsdeutschen] gehört“, gewonnen werden (TEPP 1931, S. 149). „Wiedergewonnen“ werden könne sie, weil sie als „unterbewußte Kräfte“ erhalten geblieben sei. Selbst wenn Sprache und Volkstum über lange Zeit schon nicht mehr gepflegt worden seien, „brechen die unterbewußten Kräfte, auf die weder die fremde Sprache noch das fremde Volkstum sonderlich Einfluß hat, vulkanisch in die Bewußtseinsebene empor“. Unbewußt habe sie zudem den Erwerb der „fremden“ Sprache behindert, denn auch wenn der Auslandsdeutsche „im Umgang schon kaum Deutsch mehr spricht“, so könne er doch „nicht alle um Ausdruck ringenden Regungen seiner Seele, nicht alle Denkvorgänge in der fremden Sprache deutlich und einwandfrei veranschaulichen“ (ebd., S. 148).

Auf den ersten Blick mag dieser Umgang mit dem „auslandsdeutschen Zweisprachentum“ wie ein zwangsläufiger Kompromiß aussehen. Doch sieht man genauer hin, so wird deutlich, daß auch hier die Einsprachigkeitstheorie voll eingehalten wird: Die ethnische-eigene Sprache wird (wieder) Erstsprache und die Sprache des Aufenthaltsstaates wird, auch wenn sie faktisch schon über Generationen hinweg Erstsprache der Auslandsdeutschen ist, zur Fremdsprache erklärt, die – in der besonderen Aufenthaltssituation – selbstverständlich mit besonderer Achtung zu handhaben sei.

Einsprachigkeit ist also ebenso wie Zweisprachigkeit nicht eine Frage der tatsächlichen sprachlichen Gegebenheiten, sondern der Definition. Die Widersprüchlichkeit der hier skizzierten Argumentationen löst sich immer dann auf, wenn man nicht nach Einsprachigkeit oder Zweisprachigkeit als solcher fragt, sondern danach, welche Einsprachigkeit bzw. Zweisprachigkeit gemeint

ist, und diese zu der jeweiligen Definition von Muttersprache in Beziehung setzt.

3.2 Muttersprache als einigendes Band

Muttersprache ist ein nur scheinbar eindeutiges Schlüsselwort in den Auseinandersetzungen über Zweisprachigkeit und Erziehung. Zwar ist es für die Pädagogen, im Unterschied zu den Statistikern, keine Frage, daß die Bezeichnung „Mutter“sprache in dem Sinne nicht zutreffend ist, als darunter selbstverständlich auch „Vater“sprache, „Familien-, Haushaltungs- oder Umgangssprache“ gemeint sein kann, doch auch sie kennen mehrere Definitionen. Insbesondere spielt die Unterscheidung zwischen Muttersprache als der Sprache, an die die ersten Begriffsassoziationen geknüpft sind, als „Abstammungssprache“ (Volkstum) und als „Denksprache“ eine entscheidende Rolle. Zugleich besteht die Vorstellung, daß nicht nur Individuen eine Muttersprache haben, sondern daß es auch so etwas wie die „Muttersprache eines Territoriums“ (als Teil oder als Gesamtheit eines Staates) gibt, die über alle (regional-)sprachlichen, sozialen und – letztlich sogar – Volkstums-Grenzen im Inneren hinweg die Menschen eint (Denk- und Kultursprache), oder auch so etwas wie die „Muttersprache eines Volkes“ (Abstammungssprache), in der das Wesen des Volkes präsent ist, und die ihr „einigendes Band“ nicht nur um die im Inneren, sondern auch um die außerhalb der Grenzen des Territoriums lebenden Volkszugehörigen schlingt.¹²

Rein logisch schlossen die beiden Definitionen (Abstammungssprache und Muttersprache eines Territoriums) im Fall der nationalen Minderheiten einander aus. Denn akzeptiert man, daß die Abstammungssprachendefinition z. B. auch für die polnische, litauische, wendische Minderheit gilt, so würde daraus eigentlich folgen müssen, daß sie zwar das Deutsche in der Schule als Fremd- und Zweitsprache lernen können, niemals aber, wie dies eindeutig das Ziel der utraquistischen Schule war, als zweite Muttersprache, die zudem mit dem Ziel vermittelt wird, daß sie die erste ersetzen soll. Diese Logik war jedoch deshalb ausgeschlossen, weil sie gegen den Grundsatz von sprachlicher und territorialer Einheit verstieß; gegen Deutsch als Muttersprache für die Minderheitenangehörigen sprach, daß sie eigentlich auch Angehörige eines fremden Volkstums

12 In bezug auf Elsaß-Lothringen nach 1871 und die „nationale Wiedergeburt der deutschsprachigen Gebiete“ schreibt LOMBARD in dem von W. REIN herausgegebenen „Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik“, daß „die neue Regierung der Reichslande ... es darum als eine ihrer vornehmsten Aufgaben betrachten [mußte], diese französischen Deutschen zu deutschen Deutschen heranzubilden, auch um sie das Band zu schlingen, das alle umschließt, alle eint; durch das sie als lebendige Glieder in die Gesamtheit eingeführt würden“. Bezüglich der „französisch sprechenden Teile“, deren Boden nun auch deutsch geworden sei, heißt es: „Deutsche im wahren und vollen Sinne des Wortes konnten diese Welschen erst werden, wenn auch sie instand gesetzt würden, an den nationalen Gütern teilzunehmen, unvermittelt deutsches Wesen und Wissen, Forschen und Schaffen, deutsche Eigenart, Bildung und Gesinnung kennenzulernen, ohne fremde Hilfe, selbst den Pulsschlag deutschen Lebens, die Ausstrungen deutschen Geistes zu vernehmen, unmittelbar aus dem Born deutschen Gemütes zu schöpfen. Erst diese Arbeit konnte befreiend und beruhigend, klärend und stärkend auf sie wirken. Erst durch sie konnten sie in die deutsche Nation eingeführt, für sie gleichsam geboren werden“ (LOMBARD 1910, S. 645 f.).

waren. Deshalb bedurfte es einer Brücke, um die Verbindung zwischen den nicht unmittelbar kompatiblen Logiken herzustellen, in diesem Fall: die Anerkennung der Möglichkeit, daß Angehörige nicht-deutschen Volkstums aufgrund der Tatsache, daß sie auf dem Territorium des Deutschen Reiches von deutscher Sprache und Kultur umgeben lebten, so von diesen durchdrungen seien, daß sie Teil des Volkes sind bzw. werden (vgl. KRÜGER-POTRATZ 1992 a). Die Durchdringung dieses „fremden Volkstums“ galt deshalb als möglich, weil der „europäische Osten [um] mehrere Entwicklungsstufen des kulturellen Lebens“ (GERBER 1929, S. 32) zurücklag, also als kulturell kaum widerstands- oder gar entwicklungsfähig eingestuft wurde. Die Verbindung mit der „kulturellen Rückständigkeit“ ließ eine Rückübertragung dieser Brückenkonstruktion auf die Muttersprachen- und Volkstumsfrage hinsichtlich der deutschen Minderheiten im Ausland nicht zu, denn in dieser Logik konnte ein kulturell höherstehendes oder auch gleich hoch stehendes Volkstum und die ihm zugehörige Sprache allenfalls unterdrückt, aber nicht „aufgelöst“ werden. So widersprüchlich die hier skizzierten Denk- und Argumentationsschemata wirken mögen, sie führen letztlich stets zum gleichen Ziel: Niemand kann in zwei Muttersprachen und zwei Volkstümern (Kulturen) leben, wenn er nicht Schaden nehmen soll an Leib, Seele und Geist.

4. *Einsprachigkeit und pädagogische Sorge*

Um die Einsprachigkeit der Schule zu legitimieren, wurden neben nationalpolitischen auch schulformspezifische und bildungssoziologische Argumente angeführt und, um sie durchzusetzen, methodisch-didaktische. Nationalpolitisch und nationalkulturell argumentiert z. B. ODELGA, wenn er festhält, daß die Volksschule im deutsch-polnischsprachigen Gebiet in ihrem „eigentlichen Ziel“ der „reindeutschen Schule“ in nichts nachstehe (ODELGA 1894 b, S. 148), oder auch VOLKMER, wenn er bezweifelt, daß im zweisprachigen Elsaß-Lothringen die Schule überhaupt ihre Aufgabe erfüllen könne. Denn da hier – ausnahmsweise – beide Sprachen sowohl als Unterrichtssprachen wie Unterrichtsgegenstand präsent seien, müsse man sich nicht nur fragen, ob die Schule „in beiden Sprachen dauerhafte Erfolge zu erzielen“ vermag, sondern vor allem, ob sie „dem national-deutschen Empfinden der Schüler dienlich“ sei (VOLKMER 1917, Sp. 1055). Schließlich, so das schulformbezogene Argument, habe die Volksschule auf das nationale und nicht auf das internationale Leben vorzubereiten. Wer also Fremdsprachen lernen wolle, habe dazu auf der Fortbildungs- oder Mittelschule Gelegenheit.

Bildungssoziologisch wird die Deutsch-Einsprachigkeit der Volksschule im zweisprachigen Gebiet mit dem Argument der Chancengleichheit und Emanzipation – um es in der heutigen Terminologie zu fassen – verteidigt. Wolle man die Minderheitenschüler, so wie alle „rein deutschen“ Schüler auch, zu „frommen Christen, braven Menschen und tüchtigen Gemeindemitgliedern“ erziehen, so müsse ihnen „die deutsche Sprache als ein kostbares Geschenk“ mitgegeben werden, „welches neben und zwischen der deutschen Bevölkerung

die polnische Nationalität dieser befreundet und ihr gegenüber mündig macht“ (KELLNER: Lebensblätter, zit. nach ODELGA 1894a, S. 98).¹³

Erzieherische, schul- und unterrichtsorganisatorische sowie auch methodisch-didaktische Legitimationen bestimmten vor allem die Auseinandersetzungen um den Sprach- und Religionsunterricht oder den Gesangsunterricht in Polnisch. Als z. B. für Posen durch Erlaß vom März 1894 polnischer Sprachunterricht auf der Unterstufe mit der Begründung zugelassen wurde, daß die Kinder befähigt werden sollten, auf der Mittelschule die „biblische Geschichte und den Katechismus [in Hochpolnisch] zu lesen“, reagierte HOLTZ, einer der Kritiker des Erlasses, mit dem Urteil „pädagogisch unsinnig“. Seine Begründung: Der Erlaß erübrige sich für die Unterstufe, da hier den Kindern noch gar keine entsprechende Lektüre in die Hand gegeben würde. Als Vorbereitung auf den Religionsunterricht in der Mittel- und Oberstufe sei er überflüssig, weil die Kinder, wenn sie erst einmal „Lesen und Schreiben des Deutschen soweit geübt [haben], daß man [sie] mit angemessenem Erfolg ein deutsches Lesebuch für die Mittelstufe benutzen lassen kann, so bereitet es ihnen nur mehr geringe Schwierigkeiten, auch polnisch lesen zu lernen“ (HOLTZ 1894, S. 85). Auch unterrichtsorganisatorisch und didaktisch sei es unsinnig, den Religionsunterricht in polnischer Sprache zu erteilen, denn so bleibe er isoliert, und man verzichte auf die „mannigfachen Vorteile, die ihm die anderen Unterrichtsgegenstände zuführen, [. . .]. Wer unter den heutigen Schulverhältnissen unserer Ostmark den Religionsunterricht in polnischer Sprache erteilt, der kommt mir vor, . . . wie ein Ansiedler, der sich auf einer dünnen Heide ansiedelt, während rings um ihn schöne grüne Weide liegt. Kurz: Der handelt unklug“ (ODELGA 1903, S. 99, 100). Wie ein Ergebnis aus der Analyse des „heimlichen Lehrplans“ liest sich ein anderes Argument ODELGAS, wenn er sein Plädoyer für einen deutschsprachigen Religionsunterricht damit begründet, daß das Kind den Sprachwechsel nicht nur als ein Verwerfen der deutschen Sprache, sondern auch der in Deutsch gelernten Inhalte auffassen könne. Es bestünde die Gefahr, daß „es bald merken [wird], daß man ihm zu verstehen geben will: ‚Alles, was ihr bisher gelernt habt, hat keinen Wert, hätte nicht gelernt zu werden brauchen! . . . Seine ganze Freude am Können, welches es gern betätigen möchte, wird auf solche unpädagogische Weise grausam zerstört“ (ODELGA 1903, S. 101).

Ein weiteres methodisch-didaktisches Argument stammt aus der Kontroverse „Übersetzungsmethode“ oder – modern – „natürliche Methode“; die Verfechter der „natürlichen Methode“ warnten davor, daß durch einen in Polnisch abzuhaltenden Sprach- und Religionsunterricht die veraltete Überset-

13 Daß es hierzu großen methodisch-didaktischen Könnens seitens der Lehrer bedürfe, wird in der „Zweisprachigen Volksschule“ immer wieder betont, und mit Beispielen von gelungenem Unterricht werden die Lehrer aufgefordert, mit der „natürlichen Methode“ zu arbeiten und sowohl im Sprachunterricht als auch in den Sachfächern anschaulich zu gestalten, an allem anzuknüpfen, „was im Gesichtskreis der Kinder sich abspiel[t]“, . . . ohne sich in Spielereien zu verlieren und vor allem die „Selbstthätigkeit“ der Kinder zu fördern (ODELGA 1894a, S. 95–97). Die deutsche Sprache müsse so natürlich erworben werden, damit sie, wie die Muttersprache nicht nur den Kopf, sondern auch das Herz der Kinder erreiche. Deshalb sei die „Übersetzungsmethode“ ungeeignet, da sie – bei allem vordergründigen Erfolg – die Kinder gegenüber dem Gebotenen und Gelernten gleichgültig mache.

zungsmethode durch die Hintertür wieder in die Schule käme. Da die Kinder in der Volksschule nicht die polnische, sondern nur die deutsche Büchersprache lernten, müßten sie, um die religiösen Texte zu verstehen, aus der ihnen fremden deutschen Hochsprache in die ihnen noch fremdere polnische Hochsprache übersetzen, der Lehrer müßte also „– um didaktisch zu sprechen – Unbekanntes durch Unbekanntes lehren“ (ebd.). Nicht zuletzt werden auch bildungssoziologische Argumente verknüpft mit moralischen Bedenken angeführt: So sei eine einsprachig-deutsche Erziehung auch im Religionsunterricht notwendig, weil aufgrund „des Rückgangs der Landwirtschaft und des Aufschwungs der Industrie andererseits, ... viele Landsleute [gezwungen seien] nach dem deutschen Westen [zu gehen], entweder als Industriearbeiter oder als Sachseingänger“. Sie brauchten, um ihr Leben zu verdienen, nicht nur ausreichende deutsche Sprachkenntnisse, sondern es müßte auch für ihre Sittlichkeit Sorge getragen werden. Denn es sei kaum vermeidbar, daß sie dort in Kontakt mit Andersgläubigen und auch „Ungläubige[n] kämen, die ihre revolutionären Ideen in die Herzen dieser unerfahrenen, leichtgläubigen Leute hineinstreuen wollen“ (zit. nach PETRAT 1987, S. 232). Gegen diese Gefahren helfe nur ein fester Glaube und die Möglichkeit, ihn auch in der Fremde zu praktizieren. Wenn ihre religiöse Praxis aber an die polnische Sprache gebunden sei, so fehle ihnen in der Fremde der Zugang zum Wort Gottes.¹⁴

Daß es in den Auseinandersetzungen um die Unterrichtssprache der Volksschule im deutsch-polnischen Sprachgebiet im Kern um die Frage der Sprachdominanz ging, zeigen sehr deutlich die heftigen und empörten Kommentare, die 1894 eine Rede des Centrums-Abgeordneten Dr. PORSCH auslösten.¹⁵ PORSCH hatte im preußischen Abgeordnetenhaus für eine konsequente Auslegung des Begriffs ‚Muttersprache‘ und der Bezeichnung ‚zweisprachige Volksschule‘ plädiert. Seine Argumentation folgte der vor allem von katholischer und z. T. auch sozialdemokratischer Seite vertretenen Linie, nach der zunächst die Entwicklung der Muttersprache (verstanden als Sprache der ersten Begriffsassoziationen) erfolgen sollte und dann die der Landessprache als erster Fremdsprache. Nur so werde auch der „Deutschsprachbesitz“ gefestigt, ohne daß die Kinder überfordert oder gar entwicklungsmäßig gestört würden. Gleichzeitig forderte PORSCH diese Form der zweisprachigen Erziehung nicht nur für die polnisch-muttersprachigen Schüler, sondern für alle im zweisprachigen Gebiet lebenden, also auch für deutsch-muttersprachliche Schüler mit dem Ziel, Hochdeutsch und Hochpolnisch als zwei Unterrichtssprachen für beide Schülergruppen zu etablieren – eine doppelte Anmaßung, wie die Kommentatoren vermerken. Insbesondere aber empörte sie, daß PORSCH sich zur Begründung seiner Forderungen der gleichen Argumente bediente und sich auf die gleichen „pädagogischen Autoritäten“ berief, wie diejenigen, die für eine deutsch-einsprachige Volksschule eintraten. Auch er zitierte COMENIUS und DIESTERWEG (alles erst in der Muttersprache) und forderte, daß der Unterricht

¹⁴ Hier wird deutlich, daß in unserem Fall am Gegensatz Deutsch–Polnisch aufgeführten Argumente weniger die nationale, sondern vielmehr die soziale Differenz markieren, analog zum Fall der Mundartsprecher.

¹⁵ Vgl. dazu auch O. WILLMANN (1914, Sp. 822), der sich gegen die Unterdrückung des Polnischen als Muttersprache wendet.

in einer fremden Sprache erst dann beginnen dürfe, wenn die Muttersprache sich soweit in dem Geist des Kindes befestigt habe, daß die Denk- und Sprachentwicklung durch das Hinzukommen einer neuen Sprache nicht mehr gehemmt oder gestört werden könne. Da die Befürworter der deutsch-einsprachigen Volksschule auf der logischen Ebene ihm nichts entgegen konnten, versuchten sie, ihre Position mit einer pädagogisch-pragmatischen Begründung zu retten, mit Hinweis auf die Kultur- und Sprachdominanz des Deutschen: „Selbst die ärgsten Feinde des Deutschen [müßten zugeben], daß diese Sprache für die Polen des deutschen Reichs unumgänglich notwendig sei. Um aber den Kindern die nötige Fertigkeit im Gebrauche dieser Sprache beibringen zu können, ist es erforderlich, daß der Unterricht in derselben recht frühzeitig beginne und auch mit allen zu Gebote stehenden Mitteln gefördert werde.“ Die Schüler müßten so früh wie möglich angehalten werden, ihre Gedanken, Gefühle, Regungen und Strebungen in derselben auszudrücken. Nur so würde sie ihnen „zur zweiten Muttersprache und der citierte Ausspruch Diesterwegs verliert hiermit für unsere Schulen seine Bedeutung“ (Die Angriffe 1894, S. 146). Deutsch als einzig richtige Muttersprache – das ist der machtpolitische Kern der mit pädagogischen Argumenten geführten Auseinandersetzungen, im Verlauf derer die Minderheitensprachen – implizit – zu Nicht-Sprachen erklärt werden und ihre Sprecher zu Personen mit „Sprach- und Kulturdefiziten“.

Die hier aufgeführten Argumente und Legitimationen sind eingebettet in einen Katalog von Forderungen nach flankierenden Maßnahmen, die den Lehrern in den utraquistischen Schulen ihre schwierige Aufgabe, „dem Volke allmählich eine andere Muttersprache zu geben“ (HINZ 1905, S. 105), erleichtern sollen: Erhöhung der Zahl des Stundendeputats für den Deutschunterricht, Nicht-Einstellung von Lehrern, die der „anderen“ Sprache mächtig sind, Senkung der Zahl der in der Klasse vorhandenen „anderssprachigen“ Schüler, Bestrafung der Schüler, die untereinander, z. B. auf dem Schulhof, die „andere“ Sprache benutzen, bessere Entlohnung der Lehrer in utraquistischen Schulen, da sie schließlich doppelte Arbeit leisten oder – alternativ – Reduzierung ihres Stundendeputats und Verbesserung ihres gesellschaftlichen Ansehens durch Hervorhebung ihrer Leistungen, bessere methodisch-didaktische Ausbildung bzw. eine spezielle Ausbildung für Lehrer in zweisprachigen Gebieten, eine bessere Ausstattung der Schulen und der sprachlich-kulturellen Situation entsprechende Lehrmaterialien und – nicht zuletzt – Volksbibliotheken, Lesevereine, Fortbildungsschulen und ähnliche Bildungseinrichtungen, in denen die schulentlassene Jugend ihre neue und richtige Muttersprache weiter pflegen könne.

5. Die Fortwirkung des Normalitätskonstrukts Einsprachigkeit

„Dem Volk eine andere Muttersprache geben“ – dies könnte als Motto der Schulsprachenpolitik des modernen Utraquismus, wie sie im Deutschen Reich entwickelt wurde, gelten. Ziel war die sprachliche und kulturelle Einigung, die Überwindung der „Volks- und Sprachzersplitterung wie -verzwitterung“ im Sinne der Formel: ein Mensch – eine Sprache – ein Volk – ein Territorium.

Die repressiven Elemente dieser Sprachpolitik sind auch während der Na-

zizeit erkennbar, nur daß zugleich ein deutlicher Bruch in der Zielsetzung zu verzeichnen ist. Während im Kaiserreich und in der Weimarer Republik bei allen Unterschieden im Detail die Vorstellung von Inklusion die (bildungs-)politische und pädagogische Argumentation bestimmte, so war in der Nazizeit die mit dem ausschließlich deutschsprachigen Unterricht verbundene Zielsetzung eindeutig Exklusion: Ausschluß von Bildung, so z. B. die Politik im besetzten Polen.¹⁶ Sprachpolitik als Selektionsinstrument wird offen eingesetzt und ist nicht mehr – wie in den Jahrzehnten vorher – Teil eines Instrumentariums zur Ein- und Ausgrenzung von Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft in einem sich etablierenden Bildungssystem (vgl. Nationalsozialistische Bildungspolitik 1992).

In der Bundesrepublik war nach 1945 die Beschulung nicht-deutschsprechender Kinder zunächst kein Thema. Zwei- und Mehrsprachigkeit wurde nur in Zusammenhang mit Fremdsprachigkeit behandelt, durchaus in Anknüpfung an die Fremdsprachen-Diskussion im Deutschen Reich und zunächst eindeutig im Sinne von Elitebildung. Abgebrochen schien die Traditionslinie des Umgangs mit „zweisprachigen Volksteilen“, was nach 1945 insofern plausibel erscheinen mochte, als außer der dänischen Minderheit in Schleswig-Holstein keine anderssprachige Gruppe Recht auf Unterricht und Bildung in der Muttersprache im öffentlichen Bildungswesen zu fordern schien.¹⁷

Von daher schien die Situation völlig neu, als in den siebziger Jahren – infolge der Arbeitsmigration und der Familienzusammenführung – „plötzlich“ fremdsprachige Kinder in größerer Zahl in deutschen Klassen saßen. Man wähte sich ohne Erfahrung und knüpfte doch – unbewußt und auch ungewußt – an die Traditionslinien wieder an, die bis in die Anfänge des 19. Jahrhunderts zurückreichen, allerdings unter deutlich veränderten Bedingungen. Zum einen handelte es sich nicht um „fremdsprachige Volksteile“, sondern um „ausländische Schüler“, in der Regel um ausländische Arbeiterkinder, für die sich eine unmittelbare Fortsetzung der Politik nach dem Leitsatz „dem Volk eine andere Muttersprache geben“ ausschloß. Hinzu kamen ein anderes demokratisches Selbstverständnis und eine Situation, in der durch die Westintegration der Bundesrepublik der begonnene Prozeß der europäischen Einigung und die

16 KRÜGER-POTRATZ (1993, S. 102): „Daß Deutsch Unterrichtssprache in der Schule für polnische Kinder (in der sogenannten Polenschule) war, hatte explizit seinen Grund nicht darin, daß die polnischen Kinder Deutsch lernen sollten – dies war ausdrücklich verboten –, sondern darin, daß sie erfahren sollten, was es heißt, nicht Deutscher zu sein und darin, daß ‚auch der deutschsprachige Pole ... in der Zukunft stets an seiner fehlerhaften Ausdrucksweise und Aussprache kenntlich bleiben‘ sollte.“ Letzteres stand in der „Sprachverordnung des Regierungspräsidenten in Zichenau und des Reichsstatthalters im Warthegau“ von 1943 (Institut für Zeitgeschichte, München: MA 441/8, Bl. 986f.). In einem Schreiben des Reichsstatthalters im Warthegau an alle Behörden, Posen 23.02.1943 zur „Anwendung der polnischen Sprache durch Polen“ (Instytut Zachodni w Poznaniu, I.Z. Dok. I–69, S. 1–3) heißt es auf S. 2: „In den polnischen Schulen [mit Deutsch als Unterrichtssprache] wird deutsch nur soweit gelehrt, als es notwendig ist, daß der polnische Arbeiternachwuchs, den wir zur Erfüllung der Kriegs- und der Aufbauaufgabe brauchen, sich in deutscher Sprache verständlich machen kann: d. h. die deutsche Sprache wird vokabelmäßig gelernt, darf aber grammatikalisch nicht richtig gesprochen werden.“

17 Genauer gesagt: keine der vor der Nazizeit in diesen Fragen engagierten Gruppen, auch nicht die noch verbliebenen Angehörigen der sogenannten Ruhrpolen. Die Sinti waren schon vor dem Zweiten Weltkrieg in diesen Auseinandersetzungen nicht berücksichtigt worden.

zunehmende Internationalisierung aller Politikfelder innen- wie außenpolitisch andere Maßstäbe für den Umgang mit anderssprachigen Schülern galten und gelten als vor dem Zweiten Weltkrieg. Dies hat zu deutlichen Verschiebungen in den Argumentationen und teilweise auch zu anderen bildungspolitischen Maßnahmen geführt. Nur – wie in der Einleitung skizziert: Die Vorstellung davon, daß die Monolingualität des Individuums, des Territoriums und der Kommunikation den Normalfall und damit – implizit oder explizit – den Maßstab darstellt, ist geblieben. Auf dieser Ebene scheinen sich dann auch die Strategien zur Verteidigung der Einsprachigkeit als Normalfall tradiert zu haben, ohne daß nur einem der Beteiligten die hier skizzierte Entwicklung bekannt und bewußt sein mußte.

Literatur

- BLOCHER, E.: Zweisprachigkeit. Vorteile und Nachteile. In: W. REIN (Hrsg.): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Langensalza 1910, Bd. 10, S. 665–670.
- BIÉ: BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION (Hrsg.): *Le bilinguisme et l'Éducation*. Travaux de la conférence internationale tenue à Luxembourg du 2 au 5 avril 1928, publiés avec l'appui du Gouvernement Grand-Ducal. Genève/Luxembourg o.J. [1928].
- DECROLY, O.: Réflexions et enquêtes à propos du bilinguisme. In: BIÉ 1928, S. 53–61.
- DIE ANGRIFFE: Die Angriffe des Abgeordneten Dr. Porsch gegen die zweisprachige Volksschule. In: *DZV* 2 (1894), S. 145–147.
- DZV – DIE ZWEISPRACHIGE VOLKSSCHULE*, Breslau 1 (1893) – 27 (1919).
- GALI, A.: Comment mesurer les influences du bilinguisme. In: BIÉ (Hrsg.), 1928, S. 123–136.
- GERBER, H.: *Minderheitenrecht im Deutschen Reich*. Ein Kommentar zu Artikel 113 der Reichsverfassung. Berlin 1929.
- GHIBU, O.: *Der moderne Utraquismus oder die Zweisprachigkeit in der Volksschule*. Langensalza 1910.
- GOGOLIN, I.: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Hamburg: Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft 1991 [Habilitationsschrift].
- HENSS, W.: Erziehungsfragen der fremden Minderheiten, insbesondere das Problem der Zweisprachigkeit. Erfahrungen und Beobachtungen in deutschen Schulen im Ausland. In: BIÉ (Hrsg.), 1928, S. 69–86 (a).
- HENSS, W.: Mundart und Zweisprachigkeit. In: BIÉ (Hrsg.), 1928, S. 99–117 (b).
- HENSS, W.: Eine internationale Konferenz über Zweisprachigkeit in Luxemburg. In: *Die Deutsche Schule im Auslande* 20 (1928), S. 120–122 (c).
- HENSS, W.: Erziehungsprobleme des Auslandsdeutschtums. Vortrag 1930; als Résumé 1931 in: *Verband der deutschen Volksgruppen in Europa*, Geschäftsstelle: [Protokoll der pädagogisch-kulturpolitischen Konferenz in Stuttgart, 31.08.–01.09.1930]. Berlin, 31.01.1931. Bundesarchiv Abt. Potsdam, Fundus Nr. 993, Deutsche Stiftung, Bl. 352–373.
- HENSS, W.: Eine pädagogisch-kulturpolitische Konferenz der deutschen Volksgruppen Europas in Stuttgart. In: *Die Deutsche Schule im Auslande* 23 (1931), S. 94–98.
- HINZ, P.: Volksschulen, Volksfortbildungsschulen und Volkshochschulen für das Zweisprachengebiet. In: *DZV* 13 (1905), Nr. 5, S. 102–105.
- HOLTZ, A.: Der polnische Sprachunterricht in den Volksschulen der Provinz Posen. In: *DZV* 2 (1894), S. 85–87.
- KLEINERT, H.: Wie wird durch den Gesangsunterricht das Deutsche befördert. In: *DZV* 5 (1897), Nr. 1, S. 5–7.
- KRÜGER-POTRATZ, M.: Der verlängerte Arm nationalstaatlicher Bildungspolitik: Elemente völkischer Bildungspolitik in der Weimarer Republik. Vortrag auf dem 3. Kolloquium des DFG-Forschungsschwerpunktprogramms FABER, Hamburg Mai 1992 (im Erscheinen) (a).
- KRÜGER-POTRATZ, M.: Zur verdeckten nationalen Ausrichtung der Historischen Pädagogik. Vor-

- trag auf dem XIII. Jahreskongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Berlin März 1992 (b).
- KRÜGER-POTRATZ, M.: Bildungspolitik im besetzten Polen – ein Beitrag zur Interkulturellen Pädagogik. In: nationalsozialistische Bildungspolitik 1993, S. 90–104.
- LOMBARD, J.: Zweisprachige Schulen im Reichslande. In: W. REIN (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 21910, Bd. 10, S. 645–655.
- MEUMANN, E.: Zeitfragen deutscher Nationalerziehung. Sechs Vorlesungen. Hrsg. von G. ANSCHÜTZ. Leipzig 1917.
- NATIONALSOZIALISTISCHE BILDUNGSPOLITIK: [Die] nationalsozialistische Bildungspolitik und das polnische geheime Unterrichtswesen während der Zeit der deutschen Besatzung in Polen. Eine deutsch-polnische Expertentagung. Iserlohn: Evangelische Akademie 1993 (Tagungsprotokoll 96/92).
- ODELGA, P.: Die Pflege der deutschen Umgangssprache in zweisprachigen Volksschulen. In: DZV 2 (1894), S. 93–98 (a).
- ODELGA, P.: Die Sprachformübungen in zweisprachigen Volksschulen. In: DZV 2 (1894), S. 147f. (b).
- ODELGA, P.: Der deutsche Sprachunterricht im Dienste der nationalen Bildung. Mit besonderer Berücksichtigung unserer Ostmarken. In: DZV 9 (1901), Nr. 12, S. 273–279; 10 (1902), Nr. 1, S. 1–6; Nr. 2, S. 25–29; Nr. 3, S. 61–66.
- ODELGA, P.: Über die Unterrichtssprache im Religionsunterricht der Schulen unserer Ostmark. In: DZV 11 (1903), Nr. 5, S. 99–103.
- ODELGA, P.: Wie ich dazu gekommen bin, über den ersten deutschen Sprachunterricht zu schreiben. In: DZV 19 (1911), Heft 12, S. 269–274.
- PETRAT, G.: Schulerziehung. Ihre Sozialgeschichte in Deutschland bis 1945. München 1987.
- RIES, N.: Le bilinguisme et le caractère luxembourgeois. In: BIÉ (Hrsg.), 1928, S. 16–25.
- RONJAT, J.: Le développement du langage observé chez un enfant bilingue. Paris 1913.
- [Die] SCHULSPRACHE im Reichslande. In: DZV 12 (1904), Nr. 6, S. 140f.
- SMITH, F.: Le bilinguisme et l'éducation à la lumière des recherches faites au Pays de Galles et au Bengale. In: BIÉ (Hrsg.), 1928, S. 43–52.
- TEPP, M.: Sprache und Totalität des Körpers. In: Die Deutsche Schule im Auslande 23 (1931), S. 147–151.
- VOLKMER, A.: Welches ist unsere Muttersprache? In: DZV 14 (1906), Nr. 3, S. 54–56.
- VOLKMER, A.: Seminarunterricht und Schularbeit in der zweisprachigen Volksschule. In: DZV 16 (1908), Nr. 2, S. 36–38.
- VOLKMER, A.: Zweisprachige Schulen. In: E. M. ROLOFF (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Freiburg i. Br. 1917, Sp. 1055–1059.
- WEICKEN, F.: Muttersprache. In: E. M. ROLOFF (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Freiburg i. Br. 1914, Bd. 3, Sp. 791f.
- WILLMANN, O.: Nationale Schule. In: E. M. ROLOFF (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Freiburg i. Br. 1914, Bd. 3, Sp. 822.

Summary

The present essay takes as its starting point recent demands for a change in attitude concerning bi- and pluri-lingualism in a situation marked by international migration and European integration. Going back into the history of the educational debates on bi-lingualism and schooling, the essay focusses on the “logics” of the educational arguments as developed during the Second Reich and the Weimar Republic. The author’s thesis is that those “logics” made their way into what is considered “normal” in nation-state systems of schooling and education so that, finally, they appear as “natural” and continue to guide educational policy, administration, and practice – even where critical knowledge is available.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz, Westfälische Wilhelms-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut I, Georgskommende 26, 48143 Münster