

Liebe Leserinnen und Leser,

das aktuelle EliSe-Heft beginnt auf der folgenden Seite mit dem Titelblatt. Diese Leerseite, die dem Heft von EliSe vorgeschaltet ist, soll Ihnen ermöglichen, auf einer Druckseite im DIN-A4-Format zwei EliSe-Seiten mit der korrekten Paginierung auszudrucken. Gesetzt ist die Zeitschrift in A5.

Bei weiteren Fragen wenden Sie sich bitte an die Reaktion.

elise@uni-essen.de

ELiS_e

[e'li:zə]

<Essener Linguistische Skripte – elektronisch>

E-Papiere zu Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik

Jahrgang 1, Heft 1 (Juni 2001)

ISSN 1617-5425

elise@uni-essen.de

<http://www.elise.uni-essen.de>

Liebe Leserinnen und Leser,

wie im Editorial angekündigt, möchten wir mit ELiSe besonders die wissenschaftliche Diskussion anregen und einen schnellen Gedankenaustausch ermöglichen. Deshalb eröffnen wir zu jedem Heft ein Diskussionsforum, in dem Anregungen, Kritik, Hinweise und Stellungnahmen von Lesern zu den einzelnen Beiträgen veröffentlicht werden. Die Autorinnen und Autoren sind von uns gebeten worden, an diesen Diskussionen teilzunehmen und haben das ausdrückliche Recht zur Kommentierung.

Bitte senden Sie Ihre Anregungen an die Redaktion, damit wir sie in das Diskussionsforum stellen können und die Autorinnen und Autoren die Möglichkeit haben, Stellung zu beziehen.

elise@uni-essen.de

Bitte gestalten Sie die Betreff-Zeile nach dem Schema: **Beitrag: Autor, Heft**

ELiS_e

<Essener Linguistische Skripte – elektronisch>

E-Papiere zu Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik

Jahrgang 1

Heft 1

Juni 2001

Impressum

ELiSe wird herausgegeben von:

Christoph Chlosta • Hermann Cölfen
Werner Schöneck • Christoph Schroeder

Kontakt: Dr. Christoph Schroeder, Universität Essen, Fachbereich 3, 45117 Essen

E-Mail: elise@uni-essen.de

Alle Rechte vorbehalten.

Copyright bei den Autorinnen und Autoren.

Abdruck, Vervielfältigung, Übersetzung, Mikroverfilmung und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen der Beiträge sind ohne Zustimmung der Autorinnen und Autoren unzulässig und strafbar.

ISSN: 1617-5425

Inhalt

Christoph Schroeder (Essen)

Kolloquium „Zum Erhalt und zur Förderung von Mehrsprachigkeit“, Universität Essen, 8.12.00	7-10
---	------

Erklärung der Teilnehmer am Essener Kolloquium zum Erhalt und Zur Förderung von Mehrsprachigkeit	11-13
---	-------

Wilfried Stölting (Oldenburg)

Zweisprachigkeit, gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und die Stellung der Migrantensprachen	15-22
--	-------

Heidi Rösch (Berlin)

Zweisprachige Erziehung in Berlin im Elementar- und Primarbereich	23-44
--	-------

Rupprecht S. Baur (Essen)

Die Didaktik der Herkunftssprachen in zweitsprachlicher Umgebung als Aufgabe der Lehrerbildung an deutschen Universitäten	45-58
---	-------

Birgit Smieja (Duisburg)

Von der Sprachverschiebung zum Sprachtod: Können Botswanas Minoritätssprachen gerettet werden?	59-88
---	-------

Marios Chrissou

Deutsche und neugriechische Phraseologismen mit animalistischer Lexik. Eine kontrastive Analyse auf der Wörterbuch- und der Textebene	89-121
---	--------

Christoph Schroeder

Kolloquium „Zum Erhalt und zur Förderung von Mehrsprachigkeit“, Universität Essen, 8.12.00

Am Freitag den 8.12.2000 führte das fakultätsübergreifende IMAZ, „Institut für Migrationsforschung, Interkulturelle Pädagogik und Zweitsprachendidaktik“ der Universität Essen ein eintägiges „Kolloquium zum Erhalt und zur Förderung von Mehrsprachigkeit“ durch. Rund 50 Personen nahmen teil – Wissenschaftler aus benachbarten Universitäten, Vertreter des Ministeriums Schule, Wissenschaft und Forschung, Mitarbeiter verschiedener Regionaler Arbeitsstellen (RAA) sowie der RAA-Hauptstelle, Mitarbeiter des Zentrums für Türkeistudien und des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung, Lehrer, Studierende und nicht zuletzt die Mitglieder des IMAZ. Ziel des Kolloquiums war es, wie der Institutsleiter Rupprecht S. Baur in seinen einleitenden Worten deutlich machte, über Impulsreferate ein Forum zum Austausch von Ideen, Standpunkten und Sichtweisen zu schaffen. Über diesen Austausch hinaus sollte sich das Ergebnis des Kolloquiums in einer gemeinsamen Erklärung „Zum Erhalt und zur Förderung von Mehrsprachigkeit“ konkretisieren (siehe unten).

Dass die Universität Essen der geeignete Ort für eine derartige Veranstaltung sei, unterstrich in ihrem Grußwort Ursula Boos-Nünning, Rektorin der Universität Essen und Professorin für Interkulturelle Pädagogik. Sie verwies auf die Forschungs- und Ausbildungsschwerpunkte, die Essen in den Bereichen „Interkulturalität“ und „Erziehung zur Zweisprachigkeit“ habe, nichts zuletzt geprägt von dem „Lehramtsstudiengang Türkisch“, den Essen als einzige Universität in Deutschland anbietet, sowie dem Zusatzstudiengang „Interkulturelle Pädagogik“ und dem germanistischen Studienschwerpunkt „Deutsch als Zweitsprache“.

Im Mittelpunkt standen anschließend drei Themengebiete, eingeleitet jeweils durch ein Impulsreferat:

1. „Zweisprachigkeit, gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und die Stellung der Migrantensprachen“ – Impulsreferat von *Wilfried Stöltig*, Universität Oldenburg

2. „Zweisprachige Erziehung und Mehrsprachigkeit in der Schule“ – Impulsreferat von *Heidi Rösch*, Technische Universität Berlin mit dem Titel „Zweisprachige Erziehung in Berlin im Elementar- und Primarbereich“
3. „Die Ausbildung von MuttersprachenlehrerInnen für Migrantensprachen als Grundlage für den Erhalt von Mehrsprachigkeit in Schule und Gesellschaft“ – Impulsreferat von *Rupprecht S. Baur*, Universität Essen mit dem Titel „Die Didaktik der Herkunftssprachen in zweisprachlicher Umgebung als Aufgabe der Lehrerbildung an deutschen Universitäten“

Die Artikelfassungen der Impulsreferate finden sich in dieser Ausgabe von ELiSe. Im Folgenden werden sie daher nur kurz zusammengefasst:

1. *Wilfried Stöltzing* eröffnet einen Blickwinkel auf die Thematik, der sich erfrischend von eingespielten Sichtweisen absetzt. Zweisprachigkeit, so Stöltzing, ist zunächst ein begriffliches Konstrukt: Wir sind daran gewöhnt, Sprachen als verdinglichte Einzelkonstrukte zu sehen, die bei Zweisprachigen eben zueinander addiert seien. Daraus resultiere dann, dass beispielsweise bei Sprachstandsuntersuchungen von Bilingualen beide Sprachen einzeln untersucht und bestenfalls zueinander in Beziehung gesetzt würden. Vorschläge, die ein-, zwei- oder mehrsprachige Sprachlichkeit eines Menschen zunächst als „Gesamtsprachlichkeit“ anzusehen, innerhalb derer verschiedene sprachliche Variationen verortet würden, seien von der Wissenschaft bisher nicht ernsthaft aufgegriffen worden. Gerade diese Herangehensweise aber werde dem sprachlichen Selbstverständnis Bilingualer wesentlich gerechter.

Das Konstrukt der „Einzelsprachen“ habe seine Fortsetzung dann im (sprachen-)politischen Umgang mit der Mehrsprachigkeit. Während einerseits der schulpolitische Umgang mit den Migrantensprachen eine unheilige Allianz von Bilingualismus und gesellschaftlicher Randstellung der jeweiligen Sprecher entstehen lasse, finde andererseits eine Intensivierung des Fremdsprachenunterrichts statt. „Lebensweltlich“ Zweisprachige würden so alleingelassen, Einsprachige dagegen aufwendig bilingualisiert. Auch eine mögliche Aufhebung der Nationalstaatlichkeit in einem vereinigten Europa werde daran nichts ändern: Vorstellbar sei hier eher, dass ein „Europa der Nationalstaaten“ ersetzt werde von einem „Europa der Sprachenregionen“, in dem die einzelnen Amtssprachen den ideologischen Ballast allein tragen, den sie sich bisher noch mit dem Nationalstaat teilen.

Angesichts dieser Entwicklung frage sich, welche Möglichkeiten bestünden, gerade den Status von Migrantensprachen in Europa zu verändern, genauer: zu erhöhen. Nicht zuletzt seien hier die Migrantengruppen selbst gefragt, aktiv zu werden: in Zusammenarbeit über die Grenzen der europäischen Staaten hinaus, möglicherweise mit den konsularischen Behörden als Partner, mit der Erfahrung der eigenen Sprachen als Kultursprachen, mit der selbstbewussten Forderung nach Präsenz ihrer Sprachen im Regelunterricht der deutschen Schule, die die „Privatisierung“ und Marginalisierung der Migrantensprachen verhindern helfe.

2. *Heidi Rösch* liefert eine kritische Bestandsaufnahme schulischer Ansätze zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Bundesland Berlin. In bezug auf den Muttersprachlichen Unterricht ist das Bundesland Berlin prinzipiell den Weg der Exklusion vom

Pflichtschulwesen gegangen; Muttersprachlicher Unterricht ist hier Sache der jeweiligen konsularischen Behörden der Herkunftsländer. Gleichzeitig aber besteht in einigen Schulen das Angebot, die Sprachen Russisch und Türkisch anstelle der 1. Fremdsprache Englisch zu belegen, zudem wird teilweise fachbegleitender Unterricht (= Fachunterricht) in diesen Sprachen angeboten. Auch wird in einem Modellversuch die koordinierte Alphabetisierung erprobt, nach dem Prinzip der Erstalphabetisierung in der Muttersprache. Darüber hinaus bietet die Berliner Europaschule bilingualen Unterricht in einer breiten Palette von Sprachen an – ein Unterricht, an dem mutter- und fremdsprachliche Lerner der jeweiligen Sprache gemeinsam teilnehmen. In der Resonanz auf die Berliner Förderansätze wird eine Konstante deutlich, die sich in den Überlegungen von Wilfried Stöltzing bereits abzeichnet: Die Angebote zur Förderung von Zweisprachigkeit für Schüler mit Migrationshintergrund unterliegen der Gefahr, Auffangbecken für potenzielle Schulversager zu werden. Dies ist nicht zuletzt in der mangelnden Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen begründet: Muttersprachenlehrern fehlt es oft an der Erfahrung im deutschen Pflichtschulwesen, Deutschlehrern dagegen am Umgang mit Zweisprachigkeit – muttersprachliche Angebote bieten ihnen die Gelegenheit, schwierige Schüler abzuschieben. Bildungsorientierte Eltern aus den Migrantengruppen nehmen die zweisprachigen Angebote entsprechend eher zögernd an und von dem bilingualen Ansatz der Europaschule profitieren vor allem Kinder deutscher Herkunft. So bleibt die Gefahr, dass sich das Konstrukt der „deutschen Leitsprache“ in Kombination mit der Marginalisierung der Herkunftssprachen als „Schmuddelsprachen“ zumindest als Erfahrung für die Migranten selbst wieder durchsetzt.

3. Rupprecht S. Baur entwickelt konkrete Vorschläge zur Ausbildung von Muttersprachenlehrern und -lehrerinnen für Migrantensprachen, die sich auch als Antwort auf einige der von Heidi Rösch aufgezeigten Probleme verstehen lassen. Das bildungspolitische Primat des Erhalts und der Förderung von Mehrsprachigkeit ernst zu nehmen, bedeute nach Meinung Baur, einen qualitativ hochstehenden Herkunftssprachenunterricht vor allem in der Primarstufe zu fordern. Hier nun setzte das Konzept für eine in die Ausbildung für Primarstufenlehrer integrierte Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für den Muttersprachlichen Unterricht an. Zentrale Idee ist dabei, dass die Lehrer und Lehrerinnen für den Muttersprachlichen Unterricht derart in die Kollegien integriert werden, dass sie das Schulleben mitgestalten können und nicht, wie bisher der Regelfall, mehrere Schulen gleichzeitig zu versorgen haben. Vorstellbar wäre dies in Form einer Primarstufenausbildung, in der „Muttersprachlicher Unterricht“ als weiteres Unterrichtsfach (neben Deutsch und einem weiteren Fach) studiert werde. Diese Ausbildung müsse sich nicht auf ein oder zwei „große“ Migrantensprachen beschränken. Vielmehr sei sie als Ausbildung denkbar, bei der in wissenschaftlichen Seminaren interkulturelle, sprachkontrastive und sprachdidaktische Methodenkompetenz vermittelt werde, die dann auf der Lektoratsebene in jeweils einzelsprachlichen Seminaren um die Ausbildung der notwendigen Sprachkompetenz zu ergänzen sei. Die so ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer wären neben ihren anderen Fächern Muttersprachenlehrer für

eine bestimmte Sprache (u.a. Bosnisch, Farsi, Griechisch, Italienisch, Kroatisch, Kurdisch, Serbisch, Spanisch, Türkisch) und darüber hinaus als Fachpersonen für die Umsetzung schulischer Mehrsprachigkeitskonzepte (zweisprachige Alphabetisierung, bilingualer Unterrichtskonzeptionen u.ä.) einsetzbar.

Unmittelbares Ergebnis des Kolloquiums, das nicht zuletzt auch die ausführlichen Diskussionen im Anschluss an die jeweiligen Referate widerspiegelt, ist die in der Abschlussdiskussion verabschiedete „Erklärung der Teilnehmer am Essener Kolloquium zum Erhalt und zur Förderung von Mehrsprachigkeit“.

Erklärung der Teilnehmer am Essener Kolloquium zum Erhalt und Zur Förderung von Mehrsprachigkeit

veranstaltet vom Institut für Migrationsforschung, Interkulturelle Pädagogik und Zweitsprachendidaktik (IMAZ) an der Universität Essen am 08.12.00

Durch Wanderungsbewegungen und freie Wahl des Wohnsitzes innerhalb der Europäischen Union sind die meisten Staaten Europas heute des facto mehrsprachig und multikulturell. Gleichzeitig sind Erhalt von und Erziehung zu Mehrsprachigkeit ein erklärtes Ziel der Europäischen Union und damit auch der Bildungspolitik der einzelnen Länder der Bundesrepublik Deutschland. Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft ist dabei das Ergebnis der Ausbildung von Zwei- und Mehrsprachigkeit von Individuen. In Zusammenhang mit den Bemühungen um die Verbesserung und Verbreiterung der Fremdsprachenkenntnisse von Schülerinnen und Schülern an den allgemein bildenden Schulen muss deshalb auch die natürliche Zwei- und Mehrsprachigkeit, wie sie bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund existiert, als gesellschaftlicher Wert und als Ressource wahrgenommen und gefördert werden.

Der alltägliche Umgang mit verschiedenen Sprachen und Kulturen muss in Schule und Gesellschaft zum selbstverständlichen Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen werden. Um Mehrsprachigkeit bei Migranten auf dieser Grundlage erhalten und fördern zu können, bedarf es eines bildungspolitischen Klimas, in dem die Sprachen der Migranten und ihrer Kinder als persönlicher und gesellschaftlicher Wert begriffen werden. Denn durch die Migranten und ihre Kinder wird das Potenzial an Sprachenkenntnissen und Sprachkompetenzen in der Bundesrepublik Deutschland und Europa insgesamt erweitert.

Ein solches bildungspolitisches Klima existiert bisher nicht. Zweisprachigkeit und Bikulturalität waren mit den Zielen des Nationalstaats des 19. Jahrhunderts nicht vereinbar und wurden mit Vorurteilen belegt, die sich bis heute hartnäckig halten. So ist der Glaube, dass Kinder durch Zweisprachigkeit überfordert würden, entgegen wissenschaftlichen Erkenntnissen auch bei pädagogischem Personal in Kindergärten und Schulen noch weit verbreitet. Die Zweisprachigkeit der Kinder und Jugendlichen wird daher weitgehend ignoriert und zurückgedrängt und nur selten als besonderer Wert erkannt und gefördert.

Zwei- und mehrsprachige Kinder werden somit in verschiedener Hinsicht benachteiligt:

- ihre Muttersprache wird nicht hinreichend gefördert,
- ihr Deutscherwerb wird nicht angemessen unterstützt,
- sie werden in ihrer Entwicklung zur Zweisprachigkeit behindert,
- ihre sprachliche Herkunft und ihre durch den Migrationshintergrund geprägte Lebenswelt wird in der Schule nicht berücksichtigt.

Dadurch werden die bilingualen und mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen nicht nur in ihrer Persönlichkeitsentwicklung behindert, sondern auch in der Gesellschaft vorhandenen und benötigte sprachliche Ressourcen vergeudet.

Die Mitglieder des IMAZ und die Teilnehmer des Kolloquiums fordern daher, dass Kenntnisse über Zwei- und Mehrsprachigkeit sowie Wissen über Ursachen und Folgen von Migration als Grundlagenkompetenzen in der allgemeinen Schul- und Hochschulbildung und in allen Ausbildungsinstitutionen vermittelt werden, um ein positives Klima für die Entwicklung einer mehrsprachigen Gesellschaft zu erzeugen.

Das Kolloquium empfiehlt vor dem Hintergrund des „Europäischen Jahres der Sprachen 2001“ und im Sinne einer europäischen Sprachenpolitik, die sich den Erhalt und insbesondere die schulische Förderung von Mehrsprachigkeit zum Ziel setzt, Maßnahmen in folgenden Bereichen zu ergreifen:

1. Aufklärung über Zweisprachigkeit

Wissen über Zweisprachigkeit und zweisprachige Erziehung muss allgemeines Wissen der Gesellschaft werden, es muss die von Vorurteilen geprägten Einstellungen zur Zweisprachigkeit ablösen.

Die Aufklärung über Zweisprachigkeit muss insbesondere erfolgen:

- bei schul- und bildungspolitischen Entscheidungsträgern,
- bei pädagogischen Fachkräften in der Schule, aber auch in vorschulischen und außerschulischen Einrichtungen, da diese die Erziehung und Einstellung zu Mehrsprachigkeit maßgeblich beeinflussen,
- bei den Eltern mit Migrationshintergrund, die ihre Kinder zweisprachig erziehen wollen und die häufig falsch beraten werden.

2. Ausbildung von pädagogischem Personal mit Kenntnisse im Bereich Deutsch als Zweitsprache

LehrerInnen aller Schulformen und Schulstufen unterrichten Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache. Sie müssen dazu ausgebildet werden, mit dem Phänomen „Zweisprachigkeit“ angemessen umgehen zu können und Benachteiligungen dieser Kinder zu verhindern. Dazu gehören auch der Erhalt und Ausbau von Förderangeboten für die Migrantenkinder. Das bedeutet im Einzelnen:

- Vermittlung von Kenntnissen über Zwei- und Mehrsprachigkeit an ErzieherInnen und LehrerInnen aller Schulformen und Schulstufen im Rahmen ihrer grundständigen Ausbildung,

- Ausbildung von ExpertInnen für Deutsch als Zweitsprache für Kindergarten und Schule,
- Vermittlung von Kenntnissen in Migrantensprachen an ErzieherInnen und LehrerInnen für Deutsch als Zweitsprache, damit diese aus sprachkontrastiver Sicht auf Besonderheiten in der sprachlichen Entwicklung von zweisprachigen Kindern angemessen reagieren können.

3. Ausbildung von LehrerInnen für die Migrantensprachen

Eine qualifizierte Förderung der Zweisprachigkeit ist dann am erfolgreichsten, wenn die Ausbildung von LehrerInnen für den Muttersprachlichen Unterricht in den Herkunftssprachen im Aufnahmeland selbst erfolgt. Die Lehrkräfte, die als MuttersprachenlehrerInnen in den Herkunftssprachen arbeiten, erhalten ihre Ausbildung bis auf wenige Ausnahmen bisher in ihrem Heimatland. (Hier bildet der Studiengang „Türkisch“ an der Universität Essen die einzige Ausnahme.)

Im Heimatland ausgebildete Lehrkräfte sind weder auf die spezifische sprachliche (zweisprachige) und soziokulturelle (multikulturelle) Situation der Migrantenkinder vorbereitet, noch mit den Methoden, Inhalten und Strukturen der deutschen Schule vertraut.

Eine Verbesserung des Unterrichts für zweisprachige Kinder kann dadurch erreicht werden, dass die Ausbildung der Lehrkräfte für den Muttersprachlichen Unterricht grundsätzlich an deutschen Hochschulen durchgeführt wird. Mit der Einrichtung von Studien „Didaktik der Herkunftssprachen in zweisprachlicher Umgebung“ an geeigneten deutschen Hochschulstandorten könnte der Muttersprachliche Unterricht in seiner Qualität verbessert und ein nachhaltiger Beitrag zum Erhalt von Mehrsprachigkeit in der deutschen Gesellschaft geleistet werden.

Für die Teilnehmer an dem Kolloquium

Prof. Dr. Rupprecht S. Baur (Geschäftsführender Leiter des IMAZ)

Wilfried Stölting (Oldenburg)

Zweisprachigkeit, gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und die Stellung der Migrantensprachen

Ein so vielschichtiges Thema in einem kurzen Beitrag zu behandeln macht nur dann Sinn, wenn es gelingt, in analytischer Schneidung einer komplexen Wirklichkeit *unterschiedliche Zugänge zum Thema* aufzuzeigen, die ihren Ausgangspunkt in den unterschiedlichen Perspektiven und Interessen von Betroffenen und Beteiligten haben.

Im ersten Abschnitt schlage ich vor, zweisprachige Menschen zunächst einmal unter Ausblendung der institutionalisierten und vergegenständlichten Einzelsprache zu betrachten. Im zweiten Abschnitt sind diese Einzelsprachen dagegen die Faktoren in der sprachenpolitischen Auseinandersetzung. Im dritten Abschnitt schließlich geht es mir um die Auflösung des Zusammenhangs zwischen Zweisprachigkeit von Menschen und ihrer sozialen und politischen Randstellung in der Einwanderungsgesellschaft.

I.

Zweisprachigkeit ist – wir sollten uns gelegentlich daran erinnern – ein begriffliches Konstrukt, das eine kontinuierliche und mehrschichtige Wirklichkeit zerschneidet. Was wird in dieser Begriffsbildung generalisiert, wovon wird abstrahiert?

Generalisiert wird die Doppelung der *Darstellungsfunktion* (nach Bühlers Zeichenmodell): für *ein* Denotat sind zwei Wortsymbole verfügbar; beziehungsweise für *eine* Äußerungsabsicht zwei strukturell unterschiedliche Äußerungen. Was als 'strukturell unterschiedlich' gewertet wird, ist nicht unabhängig von unserer Erfahrung der Unverständlichkeit und am prägnantesten zwischen verschiedenen Einzelsprachen. Nur: wenn es Einzelsprachen aus verschiedenen Lebenswelten sind –, können wir dann der Identität des Denotats, der Äußerungsabsicht sicher sein?

„Sollst du Pianistin werden? Die Frage stellt sich mir auf Englisch.

Nein, das darfst du nicht. Das kannst du nicht.

Sollst du Pianistin werden? kommt das Echo der Frage auf Polnisch.

Ja, das mußt du. Um jeden Preis.“ (Eva Hoffman 1993: 218)

Abstrahiert wird auch von der Funktion des *Selbstausspruchs* und von der Funktion des *Appells* im Bühler'schen Zeichenmodell. Die Äußerungen *ty obaldel* und *du spinnst ja* eines russlanddeutschen Schülers in Deutschland – er heißt zum Beispiel Waldemar – richten sich an unterschiedliche Menschen oder an dieselben Menschen in unterschiedlichen emotionalen und Beziehungskonstellationen und (bei sukzessivem Bilinguismus) in unterschiedlichen Lebensphasen: in der Zweitsprache Deutsch kann Waldemar nicht regredieren. Er klingt in den Sprachen anders, fühlt sich in ihnen anders. Kurz, er hat zu seinen Sprachen eine je andere biographische Beziehung; Sprachlichkeit ist *bi-* nur unter Vernachlässigung der Lebenserfahrung von Menschen. Waldemars Russisch, sein Deutsch haben für ihn einen je speziellen Wert, sind miteinander verzahnt, ergänzen einander zu seiner Gesamtsprachlichkeit.

Leider nicht für Waldemar, aber für berühmtere Leute, für bilinguale SchriftstellerInnen nämlich, haben wir zumindest Ansätze einer Forschung darüber, wie die persönlichen biographischen Beziehungen zu den Sprachen sein können: wie sie sich ihre Sprachen als geologische Formationen vorstellen; wie die Fremdsprache in der Migration zur Zweitsprache und schließlich zur Sprache neuer Primärerfahrungen wird; wie sie den erzwungenen Verlust der Erstsprache (L1) als Verlust körperlicher und geistiger Ganzheit empfinden (Vladimir Nabokov); wie sie Bilinguismus ein bisschen wie Bigamie erfahren (Elsa Triolet) – und nicht selten den gesellschaftlich akzeptierten Weg der Ehescheidung wählen (Julian Green), nachzulesen bei Beaujour (1989). In diesen Forschungen wird mit Konzepten gearbeitet wie *Einschreibung von Sprache in den Körper*, *Körpererfahrung beim Sprechen*, *Narrativität bzw. Textkompetenz* als primäre Wirklichkeit von Sprache und *Sprachstrukturen als metaphorische Repräsentation* unserer Körper und deren Interaktion mit der Umwelt; also mit einem anthropologischen Ansatz, den Schwerdtfeger (1996, 1997) auch für den Fremdsprachenunterricht versucht. Ausgangspunkt ist in jedem Fall, auf die Zweisprachigen zu hören und sie nicht nur zu testen.

Hieraus folgt, dass der Perspektive des Individuums eine *bilinguistische Konzeption von Sprachkompetenz* am ehesten angemessen ist: Sie spricht der zweisprachigen Kompetenz einen gegenüber der einsprachigen Kompetenz autonomen Status zu – Bilinguismus ist mehr als die Summe von L1 und L2; das monolinguale Sprechen in L1 oder L2 ist nur *eine* der Realisierungsmöglichkeiten bilingualer Kompetenz, denn daneben steht die zweisprachige Rede unter Bilingualen (Lüdi/Py 1984: 49-51). Bilinguale werden hier nicht als „Bi-Monolinguale“ gesehen, mit den entsprechenden Anforderungen an sie; und überwunden wird auch der Ausnahmecharakter von Bilinguismus, der dazu führt, dass er kritisch auf seine Konsequenzen hin untersucht wird:

„As a bilingual myself, I have often wondered why the cognitive consequences of *monolingualism* have not been investigated with the same care!“ (Grosjean 1985: 469)

Einsprachige Kinder mit schwachen Deutschnoten kennen wir zuhauf; nicht für jeden Menschen ist die Beherrschung der Sprache in allen ihren Formen und Funktionen leicht oder wichtig. Waldemars mögliche 'Sprachdefizite' in Deutsch oder in Russisch sollten

wir deshalb nicht automatisch aus seiner Zweisprachigkeit ableiten; und seiner Sprachlernfähigkeit sollten wir sie solange nicht anlasten, wie wir nicht sicher sind, dass er die Chance und alle erforderlichen Möglichkeiten hatte, die zweite Sprache Deutsch oder die schriftsprachliche Ausformung einer seiner Sprachen zu lernen und anzuwenden, die in der Schule gebraucht wird. Kehren wir die Beweislast um!

Nicht zufällig ist das Wort 'Schule' gefallen: Sie ist die gesellschaftliche Instanz, die *full-fledged literary languages* lehrt und verlangt, die deshalb nicht umhin kommt, (bi-)monolinguische Anforderungen an Bilinguale zu stellen und deshalb fast unvermeidlich Defizite festzustellen. Das Problem der Maßstäbe für Sprachstandserhebungen bei Bilingualen ist bekannt und wird thematisiert (Hamburger Erhebung 2000: 29-30). Die Essener Erhebung (Benholz/Lipkowski/Schroeder 2000: 4-5) diskutiert die Frage mit Bezug auf das Diaspora-Türkisch; die Bezugsnorm für Deutsch steht nicht zur Debatte. Eine verlässliche Lösung für die Bezugsgröße weiß ich auch nicht und möchte deshalb in den lateralen Drift ausweichen: Das zentrale Ergebnis beider Erhebungen ist doch, dass – bezogen auf die Sprachaufgaben und unabhängig von der Frage der Bezugsgröße – durchschnittlich bessere Türkisch- als Deutschleistungen vorliegen. Essen empfiehlt, die vorhandenen L1-Ressourcen der Kinder für den Ausbau der L2/Deutsch einzusetzen. In welchem Unterricht, durch welche Lehrkräfte? Testen wir doch zuerst die Schule, welche Spracherwerbsangebote sie macht, auf welchem Anforderungsniveau und durch welches Lehrpersonal (ein/zweisprachig?) – und erst dann die Kinder, in welches Angebot sie am besten platziert werden.

Falls sich dann herausstellt, dass es für die Kinder mit stärkerer L1 – seien sie hier geboren oder später eingereist – zumindest ein transitorisches Unterrichtsangebot (Zugeständnis einer zeitweiligen Entwicklung der Herkunftssprache) *nicht* gibt, das sie zum Lernen in der Zweitsprache Deutsch hinführt, dann ist die Phase schulgemacht, die zwischen dem Abschneiden der L1 als Unterrichtssprache und der Befähigung zur erfolgreichen Teilnahme am deutschsprachigen Regelunterricht liegt; dann bekommt der verfeimte Begriff der *doppelseitigen Halbsprachigkeit* doch seine Berechtigung; nicht bezogen auf die bilinguale Alltagskommunikation, sondern auf die schulische Arbeitssprache, die *erfordert* und deren Erwerb zu wenig *gefördert* wird.

Denn das ist ja die Aufgabe und die Möglichkeit der Schule: bei Zweisprachigen die Fähigkeit zum je monolingualen Sprachgebrauch zu fördern, nicht zuletzt durch die Verwendung der Sprache(n) als Unterrichtsmedium. Ich staune regelmäßig über die pädagogische Schizophrenie, den Bilingualen mit dieser Aufgabe sehr allein zu lassen und dagegen Einsprachige in Regelklassen mit Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts und Bilingualet Sachfachunterricht aufwendig zu bilingualisieren: Krüger-Potratz' (1993) Diagnose von den zwei Linien in der Erziehung in und für Europa trifft weiterhin zu. Für den Bilingualen Sachfachunterricht (Thürmann/Otten 1992) sind vorlaufender und gleichzeitiger L1-Sprachunterricht, L2-Sprachunterricht und L1-Fachunterricht die Erfolgsvoraussetzungen, und für lebensweltlich Zweisprachige sollte es nicht anders sein. Die Cummins'sche Schwellenhypothese (Cummins 1984) ist zu lange konsekutiv

interpretiert (und deswegen angegriffen) worden: so als sei mit dem Unterrichtsmedium L2 solange zu warten, bis sich das Unterrichtsmedium L1 gefestigt hat. Ob sich da nicht eine Grundüberzeugung von der grundsätzlichen Einsprachigkeit des Menschen auswirkt? Wir sollten die Hypothese für Kinder, die mit (je unterschiedlicher) Sprachenbeherrschung in die Schule kommen, mehr synchron lesen: schließlich gibt es erfolgreiche bilinguale oder koordinierte Alphabetisierung, thematisch aufeinander bezogenen Regelunterricht und Muttersprachlichen Unterricht. Nur müssen diese Elemente eines Programms *Language Across the Curriculum* im Schulprogramm auch wirklich vorhanden sein, um die Textkompetenz in den Arbeitssprachen („CALP“) verlässlich aufzubauen. Die Frage nach dem Zusammenhang von Zweisprachigkeit und Schulerfolg kann nicht so untersucht werden, als sei die bestehende Schule die unabhängige Variable und die SchülerInnen die abhängige; das würde die Machtverhältnisse reproduzieren und Defizite allein bei den Kindern verorten.

Zurück zur Perspektive der Zweisprachigen, die (auch mir) bei Schulfragen leicht abhanden kommt: Wir haben inzwischen Generationen von Menschen, die – dem Realitätsprinzip folgend – zumindest in ihrer öffentlichen und Lernsprache eine Sprachumstellung zum Deutschen vollzogen haben; wir haben Einwanderer (ich denke an die Ausgesiedelten), die das von ihnen schon im Herkunftsland erfahrene Muster für die Organisation multilingualer Gesellschaften auch für Deutschland akzeptieren: eine allgemeine öffentliche Sprache und daneben die private Sprache (Meng 1995: 48). Sprachumstellung ist als Prozess mit hohen individuellen Kosten im Rahmen des gesamten Prozesses der Lebensumstellung möglich und als individuelle Entscheidung zu akzeptieren – Luchtenberg unterscheidet zu Recht die bewusste Sprachaufgabe vom erzwungenen Sprachverlust (Luchtenberg 2000: 10). Ob die L1 über einen Transferzeitraum hinaus in der Schule eine Rolle spielen soll, ist dann nicht mehr eine Frage der bilingualen Entwicklung und der Sprachpädagogik, sondern innerhalb der Zielsetzungen für gesellschaftliche Mehrsprachigkeit zu diskutieren.

II.

Zum Umgang der Sprachenpolitik mit der faktischen Mehrsprachigkeit der Gesellschaft kann ich mich kürzer fassen. In der gegenwärtigen öffentlichen Diskussion über Zuwanderung fällt auf, dass alle politischen und gesellschaftlichen Gruppierungen von der „Leitsprache Deutsch“ als Bedingung für die Aufnahme in diese Gesellschaft ausgehen. Damit wird eine, auch juristische, Tradition fortgesetzt, die zwischen der Verpflichtung zur Nationalsprache Deutsch in der öffentlichen Sphäre und dem Persönlichkeitsrecht zum privaten Gebrauch anderer Sprachen unterscheidet (Mäder 1997); nur im Gerichtswesen und im Schulsektor ist zwischen der Pflicht und dem Recht ein Kompromiss zu finden.

Die Europäische Einigung ist unter sprachlichem Aspekt zu Recht als das Experiment einer vielsprachigen Union charakterisiert worden. Ich sage voraus, dass der graduelle Abbau nationalstaatlicher Souveränitäten die jeweiligen Alleinsprüche der Na-

tionalssprachen auf ihrem Geltungsterritorium nicht relativieren wird, dass vielmehr die Nationalsprachen und was mit ihnen zusammenhängt (Amtssprachenregelung, Sprachlichkeit der staatlichen Institutionen, kulturelle Traditionen) ein verstärktes, den Verlust des Nationalstaates kompensierendes Gewicht erhalten: *aus Staaten werden Sprachterritorien*. Das wird die europäische Binnenmigration in erträglichen Ausmaßen halten und auch durch die vermehrte Vermittlung und Nutzung europäischer Verkehrssprachen nicht ausgehöhlt werden – die Modelle zur Lösung des Kommunikationsproblems in der EU (Jeske 2000) führen im besten Falle zur Diversifizierung und Intensivierung des schulischen Fremdsprachenunterrichts – und von den Einwohnern der Sprachterritorien und seinen Schulkindern wird sehr wohl ‘near nativeness’ in der jeweiligen Territorial-sprache erwartet werden

Abzusehen ist, dass mit der gleichzeitigen Zunahme der Einwanderung von außerhalb der Europäischen Union und mit ihrer Veränderung zur *Transmigration* (fortdauernde Verbindungen zum Herkunftsland und der Eingewanderten untereinander) der Widerspruch zwischen den Amtssprachen und den Sprachen der Bevölkerung verschärft, nicht gemindert wird, für die Individuen wie auch für die Sprachgruppen; besonders wenn diese Sprachen nicht zu den internationalen Verkehrssprachen (*lingua franca* Englisch) oder zu den traditionellen Bildungssprachen gehören.

III.

Was folgt für die Stellung der Migrantensprachen?

Der Versuch ist gescheitert, anlässlich der Verfassungsdebatte im Zuge der deutschen Einigung für die Migrantensprachen einen *offiziellen Minderheitenstatus* durchzusetzen – ihre Sprecher gehören historisch nicht zum deutschen Volk und siedeln nicht in einem zusammenhängenden Territorium. Hier hat sich die ethnische Linie des deutschen Sprachenrechts durchgesetzt; eine Dokumentierung der Bedeutung des Sprachenreservoirs für Staat und Gesellschaft ist nicht erfolgt – so wie ja auch berufliche Qualifikationen von Eingewanderten in dieser Gesellschaft brach liegen gelassen werden: *diese* Kosten erlauben wir uns ganz selbstverständlich. So stützt sich die sprachbildungspolitische Repräsentanz der Migrantensprachen auf die schwächere juristische Grundlage bilateralen Vereinbarungen und EU-Verträge – lediglich die Schule betreffend.

Das gibt dem faktischen Gebrauch der Migrantensprachen durch die Gemeinschaften der Minderheitensprachler eine besondere Bedeutung für den Spracherhalt: gewisse Domänen und Funktionen wie die Intragruppen-Kommunikation, Medien und Kulturtätigkeit müssen sprachspezifisch besetzt sein. Aus welchen Gründen und Motiven entstanden der Markt für türkische Zeitschriften, für russische Videos, die italienischen Kulturveranstaltungen? Unter anderem aus sprachgebundener Lebenserfahrung generell, aus gemeinsamen Interessen der Einwanderergruppe, aus besserer Vertrautheit mit der Herkunftssprache; verstärkt durch Randstellung und sogar Bedrohung in der Einwanderungsgesellschaft. Gesellschaftliche Randstellung und Bilinguismus gehen hier eine unheilige Allianz ein.

Diese negative Verstärkung gilt hoffentlich nicht für alle Zeiten, und die kulturellen Spezifika der Einwanderergruppen mögen sich mit der Zeit in andere Widersprüche transformieren, die gesamtgesellschaftlich gelten. *Gleichberechtigung der Menschen und trotzdem Bilinguismus* – darin sehe ich das Ziel. Perspektivisch, das zeigen die klassischen Einwanderungsländer, sind eine spezifische religiöse und damit zusammenhängende kulturelle Tradition (die sich hier weiterentwickelt) oder transmigrationale Beziehungen zum Herkunftsland von stabilerer Bedeutung. Warum es nicht wie die deutschen Mittlerorganisationen machen und selbstbewusst mit den kulturpolitischen Organisationen der Herkunftsländer zusammenarbeiten – egal, was die deutschen Freunde über die ‘ausländischen Konsulate’ denken?, um z.B. Russisch durch Theaterbegegnungen in Deutschland als eine große Kultursprache zu erfahren (Khuen-Belasi 2000). Warum nicht stärker mit den gleichsprachigen Migrantengruppen in ganz Europa zusammenarbeiten und damit zeigen, was Europa *auch* ist? Und wenn eines Tages die Staatsschule privatisiert wird, wie Post und Bahn, warum nicht als ethnic community einen Unterricht mit substantiellem Anteil von Minderheitensprache selbst organisieren?

Die Migrantsprachen in der Staatsschule waren und sind ein Problem, weil sie zwischen die gewachsenen Institutionen des (Muttersprachen)-Fachs Deutsch und des Fremdsprachenunterrichts fallen. Wohin wir gegenwärtig schauen, bemühen sich die Befürworter der Verankerung der Migrantsprachen in der Schule, sie aus dem Getto des nachmittäglichen Muttersprachenunterrichts herauszuholen und in das System des Regelunterrichts einzufügen – durch Aufhebung der Trennung zwischen Fremdsprachen und Herkunftssprachen, durch Einbringung in die angestrebte Europakompetenz (Begegnungssprachen), in einen Interkulturellen Deutschunterricht, durch Öffnung des Muttersprachlichen Unterrichts für Anderssprachige. Ich sehe in diesem ‘joining the mainstream’, neben den Durchsetzungsschwierigkeiten auf administrativer Ebene, auch Gefahren. Dabei denke ich an den Niveauverlust des Italienischunterrichts an der bilingualen Schule in Wolfsburg, weil Deutschsprachige daran teilnehmen; an die mögliche Ausbeutung Minderheitensprachiger für die Sprachsensibilisierung in der Regelklasse; an die Anpassung der Zielsprachenkompetenz an fremdsprachliche Anforderungen – was in der Summe auf die Einpassung der Bilingualen in das Muttersprachen-Fremdsprachen-Schema des Nationalstaats hinausläuft. Duales bilinguales Lernen wie in den Berliner Europa-Schulen wäre die sichere Alternative – zwischen ihr und den Praktiken in einem Flächenstaat liegen Welten.

Was ich sicher zu wissen glaube, ist die Richtigkeit der Strategie, die Johannes Meyer-Ingwersen in Essen verfolgt hat: Migrantenkinder durch das Förderkonzept zwischen Universität und Kommune zum größtmöglichen Erfolg im deutschen Schulwesen zu verhelfen, ohne ihnen die Herkunftssprache auszureden – im Gegenteil! So sind über das Abitur die Bilingualen auch in die Hochschulen gekommen und tragen dazu bei, die Außensicht auf Bilinguale als im besten Fall zu bedauernde Randgruppen zu verändern – eine Klimaveränderung, die immer die Voraussetzung für einen politischen Paradigmenwechsel ist:

„Als französischer Okzitanier bin ich ebenso französisch wie Ihr. Die Sprache, die ich von Euch gelernt habe, beherrsche ich wie sonst jemand in Frankreich. (...) Ich muss die Waffen, die ihr gegen mich verwendet und mir dadurch gegeben hat, jetzt gegen Euch richten. Das ist das alte Geheimnis der Integrierten, auf das sie alle kommen, wenn sie sich befreien: ich weiß alles von Euch, aber auch noch etwas anderes; Ihr habt nur eine Sprache und ich habe zwei; Ihr habt nur eine Kultur, die habe ich auch ganz und dazu noch das Verlangen nach einer anderen.“
(Robert Lafont, zitiert nach: Wandruszka 1979: 73-74)

Literatur

- Beaujour, E.K. 1989. *Alien Tongues. Bilingual Russian Writers of the 'First' Emigration*, Ithaca and London.
- Benholz, C.; Lipkowski, E.; Schroeder, Ch. 2000. *Bericht zur Sprachstandserhebung bei Grundschülerinnen und Grundschülern mit Migrationshintergrund zum Zeitpunkt der Einschulung 1999*, Universität Essen. (Ms.)
- Cummins, J. 1984. Zweisprachigkeit und Schulerfolg. In: *Die Deutsche Schule* 76, 3, 187-198.
- Grosjean, F. 1985. The Bilingual as a Competent but Specific Speaker-Hearer In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6, 6, 467-478.
- Hamburger Erhebung zum Sprachstand türkisch-deutscher Schulanfänger des Schuljahres 1999/2000. Bericht über die Erhebung mündlicher Sprachkenntnisse im Sommer 1999*, Universität Landau, Institut für Interkulturelle Bildung, 2000. (Ms.)
- Hoffman, E. 1993. *Ankommen in der Fremde. Lost in Translation*, Frankfurt/Main 1993 (Original: *Lost in Translation*, New York 1989)
- Jeske, C.-M. 2000. Europäische Mehrsprachigkeit – Möglichkeiten und Grenzen. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 29, 179-190.
- Khuen-Belasi, L. 2000. Integration durch Kultur. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (Hrsg.), *Beratungs- und Betreuungsarbeit für junge AussiedlerInnen*, Bonn, 32-37.
- Krüger-Potratz, M. 1993. Erziehung in und für Europa, zweimal? In: *Deutsch lernen* 2, 3-13.
- Luchtenberg, S 2000. Spracherhalt und zweisprachige Erziehung: die Rolle von Sprachenpolitik und Sprachbildungspolitik. In: *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht* 23/24, 3-20.
- Lüdi, G./Py, B. 1984. *Zweisprachig durch Migration*, Tübingen.
- Mäder, W. 1997. Sprachordnung und Minderheitenschutzrechte in Deutschland, in: *Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik* 1, 29-37.
- Meng, K., 1995. Sprachbiographien in einer rußlanddeutschen Aussiedlerfamilie. In: *Deutsch lernen* 1, 30-51.
- Schwerdtfeger, I.C.1996. Ansätze für eine anthropologische Begründung der Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. In: *Info Daf* 23, 4, 430-442.

- Schwerdtfeger, I.C. 1997. Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. In: *Info DaF* 24,5, 587-606.
- Thürmann, E./Otten, E. 1992. Überlegungen zur Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für den bilingualen Fachunterricht. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 3, 2, 39-55.
- Wandruszka, M. 1979. *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, München-Zürich.

Heidi Rösch (Berlin)

Zweisprachige Erziehung in Berlin im Elementar- und Primarbereich

Die aktuelle Debatte um Zwei- und Mehrsprachigkeit im Elementar- und Primarbereich bezieht sich einerseits auf *Minderheitenangehörige*, das heißt Kinder aus Arbeitsmigranten-, Aussiedler- und Flüchtlingsfamilien sowie auf Kinder aus solchen bilingualen Familien, in denen die Herkunftssprachen der Eltern gepflegt werden. Diese Kinder bringen bei Eintritt in den Kindergarten oder die Schule bereits mindestens eine andere Sprache neben Deutsch mit und sind daher als Kinder zu betrachten, die mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen, auch wenn der Grad der Sprachbeherrschung in diesen Sprachen sehr variieren kann. (Eine hier allerdings zu vernachlässigende Ausnahme bilden sogenannte Seiteneinsteiger, die unmittelbar aus dem Herkunftsland eingereist sind und ohne Deutschkenntnisse in die deutsche Schule aufgenommen werden.) Andererseits treten auch *Mehrheitsangehörige* in den Blick zweisprachiger Erziehung, vor allem aus solchen einsprachigen Familien, die Wert auf eine zweisprachige Erziehung legen. Diese Kinder sind bei Eintritt in Kindergarten oder Schule als einsprachig deutsch zu bezeichnen.

Psycholinguistisch gesehen handelt es sich bei zweisprachiger Erziehung also um zwei sehr unterschiedliche Zielgruppen: Kinder mit doppeltem Spracherwerb (Minderheitenangehörige) und Kinder mit frühem Zweitspracherwerb (Mehrheitsangehörige und Seiteneinsteiger¹). Kinder mit doppeltem Spracherwerb bilden eine starke und eine schwache Sprache, wobei die starke Sprache im Laufe des Lebens auch zur schwachen werden kann und umgekehrt (vgl. Kielhöfer/Jonekeit 1995: 12f). In der Regel ist die nicht-deutsche Sprache beim Eintritt in den Elementar- oder Primarbereich die starke und die deutsche Sprache die schwache Sprache der Minderheitenangehörigen; gleichzeitig ist Deutsch die dominante Umgebungssprache, von deren Beherrschung u.a. der Schulerfolg ganz entscheidend abhängt. Genau diese Diskrepanz zwischen individuell schwacher und bildungspolitisch starker Sprache (Deutsch) wird zum Problem für die

¹ Der Zweitspracherwerb der Seiteneinsteiger bezieht sich auf Deutsch, der der Mehrheitsangehörigen auf eine andere Sprache als Deutsch.

betroffenen Minderheitenkinder. Die mehrheitsangehörigen Kinder mit frühem Zweitspracherwerb haben dieses Problem nicht, denn ihre Erstsprache entspricht der dominanten Umgebungs- und Bildungssprache; sie ist und bleibt in aller Regel auch während der zweisprachigen Erziehung im Elementar- und Primarbereich ihre starke Sprache und erfährt durch die Schule (hinsichtlich des Schriftspracherwerbs, der literarischen Sozialisation und der Ausbildung fachsprachlicher Kompetenzen) breite Unterstützung.

Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Berliner Schule

Minderheitenkinder heißen im Berliner Schulsenatsdeutsch mittlerweile „Schüler und Schülerinnen nichtdeutscher Herkunftssprache“, womit Schüler mit nichtdeutscher Nationalität, Schüler, die selbst bzw. deren Eltern eingebürgert wurden, und Aussiedlerkinder gemeint sind. Unterschieden wird also nicht zwischen ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Kindern, sondern zwischen Schülern mit deutscher und Schülern mit nichtdeutscher Herkunftssprache, wodurch die deutsche Sprache zum alleinigen Maßstab für die Beurteilung der Sprachfähigkeit und auch für die Zuteilung von Fördermaßnahmen wird. Nach Feststellung des Sprachstandes der Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache – in Verantwortung der Schulleitung – werden die Schüler eingeteilt in solche,

- A) die die deutsche Sprache beherrschen,
- B) die noch erhebliche Schwierigkeiten haben,
- C) die die deutsche Sprache gar nicht oder nicht ausreichend beherrschen, um dem Unterricht zu folgen².

Grundsätzlich werden alle Schüler gemeinsam unterrichtet, wobei allerdings mindestens drei viertel der Schüler einer Klasse dem Unterricht ohne besondere sprachliche Schwierigkeiten folgen können müssen. Zur Realisierung dieser „Quotenregelung“ in multiethnischen Regelklassen sollen ggf. überschulische und überbezirkliche Maßnahmen ergriffen werden. Nur für den Fall, dass eine entsprechende Verteilung nicht möglich ist, werden in Grund- und Oberschulen *Förderklassen* (in Fortsetzung der Vorbereitungsklassen für ausländische Schüler und der Förderklassen für Aussiedler) mit mindestens 15 Schülern gebildet. Sie erhalten einen erhöhten Anteil an Deutschunterricht; der vorfachliche und Fachunterricht wird in deutscher Sprache erteilt.

Schüler der multiethnischen Regelklasse, die der Gruppe C zugerechnet werden, erhalten in Gruppen von 12 Schülern insgesamt 8 Unterrichtsstunden an mindestens 4 Tagen *ergänzenden Deutschunterricht*, der in der Grundschule in die Stundentafel der Regelklasse zu integrieren ist. Schüler der Gruppe B erhalten in ggf. jahrgangsübergreifenden Gruppen von 10 Schülern höchstens 5 Stunden *zusätzlichen Förderunterricht*, dessen Inhalte in enger Kooperation mit dem Deutschunterricht erarbeitet werden sollen.

² Eine besondere Regelung gibt es noch für Seiteneinsteiger zwischen 14 und 16 Jahren ohne Deutschkenntnisse, für die Eingliederungslehrgänge mit 20 Schülern eingerichtet werden.

Neben diesen 1998 von der Berliner Senatsschulverwaltung festgelegten besonderen Maßnahmen für Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache muss der Tatsache Rechnung getragen werden, dass jeder Deutschunterricht mit Schülern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache für die einen Erst- und für die anderen Zweitsprachunterricht ist. Am weitesten verbreitet sind in der Berliner Grundschulpraxis nach meinen Beobachtungen Maßnahmen der *Binnendifferenzierung im gemeinsamen Deutschunterricht*. Seltener sind Konzepte einer *Fachsprachförderung* innerhalb des vorfachlichen und des Fachunterrichts, obwohl es dringend geboten wäre, dass neben einer fachsprachlichen Vorbereitung in DaZ bzw. im gemeinsamen Deutschunterricht auch die Fachlehrkräfte z.B. im Chemieunterricht ihren Unterricht für Schüler deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache konzipieren³.

Die aktuell nicht nur in Berlin wieder verstärkt geführte Debatte über den Sprachstand der Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache und die Förderung in DaZ führte in Berlin zur Erstellung eines Sprachstandserhebungsinstruments für alle Schulanfänger⁴, zur Arbeit an einem neuen DaZ-Rahmenplan sowie zur Bereitstellung zusätzlicher Mittel bzw. zur Bindung vorhandener Mittel für DaZ-Fördermaßnahmen. Ein Grund für diese Entwicklung sind Erfahrungen, dass in einzelnen Bezirken wieder verstärkt Kinder aus türkischen Familien in die Schule kommen, die zwar in Berlin geboren sind, aber kaum Deutsch sprechen. Dies ist einerseits mit der Tatsache zu erklären, dass Berliner TürkInnen relativ häufig EhepartnerInnen aus der Türkei wählen und sich in den letzten Jahren eine sprachbewusste türkische Gemeinde etablieren konnte. Andererseits häufen sich binationale Eheschließungen zwischen Minderheitenangehörigen, deren Kinder mehrsprachig unter Vernachlässigung des Deutschen aufwachsen.

Allerdings sollte die Akzentsetzung auf DaZ nicht davon ablenken, dass es sich bei Minderheitenkindern um zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Kinder handelt, von denen sich vor allem diejenigen in einer schwierigen Spracherwerbssituation befinden, die bei Schuleintritt die dominante Umgebungs- und Schulsprache nicht ausreichend beherrschen. In dieser schwierigen Spracherwerbssituation befinden sich Minderheitenangehörige nicht eigentlich aufgrund ihrer zwei- oder mehrsprachigen Sozialisation, sondern aufgrund der Bedingungen, unter denen diese Sozialisation stattfindet.

Hinzu kommt die Gefahr, dass die allgemeinen Lernleistungen von Minderheitenkindern mit ihren Leistungen in DaZ gleichgesetzt werden. Das kann bedeuten, dass sich das Unterrichtsniveau am DaZ-Sprachstand orientiert und die betroffenen Kinder weder ihrem Alter noch ihrem Leistungsvermögen entsprechenden Unterricht erhalten. Größer sehe ich derzeit allerdings die Gefahr, dass allgemeine Schulschwierigkeiten von Kin-

³ Welche Chancen für die Schüler darin liegen und welche Aufgaben der entsprechende Unterricht zu übernehmen hat, zeigt der Erfahrungsbericht von Carola Fengler zum Lateinunterricht (vgl. <http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de>).

⁴ Vgl. Berliner Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (2000): Bärenstark: Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Schuleingangsphase. Erstellt von einer Weddinger Arbeitsgruppe unter Leitung von Andreas Pochert.

dern aus Migrantenfamilien als DaZ-Schwierigkeiten betrachtet und durch DaZ-Fördermaßnahmen behoben werden sollen – ein Versuch, der zum Scheitern verurteilt ist.

Minderheitensprachenunterricht

Berlin hat eine lange Tradition an minderheitensprachlichen Schulen – zumindest wenn man den Begriff der Minderheiten nicht auf Arbeitsmigranten reduziert. Die John-F.-Kennedy-Schule, eine deutsch-amerikanische Gesamtschule mit zweisprachigem Konzept, die mit der Vorklasse beginnt und bis zum Highschool-Diplom und Abitur führt, richtet sich genau wie das Französische Gymnasium, das den Unterricht in Französisch erteilt und zum Baccalauréat und Abitur führt, an anglo- bzw. frankophone Minderheiten und außerdem an interessierte deutsche Schüler. Daneben gab es Schulen für die Alliierten, die als Auslandsschulen konzipiert waren, und dazu geführt haben, dass in Berlin geborene und/oder aufwachsende Kinder ohne ausreichende Deutschkenntnisse die Schule in Berlin durchlaufen haben.

Auch für Kinder aus Arbeitsmigranten-, Aussiedler- und Flüchtlingsfamilien gibt es *Minderheitensprachenunterricht außerhalb der Berliner Schulaufsicht*, allerdings – solange sie schulpflichtig sind – nur im Ergänzungsunterricht, wobei die Angebote sehr unterschiedlich sind. So ist es in Berlin möglich, einen dem Abitur vergleichbaren griechischen oder polnischen, nicht aber türkischen Abschluss abzulegen. Dennoch entspricht das minderheitensprachliche Angebot außerhalb der Schulaufsicht vor allem auch im vor- und außerschulischen Bereich der multilingualen Realität in der Berliner Bevölkerung.

Innerhalb der Berliner Schullandschaft zeigt sich dagegen eine Konzentration auf die Bevölkerung aus der Türkei und die türkische Sprache⁵. So gibt es das Angebot *Türkisch* (für türkische Schüler anstelle der ersten oder als zweite Fremdsprache). Es stößt vor allem in Schulen mit einer Schülerschaft auf Resonanz, die die entsprechende Herkunftssprache mitbringt. Leider führt dieses Angebot – vor allem sofern es anstelle der üblichen ersten Schulfremdsprache (Englisch, Französisch, Latein oder Russisch) gewählt wird – nach wie vor ins Bildungsabseits. Es wird fast ausschließlich an Haupt-, nur an wenigen Gesamt- und noch weniger Realschulen fortgesetzt.

Die Einrichtung von *Russisch für Aussiedler* an Schulen mit einem hohen Anteil an russischsprachigen Minderheitenangehörigen verweist auf Schwierigkeiten eines (für Aussiedler und Einheimische) gemeinsamen Russischunterrichts und die besondere Rolle dieses Unterrichts für Schüler mit Russisch als Erstsprache und solche, die diese Sprache als Schulfremdsprache lernen. Dennoch haben russischsprachige Minderheiten in der Berliner Schule immerhin die Möglichkeit ihre Erstsprache als anerkannte Schulfremdsprache weiterzuführen, was von vielen auch genutzt wird. Eine ähnliche Mög-

⁵ Dies ist nicht selbstverständlich, wenn man berücksichtigt, dass ein Großteil der genannten Gruppe kurdischer Herkunft ist, von denen wiederum ein Teil Kurdisch als Herkunftssprache spricht und/oder wenig Interesse daran hat, Türkisch in der Schule zu lernen.

lichkeit haben und nutzen Minderheitenangehörige oder Kinder aus binationalen Ehen, die Spanisch oder Japanisch als zweite (oder dritte) Fremdsprache, (Alt-)Griechisch, Italienisch oder Tschechisch als dritte Fremdsprache wählen oder in Arbeitsgemeinschaften Chinesisch lernen⁶. Einzelne Schulen bieten auch die Möglichkeit für Deutsche, im Wahlpflichtbereich Türkisch zu wählen.

Trotz dieser Öffnung bleibt die Berliner Schule am traditionellen Bildungskanon orientiert, zeigt wenig Akzeptanz und nur geringe Flexibilität gegenüber Minderheitensprachen und anderen im Kontext von Europäisierung und Globalisierung relevanten Sprachen. Im Blick auf die Minderheitenangehörigen wird am Primat der deutschen Sprache als Schulsprache festgehalten. Abweichende Angebote finden sich im Wesentlichen als kompensatorische Maßnahmen für die Betroffenen; diese haben auch entlastende Funktionen für die Regelschule, die nach wie vor in Hinblick auf Mehrheitsangehörige konzipiert ist. Dies möchte ich am Beispiel des *Kooperationsunterrichts* ausführen: In diesem Unterricht, der in Grund-, selten auch in Oberschulen erteilt wird, unterrichten türkische Lehrkräfte zusammen mit deutschen. In der Regel wird dieser Ansatz lediglich als eine Art Nachhilfeunterricht realisiert, was die türkische Lehrkraft zur Hilfslehrkraft mit Sprach- und Kulturvermittlungsaufgaben degradiert. Emanzipierte Konzepte realisieren diesen Ansatz als *fachbegleitenden Unterricht in der Erstsprache* (wie die Kiez-Schule in Berlin-Kreuzberg), was der türkischen Lehrkraft eigene Spielräume eröffnet, ihr fachliche Kompetenzen abverlangt oder zutraut. Idealerweise ließe sich ein solcher Ansatz auch zu einem *gleichberechtigten bilingualen Teamteaching* entfalten, was bisher nur in zweisprachigen und/oder interkulturellen Konzepten umgesetzt wird.

Zweisprachige Erziehung

Im Blick auf die Spracherziehung von Minderheiten gibt es verschiedene Konzepte:

- die systematische Förderung des Zweitspracherwerbs,
- die Stabilisierung der Erstsprache, die meist vor, seltener parallel zu dem Erwerb einer Zweitsprache empfohlen wird, oder
- eine zweisprachige Erziehung in sprachhomogenen oder bilingualen Gruppen.

Lange Zeit wurden die ersten beiden Varianten ausgesprochen kontrovers und im Rückgriff auf unterschiedliche Spracherwerbs-hypothesen diskutiert, wobei sich grob zwei Richtungen gegenüberstellen lassen:

⁶ Das Berliner Fremdsprachenangebot im Überblick:
 Klasse 5: Erste Fremdsprache: Englisch, Französisch, Latein, Russisch, Türkisch für Türken;
 Klasse 7: Zweite Fremdsprache: außerdem Spanisch, Japanisch (MV Express-Abitur:
 Französisch ab Klasse 6);
 Klasse 9: 3. FS: außerdem: Alt-Griechisch, Italienisch, Tschechisch, Türkisch für Deutsche;
 an manchen Schulen AGs für Russisch, Spanisch, Italienisch, Japanisch, Chinesisch.

- Die eine Richtung betrachtet vor allem den ungesteuerten Zweitspracherwerb als sekundären bzw. zweiten Spracherwerb, der deutlich später einsetzt als der Erstspracherwerb – nämlich im Kindergarten-, Schul- oder auch erst im Erwachsenenalter. Der Zweitspracherwerb basiert auf der Ausbildung von Lersprachen, die nicht einfach eine Teilmenge der Zielsprache sind, sondern auch Sprachformen enthalten, die weder in der Zielsprache noch in der Erstsprache vorkommen. Im Verlauf des Zweitspracherwerbs entsteht eine immer größere Deckung zwischen Lersprache und Zielsprache. Für den Zweitsprachunterricht nach dieser Erwerbs-hypothese wird eine Orientierung am natürlichen Zweitspracherwerb (weitgehend ohne Bezug zur Erstsprache) nach der *Interlanguagehypothese* (vgl. Selinker 1992; Felix 1982) empfohlen.
- Die andere Richtung betont die Interdependenz zwischen Erst- und Zweitspracherwerb und fordert eine zweisprachige Erziehung, die entweder auf dem Prinzip der Koordination beider Sprachen basiert (das heißt, dass die Kinder beide Sprachen nebeneinander durch eine personen- oder situationsgebundene Sprachtrennung erwerben) oder aber dem Prinzip einer kombinierten Spracherziehung folgt, bei der ein bewusster Umgang mit Sprachunterschieden bzw. Interferenzen vorherrscht. Für Minderheiten wird in aller Regel die enge Verbindung zwischen beiden Sprachen einem Nebeneinander vorgezogen. Diese Konzepte beziehen sich auf die *Interdependenzhypothese* (vgl. Cummins 1997), die im Blick auf die betroffenen Kinder konsekutiv und nicht – wie Wilfried Stölting in diesem Band empfiehlt – koordiniert ausgelegt wurde, das heißt, dass dafür plädiert wurde, die Erstsprache zu stabilisieren, bevor der Erwerb einer Zweitsprache einsetzt.

Dass die Interdependenzhypothese im Diskurs um die Spracherziehung von Minderheitenkindern bis heute vorwiegend konsekutiv ausgelegt wird, liegt nicht zuletzt daran, dass sich damit eine psycholinguistische Argumentation für die bildungspolitische Forderung nach Erhalt der Minderheitensprache formulieren lässt. Diese wird nicht selten durch den Verweis auf die Gefahr einer *doppelten Halbsprachigkeit* gestützt, bei der keine der beiden Sprachen altersentsprechend ausgebildet wird und die als Folge einer Missachtung dieser Sprachenfolge beschrieben wird (vgl. Steinmüller 1981).

Um Missverständnisse zu vermeiden, sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass doppelte Halbsprachigkeit nicht identisch ist mit Sprachmischungen oder auch Sprachwechseln (code switching), bei denen Minderheitenangehörige Redemittel der einen Sprache in die andere integrieren oder in der Kommunikation mit gleich Mehrsprachigen sehr schnell und manchmal auch ohne konsequente Trennung zwischen den Sprachen hin und her springen. Dies ist als Kompetenz von Mehrsprachigen anzusehen. Doppelte Halbsprachigkeit tritt dagegen bei Menschen auf, die die Sprachen nicht trennen *können*, die kein Bewusstsein über die beiden Sprachen und ihre Grenzen haben. Gerade bei betroffenen Kindern handelt es sich dabei um eine gravierende Sprachentwicklungsverzögerung, die logopädischer oder sprachtherapeutischer Diagnostik und Behandlung bedarf, häufig genug aber zur Sonderschulüberweisung statt zur Therapie

führt. Die Behandlung setzt auf die Stabilisierung der individuell starken Sprache (in der Regel die Minderheitensprache) bei weitgehender Ausblendung der Zweitsprache; erst langsam wird die zweite Sprache einbezogen, wobei auf strikte Sprachtrennung beim Kind zu achten ist (vgl. Wendlandt 2001), bis die Entwicklungsverzögerung behoben ist.

Meines Erachtens zeigt die Berliner Praxis der Spracherziehung von Minderheiten sowohl im Elementar- als auch im Primarbereich die Entwicklung von der konsekutiven zur koordinierten Auslegung der Cummins'schen Spracherwerbshypothese.

In Berlin wurden seit den 70er Jahren minderheitensprachliche Kindertagesstätten freier Träger für türkische (Verein zur Förderung ausländischer Kinder 1971), griechische (griechische Kindertagesstätte 1971) und italienische (Asilo Italiano 1973) Kinder gegründet, die bis heute existieren. Seit etwa 1980 wurden in diese Einrichtungen deutsche Kinder integriert; das Sprachförderkonzept wurde zweisprachig, zunächst nur für die Kinder im Vorschulalter; schließlich setzte sich in diesen und vor allem auch in später gegründeten Elementareinrichtungen das Prinzip *eine Sprache – eine Person* durch. Dieses Prinzip führte z.B. in einer türkisch-deutschen Kindertagesstätte dazu, dass ein Erzieher türkischer Herkunft, der in Berlin aufgewachsen ist, ausgebildet wurde und von sich selbst sagt, er spreche nur wenig Türkisch, als Erzieher für die deutsche Sprache eingesetzt wurde. Entscheidend ist, dass den Kindern beide Sprachen – zur Unterstützung der Sprachtrennung – von unterschiedlichen Personen angeboten werden und diese konsequent bei 'ihrer' Sprache bleiben, auch wenn sie die andere verstehen und sprechen. Die Kinder hören und sprechen von Anfang an beide Sprachen; sie wählen die Sprache entsprechend ihrem Gegenüber.

Soweit das Konzept – meine Beobachtungen in verschiedenen solcher Einrichtungen (vgl. Rösch 1990, 1997) zeigen allerdings eine deutliche Dominanz der Minderheitensprache, die erst vor dem nahenden Schuleintritt durch einen verstärkten Einsatz der deutschen Sprache durchbrochen wird. Gründe dafür liegen in der Gruppenzusammensetzung und in der asymmetrischen Umsetzung des Konzepts: Zwei Drittel der Kinder sind Minderheitenangehörige und werden zweisprachig erzogen, das andere mehrheitsangehörige Drittel ist und bleibt meist auch einsprachig. Denn das zweisprachige Konzept richtet sich nur an die Minderheitenkinder, was zu einer für den Erwerb der deutschen Sprache ungünstigen Arbeitsteilung zwischen deutsch- und herkunftssprachigen Erzieherinnen führt und häufig eine höhere Arbeitsbelastung der herkunftssprachigen Erzieherinnen bedeutet (vgl. Rösch 1998). Die Minderheitensprache wird zu einem allzeit verfügbaren Kommunikationsmittel, was zu einem Problem für die zweisprachige Erziehung wird, wenn dies den Gebrauch der deutschen Sprache trotz der Kommunikation mit deutschen Kindern und Erzieherinnen deutlich dominiert. In einer solchen Situation muss für ein ausgewogenes Verhältnis im Zu- und Umgang mit beiden Sprachen (ggf. auch auf Kosten der Minderheitensprache) Sorge getragen werden.

Zweisprachige Alphabetisierung und Erziehung türkischer Schüler

Der Schulversuch *Zweisprachige Alphabetisierung und Erziehung türkischer Schüler* (1986-93) hat seinen Ursprung im Modellversuch zur interkulturellen Erziehung in der Grundschule, in dem 1983 mit der gleichzeitigen und koordinierten *zweisprachigen Alphabetisierung türkischer Kinder* begonnen wurde. Das Konzept richtete sich an türkische Schüler in damals als Ausländerregel-, heute als Förderklassen zu bezeichnenden Gruppen. Diese sprachhomogenen Gruppen von Minderheitenangehörigen hätten dem Berliner Rahmenplan entsprechend eigentlich in deutscher Sprache unterrichtet werden sollen. Im Modellversuch wurde stattdessen das näher Liegende getan; das heißt die Schüler wurden in türkischer und deutscher Sprache unterrichtet. 1989 wurden aus dem kompensatorischen Konzept, bei dem türkischen Kindern durch den schulischen Einbezug der Muttersprache der Schriftspracherwerb im Deutschen erleichtert werden sollte, *Schulversuche zur zweisprachigen Erziehung türkischer Kinder*, die auf die gesamte Primarstufe ausgedehnt wurden. Gleichzeitig gelang die Integration des Konzepts in Regelklassen mit türkischen und deutschen Kindern, wobei allerdings nach wie vor nur die türkischen Schüler zweisprachig unterrichtet werden. In seinem letzten Versuchsjahr waren 14 Grundschulen in fünf Berliner Bezirken mit insgesamt 62 Klassen und 1426 Schülern (Harnisch/Nehr 1998: 103) an dem Modellversuch beteiligt.

Laut Konzept basiert die türkisch-deutsche Erziehung auf dem Prinzip der „*Koordination*“ (Harnisch/Nehr 1998: 105); ich möchte dieses Prinzip in Anlehnung an Uriel Weinreichs (1977) Modell der Zweisprachigen Erziehung eher „kombiniert“ nennen, denn nach Weinreich meint

- *koordinierte Zweisprachigkeit*, dass Sprachen/Begriffe parallel nebeneinander existieren, ohne dass explizit ein Bezug zwischen beiden hergestellt wird. In diesem Modell wird ein *Doppelspracherwerb* forciert, das heißt, dass beide Sprachen weitgehend unabhängig voneinander erworben und verwendet werden.
- Bei der *kombinierten Zweisprachigkeit* werden Sprachen / Begriffe dagegen zusammengesetzt gebildet, das heißt es wird versucht eine Verbindung zwischen beiden Sprachen herzustellen, um Interferenzen zu vermeiden, Sprachvergleiche anzuregen etc. In diesem Modell geht es um die Ausbildung einer verbundenen Zweisprachigkeit.
- Beide Varianten zielen auf den Ausbau einer weitgehend parallelen Zweisprachigkeit, um eine *subordinative Zweisprachigkeit* zu verhindern, bei der Begriffe der Zweitsprache den Begriffen der Erstsprache untergeordnet werden – wie beim traditionellen Vokabellernen im Fremdsprachenunterricht. In diesem Modell geht es um eine nachgeordnete Zweisprachigkeit, bei der die Erstsprache die starke Sprache bleibt und als Grundlage für den Erwerb einer weiteren Sprache genutzt wird.

Das kombinierte Modell der deutsch-türkischen Alphabetisierung und Erziehung setzt eine enge und gleichberechtigte Kooperation beider Lehrkräfte voraus und führt dazu,

dass „im Kopf der betroffenen Kinder“ beide Sprachen als Einheit erworben und gesehen werden. Praktisch wird es durch die

- *Kombination der Schriftsysteme*, die von gleich lautenden und gleich geschriebenen Buchstaben über Interferenzbuchstaben zu (Schrift-) Sprachvergleichen führt.
- *Kombination der Leselehrmethode*: Die Einführung der Grundoperationen erfolgt im Türkischen; diese werden dann auf das Deutsche übertragen. Die analytisch-synthetische Methode unterstützt die – bei einer gleichzeitigen Alphabetisierung in zwei Sprachen schwierige – Trennung von einzelsprachspezifischen Graphem-Phonem-Beziehungen.
- *Kombination des Unterrichts*: Es werden sprachliche, methodische und inhaltliche Bezüge zwischen Türkisch- und Deutschunterricht hergestellt. Per Konzept soll auf Wiederholungen und Übersetzungen verzichtet werden, stattdessen sollen Brückentexte eine Verzahnung zwischen den beiden Sprachen herstellen.
- *Kombination der Inhalte*: Diese erfolgt durch Schlüsselwörter und -themen, die im jeweiligen Unterricht aufgegriffen und weiter behandelt werden sollen.

Zunächst richtete sich dieses Modell nur an türkische Schüler in Förderklassen, später an türkische und deutsche Schüler in multiethnischen Regelklassen, die – ähnlich wie im Elementarbereich – in aller Regel ein Verhältnis von 2/3 türkischen und 1/3 deutschen Kindern aufweisen; außerdem ist nicht ausgeschlossen, dass die Gruppe dem Einzugsgebiet entsprechend multilingual zusammengesetzt ist, das heißt, dass auch andere als türkischsprachige Minderheitenkinder türkisch-deutsch alphabetisiert und erzogen werden. Diese und auch die deutschen Kinder werden allerdings nicht in gleicher Weise zweisprachig unterrichtet wie die türkischsprachigen Kinder. Vielmehr gilt für diese Gruppe das Prinzip der *asymmetrischen Zweisprachigkeit*, das heißt, dass türkische Kinder in der genannten Weise zweisprachig unterrichtet wurden und die deutschen Kinder Türkisch als Begegnungssprache kennen und gebrauchen lernen. Beispiele aus einer gemischten zweiten Klasse sollen einen Eindruck aus der Praxis geben:

- Die Einführung des Buchstaben ‘p’ sollte über das Schlüsselwort ‘para’ (Geld) erfolgen. Zunächst ging es um wichtige Fragen zum Thema Geld (Wozu braucht man Geld? Beahlt man überall mit dem gleichen Geld? Warum streiten Menschen sich um Geld? Hattet ihr oder eure Familien auch schon mal Streit um Geld? etc.) Im Anschluss an das Gespräch sammelten die Kinder deutsche und türkische Begriffe mit ‘P’; dabei fielen auch den deutschen Kindern türkische Begriffe ein.
- Das Schlüsselthema „Mama“ wurde zu einer Projektarbeit: Die Kinder führten Interviews mit ihren Müttern durch, sammelten Fotos, malten Bilder und schrieben ein gemeinsames Mama-Buch. Dabei spielte der (vermeintliche?) Unterschied zwischen deutschen und türkischen Müttern eine sehr geringe Rolle.
- Bei den Schlüsselwörtern „Nina und Nil“ (in der Fibel) entstand eine Diskussion darüber, wer von den beiden Mädchen nun Nina und wer Nil sei. Die Kinder über-

legten, ob es denn so eindeutig sei, dass Nina ein deutsches und Nil ein türkisches Mädchen sei, ob die Haarfarbe oder der Name immer so eindeutig auf die ethnische Zugehörigkeit hinweist. Ein Vergleich zwischen der deutschen und der türkischen Fibel (vgl. Birnkott-Rixius/Kubat/Masuch/Nehr 1993) zeigte außerdem, dass die Namen jeweils vertauscht und damit austauschbar sind.

In diesen Beispielen wurde den Kindern sehr viel Freiraum bei der inhaltlichen Bearbeitung der Schlüsselthemen gelassen; sie fand überwiegend in deutscher Sprache unter Einbeziehung der türkischen Sprache statt und wurde im Türkischunterricht ergänzt und vertieft. Eine Übersetzung und damit Wiederholung dessen, was in deutscher Sprache bereits erarbeitet worden ist, fand – wie im Konzept vorgesehen – hier nicht statt. Dennoch gibt es auch zweisprachige Materialien, in denen Texte, Aufgaben etc. schlicht übersetzt und damit verdoppelt und wiederholt werden. Die Lernenden können sich an ihrer starken Sprache orientieren und ggf. die Ergebnisse in die andere übertragen, was dem Prinzip der subordinativen Zweisprachigkeit entspricht. Sicher eignen sich diese Materialien auch für den gemeinsamen Unterricht, der deutsch dominiert ist und den türkischen Schülern immerhin die Möglichkeit gibt, ihre Erstsprache zu integrieren. Doch solche Verfahren weichen vom Prinzip der verbundenen Zweisprachigkeit ab.

Eines der Ziele des Modellversuchs war, die türkisch-deutsche Erziehung möglichst flächendeckend für alle türkischen und mit entsprechender Sprachwahl auch für Minderheitenkinder anderer Herkunftssprachen zu etablieren. Auch wenn dieses Ziel nicht erreicht wurde, so werden in Berlin nach wie vor türkische (und mittlerweile auch deutsche) Grundschüler nach dem Konzept des Modellversuchs unterrichtet. Schulen, die nach diesem Modell arbeiten, liegen in Bezirken mit einem hohen Anteil türkischer Schüler; aber nicht alle der Schulen in diesen Bezirken nehmen an dem Versuch teil. Nach meinem Kenntnisstand nimmt das Interesse der Schulen am Eintritt bzw. der Weiterführung des Modellversuchs insgesamt ab; an eine Ausweitung auf andere Minderheitengruppen ist derzeit nicht zu denken.

Diese Entwicklung basiert nicht zuletzt auf Entscheidungen der Senatsschulverwaltung. Diese hat dem Modellversuch schon durch die Beauftragung eines externen Gutachters (vgl. Felix 1993) ihr Misstrauen ausgesprochen. Sascha Felix wertet die Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung in z.T. diffamierender Weise ab, was nicht zuletzt auf die Orientierung an unterschiedlichen Spracherwerbshypothesen, die Sascha Felix und Monika Nehr et al. verfolgen, zurückzuführen ist. Felix wirft Nehr et al. vor, dass sie „politische bzw. ethische Werteentscheidungen“ hinsichtlich der Spracherziehung von Minderheitenkindern mit „empirischen Tatsachenbehauptungen“ zu belegen versuchen, die „größtenteils dem derzeitigen Forschungsstand (widersprechen) und vielfach auf einem sehr unprofessionellen und undifferenzierten Begriffsapparat (basieren)“ (1993: 334). Dieser Kritik kann ich mich zumindest bezogen auf die Behauptung, die schulische Förderung der Erstsprache sei eine wichtige Voraussetzung für den erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache, anschließen, denn diese wurde in der Berliner Debatte um die

Spracherziehung von Minderheiten über die Jahre ohne Rücksicht auf anders lautende Forschungsergebnisse und Alltagserfahrungen zum Mythos verklärt (vgl. Rösch 1993).

Entscheidender für die Beurteilung der Leistungen des Modellversuchs sind allerdings die Schlussfolgerungen, die Sascha Felix zieht: Er konstatiert, dass die zweisprachige Alphabetisierung im Bereich des Orthographieerwerbs in ungünstigen Fällen eher hinderlich sei, ansonsten jedoch weder positive noch negative Auswirkungen im Vergleich zur einsprachigen Alphabetisierung habe. Im Bereich des Zweitspracherwerbs scheint der Modellversuch weder hinderlich noch förderlich zu sein; allerdings sieht Felix im gemischten Klassenverband einen leichten Erwerbsvorteil für die türkischen Schüler (vgl. Felix 1993: 333). Er vergisst dabei den Blick auf die Zweisprachigkeit zu richten, denn auch wenn die Teilnahme am Modellversuch bezogen auf die deutsche Sprache zumindest nicht schadet bzw. positiv formuliert ähnliche Ergebnisse bringt wie eine nur deutschsprachige Alphabetisierung, so besteht das Plus doch darin, dass ähnliche Erfolge auch in der Erstsprache erreicht wurden. So gesehen haben die Kinder in der selben Zeit, in der sie in der Regelklasse einsprachig beschult worden wären, in zwei Sprachen lesen, schreiben und kommunizieren gelernt, sich in zwei Sprachen die schulischen Inhalte und hoffentlich auch die Welt erschlossen. Mehr kann man von zweisprachigen Konzepten doch nicht erwarten!

Sicher ist die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs den Nachweis schuldig geblieben, dass die zweisprachige Erziehung den Zweitspracherwerb und den Schulerfolg der türkischen Kinder deutlich verbessert. Dass sie dies versucht hat und vielleicht von der Senatsschulverwaltung auch nur unter dieser Prämisse eingesetzt worden ist, zeigt das Dilemma, in dem sich Spracherziehungskonzepte für Minderheitenangehörige immer wieder befinden: Mit ihnen sollen die gesamten Probleme, die die Schule mit dieser Schülerschaft und die die Schüler mit dieser Schule haben, gelöst werden. Sprache und Zweisprachigkeit wird dabei so sehr funktionalisiert, dass der Misserfolg vorgeprogrammiert ist.

Staatliche Europa-Schule Berlin

Die Europaschule verfolgt seit 1992 das Prinzip der zweisprachigen Erziehung in binationalen Gruppen, die von der Vorklasse an paritätisch besetzt sind. Aufgenommen werden Kinder mit den entsprechenden Herkunftssprachen, wobei das Prinzip des Einzugsbereichs – im Unterschied zum Konzept der türkisch-deutschen Erziehung – außer Kraft gesetzt wird; bei zu vielen Bewerbungen, die sich in aller Regel auf deutschsprachige Kinder beziehen, entscheidet ein Gutachten des Kindergartens und das Los. Die Europaschule ist – im Unterschied zur türkisch-deutschen Erziehung – eine Ganztagschule. Dies eröffnet die Möglichkeit, beide Sprachen auch im Freizeitbereich zu verwenden, Freundschaften zu intensivieren, soziales und kognitives Lernen zu fördern und kommt zudem berufstätigen und/oder bildungsorientierten Eltern sehr entgegen.

Mittlerweile gibt es in Berlin staatliche Europaschulen mit folgenden Sprachen neben Deutsch: je zwei Schulen mit Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch und jeweils

eine Schule mit Italienisch, Griechisch, Türkisch, Polnisch und Portugiesisch. Dabei ist laut Aussage der Senatsschulverwaltung (vgl. Broschüre der Senatsschulverwaltung 1993: 17)

„keine Sprache (...) als Partnersprache prinzipiell ausgeschlossen. Eine realistische Chance (...) haben jedoch nur solche Sprachen, die von genügend schulpflichtigen Kindern in Berlin als Muttersprache gesprochen werden und die von deutschsprachigen Eltern als Partnersprache angenommen werden.“

Diese Vorgabe erklärt, warum es nur eine türkisch-deutsche, aber z.B. zwei englisch-deutsche Europaschulen gibt. Im Europaschulmodell geht es nicht vordergründig um eine Erweiterung des Bildungsangebots für Minderheitenkinder, sondern um eine Ausweitung des Angebots vor allem für Mehrheitsangehörige, in das die Minderheitenangehörige integriert werden.

Die folgende Stundentafel (vgl. die ausführlichere Übersicht von Michael Göhlich 1998: 17) gibt einen Einblick über das Verhältnis der beiden Sprachen zueinander:

Altersstufe	Schülerzahl	Stundentafel	Integrierter Sprachunterricht	Erstsprachunterricht	Partnersprachunterricht	Fremdsprachunterricht
Vor-klasse	16	21	21	-	-	-
Klasse 1	24	22 (Norm 17) + 2 Förderunterricht	10 Std.	7 Std.	3 Std.	-
Klasse 2	24	23 + 2 Förderunterricht	10 Std.	7 Std.	4 Std.	-
Klasse 3	24	25 + 2 Förderunterricht	10 Std.	6 Std.	6 Std.	-
Klasse 4	24	27 + 2 Förderunterricht	10 Std. epochaler Wechsel	6 Std.	6 Std.	-
Klasse 5	24	30 + 2 Förderunterricht	Zuordnung der Sprachen zu einzelnen Fächern	5 Std.	5 Std.	5 Std.
Klasse 6	24	30 + 2 Förderunterricht	Zuordnung der Sprachen zu einzelnen Fächern	5. Std.	5 Std.	5 Std.

Die Schüler haben von der Vorklasse an *integrierten Sprachunterricht*, das heißt, dass beide Sprachen koordiniert nach dem Prinzip der personen- und situationsgebundenen Sprachtrennung Verwendung finden. In der Vorklasse und auch im vorfachlichen Mathematik-, Sachkunde- und Kunst-/Musikunterricht der ersten Klassen arbeiten beide

Lehrkräfte im Team, sodass beide Partnersprachen den gleichen Unterrichtsanteil haben⁷. In der 4. Klasse findet ein epochaler Wechsel statt, bis schließlich ab der 5. Klasse eine Zuordnung der Sprachen zu den einzelnen Fächern stattfindet. Parallel dazu erhalten die Kinder ab der ersten Klasse in getrennten Gruppen Unterricht in der Erst- und in der Partnersprache, wobei eine enge Kooperation zwischen beiden Sprachlehrkräften und eine inhaltliche Abstimmung zwischen Erst- und Partnersprachenunterricht vorgeesehen ist.

Der *Erstsprachenunterricht* entspricht bezogen auf einsprachig deutsche Kinder dem Deutschunterricht in der Berliner Schule. Bei nichtdeutschsprachigen Kindern gibt es bezogen auf die einzelnen Sprachen durchaus kontroverse Meinungen z.B. darüber, an welcher Sprache sich der Unterricht orientiert. Bezogen auf Spanisch stellt sich die Frage nach dem in Lateinamerika oder in Spanien üblichen Spanisch. Im Unterschied zur Kennedy-Schule und zum Französischen Gymnasium findet insgesamt nur eine sehr vage Orientierung an den Rahmenplänen der Herkunftsländer statt. Der Erstsprachenunterricht sichert den mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch, entwickelt „*Literalität*“ und Sprachreflexion (vgl. Sukopp 1998: 7).

Der systematische Unterricht (einschließlich des Schriftspracherwerbs) in der *Partnersprache* beginnt ebenfalls in der 1. Klasse und setzt ähnliche Akzente wie der Erstsprachenunterricht, wobei allerdings in der Beschreibung der Aufgabenbereiche eine deutliche Anlehnung an den Fremd- oder auch Zweitsprachenunterricht zu erkennen ist. Der Partnersprachenunterricht sichert Hörverstehen und Sprechen, Lesen und Schreiben, schafft Zugang zu Literatur und entwickelt Sprachreflexion (vgl. Sukopp 1998: 7).

Der Unterricht in *Deutsch als Partnersprache* (DaP) verfolgt folgende Ziele:

„Am Ende der 4. Klasse sollen Hörverstehen, Sprech-, Lese- und Schreibfähigkeiten (...) soweit gesichert sein, dass die Kinder am deutschsprachigen Fachunterricht teilnehmen können. Am Ende der 6. Klasse sollen die Schüler motiviert und in der Lage sein, sich an Gesprächen zu beteiligen, die über das Alltägliche hinaus gehen, ihr Sprachkönnen soll soweit entwickelt sein, dass sie Texte mit komplexen und abstrakten Inhalten verstehen und verfassen können“ (Rahmenplan Partnersprache Deutsch 1999: 20).

Mit anderen Worten: In diesem Schulversuch wird den Schülern 6 Schuljahre lang – und zusätzlich zum integrierten Sprachunterricht in den Fächern und den außerschulischen Möglichkeiten des Partnerspracherwerbs sowie zusätzlich zum Erstsprachenunterricht – die offensichtlich notwendige Zeit und Unterstützung zum Erwerb und zur Entfaltung ihrer zweiten Sprache gegeben – eine Situation, die weit entfernt ist von der Realität der Minderheitenangehörigen in der Regelschule.

⁷ Im Widerspruch dazu enthält der allerdings noch nicht zur Veröffentlichung freigegebene Unterrichtsplan für die *Partnersprachen Deutsch* den Hinweis darauf, dass Mathematik mit 5 Wochenstunden gemeinsam für beide Sprachgruppen in deutscher Sprache unterrichtet wird (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport 1999: 26).

Der *Förderunterricht* der Europaschule erfolgt vor allem, um Defizite im Erwerb der jeweiligen Erstsprache auszugleichen, und das ist bezogen auf Minderheitenangehörige deren nichtdeutsche Herkunftssprache. Auch hier ist zu bedenken, dass sich der Förderunterricht bei Minderheitenkindern in der Regelschule im Unterschied dazu auf die Festigung der Zweitsprache Deutsch bezieht (siehe oben).

In der Europaschule existiert eine *einjährige Beobachtungszeit*, die vor allem für deutsche Kinder auch einen gewissen Schutzraum bietet, denn – so heißt es in der schon zitierten Senatsbroschüre (1993: 16) –

„einem deutschsprachigen Kind z.B. mit massiven Schwierigkeiten im Kontakt mit der Partnersprache sollte aus pädagogischen Gründen nicht zugemutet werden, die Hälfte der schulischen Leistungen mit dieser Zusatzbürde erbringen zu müssen.“

Außer Acht lassen möchte ich an dieser Stelle die negative Sicht, die der Terminus „*Zusatzbürde*“ auf Zweisprachigkeit und zweisprachige Erziehung enthüllt, und stattdessen die Frage aufwerfen, was denn Minderheitenangehörige machen (sollen), wenn Schwierigkeiten mit der besonderen Spracherwerbsituation in der Schule auftreten – ein Problem, das bislang kein Bundesland im Interesse der betroffenen Kinder gelöst hat. Folgt man dem Gleichheitsgrundsatz, so müsste auch Minderheitenkindern mit Problemen bei der zweisprachigen Erziehung die Möglichkeit eröffnet werden, in nur einer Sprache weiterzulernen, die dann allerdings nicht Deutsch, sondern die Herkunftssprache sein müsste.

Die *erste Fremdsprache* in der Europaschule ist jeweils eine andere als die Erst- und als die Partnersprache der Kinder. Damit bleiben die Schüler in die in Berlin übliche Fremdsprachenwahl integriert, was nicht zuletzt eine Gewähr dafür ist, dass sie nicht von der üblichen Schullaufbahn abgekoppelt werden.

Vergleich der beiden Konzepte

Gemeinsam ist beiden oben vorgestellten Konzepten die Sprachvermittlung durch muttersprachliche Lehrkräfte in beiden Sprachen sowie die Integration in die Berliner Regel-Grundschule; es handelt sich dabei jeweils um einen Zug innerhalb einer Schule. Beide Konzepte orientieren sich im Prinzip an den in Berlin gesprochenen Minderheitensprachen, wobei allerdings gravierende Unterschiede festzuhalten sind: Die türkisch-deutsche Erziehung beginnt mit der ersten Klasse und nimmt Schüler des Einzugsgebietes auf; das führt dazu, dass die Gruppen entweder sprachhomogen oder asymmetrisch zusammengesetzt sind und das Konzept flexibel auf die jeweilige Gruppe reagieren können muss. In der Europaschule dagegen werden die Gruppen bilingual zusammengesetzt, wobei sich allerdings sehr schnell gezeigt hat, dass nur ein Teil der minderheitensprachlichen Kinder bei Eintritt in den Schulversuch einsprachig ist. Ein Teil der Kinder weist dagegen Defizite in der Erstsprache auf. Nach meinen Informationen sind viele der türkischsprachigen Schüler der türkisch-deutschen Europaschule zweisprachig, da ein Großteil vorher einen zweisprachigen Kindergarten besucht hat. Eine gewisse Aus-

nahme bilden – zumindest derzeit – nach Aussagen einer Vorklassenleiterin einige der polnischsprachigen Schüler der polnisch-deutschen Europaschule, deren Familien in Polen leben und die für die Zeit des Schulbesuchs bei in Berlin lebenden Verwandten untergebracht werden. Aufgrund der geografischen Nähe ist dies durchaus zu bewerkstelligen.

Insgesamt ergibt sich in den Europaschulen die Situation, dass die Gruppen zwar nominell paritätisch zusammengesetzt werden, wobei allerdings im Wesentlichen die deutschen Kinder monolingual sind, während der größte Teil der anderen Kinder mit einer mehr oder weniger altersentsprechend ausgebildeten Zweisprachigkeit eingeschult werden. Damit entsteht das Problem, dass die nur deutschsprachigen Kinder in der jeweiligen Partnersprache zunächst auf den Stand der anderen Kinder gebracht werden müssen, was vor allem den integrierten Sprachunterricht tangiert, der sich in den meisten Fällen vermutlich eher an den einsprachig-deutschen als an den zweisprachigen Kindern orientiert. Dennoch werden dadurch Mehrheitsangehörige in die im deutschen Bildungssystem eher ungewöhnliche Situation gebracht, die weniger kompetenten zu sein; sie machen von Anfang an die Erfahrung, dass zwei Sprachen nicht nur rein quantitativ, sondern auch qualitativ mehr (wert) sind als nur eine und sie von den Minderheitenangehörigen lernen können.

Ein weiterer entscheidender Unterschied liegt im *sprachpädagogischen Konzept*: Das Konzept der Europaschule basiert auf Koordination und folgt dem Prinzip der Sprachtrennung, während die türkisch-deutsche Erziehung auf das Prinzip der verbundenen Spracherziehung setzt. Ersteres orientiert sich an einer zu entfaltenden oder auszubildenden individuellen Zweisprachigkeit, der im Zusammenhang mit Elitezweisprachigkeit auch große gesellschaftliche Anerkennung entgegen gebracht wird. Sie orientiert sich an einem für bilinguale Familien erfolgversprechenden Konzept und versucht statt eines schulischen Zweitspracherwerbs einen etwas verspätet einsetzenden Doppelspracherwerb zu simulieren, der beide Sprachen gleichberechtigt aber als nebeneinander existierende Systeme behandelt. Damit werden vor allem die beim Eintritt in die Europaschule einsprachigen Kinder da abgeholt, wo sie stehen – am Anfang eines schulischen Doppel(schrift)spracherwerbs.

Der Modellversuch türkisch-deutsche Erziehung reagiert dagegen auf Kinder mit einem von doppelter Halbsprachigkeit bedrohten Doppelspracherwerb. Aus logopädischer Sicht wäre es sinnvoll, bei den Betroffenen zunächst eine Sprache zu stabilisieren. Da dies in aller Regel die Minderheitensprache und eben nicht die dominante deutsche Schulsprache ist, wird auf dieses logopädisch sinnvolle Vorgehen verzichtet und stattdessen von Anfang an eine Verbindung zwischen beiden Sprachen hergestellt, damit bei den betroffenen Kindern nicht nur eine funktionale, sondern eine parallele Zweisprachigkeit ausgebildet werden kann, die sie in die Lage versetzt, auch in der Schule erworbene Kenntnisse in ihrer Herkunftssprache auszudrücken und umgekehrt, Gefühle und Erfahrungen auch in der deutschen Sprache versprachlichen zu können. Dazu gehört auch die Fähigkeit, beide Sprachen trennen zu können und zu entscheiden, in welcher

Sprache man spricht, sprechen möchte oder auch sprechen muss. Um diese Kompetenz auszubilden, wurden in einem Zweig des Modellversuchs türkisch-deutsche Erziehung (vgl. Keskin 1988) die Kinder angehalten, je nach Sprachverwendung eine Mütze in einer bestimmten Farbe aufzusetzen; alle Buchstaben erhielten türkische und deutsche Namen und wurden wie Wörter, Redemittel etc. in der entsprechenden Farbe gekennzeichnet. Auch kognitive Methoden wie Sprachvergleiche, Interferenzreduktionen werden eingesetzt, um die Kinder in die Lage zu versetzen, beide Sprachen getrennt zu halten und gleichzeitig doch als Einheit zu erwerben. Vielleicht ist die verbundene Vermittlung beider Sprachen auch ein Versuch, dem drohenden Verlust der Minderheitensprache und/oder dem bildungsbedingten Sprachwechsel in einem deutsch dominierten Erziehungs- und Bildungswesen entgegenzuwirken.

Die größten Unterschiede zwischen der Europaschule und dem Modellversuch türkisch-deutsche Erziehung liegen in der jeweiligen *sprachpolitischen Implikation*: Der *Modellversuch* ist *anti-linguizistisch* konzipiert, das heißt, er reagiert auf die durch Zuwanderung erfolgten demografischen Veränderungen, verfolgt das Ziel der Chancengleichheit im Blick auf Minderheitenangehörige sowie die Sicherung ihres Schulerfolgs durch eine ihnen angemessene Spracherziehung, indem er sich um Akzeptanz und Pflege der in Berlin ansässigen Minderheiten und ihrer Herkunftssprachen unter deutscher Schulaufsicht bemüht. Dabei kämpfen sie gegen die Widrigkeiten der *Minderheitenzweisprachigkeit*, die von doppelter Halbsprachigkeit, Sprachverlust oder auch unfreiwilligem Sprachwechsel bedroht ist, und die zudem gegen das niedrige Sozialprestige der Sprachen anzukämpfen hat und immer auch Gefahr läuft, dass die Gründe für geringe Schulleistungen, mangelnde Lernmotivation und niedriges Leistungsvermögen bei den Betroffenen ausschließlich in ihrer Zweisprachigkeit und weniger in anderen, auch bei Einsprachigen anzutreffenden Gründen (bildungsfernes Elternhaus, soziale und ethnische Benachteiligung etc.) sucht.

Die Europaschule konzipiert Zweisprachigkeit dagegen im Blick auf Europa und den Prozess der Globalisierung, bezieht Mehrheitsangehörige explizit und konzeptionell ein und lässt ihnen gleichzeitig die Möglichkeit beim Scheitern auf das einsprachige Regelangebot auszuweichen. Vor allem dadurch werden bildungsorientierte deutsche, aber auch nicht-deutsche Eltern angesprochen, deren Kinder jedwede Unterstützung erfahren und die in aller Regel auch zu qualifizierteren Schulabschlüssen geführt werden. Es handelt sich um *Elitezweisprachigkeit*, die im Unterschied zur subtraktiv angelegten Minderheitenzweisprachigkeit additiv angelegt ist. Das heißt, dass zur Erstsprache eine weitere Sprache hinzukommt, ohne dass diese – zumindest bezogen auf die Mehrheitsangehörigen – Gefahr läuft, im Bildungsprozess ‘verloren’ zu gehen wie die Erstsprache der Minderheitenangehörigen. Statt einer funktionalen Zweisprachigkeit wie im Sprachbildungsprozess der Minderheitenkinder, die die deutsche Regelschule durchlaufen, wird eine parallele Zweisprachigkeit angestrebt, die darin sichtbar wird, dass ab der 4. Klasse Sachunterricht epochal in einer der beiden Sprachen unterrichtet wird und ab der 5. Klasse eine klare Zuordnung eines Faches zu einer Sprache erfolgt.

Dennoch dominiert in den meisten Schulen die deutsche Sprache im integrierten Sprachunterricht und auch im Freizeitbereich, was die Schwierigkeiten, eine angemessene Sprachkompetenz in der jeweiligen Partnersprache auszubilden, erhöht. Peter Doyés (vgl. 1998) Untersuchung zum Hörverständnis in den Partnersprachen an verschiedenen Europaschule (mit Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch und Italienisch) bestätigt diese Vermutung. Er hält fest: Die arithmetisch ermittelten Leistungen

„der deutschen Kinder in den anderen Sprachen liegen durchweg unter denen der Leistungen der ausländischen Kinder im Deutschen. Sogar die Gruppe der erfolgreichsten deutschsprachigen Schüler (in Englisch) liegt noch unter der am wenigsten erfolgreichen Gruppe (der russischsprachigen) in Deutsch“ (S. 58f).

Während die Kinder mit nichtdeutschen Herkunftssprachen relativ gleichmäßige Ergebnisse in der Partnersprache Deutsch aufweisen, variieren die Ergebnisse bei den deutschsprachigen Kindern je nach Partnersprache entschieden. Die größten Erfolge zeigen Schüler in der Partnersprache Englisch, gefolgt von Französisch, Italienisch, Spanisch und schließlich Russisch. Offensichtlich dominieren externe Faktoren – wie das Sprachprestige der beteiligten Sprache – den Erfolg so sehr, dass die Frage zulässig sein sollte, ob es nicht ehrlicher und realistischer wäre, statt des erklärten Ziels einer parallelen Zweisprachigkeit für beide Gruppen, die deutschen und die nichtdeutschen Kinder, eine Annäherung an das Modell der asymmetrischen Zweisprachigkeit, das im Rahmen der türkisch-deutschen Erziehung entwickelt wurde, anzustreben.

Ein weiterer wichtiger Unterschied ist die Akzeptanz der beiden Ansätze bei der Senatsschulverwaltung, der Berliner Öffentlichkeit, den Eltern (auch den Minderheiteneltern) und den Schülern. Während sich die Europaschule großer Beliebtheit erfreut, nimmt die Begeisterung für die türkisch-deutsche Erziehung immer weiter ab. Der Grund dafür liegt zunächst in den schon genannten Richtungsvorgaben der Senatsschulverwaltung. Sie unterstützt derzeit bezogen auf Minderheitenkinder verstärkt die Förderung von DaZ und hat Anfang der 90er-Jahre die Weichen für die Förderung einer Elitezweisprachigkeit gestellt, in die Minderheitenzweisprachigkeit integriert wird. Insofern ist es kein Zufall, dass das Ende des Modellversuchs türkisch-deutsche Erziehung fast mit dem Beginn des Schulversuchs Europaschule zusammenfällt, in dem es nicht um die besondere Situation einer im Falle des Modellversuchs durch mehrfache Benachteiligung zu kennzeichnende Zielgruppe geht, sondern um die Etablierung eines Modells zweisprachiger Erziehung, das sich – wenn auch nicht ausschließlich – an Mehrheitsangehörige richtet und zur Erweiterung der Berliner Schullandschaft eignet.

Mit entsprechenden Angeboten für Minderheitenangehörige – noch dazu in sozialen Brennpunkten – ist dagegen ‘kein Staat’ zu machen, denn diese verhindern im Prinzip nur noch schlechtere Bedingungen für die betroffenen Schüler und unterstützen unter Umständen Separierungstendenzen. Gleichzeitig – und das scheint das zentrale, aber kaum öffentlich genannte Argument für solche Modellversuche zu sein – entlasten sie die Regelschule und ermöglichen auf diese Weise eine weitere Verzögerung des Um-

denkens hinsichtlich einer Schule, die den Anforderungen einer multiethnischen Gesellschaft gerecht wird.

Bezogen auf die zweisprachige Erziehung halte ich die Integration der deutsch-türkischen Erziehung in den Schulversuch der Staatlichen Europaschule Berlin für sinnvoll, zumal dort Erkenntnisse aus dem Modellversuch umgesetzt und weiterentwickelt werden. Allerdings wäre es wünschenswert, weitere Schulen mit Minderheitensprachen gegen den globalen sprachlichen Mainstream durchzusetzen.

Grundbedingungen für eine zweisprachige Erziehung

Die wichtigste, aber aus dem vorher Problematisierten eben nicht selbstverständliche Grundbedingung ist eine positive Einstellung zur Zweisprachigkeit, auch zur Minderheitenzweisprachigkeit, aller daran beteiligter Gruppen. Das schließt ein, dass auch Minderheitenzweisprachigkeit als Wert für das Individuum und für die Gesellschaft, die sich im globalen Wettbewerb und im Blick auf den Mobilitätsanspruch ihrer Mitglieder das Verschleudern einer solchen Ressource nicht mehr leisten sollte.

Zweisprachige Erziehung ist bezogen auf Minderheitenangehörige emanzipatorisch, nicht kompensatorisch, und sollte vor diesem Hintergrund mindestens sichtbar für Mehrheitsangehörige, besser noch unter Einbeziehung der Mehrheitsbevölkerung, realisiert werden. Das kann über eine zweisprachige Erziehung für beide Gruppen oder durch ein asymmetrisches Konzept zweisprachiger Erziehung realisiert werden. Eine weitere Möglichkeit ist die Nutzung der mehrsprachigen Situation im Unterricht der multiethnischen Regelklasse – ein Ansatz, der hier allerdings nicht ausgeführt worden ist.

Die Umsetzung zweisprachiger Erziehung fordert einen ausreichenden Zugang zu und einen multifunktionalen Umgang mit beiden Sprachen. Transferleistungen von der einen auf die andere Sprache sind zwar möglich, aber sie ersetzen eine altersentsprechende und systematische Förderung in beiden Sprachen nicht. Eine besondere Förderung nur einer Sprache auf Kosten der anderen widerspricht dem Konzept, ggf. kann allerdings die Stärkung der (individuell) schwachen Sprache für eine gewisse Zeit notwendig sein.

Im Elementar- und Primarbereich hat sich eine koordinierte Förderung beider Sprachen bewährt; eine Ausnahme bilden Zweisprachige, die von doppelter Halbsprachigkeit bedroht oder von funktionaler Zweisprachigkeit (Diglossie) betroffen sind. Hier hat sich eine kombinierte Förderung beider Sprachen als erfolgreich erwiesen, die die Subordination einer der beiden Sprachen verhindert. Meine Ausführungen zeigen, dass sich das Prinzip *eine Sprache – eine Lehrkraft* durchzusetzen beginnt. Dies wird in der Praxis allerdings durchaus flexibel gehandhabt, sodass der Übergang von einer koordinierten zu einer kombinierten Förderung beider Sprachen in manchen Fällen als fließend bezeichnet werden kann.

Die Grundlage einer an zwei unterschiedliche Personen gebundenen zweisprachigen Erziehung ist eine Ausbildung von Pädagogen und Lehrkräften, die möglichst selbst zweisprachig sind oder zumindest gute Kenntnisse in der jeweiligen Partnersprache ha-

ben sowie fachliche, didaktische und methodische Kenntnisse und Kompetenzen im Bereich Zweisprachigkeit, Zweitspracherwerb und der Erteilung des Fachunterrichts als erst- oder partnersprachlichen Unterricht oder als integrierten Sprachunterricht. Dies verlangt die Ausbildung von Teamfähigkeit in bi-ethnischen Teams, die über sprachliche, inhaltliche und methodische Aspekte hinaus weist und interkulturelle Kompetenz vor allem im Umgang mit Unterschieden, Hierarchien, Dominanzkultur und Minderheitenrechten einschließt. Das Ziel bi-ethnischer Teamfähigkeit ist die Realisierung einer gleichberechtigten Kooperation der Personen, die dafür Sorge tragen, dass beide Sprachen gleichgewichtig erworben werden.

Zweisprachige Erziehung folgt dabei denselben Prinzipien wie einsprachige Erziehung, das heißt,

- sie erfolgt altersentsprechend, handlungs- und kommunikationsorientiert,
- entfaltet die vorhandene Sprachkompetenz,
- berücksichtigt den psychischen, sozialen und kulturellen Rahmen und
- erfasst die 4 Funktionsbereiche in beiden Sprachen:
Sich-Mitteilen, Verstehen, Kommunizieren, Welt-Erschließen.

Zweisprachige Erziehung erfordert ein Mehr an Anstrengung von Seiten der Kinder, der Erzieher, Lehrkräfte und auch der Eltern, die soweit wie möglich mit dem Konzept vertraut gemacht und zur unterstützenden Mitwirkung ermuntert werden sollten. Wie diese genau aussieht, hängt von der konkreten Situation ab: Sie kann darin bestehen, dass Eltern die schwache Sprache verstärkt unterstützen (helfen), die vom Verlust bedrohte Minderheitensprache in der Familie besonders pflegen oder mit ihren Kindern zusammen die Partnersprache lernen – ein Modell, das sich auch in der Regelgrundschule bezogen auf Minderheiten bewährt, die Deutsch als Zweitsprache im Förderunterricht für die Kinder und in begleitenden Kursen für deren Mütter anbieten.

Doch letztendlich bleibt zweisprachige Erziehung Aufgabe der Erziehungs- und Bildungseinrichtungen und dort ist sie nicht zum Tarif einsprachiger Erziehung zu haben, sondern bedarf einer entsprechenden personellen und strukturellen Ausgestaltung. Sie sollte nicht durch Erwartungen an außersprachliche Aspekte (wie die Steigerung des Schulerfolgs, die Kompensation sozialer und ethnischer Benachteiligung) belastet, sondern an ihren spezifischen Zielsetzungen gemessen werden, nämlich am erfolgreichen Erwerb beider Sprachen.

Literaturhinweise

- Birnkott-Rixius, Karin; Kubat, Leyla; Masuch, Sigrid; Nehr, Monika 1993. *Birlikte Öğrenelim – voneinander lernen. Deutsch-türkische Fibel für die zweisprachige Alphabetisierung in der Primarstufe*. Berlin: Bezirksamt Kreuzberg (Hg.).
- Cummins, Jim 1997. *Bilingual education*. (Encyclopedia of language and education, Bd. 5) Dordrecht u.a.: Kluwer.
- Doyé, Peter 1998. Eine Untersuchung zum Hörverstehen der Schülerinnen und Schüler der Staatlichen Europaschule Berlin. In: Göhlich, M. (Hg.) (1998). 53-65.
- Felix, Sascha 1982. *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerb*. Tübingen: Narr.
- Felix, Sascha 1993. *Psycholinguistische Untersuchungen zur zweisprachigen Alphabetisierung. Gutachten im Auftrage der Berliner Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport*.
- Göhlich, Michael 1998. *Konzeption der staatlichen Europaschule Berlin. Eine Zusammenfassung*. In: Göhlich, M. (Hg.) (1998). 16-20.
- Göhlich, Michael (Hg.) 1998. *Europaschule – Das Berliner Modell*. Neuwied: Luchterhand.
- Harnisch, Ulrike; Nehr, Monika 1998. Zweisprachige Alphabetisierung und Erziehung in Berlin. In: Kuhs, K.; Steinig, W. (Hg.) (1998). 103-114.
- Keskin, Anne 1988. Alphabetisierung in der Muttersprache. In: *Deutsch lernen*, 13 (2), 18-45.
- Kielhöfer, Bernd; Jonekeit, Sylvie 1995. *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Kuhs, Katharina; Steinig, Wolfgang (Hg.) 1998. *Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt*. Freiburg: Fillibach.
- Mahlstedt, Susanne 1996. *Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien*. Frankfurt/M u.a.: Lang.
- Marburger, Helga; Rösch, Heidi, Dreezens-Fuhrke, Joyce; Hock, Achim; Riesner, Silke 1998. *Interkulturelle Kommunikation in multiethnischen PädagogInnenteams*. Frankfurt/M.: IKO.
- Rösch, Heidi 1990. Zweisprachige Erziehung in einem türkisch-deutschen Schülertreff. In: *Interkulturell*, 3 (1-2), 94-104.
- Rösch, Heidi 1993. Minderheitenzweisprachigkeit in Berliner Erziehungs- und Bildungseinrichtungen – ein Argument für Mittelpunkt-Schulen mit Minderheitensprachen. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 18 (47), 234-248.
- Rösch, Heidi 1997. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in multiethnischen PädagogInnen-teams. In: *Deutsch lernen*, 22 (3), 195-210.
- Rösch, Heidi 1998. Minderheitensprachen in multiethnischen PädagogInnenteams. In: *Interkulturell*, 11 (4), 78-97.
- Selinker, Larry 1992. *Rediscovery interlanguage*. London u.a.: Longman.

- Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport 1993. *Staatliche Europa-Schule Berlin (Broschüre)*. Berlin: Verwaltungsdruckerei.
- Steinmüller, Ulrich 1981. Begriffsbildung und Zweitspracherwerb. Ein Argument für den muttersprachlichen Unterricht. In: Essinger, Helmut / Hellmich, Achim / Hoff, Gerd (Hg.): *Ausländerkinder im Konflikt*. Königstein/Ts: Scriptor. 83-97.
- Sukopp, Inge 1998. Rahmenplan und curriculare Vorgaben für den Unterricht an der Grundschule der Staatlichen Europaschule Berlin: In: Göhlich, M. (Hg.) (1998). 7-15.
- Weinreich, Uriel 1977. *Sprachen im Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachenforschung*. München: Beck.
- Wendlandt, Wolfgang 2001. *Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung*. Stuttgart u.a.: Thieme.
- Zydatiś, Wolfgang 2000 *Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Hueber.

Rupprecht S. Baur (Essen)

Die Didaktik der Herkunftssprachen in zweitsprachlicher Umgebung als Aufgabe der Lehrerbildung an deutschen Universitäten¹

1. Historischer Kontext

Am 27. November 1970 verabschiedete der Europarat eine Resolution über die Schulbildung der Kinder von Wanderarbeitnehmern in den Ländern der damaligen EG (Europarat 1970). Die Resolution enthielt folgende, grundlegende Forderungen:

- Die Migrantenkinder sollten innerhalb der nationalen Schulsysteme gesondert gefördert werden.
- Die sprachlichen und kulturellen Verbindungen der Migrantenkinder mit den Herkunftsländern sollten gewahrt bleiben.
- Die Kinder sollten bei einer eventuellen Remigration problemlos reintegriert werden können.

Sieben Jahre später präzisierte der Rat der EG diese Forderungen in der „Richtlinie über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern“, in denen sich die Mitgliedstaaten zu konkreten Maßnahmen in der schulischen Ausbildung verpflichteten (Europarat 1977). Im Einzelnen verlangt die neue Richtlinie Folgendes:

1. Für die Migrantenkinder werden vom Aufnahmeland kostenlose Hilfen bei der Beschulung angeboten.
2. Die Aufnahmeländer bieten für die Migrantenkinder Unterricht in den Herkunftssprachen der Kinder an. Der Unterricht umfasst sowohl sprachliche als auch landeskundliche Lernziele und soll die Verbindungen zum Herkunftsland stärken.

¹ Der Beitrag entstand auf der Grundlage meines Referats mit dem gleichen Titel auf dem „Kolloquium zum Erhalt und zur Förderung von Mehrsprachigkeit“ an der Universität Essen, 6.12.2000. Da nicht die Diskussion wissenschaftlicher Erkenntnisse, sondern die Konzeption einer Lehrerausbildung im Vordergrund steht, wird kein expliziter Bezug auf Fachliteratur genommen. Die Literaturliste im Anhang verweist auf einige zentrale Titel.

3. Muttersprachlicher Unterricht und Regelunterricht sollen in Inhalten und Methoden aufeinander abgestimmt sein.
4. Die Aufnahmeländer treffen Maßnahmen für die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte, die den Muttersprachlichen Unterricht in den Herkunftssprachen erteilen.

Nachdem Muttersprachlicher Unterricht für Migrantenkinder bereits in den 60er Jahren im Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) durch Einrichtung von Vorbereitungsklassen eingeführt worden war, wurde auf der Grundlage dieser Richtlinie der so genannte „Muttersprachliche Ergänzungsunterricht (MEU)“ in NRW nicht mehr in Frage gestellt. Vielmehr wurde er der deutschen Schulaufsicht unterstellt und weiter ausgebaut. Im Runderlaß des Kultusministers des Landes NRW vom 16.8.1984 heißt es hierzu:

„Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht wird ausländischen Schülern der Grundschule und der Sekundarstufe I zusätzlich zum Pflichtunterricht in der Regelklasse und der Vorbereitungsklasse angeboten.“

Im Jahr 1984 schuf das Kultusministerium NRW als erstes Bundesland mit der Herausgabe der „Empfehlungen für den Unterricht ausländischer Schüler. Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht“ curriculare Grundlagen für diesen Unterricht. Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht wird heute in NRW u.a. in den Sprachen Albanisch, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Farsi (Persisch), Französisch, Griechisch, Italienisch, Koreanisch, Kurmancî (Kurdisch), Makedonisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Slowenisch, Spanisch und Türkisch angeboten.

Unerfüllt blieben bis heute allerdings die Punkte 3 und 4 in der oben angeführten Richtlinie des Europarats: Noch immer erhalten die Lehrkräfte ihre Ausbildung in ihrem Heimatland und werden dann für den Muttersprachlichen Unterricht nach Deutschland ‚importiert‘. Sie sind damit weder auf die spezifische sprachliche (zweisprachige) und soziokulturelle (bikulturelle) Situation der Migrantenkinder vorbereitet noch mit den Methoden, Inhalten und Grundlagen der deutschen Schule vertraut. Eine immer wieder beklagte Barriere bleibt auch dadurch bestehen, dass ein Großteil der aus den Heimatländern entsandten Lehrer/innen die deutsche Sprache nur unzureichend beherrscht und weder die deutsche Kultur noch die Migrantenkultur ausreichend kennt, um die Vermittlung und Kooperation zwischen dem Muttersprachlichen Unterricht und den anderen Fächern des Regelunterrichts zu realisieren, wie es nach den Bestimmungen der Schule in NRW vorgesehen ist.

Dieser Situation kann nur dadurch begegnet werden, dass die Ausbildung der Lehrkräfte für den Muttersprachlichen Unterricht in NRW an einer Hochschule in NRW selbst durchgeführt wird. Dieses Ziel soll mit der Einrichtung von Lehrstühlen „Didaktik der Herkunftssprachen in zweitsprachlicher Umgebung“ an deutschen Universitäten erreicht werden. Fragen inhaltlicher und organisatorischer Art, die sich in Zusammenhang damit ergeben, sollen im Folgenden – mit Bezug auf die Situation in NRW – angesprochen werden.

2. Gründe für die Erteilung Muttersprachlichen Unterrichts

In den 70er Jahren wurde der Muttersprachliche Unterricht (nachfolgend „MU“) zunächst eingeführt, um eine erfolgreiche Beschulung der Ausländerkinder zu gewährleisten und um die Rückkehroption der Kinder und Jugendlichen offen zu halten. Nachdem die meisten der zu beschulenden Kinder der Migranten in den 80er Jahren bereits in Deutschland geboren waren und es sich zeigte, dass die überwiegende Mehrzahl der Migrantenfamilien ihre Zukunft in Deutschland plante, mehrten sich die Stimmen derer, die die sprachliche Förderung der Migrantenkinder in ihren Herkunftssprachen für überflüssig hielten. Neben dem Kostenargument der Politiker wurde auch von Pädagogen die Meinung vertreten, die sprachliche Integration würde erfolgreicher verlaufen, wenn die Kinder sich mehr auf die Zweitsprache Deutsch konzentrierten. Dahinter stand einerseits die Vorstellung, dass die Herkunftssprache für das Kind und für die Gesellschaft keinen förderungswürdigen Wert darstelle, andererseits auch die pädagogisch-fürsorgliche Meinung, dass das Kind durch die zwei Sprachen belastet und überfordert würde. Häufig gehen beide Vorstellungen eine Allianz ein: Die Herkunftssprache wird für das Kind wertlos, wenn sie für das Wichtigere, nämlich das Erlernen der deutschen Sprache, als Hindernis vermittelt wird.

Dass es eine Vergeudung intellektueller und wirtschaftlicher Ressourcen darstellt, potentiell vorhandene (Fremd-)Sprachenkenntnisse in einer Gesellschaft zu zerstören, anstatt sie zu erhalten, bedarf keiner weiteren Argumentation. Die Negierung der sprachlichen Ressourcen der Migranten erscheint allerdings besonders absurd vor dem Hintergrund der Anstrengungen, die in unseren Schulen unternommen werden, um der monolingualen Mehrheit der Bevölkerung Fremdsprachenkenntnisse zu vermitteln und bilinguale bzw. mehrsprachige Individuen auszubilden. Es liegt also nahe, vorhandene Ressourcen zu bewahren und auszubauen.

Das Argument der Überforderung der Migrantenkinder durch Zweisprachigkeit wäre ernst zu nehmen, wenn es eine wissenschaftliche Grundlage hätte. Dies ist jedoch nicht der Fall. Vielmehr haben Sprachwissenschaftler in den vergangenen zwei Jahrzehnten nachgewiesen, dass es eine ganz andere, gewissermaßen ‚umgekehrte‘ Verbindung zwischen Muttersprache und Zweitsprache gibt: Die Ausbildung der Muttersprache ist eine Voraussetzung für eine normale kognitive Entwicklung des Kindes und begünstigt von daher auch den Erwerb der Zweitsprache. Es ist gerade die mangelhafte Ausbildung der Muttersprache, die bei vielen Migrantenkindern zu kognitiven Nachteilen und zu schulischem Versagen führt.

Das Angebot eines qualitativ hoch stehenden Muttersprachlichen Unterrichts ist entsprechend nicht nur ein demokratisches und pädagogisches Gebot, sondern ein gemeinsames Interesse der Migranten und der deutschen Gesellschaft. Im Interesse der Migranten ist es, durch die Ausbildung der Muttersprache die Chancen im Bildungssystem zu verbessern. Im Interesse der deutschen Gesellschaft ist es, die Kinder an qualifizierte Bildungsabschlüsse heranzuführen und sie zu einsatzfähigen, im Erwerbsleben stehenden Mitgliedern der Gesellschaft zu machen.

Obwohl der Muttersprachliche Unterricht ursprünglich für die „Wanderarbeitnehmer“ aus den ehemaligen Anwerbeländern eingerichtet wurde, gelten die kognitiven, sprachpädagogischen und wirtschaftlichen Gründe für alle Kinder, deren Erstsprache nicht das Deutsche ist. Insofern sind nicht nur die nachfolgenden Generationen der „Gastarbeiter“, die Aussiedler und Flüchtlinge in die Überlegungen einer optimalen Förderung der kognitiven und sprachlichen Ressourcen einbezogen, sondern auch Bürger anderer Länder der Europäischen Union, die ihren Wohnsitz nach Deutschland verlegen. Das sind weiterhin Einwanderer aus den ehemaligen Anwerbeländern Italien, Spanien, Portugal, aber auch französische, belgische und niederländische Staatsbürger. Die Diskussion um die Herkunftssprachen und den MU hat damit heute eine zusätzliche, europäische Dimension erhalten.

Hieraus ergibt sich, dass der Muttersprachliche Unterricht in den Herkunftssprachen keine Aufgabe ist, die sich durch Generationswechsel von selbst erledigt hat. Das Angebot eines Muttersprachlichen Unterrichts ist, ganz im Gegenteil, eine Aufgabe, der sich die modernen Industriegesellschaften langfristig zu stellen haben. Nachdem der herkunftssprachliche Unterricht über einen Zeitraum von mehr als 30 Jahren den Charakter einer migrationsbedingten pädagogischen Intervention hatte, wird er jetzt – getragen vom politischen Willen der Fraktionen im Landtag NRW – Stück für Stück zu einem Regelangebot für eine sprachlich und kulturell plurale Gesellschaft. Dass dieser Unterricht im Bundesland NRW bildungspolitisch gewollt ist, lässt sich u. a. auch daran ablesen, dass das Ministerium für Wissenschaft, Schule und Weiterbildung des Landes die Richtlinien und Lehrpläne für den MU überarbeitet und an die neuen gesellschaftlichen Bedingungen angepasst hat. Seit Herbst 2000 liegen die neuen übergreifenden Richtlinien für die Jahrgangsstufen 1-6 des MU vor, die Richtlinien für die Jahrgangsstufen 7-10 sollen demnächst folgen. Die neuen Richtlinien dienen dem Ziel, die fachliche Qualität des herkunftssprachlichen Unterrichts so weit zu konsolidieren, dass bei Schulabschlüssen die Note für den herkunftssprachlichen Unterricht an die Stelle einer Fremdsprache treten kann. Auch diese Entwicklung macht eine in NRW verankerte qualifizierte Lehrerbildung notwendig. Zudem ist auf Dauer nicht vertretbar, dass Lehrer/innen aus den Herkunftsländern, die keine spezifische Ausbildung für den Muttersprachlichen Unterricht erhalten haben, nur über Fortbildungsangebote und Maßnahmen der Weiterbildung im Dienst nachträglich eine berufsqualifizierende Ausbildung erhalten. Denn dass die gewünschten Effekte auf diese Weise erzielt werden, ist nicht gesichert. Die Einrichtung von Ausbildungsgängen „Didaktik der Herkunftssprachen in zweitsprachlicher Umgebung“ und die Einrichtung von universitären Ausbildungsangeboten zum ‚Herkunftssprachenlehrer‘ ist deshalb eine notwendige Konsequenz.

3. Inhalte der Lehrerbildung für Lehrer/innen des MU

3.1. Vorgaben: die „Übergreifenden Richtlinien“

Die Vorgaben für die Inhalte der Ausbildung von Lehrer/innen für den Muttersprachlichen Unterricht sind den oben genannten Richtlinien „Muttersprachlicher Unterricht zu

entnehmen: Lehrplan für die Jahrgänge 1 bis 4 und 5 und 6. Übergreifende Richtlinien“ vom Jahr 2000. Folgende Aufgaben und Ziele werden dort in den Vordergrund gestellt:

1. *Förderung von Mehrsprachigkeit:* Die in die Schule mitgebrachten Fähigkeiten in der Herkunftssprache sollen im MU weiter gefördert und ausgebaut werden. Gleichzeitig soll der MU sowohl die Beziehung zum Deutschen als Zweitsprache herstellen als auch Sensibilität für Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit erzeugen. Zweisprachigkeit soll als Ansatz zum Weiterlernen im Sinne individueller Mehrsprachigkeit genutzt werden.

2. *Förderung von interkultureller Handlungsfähigkeit:* Generationsunterschiede, schichtenspezifische Unterschiede und ethnische Herkunft werden bei Kindern mit Migrationshintergrund als besondere Merkmale gesehen, auf deren Grundlage sich die Ich-Identität und die interkulturelle Handlungsfähigkeit entwickeln sollen. Die Kommunikation mit dem Herkunftsland stellt dabei eine Option im Rahmen der Fähigkeit zu interkulturellem und transnationalem Handeln dar.

3. *Förderung schulischen Lernens auf der Grundlage individueller Lernvoraussetzungen:* Die Beziehung des MUs zum Regelunterricht muss so gestaltet sein, dass Verbindungen zum Lernbereich „Sprache“ generell hergestellt werden. Dadurch sollen kognitive Fähigkeiten sowie Lern- und Arbeitstechniken erlernt werden, die sich auf den Erwerb der deutschen Sprache wie auch von Fremdsprachen auswirken. – Das bedeutet in letzter Konsequenz, dass die Lehrkräfte des MUs so ausgebildet sein müssen, dass sie nicht nur ein Fach, nämlich die Muttersprache, losgelöst vom deutschen Schulcurriculum unterrichten, sondern dass sie gleichzeitig neben dem Fach Muttersprache als Fachlehrer/in mit dem Regelunterricht verbunden sein müssen. Das setzt ein vollgültiges Studium an einer deutschen Hochschule voraus.

4. *Sprachpraktische Ziele:* Sprachpraktische Ziele sind eine normgerechte Erweiterung der verschiedenen Fertigkeitsbereiche (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) in der Muttersprache, wobei auch fachliche und fachsprachliche Kompetenzen und die Fähigkeit zum Umgang mit Medien ausgebildet werden sollen. Mit den sprachpraktischen Aktivitäten bilden die oben genannten Ziele eine Einheit, d.h. Mehrsprachigkeit, interkulturelle Handlungsfähigkeit, Orientierung in einer kulturell pluralen Gesellschaft und die Entwicklung von Arbeits- und Lerntechniken sind integrative Teile des Sprachunterrichts.

3.2. Inhalte der Ausbildung

Aus diesen Vorgaben lassen sich konkrete Ansprüche an die Kenntnisse und Fähigkeiten von MU-Lehrer/innen ableiten, die sich als obligatorische Inhalte für die Ausbildung von MU-Lehrer/innen verstehbar sind:

A Linguistik

- die Fähigkeit, die Herkunftssprache als Kommunikationsmittel und als wichtige Form sozialer Interaktion zu analysieren

- die Fähigkeit, kontakt- und regionalsprachliche Varietäten sowie sprachenpaarbedingte Einflüsse mit Methoden der Soziolinguistik und der Kontrastiven Linguistik zu analysieren
- die Fähigkeit, Sprachen und Kulturen systematisch in Bezug auf Universalien, Unterschiede und Gemeinsamkeiten hin zu befragen und zu analysieren

B Literatur

- die Kenntnis der Literatur unter besonderer Berücksichtigung von Kinder- und Jugendliteratur
- die Kenntnis literarischer und nichtliterarischer Textsorten
- die Kenntnis von Inhalten, die über moderne Medien (Video, Computer, Internet, Film, Fernsehen) zugänglich sind

C Fachdidaktik

- die Kenntnis von bilingualer Sprachentwicklung in einer mehrsprachigen Gesellschaft
- die Kenntnis von Methoden der Alphabetisierung
- die Kenntnis von Methoden der Sprachförderung
- die Fähigkeit, die Sprache des Kindes zu analysieren und geeignete Methoden zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes unter Berücksichtigung der individuellen Zwei- oder Mehrsprachigkeit anzuwenden
- die Kenntnis von Methoden der Vermittlung von literarischen und nichtliterarischen Texten
- die Kenntnis von Methoden der Mediendidaktik
- die Kenntnis von Methoden interkulturellen Lernens und die Fähigkeit, sie im Unterricht anzuwenden
- die Fähigkeit, transnationale Kontakte zwischen Schulen in Deutschland und anderen Ländern sowie dem Herkunftsland herzustellen und aufrecht zu erhalten

D Sprachpraxis

- Voraussetzung für die Ausbildung zum/r ‚Herkunftssprachenlehrer/in‘ sind Kenntnisse in der Herkunftssprache, die die Teilnahme an alltäglicher und themengebundener Kommunikation, die verstehende Lektüre von Texten mittleren Schwierigkeitsgrades aus der Tagespresse und der zeitgenössischen Literatur sowie das Verfassen schriftlicher Texte zu einem Thema ermöglichen.²
- In der Ausbildung werden diese Kenntnisse in allen Fertigungsbereichen vertieft und erweitert. Ein(e) Herkunftssprachenlehrer/in soll im einzelnen über folgende sprachpraktische Fähigkeiten verfügen:
 - die Beherrschung der gesprochenen und geschriebenen Gegenwartssprache

² Man kann davon ausgehen, dass die Studierenden des Faches „Didaktik der Muttersprache“ sich aus den Migranten der 2. und 3. Generation rekrutieren werden und bereits muttersprachliche Kenntnisse und Sensibilität für Mehrsprachigkeit und interkulturelle Handlungsfähigkeit mitbringen.

- die Kenntnis der in schulischen Kontexten im Herkunftsland vermittelten Sprache und Inhalte
- die Kenntnis und das Einüben von Methoden des Übersetzens und Dolmetschens in Alltagssituationen

E Landeskunde

- die Kenntnis von Methoden der kontrastiven Landeskunde
- die Kenntnis der kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Situation des Herkunftslandes
- die Kenntnis der Hintergründe und der Entwicklung von Migration
- die Kenntnis der Entwicklung der Herkunftskultur in Deutschland und Europa

4. Zur Organisation einer Ausbildung für Muttersprachenlehrer/innen in den Herkunftssprachen

4.1. Allgemeine Überlegungen

Einleitend wurde aufgezählt, in welchen Sprachen gegenwärtig Muttersprachlicher Unterricht in NRW erteilt wird. Natürlich ist der Bedarf in allen Sprachen nicht gleich, sondern hängt mit der Stärke der jeweiligen Migrantengruppe bzw. Schülerpopulation zusammen. Entsprechend der Anzahl ausländischer Schüler/innen ist der Bedarf an Lehrer/innen für den MU im Fach Türkisch am höchsten. Es folgen Italienisch, Griechisch, die Sprachen im ehemaligen Jugoslawien, Kurdisch, Arabisch, Spanisch, Portugiesisch und weitere Sprachen mit geringeren Anteilen, wobei sich der Bedarf mit den Jahren in einigen Bereichen auch verschieben kann. Viele Schüler/innen, für die das Deutsche nicht die Muttersprache ist, tauchen allerdings in den Statistiken nicht auf, weil sie die deutsche Staatsangehörigkeit haben. Das heißt, der Bedarf kann nicht nur von den Statistiken über „ausländische Schülerinnen und Schüler“ abgeleitet und hochgerechnet werden. Das gilt grundsätzlich für Aussiedlerkinder, aber auch für einen immer größeren Anteil von Migrantenkinder mit deutscher Staatsangehörigkeit oder für Kinder aus bikulturellen Ehen. In dem Maße, wie qualifizierte Angebote für herkunftssprachlichen Unterricht gemacht werden, kann sich auch die Nachfrage vergrößern.

Eine wichtige Frage ist, an welche Fächer die Ausbildung zum Muttersprachenlehrer/innen gebunden werden soll. Eine Option wäre, den jeweiligen Sprachfächern die Ausbildung zu übertragen, eine andere Option, den Muttersprachlichen Unterricht als eine übereinzelsprachliche Organisationseinheit zu sehen, die jeweils einzelsprachlich konkretisiert wird. Für die Bindung an einzelne Fächer scheint die Tatsache zu sprechen, dass einige Herkunftssprachen bereits in der Lehrerbildung existieren. Das gilt in erster Linie für die romanischen Sprachen Spanisch und Italienisch sowie für das Russische und das Türkische. Für weitere Sprachen, für die es keine Lehrerbildung gibt, existieren z. T. Lektorate in den Philologien oder in der Allgemeinen Sprachwissenschaft.

Wir möchten jedoch nachdrücklich für eine übereinzelsprachliche Organisation in einer eigenständigen Einheit „Muttersprachlicher Unterricht in zweitsprachlicher Umge-

bung“ optieren: Die philologischen Fächer haben sich – mit Ausnahme des Faches Türkisch an der Universität Essen, das aus der Migrationssituation heraus entstanden ist – in den vergangenen Jahrzehnten nicht für die Ausbildung von Muttersprachenlehrer/innen interessiert. Die philologische Orientierung der Fächer steht im Gegensatz zu den Anforderungen und Bedürfnissen einer Ausbildung für den Muttersprachlichen Unterricht. Auch die Lektorate in der Sprachwissenschaft und der Orientalistik beschäftigen sich nicht mit Fragen der Didaktik von Muttersprachen bei Migrantenkindern. Auch das Fach Türkisch ist an der Universität Essen als wissenschaftlich-philologisches Fach mit Schwerpunkt auf der Ausbildung in der Sekundarstufe II/gymnasiale Oberstufe etabliert worden. So besteht aus unserer Sicht die Gefahr einer „Philologisierung“ der Ausbildung Didaktik der Muttersprache, wenn die Einzelphilologie die Ausbildungsinhalte der Muttersprachenlehrer/innen bestimmt.

Der Schwerpunkt der Ausbildung muss neben dem Erwerb sprachpraktischer Fähigkeiten in der Ausbildung sprachpädagogischer Fähigkeiten liegen, wobei der Erwerb kindgerechter Vermittlungsformen im Vordergrund stehen muss. Neben dem Argument, dass es weder genügend Philologien für eine Ausbildung gibt noch die Philologien über die angemessenen Ausbildungsinhalte verfügen, ist auch zu berücksichtigen, dass für viele „kleinere“ Sprachen wie z.B. Arabisch, Persisch, Kurmancî, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch u.a.m. niemals eine Ausbildung angeboten werden könnte, wenn sie nicht übereinzelsprachlich organisiert wird. Eine Lehrstuhl „Didaktik der Herkunftssprachen“ sollte deshalb zentrale Organisationseinheit für diese Ausbildung sein. Von dieser Organisationseinheit ausgehend sollte dann die Kooperation mit anderen Fächern strukturiert werden.

Da der MU in NRW auf der Primarstufe und auf der Sekundarstufe I angeboten wird, sollten vordringlich Lehramtstudent/innen der Primarstufe ausgebildet werden. Hier ist der Bedarf am stärksten, und die Ausbildung lässt sich gut an die Ausbildung von Primarstufenlehrer/innen angliedern. Die Ausbildung sollte so angelegt sein, dass der MU von den ausgebildeten Lehrer/innen auch in der Sek. I weitergeführt werden kann. Ob es sinnvoll sein kann, in einigen Fächern (wie z. B. im Fach Türkisch) die Ausbildung für Muttersprachenlehrer/innen auch an die Ausbildung in der Sekundarstufe I anzugliedern, müsste noch geprüft werden.

Die zentrale Organisationseinheit für das Studium und damit die Einrichtung des Lehrstuhls „Didaktik von Herkunftssprachen in zweitsprachlicher Umgebung“ sollte an eine Universität vergeben werden, die folgende Bedingungen erfüllt:

- Ausbildung von Lehrämtern der Primarstufe und der Sekundarstufe I
- Vorhandensein eines Lehrstuhls Deutsch als Zweitsprache oder Fremdsprache
- Engagement und Erfahrung in Fragen der Rolle und Funktion von Herkunftssprachen in Schule und Beruf

Der Lehrstuhl müsste mit Lektoraten für die wichtigsten Herkunftssprachen ausgestattet werden. Den Lektoren würde auch die Aufgabe obliegen, Praktika im MU der einzelnen

Sprachen zu organisieren und zu betreuen. In kleineren Sprachen müssten diese Aufgaben über Lehraufträge und wissenschaftliche Hilfskräfte organisiert werden.

4.2. Ausbildung für die einzelnen Schulstufen

Studierende der *Primarstufe* erwerben in ihrem Studium einen großen Teil der pädagogischen-fachlichen Qualifikationen, die auch Lehrer/innen des MU benötigen. Um die notwendigen zusätzlichen Studienanteile in den Studienplan einbringen zu können, sollte zusätzlich zu den bisher wählbaren Schwerpunktfächern (Deutsch, Kunst, Sport, Mathematik, Sachunterricht, Englisch) als weiteres Schwerpunktfach „Didaktik der Herkunftssprachen“ gewählt werden können, wobei Studien in einer spezifischen Herkunftssprache betrieben werden müssen.

Falls an der Hochschule, an der das Primarstufenstudium absolviert wird, die Herkunftssprachen in Form von Lektoraten nicht vertreten sind, müssen die sprachspezifischen Studienanteile über Lehraufträge organisiert oder als Serviceleistung mit benachbarten Universitäten verabredet werden. So könnte z. B. unter der Führung eines Lehrstuhls „Didaktik der Herkunftssprachen“ an der Universität Essen in Kooperation mit der Romanistik der Universität Duisburg ein Modell realisiert werden, bei dem gewisse Herkunftssprachen ausgebaut werden, die bereits ansatzweise Teil des Sprachenangebots im Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache und in der Romanistik sind.³ Falls die notwendigen Anteile im Bereich der sprachspezifischen Ausbildung nicht erreicht werden können, sollte auf Serviceleistungen von Nachbaruniversitäten zurückgegriffen werden: Albanisch (Bochum), Arabisch (Bochum), Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (Bochum) Italienisch und Spanisch (Duisburg und Bochum), Polnisch (Bochum), Portugiesisch (Bochum), Russisch (Bochum). Die Serviceleistungen für das Türkische als der Sprache, die den größten Bedarf an Lehrer/innen für den MU hat, könnten mit dem Fach Türkisch an der Universität Essen verabredet werden.

An einigen Universitäten im Ruhrgebiet können die romanischen Sprachen mit dem Abschluss Lehramt für die *Sekundarstufe I* studiert werden. Studierende dieses Lehramts könnten ggf. eine Zusatzqualifikation als Herkunftssprachenlehrer/innen absolvieren, wenn sie zusätzliche Studien im Bereich der Herkunftssprachendidaktik nachweisen. Dasselbe gilt für die Fächer Russisch und Türkisch.

Anzustreben ist ein Modell, bei dem die Ausbildung der Herkunftssprachenlehrer/innen im Rahmen grundständiger, bestehender Lehramtsstudiengänge erfolgt. Der Vorteil eines solchen Modells besteht darin, dass die künftigen Herkunftssprachenlehrer/innen - anders als in dem derzeitigen Verfahren - ein vollgültiges und anerkanntes Studium absolviert haben und dadurch mit ihrer Ausbildung in den Schulbetrieb voll integriert sind. Bei Abnahme oder Zunahme der Nachfrage in der jeweiligen Herkunftssprache können sie in der Primarstufe oder in der Sekundarstufe I mit ihren anderen Unterrichtsfächern

³ Dies sind gegenwärtig die Sprachen Arabisch, Griechisch, Italienisch, Kurdisch, Niederländisch, Persisch, Russisch, Spanisch und Türkisch.

flexibel eingesetzt werden und müssen nicht – wie es heute sehr häufig der Fall ist – an mehreren Schulen unterrichten.

5. Tabellen

Die Ausbildung zum/r Lehrer/in für den MU erfolgt im Rahmen der Ausbildung für das Lehramt Primarstufe. Die Ausbildung erfolgt dabei im neuen „weiteren Unterrichtsfach“ „Muttersprachlicher Unterricht in Herkunftssprachen“, das in Kombination mit spezifischen Veranstaltungen in den obligatorischen „weiteren“ Fächern Deutsch und Pädagogik oder Englisch und Pädagogik verbunden werden könnte. Aus den je 21 Semesterwochenstunden (SWS) der Fächer Deutsch und Pädagogik werden einige SWS spezifisch auf MU ausgerichtet. (Bei der Wahl des Faches Englisch würden sich ggf. andere Kombinationsmöglichkeiten mit Veranstaltungen ergeben, die hier nicht berücksichtigt sind.) Hier werden gemeinsame, sprachübergreifende Veranstaltungen angeboten. Die sprachübergreifenden Veranstaltungen und die Hinführung zu einem spielerischen Umgang mit Sprache(n) in den Fächern Deutsch und Pädagogik (Englisch) ergänzen das Angebot des Schwerpunktfachs Muttersprachlicher Unterricht.

Eine genaue Aufteilung muss noch vorgenommen werden. Zur Orientierung dienen die beigefügten Tabellen 1 und 2.

Tabelle 1: SWS im Muttersprachlichen Unterricht im Rahmen eines weiteren Fachs in der Primarstufe

Anteile im Schwerpunktfach <i>Muttersprachlicher Unterricht</i>, im Fach Deutsch und in der Pädagogik			
	Muttersprachlicher Unterricht	Deutsch	Pädagogik
	SWS	SWS	SWS
Grundstudium			
Pflicht	16	(2)	(2)
Wahlpflicht	2	(2)	
Wahl	2		
Hauptstudium			
Pflicht	16	(2)	
Wahlpflicht	4	(2)	
Wahl	2		
Summe	42	(8)	(2)

Tabelle 2: Vorschläge für Veranstaltungen im Fach Muttersprachlicher Unterricht

Anteile im Fach MU	MU
	SWS
Grundkurs Linguistik	2*
Grundkurs Literatur	2*
Grundkurs Didaktik	2
Spracherwerb bilingualer Kinder	2
Kinder- und Jugendliteratur	2
Mediendidaktik	2
Medien in der Muttersprache	2
Sprachkurse (inkl. ling. Beschr.)	16
Fachpraktikum	2
MU (Sprache)-Deutsch kontrastiv	4
Didaktik / Methodik	2
Literaturvermittlung	2
Erstlesen/Erstschreiben	2*
Zweisprachige Alphabetisierung	2
Unterricht in mehrsprachigen Klassen	2
Interkulturelle Didaktik	2
Ursachen und Folgen von Migration	2*
	50

* Die gekennzeichneten Veranstaltungen wären auch in den Fächern Deutsch bzw. Pädagogik zu belegen, so dass das Schwerpunktfach MU nicht über die übliche Stundenbelastung hinausgehen würde. Dies würde auch die inhaltliche Verklammerung mit den genannten (obligatorischen) Fächern und Perspektiven unterstützen.

6. Verarbeitete Literatur

- Baker, Colin (1993): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, K.; de Kanter, A. (1981): *Effectiveness of bilingual education: A review of literature*. Washington, D.C.: Office of Planning, Budget and Evaluation, US Department of Education.
- Baur, Rupprecht S.; Meder, Gregor (1989): Die Rolle der Muttersprache bei der schulischen Sozialisation ausländischer Kinder. In: *Diskussion Deutsch* 106: 119-135.
- Baur, Rupprecht S.; Meder, Gregor (1992): Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern. In: Baur, Rupprecht S.; Meder Gregor, Previšić, Vlatko (Hrsg.): *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: 109-140.
- Böcker, Elisabeth; Thürmann, Eike (1991): Muttersprachlicher Unterricht für eine mehrsprachige und multikulturelle Schule. In: *Der Deutschunterricht* 43, S. 70-81.
- Boos-Nünning, Ursula; Gogolin, Ingrid (1988): Sprachstandsdiagnose bei ausländischen Schulanfängern: Resultate der empirischen Prüfung eines „Sprachtests“. In: *Deutsch lernen* 3-4, S. 3-71.
- Cummins, Jim (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: *Review of Educational Research* 49/2, S. 222-251.
- Cummins, Jim (1981): The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California State Department of Education (Hrsg.): *Schooling and language minority students. A theoretical framework*. Los Angeles: California State Department of Education.
- Cummins, Jim (1986): Language proficiency acquisition and academic achievement. In: Cummins, Swain (eds.), S. 138-161.
- Cummins, Jim; Swain, Merrill (eds.) (1986): *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. London u.a.: Longman.
- Empfehlungen für den Unterricht ausländischer Schüler. Mutterprachlicher Ergänzungsunterricht*. Die Schule in NRW. Eine Schriftenreihe des Kultusministers Nr. 5005. Frechen: Ritterbach (1984).
- Empfehlung 'Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule'. Beschluß der KMK vom 25.10.1996. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder. (1996) (Abgedruckt in *Deutsch lernen* 1, 1997, S. 81-89).
- Europarat (1970): *Resolution on School Education for Children of Migrant Workers*, (70) 35, Strasbourg 1970.
- Europarat (1977) Richtlinie des Rates vom 25.07.1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern /77/486 EWG). In: *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften* Nr. L 199 vom 06.08.1977
- Garcia, O.; Baker, Colin (1995): *Policy and practice in bilingual education. Extending the foundations*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Gogolin, Ingrid (1988): *Erziehungsziel Zweisprachigkeit – Konturen eines sprachpädagogischen Konzeptes*. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Knapp, Werner (1997): *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Krashen, Stephen (1999): *Condemned without trial. Bogus arguments against bilingual education*. Portsmouth:N.H.: Heinemann.
- Landesinstitut 1983 = *Erkundungsstudie zum Muttersprachlichen Unterricht für türkische Schüler in der Sekundarstufe I*. (= Unterricht für ausländische Schüler, H. 6). Soest.
- Landesinstitut 1985 = *Muttersprachlicher Unterricht mit jugoslawischen Schülern in der Sekundarstufe I – Erkundungsstudie*. (= Unterricht für ausländische Schüler, H. 9). Soest.
- Müller, Romano (1997): *Sozialpsychologische Grundlage des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen*. Aarau u.a.: Sauerländer.
- Muttersprachlicher Unterricht* (2000): *Lehrplan für die Jahrgänge Ibis 4 und 5 und 6*. Übergreifende Richtlinien. Schriftenreihe Schule in NRW Nr. 5009. Frechen: Ritterbach
- Nehr, Monika; Karajoli, Elisabeth (1995): *Expertise on the basis of biliteracy education of Turkish school children in Berlin*. Straßburg: Europa-Rat.
- Rehbein, Jochen (1987): Diskurs und Verstehen: zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache, In: Apelthauer, E. (Hrsg.) *Gesteuerter Zweitspracherwerb*, München: Hueber, S. 113-172.
- Rehbein, Jochen; Griebhaber, Wilhelm (1996): L2-Erwerb versus L1-Erwerb: Methodische Aspekte ihrer Erforschung. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Kindliche Sprachentwicklung: Konzepte und Empirie*. Opladen: Westdeutscher Verlag: 67-120.
- Reich, Hans (1990): Europäische Modellversuche mit Migrantenkindern: Ergebnisse einer vergleichenden Evaluation. In: *Diskussion Deutsch* 90: 343-349.
- Reich, Hans; Hienz de Albentis, Milena (1998): Der Herkunftsprachenunterricht. Erllage und statistische Entwicklung in den alten Bundesländern. In: *Deutsch lernen* 1: 3-45.
- Reich, Hans; Pörnbacher, Ulrike (1995): Zur quantitativen Entwicklung des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Deutsch lernen* 2: 136-159.
- Schroeder, Christoph (2000): „Das war so ein Klima von fortschrittlichen Kräften, wo es auch viele Denkverbote gab!“. Netze der schulsprachenpolitisch Handelnden.“ In: Meng, Antje-Katrin (Hrsg.) *Die Sprache der Schule und die Sprachen der Schüler (OBST-Beiheft 11)*. Oldenburg, S. 121-159.
- Siebert-Ott, Gesa (2001): *Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten*: Ergebnisse der (Schul)forschung. Herausgegeben vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung.

- Skutnabb-Kangas, Tove (1984): *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove; Cummins, Jim (eds.) (1988): *Minority Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove; Cummins, Jim (eds.) (1999): *From shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove; Toukomaa Pertti (1976): *Teaching migrant children's mother-tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. (UNESCO-Report). Tampere: Forschungsberichte der Universität Tampere.
- Stölting-Richert, Wilfried; Menk, Antje K. (1991): Schulsprachenpolitische Konzepte für ausländische Schüler in Bremen 1970-1980. In: *Deutsch lernen* 4: 386-403.
- Verhoeven, Ludo (1987): *Ethnic Minority Children Acquiring Literacy*. Dordrecht – Holland/Providence U.S.A.: Foris Publications.
- Verhoeven, Ludo (1994): Transfer in bilingual development: The interdependence hypothesis revisited. In: *Language Learning* 44/3: 381-415.

Birgit Smieja

Von der Sprachverschiebung zum Sprachtod: Können Botswanas Minoritätssprachen gerettet werden?

1. Einleitung

Veränderungen der Sprachgewohnheiten und die Bevorzugung einer oder mehrerer Sprachen in multilingualen Ländern gehen oft auf Einstellungen von Sprechern zurück, die ihrer Wahl einen angenommenen Sprachstatus zugrunde legen. Einige Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Sprechereinstellungen und Sprachgebrauch, die in den Jahren 1996 und 1998/99 durchgeführt wurden, sollen tendenziell aufzeigen, wie stark diese Wahl der Sprecher entweder den Erhalt der etwa 25 ethnischen Minoritätssprachen und -kulturen Botswanas oder ihr Aussterben beeinflusst. Dieses Phänomen ist bekannt unter den Begriffen *Sprachverschiebung* oder *Sprachumstellung*, und es bedeutet, daß eine Sprachgemeinschaft ihre Sprache zugunsten einer anderen Sprache aufgibt (Fasold 1984: 213) oder aber bewußt entscheidet, eine Sprache aufgrund ihrer traditionellen und kulturellen Werte zu erhalten. Sprachsituationen von Spracherhalt bis Sprachtod entwickeln sich über ein Kontinuum von Sprachgebrauchsänderungen, d.h. vom monolingualen Gebrauch einer über den unterschiedlich häufigen Gebrauch von zwei, zum ausschließlichen Gebrauch einer anderen Sprache. Um dies im historischen und sozialen Kontext sehen zu können, soll jedoch im folgenden zuerst ein kurzer Überblick über die Entwicklung des Landes Botswana gegeben werden.

2. Land und Leute:

Kurzgefaßte historische und ethno-linguistische Entwicklung Botswanas

Die demokratische Republik Botswana befindet sich im südlichen Teil Afrikas, nördlich von Südafrika, westlich und nördlich eingeschlossen von Namibia und im Osten von Simbabwe. Es ist eineinhalb mal so groß wie Deutschland, aber hat nur ca. 1,5 Millionen Einwohner, von denen ca. 150.000 in der Hauptstadt Gaborone leben.



Karte 1. Das südliche Afrika

Dadurch, daß 80% dieses Landes aus Wüste besteht und weitere 3-5% durch das Okavango-Delta, ein Sumpf-Binnendelta, bedeckt sind, bleibt nicht mehr viel Fläche für die Landwirtschaft übrig. Dieses ackerbaufähige Land befindet sich im Osten des Landes. Dies erklärt, warum 75% der Bevölkerung dort leben. Trotz allem gehört Botswana nicht zu den ärmsten Ländern Afrikas. Sein Reichtum ergibt sich aus den Bodenschätzen, von denen Diamanten der größte ökonomische Faktor sind. Das zweite große Exportgut ist Rindfleisch, und der dritte Wirtschaftsfaktor ist der Tourismus, der sich jedoch größtenteils auf die acht Nationalparks und insbesondere das Okavango-Delta und die Tierwelt des Chobe-Nationalparks im Norden beschränkt und gelegentlich auch die Wüste einschließt.



Foto 1 und 2. Das Okavango Delta

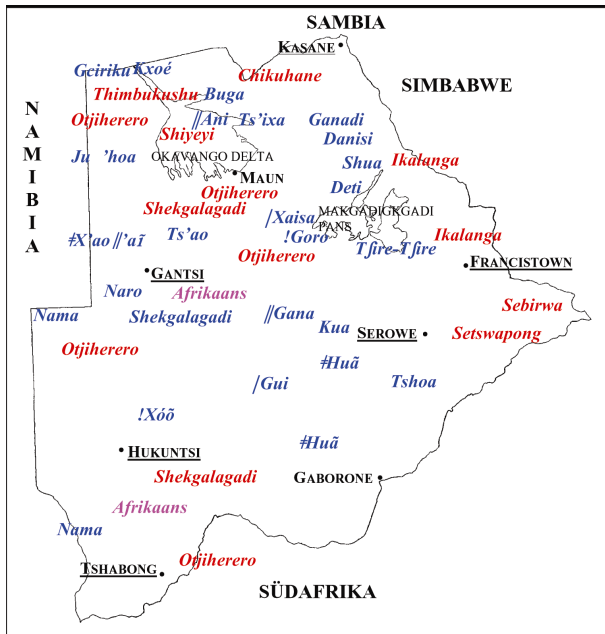


Foto 3. In der Kalahari

Seit seiner Unabhängigkeit 1966 hat Botswana, nach rund 80 Jahren britischem Protektorat, wirtschaftlich große Fortschritte gemacht und gilt politisch als eines der stabilsten Länder des gesamten Kontinents. Die offizielle Sprache des Landes ist Englisch, während die Nationalsprache Setswana *de facto* ko-offiziell ist. Diese endogame Sprachpolitik ist darauf zurückzuführen, daß etwa 75-80% der Bevölkerung zur Gruppe der Tswana gehören, die somit die Majorität im Lande bildet. Da *Tswana* ein Sammelname für die acht Tswana-Völker ist, umfaßt auch die Sprache Setswana eine Gruppe von unterschiedlichen, wenn auch gegenseitig verständlichen Dialekten, obwohl nur einer von ihnen die Basis für die Orthographie des Standard-Setswana bildet, das in den Schulen gelehrt wird.

Botswanas sprachliche Zusammensetzung umfaßt insgesamt etwa 25-30 verschiedene Sprachen. Diese können in drei Sprachfamilien zusammengefaßt werden, in Bantu-, Khoesan- und indo-europäische Sprachen:

- (i) zu den **indo-europäischen Sprachen** gehören Afrikaans und Englisch;
- (ii) die **Bantu-Familie** umfaßt, neben vielen anderen, die Sotho-Tswana Gruppe, zu der Setswana und Shekgalagadi, eine Sprache die hauptsächlich in der Kalahari vorkommt, gehören, aber auch Sprachen anderer Bantu-Zweige, wie z.B. Ikalanga, das von etwa 11% der Bevölkerung gesprochen wird und zur Shona-Gruppe zählt, oder Otjiherero, die Sprache der Einwanderer, die nach dem Aufstand gegen die Deutschen im Jahre 1904/1905 einer Massenvernichtung zum Opfer fielen und aus Namibia nach Botswana flohen. Etwa 96% aller Sprachen Botswanas gehören zu dieser Sprachfamilie;



Karte 2. Die Minoritätssprachen Botswanas¹ (Batibo und Smieja 2000: XXII)

fette Kapitälchen = STÄDTISCHE ZENTREN

rot = Bantu Minoritäten

blau = Khoesan Minoritäten

violett = Indo-europäische Minoritäten

- (iii) die **Khoesan-Familie** ist, was die Sprecherzahl von nicht mehr als 250.000 Sprechern auf dem ganzen Kontinent und etwa 50.000 Sprechern in Botswana angeht, sehr klein, und am stärksten vom Sprachtod bedroht. Diese Gruppe umfaßt die verschiedenen Sprachen der Buschmänner oder auch Basarwa, wie die Khoe und San² in Botswana genannt werden, die sich durch Klick- oder Schnalzlaut auszeichnen. Die meisten dieser Sprachen finden wir in Botswana, gefolgt von Namibia. Wenige sind in Südafrika und Angola verstreut, und es gibt auch noch in

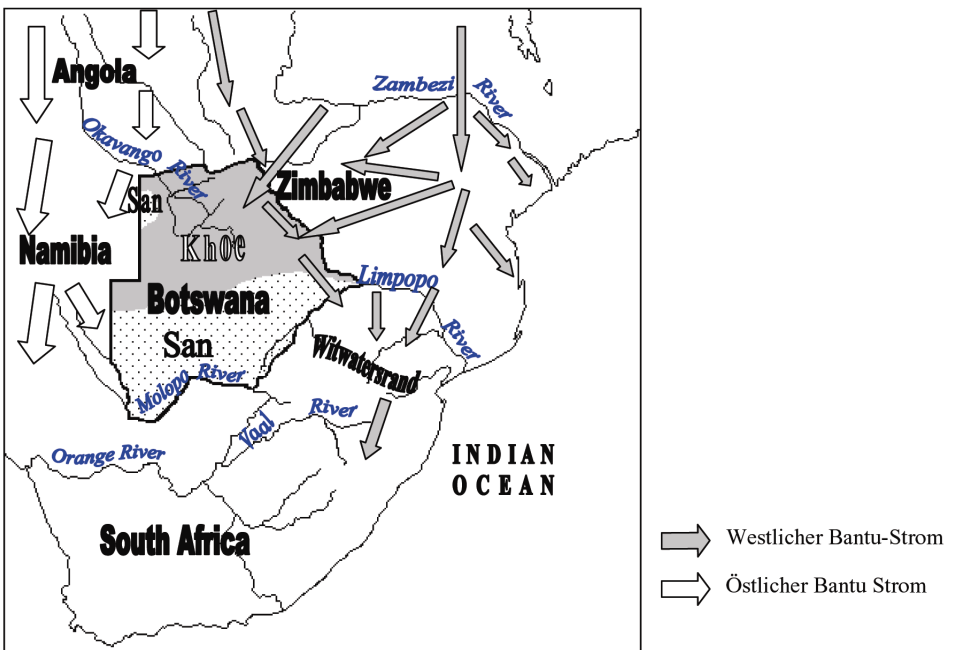
¹ Die verschiedenen Tswana-Dialekte wurden der Übersichtlichkeit halber nicht in der Karte verzeichnet; sie verteilen sich über das ganze Land, haben aber ihre Kerngebiete im Nordwesten, d.h. südlich des Okavango Deltas, und Südosten, d.h. ungefähr zwischen Gaborone und Serowe (siehe auch Karte 6 in Kapitel 3.1.).

² Khoe (ursprünglich Khoikhoi, von den Buren auch als „Hottentotten“ bezeichnet) und San (als „Buschmänner“ bezeichnet) sind zwei verschiedene ethnische Gruppen, die aufgrund von Ähnlichkeiten in Lebensweise und Physiognomie in einer gemeinsamen Kategorie, d.h. Khoesan, zusammengefaßt wurden.

Tansania im Osten Afrikas zwei Sprachen, die dem Khoesan zugerechnet werden, das Hadza und das Sandawe. Zu den Khoesan-Sprachen in Botswana gehören z.B. Naro, das im Westen Botswanas gesprochen wird, Nama (in Namibia auch als Khoekhoegowab bekannt), Buga, Danisi, Deti, ||Gana, |Gui, †Huã, Ju|'hoan, Tshoa, !Xöö und andere, von denen viele vom Aussterben bedroht sind (Sommer 1992, Hasselbring 1996). Wie viele dieser Sprachen bereits ausgestorben sind, kann man nur erraten, aber die Zahl nimmt kontinuierlich zu.

Dieses Sprachensterben mit seinen Vorläufern wie Sprachumstellung oder Sprachmischung hat seine Ursache in verschiedenen externen Faktoren, die von der Gesellschaft und dem Sprachverhalten ihrer einzelnen Mitglieder ausgehen und auch auf sie zurückwirken. Dazu gehören insbesondere:

- (a) historische Faktoren,
- (b) politische Faktoren und
- (c) gesellschaftliche Faktoren.



Karte 3. Die Migration von Bantu-Gruppen ab 200 n.C. (nach Tlou und Campbell 1984: 30, 36)

Zu den **historischen Faktoren** zählt die Besiedelungsgeschichte Botswanas, die hier nur in groben Zügen angesprochen werden kann.³ Obwohl die Khoe und San nachweislich die ersten Bewohner des südlichen Afrikas waren, und ihre Vorfahren seit Tausenden von Jahren im südlichen Afrika leben, so konnten sie die Einwanderung verschiedener Bantu-Gruppen aus West- und Ostafrika ab dem 2. Jahrhundert n.C. nicht verhindern.

Die als Sammler und Jäger nomadisierenden Familienverbände der Khoe und San konnten der höher entwickelten Gesellschaftsstruktur der Neuankömmlinge, ihren Grundlagen in Ackerbau und Viehzucht und ihrem Expansionsdrang nichts entgegensetzen und wurden ab dem 15. Jahrhundert immer nachdrücklicher in die Kalahari und ihre Randgebiete verdrängt, in denen sie mehr schlecht als recht überleben konnten. Dort finden sich die Volksgruppen auch heute noch hauptsächlich. Große Teile der Khoesan und auch der kleineren Fischervölker aus dem Norden wie die Yeyi, Mbukushu oder Kuhane⁴ wurden von den Tswana-Stämmen unterjocht und als Sklaven oder Leibeigene gehalten. Noch heute haftet ihnen dieses Stigma an, was an dem niedrigen sozialen Status ersichtlich ist, der ihnen von den Tswana beigemessen wird.



Foto 4. Basarwa Gras-Hütte

Eine weitere historische Entwicklung war die Ausbildung des Zulureiches zu Anfang des 19. Jahrhunderts und dessen militärisch organisierte Expansion unter Häuptling Shaka Zulu. Diese Vertreibung von Nachbarstämmen und die Übernahme ihres Landes war von blutigen Kriegen begleitet, den sogenannten *difaqane wars*, die die Völker im gesamten südlichen Afrika in Bewegung setzten. Gleichzeitig mit diesen Unruhen setzte 1836 mit dem großen Treck die *Buren mfaqane* ein: burische Siedler der Kapregion

³ Zur Geschichte Botswanas siehe Andersson und Janson (1997), Tlou and Campbell (1984) und Janson (2000).

⁴ „Kuhane“ ist ein Ethnonym für eine Gruppe, die von den Tswana „Subiya“ genannt wird, der in Botswana gebräuchlichere Begriff. Ich halte es jedoch für respektvoller, die Ethnien und Mitglieder einer ethnischen Gruppe bei dem Namen zu nennen, mit dem sie sich selbst bezeichnen und nicht mit einem von der Majorität gewählten Exonym.

versuchten der Herrschaft und dem Sklavenbefreiungskampf der Briten zu entkommen und stießen nach Norden vor, wo sie neue Burenrepubliken gründeten. Sie versuchten es auch in Botswana, doch drei Tswana-Häuptlinge reisten nach England und erbaten den Schutz der Briten gegen die Landeinnahme und Unterdrückung durch die Buren. Sie erhielten ihn letztendlich mit der Unterstützung und auf Drängen der breiten Bevölkerung in England, die mit ihnen sympathisierten. Betchuanaland, wie Botswana damals genannt wurde, wurde 1885 britisches Protektorat. Dennoch versuchten die Buren, ihre aggressive Landeinnahme auch in Botswana durchzusetzen, was ihnen jedoch nicht gelang. Ihnen wurde der Durchzug durch die Wüste gestattet, um Angola zu erreichen, aber nicht, in Botswana zu bleiben. Bei dem Versuch der Wüstendurchquerung kamen viele Buren ums Leben – aber einige blieben auch zurück und siedelten in der Kalahari, was die Enklaven von Buren und ihrer Sprache Afrikaans im Westen Botswanas erklärt. Auch wenn es nur vergleichsweise wenige Buren in Botswana gibt und ihr Machtbestreben sich politisch nie voll entfalten konnte wie in Südafrika, so sind Mißtrauen und Abneigung gegen sie nach wie vor vielerorts noch deutlich.



Karte 4. Die Burenexpansion und die ungefähre Verteilung afrikanischer Völker im frühen 19. Jahrhundert (nach Tlou und Campbell 1984: 66-67, 102, 111, 119, 144)

Während das Afrikaans kaum Einfluß auf die Sprachumstellungstendenzen in Botswana hatte, galt dies nicht für das Setswana und das Englische, was uns zu den **politischen Faktoren** bringt. Aufgrund der numerischen Stärke der Tswana und der Verbreitung von Missionsschulen hauptsächlich im Tswana-Gebiet bildete sich bald Setswana als Verkehrssprache im interethnischen Kontakt aus. Mit dem Übergang zum britischen Protektorat gewann schließlich Englisch an Bedeutung. 1966 wurde Botswana als demokratische Republik in die Unabhängigkeit entlassen. Doch die Sprachpolitik folgte dem Beispiel der Briten. Englisch blieb offizielle Sprache in allen Sekundär-Domänen, d.h. in der Politik, im sekundären und tertiären Schulwesen usw. Noch heute soll bis einschließlich Klasse 4 Setswana die Unterrichtssprache sein, danach Englisch, während die Minoritätssprachen in keiner Form berücksichtigt werden. Dennoch sieht die Praxis anders aus, nicht so sehr hinsichtlich der Minoritätssprachen, auch wenn die Toleranz gegenüber Sprachpluralismus wächst, sondern in der Verwendung von Setswana und Englisch. Das in den Schulen praktizierte bilinguale Übergangsmodell⁵ zielt darauf ab, alle nicht-Tswana-Muttersprachler zu assimilieren, d.h. sie in die Gesellschaft der Majorität zu integrieren und sie zur Aufgabe ihrer eigenen Kultur und Sprache zu zwingen.

Dies ließ sich am einfachsten durch die formale Schulbildung bewerkstelligen. Mit der Reduktion der Schulgebühren 1972 und der vollständigen Abschaffung der Gebühren 1980 stiegen die Schülerzahlen sprunghaft an. Dies zeigt, daß Schulbildung immer mehr zum Statussymbol mit der Aussicht auf eine glänzende berufliche Zukunft wurde, aber sie wurde nur in den Sprachen Setswana und Englisch vermittelt. Daß monolinguale Kinder mit einer Minoritätssprache als Muttersprache hierbei benachteiligt wurden, erzeugte keine Bedenken. Im Gegenteil: es schien eher die Meinung zu stützen, daß sich dies motivierend auf das Erlernen des Setswana auswirke und bessere Resultate erzeuge. Dies bewahrheitete sich jedoch nicht immer. Um dem Sprachenbruch zwischen Familie und Schule entgegenzuwirken und ihren Kindern den Schulanfang zu erleichtern, entschieden sich viele Eltern dafür, ihren Kindern auch zu Hause nicht mehr die Sprache ihrer Eltern und Großeltern als Muttersprache zu vermitteln, sondern Setswana. Doch selbst für Setswana-Muttersprachler ist das Problem der Unterrichtssprache Englisch damit nicht gelöst. Da die Prüfungen ab Klasse 5 in Englisch abgelegt werden sollen, aber die Kenntnisse dazu längst nicht ausreichen, sehen sich viele Lehrer gezwungen, ihren Unterricht von Anfang an bilingual zu gestalten – anfangs mit starker Verwendung des Setswana, dann immer mehr des Englischen –, um ihre Schüler bestmöglich auf die Prüfungen vorzubereiten. Die Tatsache, daß ihre eigenen Englischkenntnisse häufig eingeschränkt sind, behindert jedoch den Erfolg des Englischen als Unterrichtssprache in nicht unerheblichem Maße. Kinder mit einer Minoritätssprache als Muttersprache kämpfen also mit dem Problem, gleich mit zwei mehr oder weniger fremden Sprachen die Schule beginnen zu müssen. Daher scheitern sie – aufgrund der zumindest anfängli-

⁵ Weitere Details zur Sprachpolitik finden sich in Nyati-Ramahobo (1999).

chen Sprachbarriere – häufiger an der Aufholjagd der Wissensinhalte als an begrenzten kognitiven Fähigkeiten.

Bislang hat diese Erkenntnis jedoch zu keinerlei Veränderungen im Bildungssystem geführt. Setswana und Englisch sind in verschiedenen oder sich überschneidenden Domänen die einzig anerkannten Statussprachen, und das über allem stehende Ziel nach politischer und ethnischer Einheit ließ Politiker vergessen, daß ihr Land ein multikulturelles und multilinguales ist. Dies ging soweit, daß man das Vorhandensein anderer Sprachgruppen als die der Tswana völlig negierte, und da sie in der sozialen und ethnischen Hierarchie ohnehin nur eine untergeordnete Rolle spielten, wurde die Anerkennung der ethnolinguistischen Vielfalt dem eurozentrischen „ein Staat – eine Sprache“-Prinzip völlig untergeordnet. Auch wenn einige Ethnien Sprach- und Kulturorganisationen gründeten, um ihre Sprache und Kultur neben der Nationalsprache zu erhalten, so sind ihre Sprachen dennoch nicht anerkannt. Alle wurden unterschiedslos unter dem Begriff „Minoritätssprachen“ und „Minoritätsgruppen“ zusammengefaßt. Diese politische Dimension der sprachlichen Einschränkung hatte Folgen für die Bevölkerung, die sich unter einem dritten Punkt, nämlich dem der sozialen Faktoren, betrachten lassen.

Die **sozialen Faktoren** sind z.B. bedingt durch die Migration vom Land in die Stadt, die Schulpolitik, die Setswana und Englisch als Unterrichtsmedien vorschrieb, die vorrangige Nutzung des Englischen in den Massenmedien, insbesondere in Zeitungen und im Radio, und Englisch als internationale Sprache noch vor dem Setswana zu fördern. Dies hatte zur Folge, daß Englisch ein immens hohes Prestige genoß, hinter dem Setswana zurückstand. Noch verheerender waren die Auswirkungen auf die Minoritätssprachen. Eltern, die verzweifelt darum bemüht waren, ihren Kindern eine bessere berufliche Zukunft durch gute Schulbildung zu bieten, ermunterten diese nicht mehr länger, viel Mühe auf das Erlernen der Sprache der Eltern und Großeltern zu verwenden, sondern sich auf Setswana und Englisch zu konzentrieren. Kinder, die in der ersten Klasse erst die Unterrichtssprache Setswana lernen mußten und gleichzeitig ins Englische eingeführt wurden, waren von vornherein im Nachteil und verließen oft nach zwei oder drei Jahren die Schule. Dazu machte den Khoe und San ihr soziohistorischer Hintergrund das Leben doppelt schwer.



Fotos 5 und 6. San



Foto 7. Bantu-Mann

Durch physische Charakteristika (d.h. helle Haut, mandelförmige Augen und hohe Wangenknochen) und Namen mit ungewöhnlichen Lauten deutlich von Bantu-Stämmen zu unterscheiden, wurde und wird ihnen ihr früherer „Sklavenstand“ als Menschen der „Tierklasse“ sprachlich (*Masarwa*⁶) und physisch (d.h. durch körperliche Züchtigung) von Klassenkameraden und Lehrern vorgehalten und so ihr Selbstwertgefühl gebrochen. Politische Einheit bedeutet somit nicht automatisch soziale Einheit, und das Ende sieht häufig so aus: ein Leben in einer slumähnlichen Gegend am Rande einer urbanen Siedlung, Hoffen und Warten auf Arbeit, das nur durch Alkohol betäubt werden kann, und kulturelle Entfremdung von der traditionellen Lebensweise (siehe auch Chebanne und Nthapelelang 2000).



Fotos 8 und 9. Basarwa Hütten am Rande der Distrikt-Hauptstadt Ghanzi

Während einige ethnische Gruppen sich der Assimilationsforderung von Regierung und Majorität widersetzen, verändern sich in vielen anderen Gruppen Lebensweise und Sprache. Obwohl sich die Regierung jetzt, wenn auch sehr zögerlich, mit der Erkenntnis und offiziellen Empfehlung befaßt, daß die Beherrschung der Muttersprache und ihrer kognitiven Konzepte möglicherweise zu besseren Ergebnissen führen könnte, wenn weitere Sprachen und Fächer gelernt werden, so kann es für viele Sprachen bereits zu spät sein.

3. Ergebnisse soziolinguistischer Untersuchungen zur Sprach- und Sprechersituation

Im folgenden soll nun ein Einblick in einige selektierte Ergebnisse der soziolinguistischen Untersuchungen gegeben werden, die in den Jahren 1996 und 1998/99 in allen 11 Distrikten Botswanas durchgeführt wurden und insgesamt 833 Informanten umfassen, von denen etwa 40% den Fragebogen ausfüllten und 60% in einem persönlichen Interview befragt wurden. Ferner wurde in drei Sekundarschulen eine Untersuchung zur Stereotypen-Analyse auf sprachlicher Basis vorgenommen, d.h. zu positiven und negativen Vorurteilen gegenüber Mitgliedern verschiedener ethnischer Gruppen und Sprachen aufgrund ihres muttersprachlichen Akzents im Englischen. Diese Ergebnisse, die den

⁶ Im Setswana bezeichnet das Präfix *ma-* unter anderem Substantive der Tierklasse; die Anwendung auf einen oder mehrere Menschen hat eindeutig pejorativen Charakter.

Einfluß der Sprache auf die Dynamik gesellschaftlicher Vorurteile und Veränderungen zeigen und eine Statusorientierung verdeutlichen, würden jedoch den Rahmen dieses Beitrags sprengen und können daher nicht berücksichtigt werden.

3.1. Mehrsprachigkeit und Diglossie

Die Untersuchung hatte das Ziel, mittels Interviews subjektive Daten zum Sprachgebrauch und zu Sprechereinstellungen hinsichtlich Englisch, Setswana und der sogenannten Minoritätssprachen zu gewinnen, die dann möglicherweise Rückschlüsse auf den Status und die veränderten Gebrauchsbedingungen dieser Sprachen zuließen, auch wenn dies eher Tendenzen denn absolute Fakten widerspiegelt. Zur Mehrsprachigkeit ist zuerst einmal zu sagen, daß etwa 95% der Bevölkerung zumindest zweisprachig sind, und einzelne Personen bis zu sieben Sprachen sprechen. Tabelle 1 zeigt die Verteilung der Mehrsprachigkeit bei Setswana-Muttersprachlern und den Sprechern von Minoritätssprachen. Es liegt in der Natur der Sache, daß Sprecher von Minoritätssprachen in der Regel drei Sprachen sprechen, nämlich ihre ethnische Sprache, Setswana und Englisch, während Setswana-Muttersprachler mit Setswana und Englisch auskommen und sich seltener der Mühe unterziehen, eine dritte oder vierte Sprache zu lernen.

Muttersprache	Ich spreche ...			
	1 Sprache	2 Sprachen	3 Sprachen	mehr als 3 Sprachen
Setswana	21,7%	55,6%	15,8%	6,9%
Minoritätssprache	2,0%	15,3%	55,9%	26,8%

Tabelle 1. Multilingualismus

Tabelle 2 gibt Auskunft über die Frage: „Wie viele Sprachen werden in verschiedenen Altersgruppen gesprochen?“ Die Antworten und Ergebnisse führen zu folgenden Schlußfolgerungen:

- je älter die Informanten sind, desto wahrscheinlicher ist es, daß sie einsprachig sind; daher zeigt die Altersgruppe der über 55jährigen (55⁺) die größte Anzahl von einsprachigen Sprechern, doch wächst die Einsprachigkeit ab der Gruppe der 36jährigen kontinuierlich an;
- Zweisprachigkeit ist in allen Altersgruppen ein durchgängiges Muster;
- Mehrsprachigkeit, d.h. aktive Kenntnisse in drei oder mehr Sprachen ist in den Altersgruppen zwischen 20 und 55 Jahren stärker verbreitet als Zweisprachigkeit;
- alle Altersgruppen weisen eine breite Variation von Einsprachigkeit bis Mehrsprachigkeit auf.

Alters- gruppe	Ich spreche ...			
	1 Spr. (Nr.) %	2 Spr. (Nr.) %	3 und mehr Spr. (Nr.) %	Total (817)
0-19	(31) 11,8%	(124) 47,2%	(108) 41,0%	(263) 100%
20-25	(10) 5,7%	(68) 39,1%	(96) 55,2%	(174) 100%
26-35	(20) 12,6%	(69) 43,4%	(70) 44,0%	(159) 100%
36-45	(19) 21,1%	(31) 34,5%	(40) 44,4%	(90) 100%
46-55	(17) 25,4%	(22) 32,8%	(28) 41,8%	(67) 100%
55+	(24) 37,5%	(22) 34,3%	(18) 28,2%	(64) 100%
Total	(121) 14,8%	(336) 41,1%	(360) 44,1%	(817) 100%

Tabelle 2. Anzahl gesprochener Sprachen, korrespondierend mit Altersgruppen

Ein Grund für diese regelmäßigen zwei- oder mehrsprachigen Muster ist, daß die Informanten, die 35 Jahre oder jünger waren, ihre Schulausbildung nach der Kolonialzeit begannen, d.h. nach der Unabhängigkeit Botswanas 1966. Die ältesten Informanten dieser Gruppe wurden in den frühen Sechzigern geboren und begannen um 1970 herum mit der Schule. Die Reduzierung der Schulgebühren 1972 hat dazu beigetragen, die Primarschulanmeldungen zu erhöhen und somit auch die Anzahl der Personen, die Setswana und Englisch lernen. Die jüngsten Informanten (d.h. bis zu 25 Jahren) erhielten ihre Schulausbildung zu einer Zeit, in der die Schulgebühren bereits gänzlich abgeschafft worden waren. Zu dieser Zeit, d.h. ab 1980, wurden Setswana und Englisch bereits vorwiegend als Unterrichtssprachen verwendet, zumindest theoretisch. Jede andere Sprache wurde daher zunehmend in den Familien- und Freundeskreis mit gleichem ethnischen Hintergrund zurückgedrängt. Dieser Einfluß der Schulausbildung erklärt, warum Informanten, die vor 1972 geboren wurden (d.h. die älter als 35 Jahre sind) öfter einsprachig sind (60 Informanten = 49,6%) als die Altersgruppen zwischen 26 und 35 Jahren (12,6%), die ihre Ausbildung bereits unter einfacheren Bedingungen, d.h. reduzierten Schulgebühren, erhielten und den heutigen Schülern (41 Informanten = 33,9%), d.h. diejenigen bis zu 25 Jahren, die in den Genuß einer freien Schulausbildung kommen. Eine Ausnahme ist hier die Gruppe der unter 20jährigen. Einsprachigkeit ist hier stärker vertreten als in der Gruppe der 20-25jährigen. Der Grund hierfür kann darin liegen, daß Schüler der Primar- und unteren Sekundarschule eher den Eindruck haben, daß ihre Sprachkompetenz in anderen Sprachen als ihrer Muttersprache und Setswana zu schwach ist, um als Sprache, die sie sprechen, in Erwägung gezogen zu werden, obwohl sie sie leidlich verstehen.

Obwohl Mehrsprachigkeit in Botswana ein hervorstechendes Charakteristikum ist, sind je nach dem Lebensraum des Informanten deutliche Unterschiede zu bemerken, d.h. Unterschiede treten insbesondere im Vergleich von Westen und Osten und städtischem oder ländlichem Umfeld auf. Wie die Karte zur Bevölkerungsdichte zeigt, sind städtische oder bevölkerungsdichtere Zentren in allen Distrikten vertreten, doch der Osten weist die bei weitem größte Bevölkerungskonzentration auf.



Distrikt	Einwohner	km ²	Einwohner/km ²
South East	43.584	727	59,9
Southern	173.441	26.876	6,4
Kweneng	170.437	38.122	4,5
Kgatlang	57.770	7.960	7,3
Gaborone	133.468	192	695,2
North East	108.598	5.311	20,5
Chobe	14.126	20.616	0,7
Ngamiland	94.534	109.100	0,9
Ghanzi	24.719	117.699	0,2
Central	474.985	147.797	3,2
Kgalagadi	31.134	106.940	0,3
TOTAL	1.324.805	581.340	2,3

Karte 5. Bevölkerungsdichte in den einzelnen Distrikten (Central Statistics Office 1991)

Es zeigt sich, daß Zweisprachigkeit in städtischer Umgebung häufiger auftritt, während Drei- oder Mehrsprachigkeit ein Charakteristikum der ländlichen Umgebung ist (siehe Tabelle 3). Das ist nicht erstaunlich, wenn man bedenkt, daß es hauptsächlich Sprecher der Minoritätssprachen sind, die auf dem Lande und den *cattle posts* leben und dort ihre Muttersprache häufiger gebrauchen als Setswana oder, wenn überhaupt, Englisch (Hasselbring 2000a, 2000b).

Lebensraum	Ich spreche ...			
	1 Sprache	2 Sprachen	3 und mehr Sprachen	Total
Stadt	(74) 15,4%	(235) 49,0%	(171) 35,6%	(480) 100%
Land	(46) 13,6%	(95) 28,2%	(196) 58,2%	(337) 100%
TOTAL	(120) 14,7%	(330) 40,4%	(367) 44,9%	(817) 100%

Tabelle 3. Anzahl der gesprochenen Sprachen in städtischer/ländlicher Umgebung

Ähnliche Sprachverteilungen finden sich auch in anderen afrikanischen Ländern, so etwa in Kenia, wo Dreisprachigkeit gemäß Obondo (1996), Whiteley (1974) und Scotton (1993) die häufigste Erscheinungsform ist.

Sommer und Vossen (1995: 417) bestätigen ebenfalls, daß in Ngamiland, wo etwa 30 sprachlich und ethnisch verschiedene Gruppen leben, Dreisprachigkeit am häufigsten vorkommt, obwohl Setswana sicherlich wichtiger genommen wird als jede andere Sprache. Ferner erklären sie, daß Bewohner kleinerer Ansiedlungen im Nordosten Ngamilands mehr Sprachen sprechen als die im nordwestlichen Okavangobecken und größeren Orten wie Gumare und Maun. Das bedeutet, daß im städtischen Umfeld oder bei größeren Ansiedlungen von Menschen eine Kompromißsprache oder eine *lingua franca* vor-

gezogen wird, was den Gebrauch weiterer Sprachen reduziert, während auf dem Lande die unterschiedlichen ethnischen Sprachen länger erhalten bleiben. Und was es im Kleinen gibt, existiert auch im Großen.

Distrikt	Ich spreche ...			
	1 Sprache	2 Sprachen	3 und mehr Sprachen	Bevölkerungsdichte
South East	53,5%	32,6%	13,9%	hoch
Southern	34,9%	41,9%	23,2%	medium
Kweneng	31,3%	60,3%	8,4%	medium
Kgatleng	26,9%	66,7%	6,4%	medium
Gaborone	19,3%	55,7%	25,0%	sehr hoch
Ngamiland	6,1%	49,0%	44,9%	niedrig
Central	3,9%	40,2%	55,9%	medium
North East	5,1%	24,5%	70,4%	hoch
Chobe	---	17,5%	82,5%	niedrig
Ghanzi	4,4%	34,4%	61,2%	niedrig
Kgalagadi	3,8%	27,9%	68,3%	niedrig

Tabelle 4. Zwei- und Mehrsprachigkeit in den Distrikten verglichen mit der Bevölkerungsdichte



Karte 6. Einsprachigkeit und Mehrsprachigkeit in Distrikten

Weiß: hohe Einsprachigkeit, hohe Zweisprachigkeit, aber ziemlich niedrige Mehrsprachigkeit

Violett: sehr niedrige Einsprachigkeit, hohe Zweisprachigkeit und noch höhere Mehrsprachigkeit

Die Daten zeigen, daß in den östlichen Distrikten (Gaborone, Kgatleng, Kweneng, South East und Southern District), d.h. in den traditionellen Siedlungsgebieten der Setswana-Muttersprachler, Einsprachigkeit weit häufiger vorkommt als in den westlichen oder nördlichen Landesteilen. Außerdem ist ein Unterschied zwischen dem Osten und dem Nordwesten zu erkennen (siehe Karte 5), beginnend mit dem North-East District. Die Distrikte des fruchtbaren und industrialisierteren Ostens (Southern, South East, Kweneng, Kgatleng, Gaborone, Central und North East) sind am dichtbesiedeltesten mit ca. 1.162.283 Einwohnern, während die westlichen, nördlichen und südlichen Distrikte (Ngamiland, Ghanzi, Kgalagadi, und Chobe) dünnbesiedelt sind (ca. 162.522 Einwohner). Dies ist auf die härteren Lebensbedingungen in der Kalahari, dem Okavango-Becken und den Natur- und Wildreservaten zurückzuführen. Die Bevölkerungszahlen zeigen eine geographische ‚7 zu 1-Bevölkerungssplittung‘, die sich stark auf die Kommunikationsstrukturen auswirkt: ein Achtel der Gesamtbevölkerung lebt in den dünnbesiedelten Gebieten, und von diesen sind 64,2% mehrsprachig, während von den verbleibenden sieben Achteln in den dichter besiedelten Gebieten nur 29% mehrsprachig sind, also weniger als die Hälfte, was die Aussage von Sommer und Vossen weiter untermauert.

Der hohe Prozentsatz einsprachiger Informanten in Ngamiland kann davon herrühren, daß hier, wenn auch in der Minderheit, das Stammgebiet der Tawana-Sprecher ist, ein Dialekt der Standardsprache Setswana. Man kann daher folgenden Zusammenhang erkennen: je höher die Konzentration an Setswana-Muttersprachlern in einer Region ist, desto niedriger ist die durchschnittliche individuelle Mehrsprachigkeit.

Kommen wir nun zur gesellschaftlich-kollektiven Zweisprachigkeit, zur Diglossie. Wenn in einem Land mehrere Sprachen oder Sprachvarietäten existieren, dann ist der Gebrauch dieser Sprachen häufig an bestimmte Situationen und Personen gebunden. Die unvermeidliche individuelle Sprachwahl geht dem kollektiven Sprachgebrauch und einer möglichen Sprachumstellung in verschiedenen Gruppen voraus. Dies ist besonders gut zu beobachten, wenn der Gebrauch verschiedener Sprachen innerhalb der verschiedenen Primär- und Sekundär-Domänen variiert. Dieses gesellschaftlich bedingte Phänomen des unterschiedlichen Gebrauchs von zwei Sprachen in verschiedenen sozialen Kontexten wird *Diglossie* genannt. Hierbei werden die Sprachen nicht vom Sprecher für bestimmte Situationen und Bereiche gewählt, sondern von der Gesamtheit der Sprecher oder durch entsprechende sprachpolitische Bestimmungen und Gesetze festgelegt. Die folgenden Ergebnisse sollen als Beispiele für diglossischen Gebrauch dienen.

In Tabelle 5b ist deutlich zu erkennen, daß der Gebrauch der Muttersprache abnimmt, je jünger die Sprecher sind. Jedoch erhöht sich der Anteil derjenigen, die Setswana und Englisch verwenden. In beiden Tabellen wird deutlich, daß im Familienkontext hauptsächlich die jeweilige Muttersprache benutzt wird, und zwar sowohl bei Setswana-Sprechern als auch bei Sprechern der Minoritätssprachen.

Ich spreche mit ...	nur MinS	Setswana +MinS	nur Setswana	Setswana + Englisch	nur Englisch	Eng- lisch +MinS	Tsw/Eng +MinS
Großeltern	1,1%	8,5%	89,3%	1,1%	---	---	---
Mutter	0,8%	7,2%	86,7%	4,6%	0,8%	---	---
Vater	2,3%	7,8%	81,6%	5,8%	1,9%	0,6%	---
Älteren Geschwistern	1,2%	6,6%	79,7%	9,0%	3,1%	---	0,4%
Jüngeren Geschwistern	1,2%	6,9%	81,5%	8,1%	2,3%	---	---
Durchschnitt	1,32%	7,4%	83,76%	5,72%	1,62%	0,12%	0,12%

Tabelle 5a. Sprachgebrauch von Setswana-Muttersprachlern in der Familie

Ich spreche mit ...	nur MinS	Setswana +MinS	nur Setswana	Setswana +Englisch	nur Englisch	Englisch +MinS	Tsw/Eng +MinS
Großeltern	75,5%	18,4%	6,1%	---	---	---	---
Mutter	65,1%	21,9%	11,6%	---	---	0,7%	0,7%
Vater	54,1%	21,7%	10,8%	9,6%	3,2%	---	0,6%
Älteren Geschwistern	53,4%	22,3%	13,5%	2,7%	0,7%	2,0%	5,4%
Jüngeren Geschwistern	51,0%	25,2%	13,6%	3,4%	---	2,0%	4,8%
Durchschnitt	59,82 %	21,9%	11,12%	3,14%	0,78%	0,94%	2,3%

Tabelle 5b. Sprachgebrauch von Sprechern der Minoritätssprachen in der Familie

MinS = Minoritätssprache, Eng = Englisch, Tsw = Setswana

Man muß jedoch auch bedenken, daß Variablen wie endogame oder exogame Heirat einigen Aufschluß auf Sprachumstellungen geben. So ist es beispielsweise in Mischehen zu 88% die Sprache der Mutter, die ein Kind als erste Sprache lernt und nicht unbedingt die regionale oder nationale Statussprache, d.h. Setswana. Ein Beispiel: von 14 Informanten aus einer Kalanga/Tswana-Mischehe lernten 13 Ikalanga als Muttersprache, da die Mutter kalangasprachig war. In anderen Mischehen hingegen, ob nun ein Ehepartner Setswana-Sprecher war oder beide Partner Sprecher verschiedener Minoritätssprachen, zeigte sich eine Tendenz, daß Kinder aus diesen Ehen die Nationalsprache Setswana als Muttersprache erlernen. Deutlich ist in jedem Fall, daß die Mutter den größten Einfluß auf die zuerst gelernte (Mutter-)Sprache hat, die an die Kinder weitergegeben wird.

Einen Überblick über den Sprachgebrauch in den untersuchten Domänen⁷ gibt Tabelle 6:

⁷ Der Begriff der „sozialen Domäne“ beinhaltet Kommunikationssituationen, die sich aus der Rollenverteilung der einzelnen Teilnehmer und dem Setting ergeben. Diese Faktoren bestimmen, welche Sprache oder Sprachform gewählt wird. Die soziale Domäne wird wiederum unterteilt in Primärdomänen, d.h. wenigen offiziellen Kommunikationssituationen wie z.B. in der

	Ich spreche mit ...	nur MinS	Tsw+ MinS	nur Tsw	Tsw +Eng	nur Eng	Eng+ +MinS	Tsw/Eng +MinS
Familie	<i>Großeltern</i>	28,1%	12,0%	59,2%	0,7%	---	---	---
	<i>Mutter</i>	23,7%	12,5%	59,9%	2,9%	0,5%	0,25%	0,25%
	<i>Vater</i>	22,3%	13,2%	55,4%	7,3%	1,2%	0,25%	0,3%
	<i>Ältere Geschwister</i>	20,3%	12,4%	55,4%	6,7%	2,2%	0,8%	2,2%
	<i>Jüngere Geschwister</i>	19,2%	13,5%	56,9%	6,4%	1,5%	0,8%	1,7%
Freundeskreis/ ethnisches Um- feld	<i>Freunde gruppenintern (intra-ethnisch)</i>	22,2%	11,8%	59,3%	4,6%	0,7%	0,2%	1,2%
	<i>Freunde gruppenextern (inter-ethnisch)</i>	2,3%	5,5%	57,3%	22,1%	11,1%	0,2%	1,5%
	<i>bei religiösen/ Gemeindeaktivitäten</i>	5,1%	11,0%	68,0%	9,2%	4,0%	0,3%	2,4%
Einkauf	<i>Marktplatz</i>	4,9%	11,2%	69,7%	10,0%	2,2%	---	2,0%
	<i>Geschäfte/Supermärkte</i>	2,9%	7,4%	69,1%	16,1%	2,1%	---	2,4%
	<i>BÜCHEREI/ BUCHHANDLUNG</i>	---	1,2%	53,5%	29,9%	15,0%	---	0,4%
Schule + Arbeitsplatz	<i>SCHULKAMERADEN</i>	1,0%	4,9%	25,5%	40,2%	15,7%	2,9%	9,8%
	<i>ARBEITSKOLLEGEN</i>	5,1%	6,0%	54,0%	25,5%	5,1%	0,4%	3,8%
	<i>LEHRER</i>	---	---	15,7%	36,3%	45,1%	1,0%	2,0%
	<i>CHEF</i>	3,4%	2,0%	48,5%	28,9%	16,7%	0,5%	---
Offizielle Institutionen	<i>POLIZIST</i>	0,8%	2,5%	76,8%	16,6%	3,3%	---	---
	<i>VERWALTUNGSBEAMTE</i>	1,1%	2,3%	65,4%	23,5%	7,1%	0,3%	0,3%
	<i>RICHTER MAGISTRATS- GERICHT</i>	0,5%	3,5%	41,9%	25,3%	28,3%	---	0,5%
	<i>Richter tradit. Gerichte</i>	1,2%	8,6%	73,9%	6,5%	8,6%	0,4%	0,8%
Gesundheitswe- sen	<i>ARZT (KRANKENHAUS)</i>	0,3%	1,7%	51,7%	26,1%	19,9%	---	0,3%
	<i>Tradition. Heiler</i>	5,7%	9,2%	81,1%	3,1%	0,9%	---	---

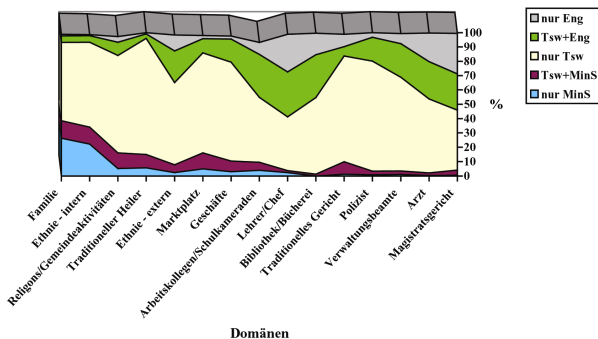
Tabelle 6. Sprachgebrauch aller Informanten in verschiedenen Situationen

Kursiv = Primärdomänen, *KAPITÄLCHEN* = Sekundärdomänen

Die folgenden Diagramme sind grafische Darstellungen der allgemeinen Verteilung der Sprachen in verschiedenen Situationen und dokumentieren Tabelle 6.

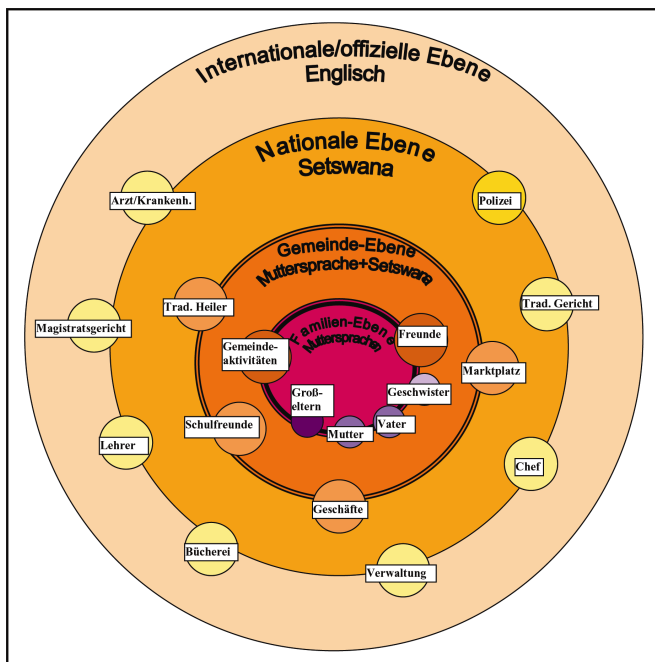
Anhand des Sprachgebrauchs in verschiedenen Primär- und Sekundärdomänen wird deutlich, wie stark der Gebrauch der Minoritätssprache von den Primär- zu den Sekundärdomänen hin abnimmt, wobei sich fast zwangsläufig eine hierarchische Ordnung ergibt. Bei der Auswertung der Untersuchungsergebnisse wurde deutlich, daß die Zuordnung von Situationen in grobe Domänen nicht ganz unproblematisch ist. In Botswana bestehen – wie in vielen afrikanischen Gesellschaften – einige gesellschaftliche Bereiche sowohl aus indigenen als auch aus westlichen Traditionen.

Familie, mit Freunden, mit Mitgliedern der Dorfgemeinschaft und im lokalen, ethnischen Umfeld, und in Sekundärdomänen, d.h. eher offiziellen Kommunikationssituationen wie z.B. in der Schule, in öffentlichen Büros der Administration, in Banken, im Krankenhaus oder bei Gericht.



Grafik 1. Überblick über den Sprachgebrauch in allen untersuchten Primär- und Sekundärdomänen

Die Sprachwahl ist hier, wie das Beispiel des Gesundheitswesens zeigt, das sich in die traditionelle Funktion des Heilers und die europäische Medizin aufgliedert, nicht einfach durch eine übergeordnete Domäne zu beschreiben. Weitere Beispiele sind das Gerichtswesen mit westlicher und traditioneller Jurisdiktion und auch das des Schulwesens, das in Primar- und Sekundarschule unterteilt werden muß. Grafik 2 verdeutlicht die sprachliche Dominanzstruktur innerhalb der einzelnen Domänen.



Grafik 2. Dominanzstrukturen der Sprachen in den Domänen

Schon hier zeigt sich eine deutliche Tendenz: Setswana in erster und Englisch in zweiter Linie fungieren als Sprachen der Sekundärdomänen; die Minoritätssprachen bleiben fast ausschließlich auf die informellen Primärdomänen beschränkt. Weitere Ergebnisse sollen nun diese Tendenzen in der Sprachumstellung bestätigen.

3.2. Sprachumstellung

In Tabelle 7 zur Sprachumstellung zeigt sich, daß die Sprecher von Ikalanga, Shekgalagadi, Chikuhane und den Khoesan-Sprachen zu einem großen Prozentsatz ihre Muttersprache als Sprache des Hauptgebrauchs beibehalten, wobei bemerkt werden muß, daß die Kohesan-Gruppe meist nur Naro-Sprecher umfaßt und somit nur eine grobe Tendenz für die gesamte Gruppe der Kohesan-Sprecher anzeigen kann.⁸ Der Spracherhalt kann z.B. an einem gesteigerten Selbstbewußtsein festgemacht werden, z.B. bei Shekgalagadi-Sprechern, das – wie bei den Ikalanga-Sprechern auch – unter anderem darauf zurückzuführen ist, daß beide Gruppen Organisationen gegründet haben, die den Erhalt von Kultur und Sprache zum Ziel haben.

Tabelle 7. Spracherhalt und Sprachumstellung von der Muttersprache zur Erstsprache, d.h. der Sprache des heutigen Hauptgebrauchs

Muttersprache (MS)* (Informanten gesamt)	Heutige Erstsprache									
	MS	Tsw	And. MinS	Eng	Tsw+ MS	Tsw+ Eng	Tsw+ and. MinS	MS+ Eng	Tsw/Eng +MS	MS+and. MinS
Setswana (505)	(443)		(3)	(29)	---	(29)	(1)			
Ikalanga (95)	(42)	(40)	(1)		(4)	(4)		(2)	(2)	
Shekgalagadi (66)	(37)	(26)			(1)	(1)			(1)	
Chikuhane (39)	(22)	(10)		(1)			(5)			(1)
Khoesan Spr. (27)	(12)	(13)		(1)	(1)					
Sebirwa (15)	(1)	(13)	(1)							
Setswapong (13)	(1)	(11)				(1)				
Otjiherero (7)	---	(3)				(2)	(2)			
Thimbukushu (5)	---	(5)								
Afrikaans (4)	---	(3)	(1)							
Setswana+Ikalanga (2)	(1)	(1)								
Setswana+Khoesan (1)				(1)						
Setswana+Chikuhane (1)		(1)								
Nicht-Botswana Spr. (16)	(3)	(7)	(3)	(2)					(1)	
Gesamt (796)	(562)	(133)	(9)	(34)	(6)	(37)	(8)	(2)	(4)	(1)

MinS = Minoritätssprache / MS = Muttersprache / and. = andere / Tsw = Setswana / Eng = Englisch

Die Sprecher innerhalb der Khoesan-Gruppen verhalten sich hingegen sehr unterschiedlich, wie z.B. auch Batibo und Tsonope (2000) bestätigen. Während viele der südwestli-

⁸ Grund dafür ist, daß Befragungen von Khoesan-Sprechern eher die Ausnahme waren, weil für sie keine offizielle Forschungsgenehmigung erteilt wurde.

chen und östlichen Gruppen ihre Sprache zugunsten des Setswana aufgeben, ist der Spracherhalt der Nama und der Naro im Westen relativ stark ausgeprägt. Ein Grund, der ins Auge sticht, ist, daß Nama bereits eine Schriftsprache ist, die in Namibia, wo die größte Anzahl von Nama-Sprechern lebt, als Schulsprache verwendet wird. Die ethnische Vitalität wird dadurch erheblich gestärkt. Bei Naro wurde der Verfall mit der Entwicklung einer Schriftform und einem Kursangebot vorerst verzögert. Visser (2000) erstellt in seinem Sprachprojekt Unterrichtsmaterial (neben einem Naro-Englisch Wörterbuch) und lehrt Lesen und Schreiben in Naro – und verzichtet dabei auf die Verwendung von IPA Symbolen für die orthographische Repräsentation der Klicklaute. Statt dessen werden diese durch bekannte lateinische Buchstaben und Buchstabenkombinationen wiedergegeben, die alphabetisierte Schüler bereits vom Setswana her kennen. Ganz offensichtlich wirkt sich diese Methode positiv auf die Lernbereitschaft, die allgemeine Alphabetisierung und die Sprechereinstellungen aus, da Naro nun im Schriftbild nicht mehr hervorsticht und die ‚sticks‘ nicht länger als Stigma und somit als nachteilig empfunden werden.⁹

Tabelle 8. Sprachumstellungsverhalten von verschiedenen Muttersprachlern

	Muttersprachler von ...	
	Setswana	Minoritätssprache
Erhalt der MS	87,7%	40,9%
Umstellung zu Setswana	n.a.	45,7%
Englisch	5,7%	1,7%
and. MinS	0,6%	2,1%
Tsw+Eng	5,7%	2,7%
Tsw+and. MinS	0,2%	2,4%
Tsw + MS	n.a.	2,1%
MS + Eng	n.a.	0,7%
Tsw, Eng+MS	n.a.	1,4%
Tsw, Eng+and.MinS	---	0,3%

MinS = Minoritätssprache / MS = Muttersprache / and. = andere / Tsw = Setswana /
Eng = Englisch, n.a. = nicht anwendbar

Bei der Zusammenfassung von Setswana-Muttersprachlern in einer Kategorie und denen von Minoritätssprachen in einer anderen zeigt sich, daß nur 40,9% ihre Minoritäts-Muttersprache als Hauptsprache behalten und weitere 4,2% in der Kombination mit Setswana, Englisch oder beidem. Mehr als die Hälfte derjenigen mit einer Minoritätssprache als Muttersprache geben diese zugunsten einer anderen Sprache auf, und zwar in erster Linie Setswana, dann Englisch.

⁹ Tatsächlich bestätigten Informanten das durch die Verschriftlichung ihrer Sprache gestiegene Selbstwertgefühl während des Interviews durch die Bemerkung: „Weißt du nicht, daß wir jetzt ein eigenes Wörterbuch haben? Jetzt kann jeder sehen, daß wir existieren.“

Diese zunächst eher allgemeinen Daten können in der Analyse weiter differenziert werden, so daß sich weitere Unterschiede zeigen. Obwohl die Resultate keine nennenswerten Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Informanten gezeigt haben, waren Faktoren wie z.B. Alter, geographischer Lebensraum und Bildung bedeutsam.

Alters- klasse	MS	MS Erhalt und Sprachumstellung								
		MS	Tsw	Eng	and. MinS	Tsw+ Eng	Tsw +MS	MS+ Eng	MS+ and. MinS	MS,Tsw +Eng
0-19	Setswana	81,9%		9,0%	0,6%	8,5%	n,a,	---	---	---
	MinS	44,3%	45,6%	2,5%	1,3%	---	2,5%	1,3%	---	2,5%
20-25	Setswana	82,8%		11,1%	---	5,1%	---	---	1,0%	---
	MinS	33,8%	48,6%	2,7%	1,4%	2,7%	9,4%	---	1,4%	---
26-35	Setswana	85,6%		8,2%	---	6,2%	---	---	---	---
	MinS	39,4%	45,9%	---	4,9%	4,9%	4,9%	---	---	---
36-45	Setswana	76,0%		4,0%	12,0%	8,0%	---	---	---	---
	MinS	36,4%	51,5%	3,0%	---	6,1%	3,0%	---	---	---
46-55	Setswana	93,4%		4,4%	---	2,2%	---	---	---	---
	MinS	47,4%	36,8%	---	5,,3%	---	---	---	---	10,5%
56+	Setswana	100%		---	---	---	---	---	---	---
	MinS	70,8%	25,0%	---	4,2%	---	---	---	---	---

Tabelle 9. Kreuzklassifikation: Muttersprache x Altersklassen

MS = Muttersprache/ MinS = Minoritätssprache/ Tsw = Setswana/ Eng = Englisch/ and. = andere

Die Kreuzklassifikation zwischen Sprachumstellungstendenzen und Altersgruppen zeigt, daß die Altersgruppen der 20-45jährigen generell am ehesten zur Sprachumstellung neigen. Die Untergruppe der 20-35jährigen wählt stärker das Englische, als es die allgemeine Tendenz ist. Ferner wird deutlich, daß Sprecher der Minoritätssprachen tendentiell zu Setswana wechseln, während Setswana-Muttersprachler entweder ihre Muttersprache erhalten (was ganz natürlich ist, da es als Nationalsprache von gewissem Prestige und Status ist) oder sie neben dem Englischen gebrauchen.

Der alleinige Gebrauch von Englisch ist hingegen verhältnismäßig selten, ebenso wie die Übernahme einer Minoritätssprache als Hauptgebrauchssprache, was sowohl von bildungspolitischen als auch von regionalen Gegebenheiten abhängt. Beides gilt z.B. für viele Sprecher von Minoritätssprachen, die bestenfalls im lokalen, interethnischen Kontakt eine regionale *lingua franca* benutzen, wie z.B. Shekgalagadi in der Zentral-Kalahari-Region, ansonsten aber zunehmend zu Setswana wechseln.

Umgebung	Mutter-sprache	Davon Umstellung zu Englisch oder Englisch in Kombinationen
Stadt	Setswana	24,1%
	MinS	6,6%
Land	Setswana	4,9%
	MinS	5,1%

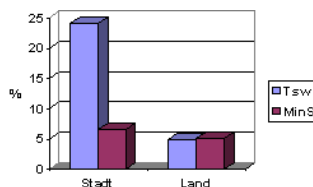


Tabelle 10. Sprachumstellung zum Englischen

Betrachten wir einmal nur die Umstellung zum Englischen, so stellen wir fest, daß städtische Setswana-Sprecher am ehesten zu einem Sprachgebrauch in Verbindung mit Englisch neigen. Dies trifft erstaunlicherweise nicht zu für die Situation in ländlichen Gebieten, wo Sprecher der Minoritätssprachen offenbar mehr daran interessiert sind, Englisch zu gebrauchen. Hier wird das Prestige des Englischen und somit sein Einfluß auf die Sprachwahl besonders deutlich.

Das relative Gefälle zwischen Setswana-Muttersprachlern und denen von Minoritätssprachen bei der Sprachumstellung kann unter anderem folgendermaßen begründet werden:

1. Es besteht keine unmittelbare *Notwendigkeit* zum Gebrauch eines anderen Kommunikationsmittels bei Setswana-Sprechern; hingegen besteht eine unerläßliche Notwendigkeit für Sprecher der Minoritätssprachen, Setswana zu verwenden;
2. es werden bewußte und unbewußte Anstrengungen unternommen, sich über die nationale bzw. offizielle Sprache kulturell und sprachlich zu *assimilieren*;
3. das Individuum glaubt, *soziale Anerkennung* nur über anerkannte, offizielle Sprachen gewinnen zu können;
4. *Bildung und gut bezahlte Jobs* können nur über eine der beiden Statussprachen, insbesondere Englisch, erreicht werden;
5. oft führt ein *Minderwertigkeitsgefühl* auf sozialer Ebene dazu, daß Sprecher der Minoritätssprachen mit besonderem Ehrgeiz zeigen wollen, daß sie ebenso fähig sind wie Majoritätssprecher.

Soziale Anerkennung ist u.a. eine Frage der Bildung und der kommunikativen Kompetenz in den benötigten Sprachen, und so ist es kein Wunder, daß Phänomene wie Spracherhalt oder Sprachumstellung zu einem großem Teil von der Schulbildung abhängig sind. Von den 833 Informanten der Erhebungen hatten 13,2% keine Schule besucht, 18,7% die Primarschule, 24,7% die unteren Klassen der Sekundarschule, 34,4% die höhere Sekundarschule, 3,2% der Informanten hatten ein Lehrerfortbildungsinstitut besucht, und 5,8% hatten es bis zur Universität geschafft.

In Tabelle 11 wird deutlich, daß die Minoritätssprachen im botswanischen Schulsystem wenig Unterstützung erhalten und daß Setswana früher oder später für alle zur dominanten Sprache wird, weitgehend unabhängig vom Bildungsgrad. Kombinationen mit Englisch werden hingegen mit wachsendem Bildungsgrad kontinuierlich häufiger,

erst bei Muttersprachlern von Setswana, dann bei Muttersprachlern von Minoritätssprachen. Aus den Daten geht hervor, daß sich eine Umstellung, bzw. eine Abkehr von der Muttersprache als Hauptgebrauchssprache, meist bei Personen mit höherer Schulbildung, d.h. mit Beginn der Sekundarschul Ausbildung, vollzieht. Hier wird eine Verbindung zwischen Sprachgebrauch und Sprachplanung in der Bildungspolitik augenfällig.

Bildungsgrad	MS	Erhalt	Umstellung zu ...						
		MS	Tsw	Eng	Tsw+MS	Tsw+Eng	MS+Eng	MS, Tsw+Eng	Andere Sprache
Keine Schule	<i>Setswana</i>	100%		---	n.a.	---	---	---	---
	<i>MinS</i>	47,4%	50,0%	---	---	---	---	---	2,6%
Primar-schule	<i>Setswana</i>	91,3%		3,9%	n.a.	1,9%	---	---	2,9%
	<i>MinS</i>	53,2%	45,2%	---	---	---	---	---	1,6%
Untere Sekun-darschule	<i>Setswana</i>	94,4%		3,7%	n.a.	1,9%	---	---	---
	<i>MinS</i>	51,2%	33,3%	1,2%	3,6%	7,1%	---	---	3,6%
Obere Sekun-darschule	<i>Setswana</i>	75,0%		14,0%	n.a.	11,5%	---	---	0,5%
	<i>MinS</i>	28,6%	53,2%	5,2%	5,2%	2,6%	1,3%	2,6%	1,3%
Lehreraus-bildung	<i>Setswana</i>	92,9%		---	n.a.	7,1%	---	---	---
	<i>MinS</i>	50,0%	41,7%	---	8,3%	---	---	---	---
Universität	<i>Setswana</i>	89,3%		3,6%	n.a.	7,1%	---	---	---
	<i>MinS</i>	23,5%	52,9%	---	5,9%	---	5,9%	11,8%	---

Tabelle 11. Sprachumstellung bei Muttersprachlern von Setswana und den Minoritätssprachen in der Kreuzklassifikation mit Bildungsgraden

Wir sollten jedoch nicht vergessen, daß jede Sprachumstellung ihre Vorboten hat, dazu gehören Entlehnungen, Sprachmischung oder Sprachwechsel (*code switching*). Das häufige Wechseln von Sprachen innerhalb eines Satzes oder eines Gesprächs ist eine häufig angewandte Strategie, sprachliche Lücken zu schließen, Meinungen zu verdeutlichen oder zu betonen, aber auch, um andere in die Konversation einzubeziehen oder sie davon auszuschließen. Strategien dieser Art dürfen nicht unterschätzt werden, insbesondere wenn sie, wie in Botswana, überall Verwendung finden: in Schulen, im Radio, ja selbst bei Parlamentssitzungen. In den meisten Fällen sind es Wechsel zwischen Setswana und Englisch, doch nicht selten finden auch hier die Muttersprachen eine Nische. Kein Wunder also, daß der größte Teil der Informanten diesem Sprachgebrauch positiv gegenübersteht.

Doch bleiben wir bei den Sprachumstellungstendenzen, die eng mit Änderungen in der Gesellschaft und den politischen Entscheidungen (z.B. in der Bildungspolitik) verknüpft sind. Die Sprachpolitik entscheidet über Ziel, Prestige und Status einer Sprache. Der Status wiederum bewirkt den Grad der Motivation, eine bestimmte Sprache zu lernen und zu gebrauchen. Doch welche Gruppe zu welcher Zeit erste Schritte zur Sprachumstellung unternimmt, ist von vielen weiteren Faktoren abhängig, wie wir gleich sehen werden. Sicher ist allerdings, daß Sprachumstellung ein Kontinuum darstellt, das mehr

oder minder schnell in Phasen abläuft, die für Fishman (1991) abhängig sind vom Grad der Zweisprachigkeit einer Gruppe. In seiner Entwicklungsskala für bedrohte Sprachen, auf die sich auch Vossen (1988) und Sommer (1995) beziehen, beschreibt er die folgenden acht Phasen:

Stage 8: Social isolation of the few remaining speakers of the minority language. Need to record the language for later possible reconstruction.
Stage 7: Minority language used by older and not younger generation. Need to multiply the language in the younger generation.
Stage 6: Minority language is passed on from generation to generation and used in the community. Need to support the family in intergenerational continuity (e.g. provision of minority language nursery schools).
Stage 5: Literacy in the minority language. Need to support literacy movements in the minority language, particularly when there is no government support.
Stage 4: Formal, compulsory education available in the minority language. May need to be financially supported by the minority language community.
Stage 3: Use of the minority language in less specialised work areas involving interaction with majority language speakers.
Stage 2: Lower government services and mass media available in the minority language.
Stage 1: Some use of minority languages available in higher education, central government and national media.

Tabelle. 12. Fishmans „graded intergenerational disruption scale for threatened languages“

Die Skala ist unterteilt in acht Phasen des Kontinuums, wobei Phase 1 die Idealsituation darstellt, in der der Erhalt einer Sprache gesichert ist, da man ihr offizielle Funktionen zugeordnet hat. Phase 8 hingegen bezeichnet eine Sprachsituation kurz vor dem Aussterben. Die meisten Minoritätssprachen Botswanas können den Phasen 6 bis 8 zugeordnet werden – nur wenige erreichen Phase 5, aber keine Phase 4 oder gar darunter.

3.3. Sprachstatus und Identität

Status und Identität sind oft entscheidende Faktoren für Spracherhalt oder Sprachumstellung. Die Wahl einer Statussprache als Haupt-Gebrauchssprache unterliegt oft dem wirtschaftlichen und sozialen Nutzenfaktor, dem eine Sprache beigemessen wird, d.h. den integrativen oder instrumental-faktoren, während die kulturelle und sprachliche Identität individuelle Affinitäten anzeigt. Der Status einer Sprache kann oft z.B. daran festgemacht werden, welche Vornamen Eltern ihren Kindern geben (siehe hierzu detailliertere Daten in Mathangwane und Gardner 1997) und welche Sprachen Kinder nach der Meinung ihrer Eltern lernen sollen. Es stellte sich heraus, daß 97,2% der Informanten wünschten, daß ihre Kinder Setswana lernen sollten, 97,9% wählten Englisch und 12,8% Afrikaans. Eine oder mehrere Minoritätssprachen wurde insgesamt nur von 3,1% als lernenswert empfunden. Dieses Gefälle zeigt deutlich, wie die Prioritäten gesetzt sind, wobei zukünftige berufliche Aspekte eine tragende Rolle spielen.

Indem der Sprachstatus einer bestimmten Sprache von der Sprachpolitik eines Landes gestärkt oder geschwächt wird, wird auch die individuelle Sprachwahl beeinflusst. Dennoch bedeutet ein höherer Status nicht, daß die Sprache automatisch wie eine Muttersprache gesprochen und behandelt wird. Ökonomischer und sozialer Nutzen stehen hier oft voran, auch wenn die emotionale Bindung zu einer Kultur und einer Gruppe, ausgedrückt durch eine bestimmte Sprache, ein nicht zu unterschätzender Faktor des Spracherhalts ist, wie Tabelle 13 zeigt.

Muttersprache	Stolz über Kenntnisse in der Muttersprache	Muttersprache erhält meine kulturelle Identität
Setswana	95,5%	97,7%
MinS Gesamt	96,1%	96,1%

Tabelle 13. Muttersprache als kulturelle Identität

Von den Sprechern der Minoritätssprachen sagen 96,1% aus, daß sie stolz auf ihre muttersprachlichen Kenntnisse sind, und daß ihre Muttersprache ihre kulturelle und ethnische Identität erhält. Wir erkennen, daß es keinen großen Unterschied zwischen den Sprechern der Majoritäts- und der Minoritätssprachen gibt – fast alle sind stolz auf ihre Sprache und Kultur und wollen beides auch zukünftig erhalten sehen.

Obwohl die Aussagen eine starke Identität mit der Muttersprache widerspiegeln, zeigen die Gesamtheit der Ergebnisse dennoch das Dilemma dieser Sprecheridentität oder -identitäten auf. Dies zeigt sich im Vergleich mit Tabelle 14.

Muttersprache	Sprache(n), die nationale Einheit symbolisieren							
	MS	Tsw	Eng	Tsw+ MS	Tsw +Eng	Tsw+and. Sprache	Tsw, Eng +MS	keine
Setswana	50,4%		9,0%	n.a.	39,8%	0,4%	n.a.	0,4%
MinS	0,6%	55,6%	4,6%	1,3%	34,6%	---	2,0%	1,3%

Tabelle 14. Symbol für nationale Einheit

Es ist in erster Linie Setswana, das nationale Einheit symbolisiert, sowohl bei Setswana-Muttersprachlern als auch bei den Sprechern der Minoritätssprachen. An zweiter Stelle steht der Erhalt des derzeitigen Status quo, d.h. Setswana und Englisch zusammen. Englisch allein folgt relativ weit abgeschlagen bei beiden Gruppen auf Platz 3, wenn auch hier die Anzahl der Setswana-Muttersprachler sichtlich größer ist. Es drängt sich die Erkenntnis auf, daß Englisch längst nicht einen so fest gefügten Platz im nationalen Leben Botswanas hat wie Setswana, auch wenn es größeres Prestige genießt. Aber dennoch zeigt sich, wie wirkungsvoll trotz aller Widersprüche die Sprachpolitik der nationalen Einheit gewesen ist. Und: so eindeutig die Wahl für Setswana und Englisch auch ausfallen mag – die ebenso eindeutige Identität mit der Muttersprache und der dazugehörigen Kulturgemeinschaft scheint eine ambivalente Loyalität anzuzeigen.

4. Diskussion und Schlußfolgerung

Kommen wir nun zur Diskussion und Zusammenfassung der selektiv präsentierten Daten. Visser (2000) zeigt fünf allgemeine Gründe auf, warum Menschen möglicherweise zu einer anderen Sprache wechseln:

1. wenn nur eine *kleine Anzahl* alter Leute übrig ist, die die Sprache sprechen und *weitergeben können*. Dies ist der Fall für viele Minoritätssprachen;
2. wenn der *wirtschaftliche Druck* zum Zwang für Sprecher aller Minoritätssprachen wird, die ihr Geld mit bezahlter Arbeit verdienen und sich um diese Jobs bewerben müssen;
3. wenn es kein *schriftliches Material* gibt, obwohl „only a language which is written down has a greater chance of surviving“, dann bedeutet dies, daß eine Sprache ohne Schrift von geringem Prestige ist, selbst bei deren Muttersprachlern, weil sie keine offizielle, nationale oder wenigstens regionale Funktion hat;
4. wenn die Notwendigkeit stärker wird, *effektive Kommunikationsmittel zur gruppen-externen Kommunikation* zu benutzen, was auch bedeutet, sich international orientiert, modern und ehrgeizig zu zeigen;
5. wenn der Wunsch, eine *Prestige-Sprache* zu benutzen, von der angenommen wird, daß sie eine gute Bildung repräsentiert, die wiederum die Basis und das Zeichen für einen Aufwärtstrend auf der sozialen Leiter ist, zur Priorität wird.

Auburger (1990: 180) ergänzt diese Liste durch weitere Faktoren, die den erfolgreichen Widerstand gegen Sprachumstellung und die Abnahme von Sprachkenntnissen in der Minoritätssprache durch wachsenden Gebrauch der Majoritätssprache bestimmen:

1. ein *strikt diglossischer Gebrauch* der Minoritäts- und Majoritätssprache;
2. neben dem mündlichen Gebrauch auch das *Lesen und Schreiben* in der Minoritätssprache von Erwachsenen (aber auch Kindern);
3. Verhaltensfaktoren und Sprechereinstellungen wie *emotionale Zugehörigkeit* zur Minoritätssprache, d.h. Loyalität und Identität, Betonung auf *Sprachkorrektheit und Standardisierung*, aber auch *Purismus* bezüglich der essentiellen *positiven Einstellung* zu diglossischem Sprachgebrauch;
4. ein erfolgreicher Prozeß eines möglicherweise *obligaten Sprachlernens* mit dauerhaften Sprachkenntnissen als Resultat bei so vielen Menschen wie möglich mit einem entsprechenden Angebot der notwendigen Sprach- und *Spracherlernungsmöglichkeiten* in formalen und non-formalen Institutionen; wobei bedacht werden muß, daß die Minoritätssprache in der Kindheit zu erlernen ein effektiver Faktor des Widerstands ist;
5. Stärkung der Sprachgemeinschaft durch *Zu- und Einwanderung*.

Batibo und Tsonope (2000) und andere (Hasselbring 1996, 2000b; Smieja 1996, 1999; Smieja und Batibo 2000; Visser 2000 und Vossen 1988) haben festgestellt, daß z.B. Nama und Naro, aber auch Chikuhane und Ikalanga alle oder den größten Teil der Punk-

te aus Vissers und Auburgers Liste erfüllen, um Sprachumstellung und Sprachtod zu widerstehen oder zumindest zu verzögern. Unglücklicherweise ist die Anzahl der Gegenbeispiele noch immer größer, z.B. gilt das für das Shiyei in Ngamiland (Sommer 1995) und verschiedene Khoesan-Sprachen in der Nata- und Makgadikgadi-Region, der Zentral-Kalahari und in Ngamiland (Batibo und Tsonope 2000; Chebanne und Nthapelelang 2000). Und gerade deshalb sollten diese Minoritätssprachen detaillierter aus dem soziolinguistischen Blickwinkel untersucht werden. Zwar gibt es das *Basarwa Research Project* der Universität von Botswana, das genau dieses Ziel verfolgt und sich dabei auf die Khoesan-Sprachen konzentriert, doch noch immer ist es beinahe unmöglich, eine Forschungserlaubnis für Untersuchungen an den Khoesan-Sprachen von der Regierung zu bekommen. Die aber ist für einheimische und ausländische Forscher unerlässlich.

Zusammengefaßt ergeben sich aus den vorangegangenen Daten und sozialen Hintergründen folgende Faktoren, die eine Sprachumstellung in Botswana begünstigen:

<u>Politische Faktoren</u>	Schulunterricht nur in der Majoritätssprache Setswana und der offiziellen Sprache Englisch
	Unterstützung von Bilingualismus in der nationalen und offiziellen Sprache anstelle von Multilingualismus
	Erzwungene Assimilation aller Minoritätsgruppen in eine politische Einheit
	Weder Anerkennung noch Offizialisierung von Minoritätssprachen; daher: niedriger Sprachstatus und geringes Prestige
	Geringe Selbstbestimmung und fehlende offizielle Unterstützung als ungünstige Voraussetzungen für Spracherhaltungsprojekte
<u>Soziale Faktoren</u>	Weite geographische Streuung der Sprecher einer Sprachgemeinschaft. Daher: wenig oder gar kein Kontakt mit Sprechern im entfernten Heimatgebiet und keine Stimulierung des Spracherhalts wegen fehlender Zuwanderung von dort
	Beschränkung des Sprachgebrauchs der Minoritätssprache auf die Familien-Domäne
	Geringe Selbstwert-Einschätzung von Sprechern
	Erschwerte Lebensbedingungen durch soziale Stigmatisierung von Sprachen/Sprechern
	Größere Attraktivität der nationalen und offiziellen Sprache durch Internationalität, Modernität, Nützlichkeit, westlicher Lebensart und Erfolg. Dadurch: Verstärkung des Wunsches nach Integration in die Majoritätskultur
<u>Demographische Faktoren</u>	Mobilität und Abwanderung aus isolierten, ländlichen Gebieten in städtische oder stadähnliche Zentren, in denen die Minoritätssprache nicht mehr gebraucht wird
	Intensive Kontakte mit Sprechern der Majoritätssprache und zunehmendes Lernen dieser Majoritätssprache als Muttersprache
	Generationenproblem in der Sprachgemeinschaft: nur noch alte und zu wenige Muttersprachler, um die Sprache an die nächsten Generationen weiterzugeben
<u>Ökonomische Faktoren</u>	Fehlen instrumenteller Funktionen, d.h. Irrelevanz der Sprachen im nationalen und internationalen Handel

<u>Kulturelle Faktoren</u>	Abnahme der ethnische Loyalität, d.h. auch der kulturellen und traditionellen Werte
	Fehlen muttersprachlicher Institutionen wie Schulen, Zeitungen etc. Statt dessen wird die Majoritätssprache als Unterrichtssprache akzeptiert
	Kulturelle und religiöse Aktivitäten in der Majoritäts-, nicht in der Minoritätssprache
	Loslösung der ethnischen Identität von der Sprache von Heim und Herd
	Entfremdung von Sprache und Kultur durch Bildungs- und Sprachpolitik
<u>Linguistische Faktoren</u>	Fehlen einer Schriftsprache und einer Standardform aufgrund des Irrglaubens, daß die Entwicklung einer Schriftform teuer und die Sprache schwer erlernbar sei
	Hoher Analphabetismus in der Minoritäts- oder Muttersprache und Handicap für das Erlernen der nationalen oder offiziellen Sprache, d.h. Setswana und Englisch
	Hohe Toleranzschwelle bei der Aufnahme von Lehnwörtern, Sprachmischung (<i>code mixing</i>) und Sprachwechsel (<i>code switching</i>)

Tabelle 15. Einige Faktoren, die die Sprachumstellung in Botswana begünstigen

Alle Faktoren gemeinsam führen dazu, daß die linguistische Vitalität kontinuierlich abnimmt. Und so ist die Frage der sprachlichen Loyalität und ethnischen Identität innerhalb einer Gruppe bei ihren einzelnen Individuen auch ein Faktor für Wachsen oder Verfall, Tod oder Leben einer Sprache. Ein Faktor, der maßgeblich von der offiziellen Sprachpolitik und somit auch von der ökonomischen und gesamtpolitischen Entwicklung des Landes bestimmt wird. Der Erhalt oder Tod von Sprachen unterliegt daher zwar starken externen Einflüssen, wird aber auch von jedem einzelnen Individuum einer Gruppe durch Einstellungen gegenüber der eigenen und anderen Gruppen und deren Sprachverhalten mitbestimmt.

Selbstverständlich hat der Gebrauch einer Majoritätssprache einige Vorteile, aber auch einige Nachteile, wie Batibo schon 1991 deutlich für Tansania beschrieb:

Swahili with its charms like prestige, modernity, lingua franca role, social promotion and wider acceptance, has been likened to the Nile perch, a large fish found in Lake Victoria: It is a delicacy and an easily available commodity, but it is swallowing all the smaller fish on its way.

Und eben dieses Bild trifft ganz genauso auf Setswana und die meisten Minoritätssprachen in Botswana zu.

Literatur

- Andersson, Lars-Gunnar und Janson, Tore. 1997. *Languages in Botswana*. Gaborone: Longman Botswana.
- Auburger, Leopold. 1990. „Linguistic minority relations“. *Sociolinguistica* 4: 169-190.
- Batibo, Herman M. 1991. The conflict between elitist, national and ethnic loyalties in language attitudes and use: The case of Tanzania. Vortrag an der Gerhard-Mercator-Universität Duisburg.
- Batibo, Herman M. und Smieja, Birgit. 2000. „Introduction“. In H.M. Batibo und B. Smieja (Hrg.), XIII-XXIII.
- Batibo, Herman M. und Smieja, Birgit (Hrg.). 2000. *Botswana: The Future of the Minority Languages*. Frankfurt: Peter Lang.
- Batibo, Herman M. und Tsonope, Joe. 2000. „Language Vitality among the Nama of Tshabong“. In H. Batibo und J. Tsonope (Hrg.), *The State of Khoesan Language Studies in Botswana*. Gaborone: University of Botswana.
- Central Statistics Office. 1991. *Population of Twons, Villages and Associated Localities in 1991*. Gaborone: Government Printer
- Chebanne, Andy und Nthapelelang, Moemedi. 2000. „The socio-linguistic survey of the Eastern Khoe in the Boteti and Makgadikgadi Pans areas of Botswana“. In H. M. Batibo und B. Smieja (Hrg.), 79-94.
- Fasold, R. 1984. *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Blackwell.
- Fishman, Joshua A. 1991. *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hasselbring, Sue. 1996. *A Sociolinguistic Survey of the Languages of Gantsi District*. Gaborone: Bible Translation Society of Botswana, Botswana Language Use Project.
- 2000a. „Where are the Khoesan of Botswana?“. In H. M. Batibo und B. Smieja (Hrg.), *Botswana: The Future of the Minority Languages*. Frankfurt und New York: Peter Lang.
- 2000b. *A Sociolinguistic Survey of the Languages of Botswana. Sociolinguistic Studies of Botswana Languages Series*. Gaborone: University of Botswana.
- Janson, Tore. 2000. „History of the minority-language speakers in Botswana“. In H. M. Batibo und B. Smieja (Hrg.), 3-12.
- Mathangwane, Joyce T. und Gardner, Sheena F. 1997. Language attitudes as portrayed by the use of English and African names in Botswana. Vortrag, LICCA-Konferenz in Mombasa, Kenya, 7-9 Juli, 1997.
- Nyati-Ramahobo, Lydia. 1999. *The National Language – a Resource or a Problem? The Implementation of the Language Policy of Botswana*. Gaborone: Pula Press.
- Obondo, Margaret Akinyi. 1996. *From Trilinguals to Bilinguals? A Study of the Social and Linguistic Consequences of Language Shift on a Group of Urban Luo Children in Kenya*. Stockholm: University of Stockholm and Centre for Research on Bilingualism.
- Scotton, Carol. 1993. *Social Motivations of Codeswitching. Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.

- Smieja, Birgit. 1996. Language and identity: Language shift and language loyalty in Botswana. Vortrag am National Institute for Research and Development (NIR) / University of Botswana, 13. Dezember 1996.
- 1999. „Codeswitching and language shift in Botswana: Indicators for language change and language death? A progress report“. *Review of Applied Linguistics* 123-124: 125-160.
- Smieja, Birgit und Batibo, Herman. M. 2000. „Language Shift Tendencies of Minority Language Users in Botswana: Fashion or Rule?“ In H. M. Batibo und B. Smieja (Hrg.), 35-54.
- Sommer, Gabriele. 1992. „A survey on language death in Africa.“ In M. Brenzinger (Hrg.), *Language Death: Factual and Theoretical Explorations with Special Reference to East Africa*. Berlin: Mouton de Gruyter, 301-314.
- 1995. *Ethnographie des Sprachwechsels. Sozialer Wandel und Sprachverhalten bei den Yeyi (Botswana)*. Köln: Rüdiger Köppe.
- Sommer, Gabriele und Vossen, Rainer. 1995. „Linguistic variation in Siyeyi“. In A. Traill, R. Vossen und M. Biesele (Hrg.), *The Complete Linguist. Papers in Memory of Patrick J. Dickens*. Köln: Rüdiger Köppe, 407-479.
- Tlou, Thomas und Campbell, Alec C. 1984. *History of Botswana*. Gaborone: Macmillan Botswana.
- Visser, Hessel. 2000. „Language and cultural empowerment of the Khoesan people: The Naro experience“. In H. M. Batibo und B. Smieja (Hrg.), 193-215.
- Vossen, Rainer. 1988. *Patterns of Language Knowledge and Language Use in Ngamiland in Botswana*. Bayreuth: African Studies, Vol. 13.
- Whiteley, William H. 1974. „The classification and distribution of Kenya's African languages“. In W. H. Whiteley (Hrg.), *Language in Kenya*. Nairobi: Oxford University Press.

Marios Chrissou

**Deutsche und neugriechische Phraseologismen
mit animalistischer Lexik.
Eine kontrastive Analyse auf der Wörterbuch- und der Textebene***

1. Einleitung

Mit der kontrastiven Untersuchung von Phraseologismen greift die vorliegende Untersuchung eine Thematik auf, die in der neueren Linguistik große Beachtung gefunden hat. Die deutschsprachige Phraseologieforschung ist in den letzten Jahrzehnten durch eine Fülle von Veröffentlichungen zu einer eigenständigen linguistischen Teildisziplin avanciert. Dies lässt sich für die entsprechende neugriechische Forschung nicht behaupten. Hier ist die Auseinandersetzung mit phraseologischen Fragestellungen bruchstückhaft. Im Rahmen der kontrastiven Phraseologie wurden mehrfach Teilmengen des deutschen phraseologischen Systems mit respektiven Teilsystemen anderer Sprachen konfrontiert. Ähnliches ist für das Sprachenpaar Deutsch-Neugriechisch lediglich fragmentarisch geschehen (vgl. Μότσιου 1987, 1994; Δαβίδου 1998). Die kontrastive Untersuchung des Sprachenpaars Deutsch-Neugriechisch besitzt somit eine marginale Stellung innerhalb der kontrastiven Phraseologie. Es ist folgerichtig, dass im Rahmen einer Reihe von vorliegenden konfrontativen Arbeiten, die – anhand der unterschiedlichsten Methoden – das phraseologische System des Deutschen und anderer Sprachen kontrastiv beschreiben,¹ auch das Neugriechische seinen Platz hat.

* Der vorliegende Artikel geht auf Ergebnisse meiner Dissertation zurück, die unter dem Titel *Kontrastive Untersuchungen zu deutschen und neugriechischen Phraseologismen mit animalistischer Lexik* im Jahr 2000 im Clemon-Verlag, Essen, erschienen ist (ISBN 3-927735-08-6).

¹ Als kontrastive Untersuchungen, in denen das Deutsche berücksichtigt wird, sind exemplarisch folgende zu erwähnen: Deutsch-Englisch von Gläser (1986); Deutsch-Ungarisch von Hessky (1986) und Földes (1996); Deutsch-Schwedisch von Lundh (1992) Deutsch-Serbokroatisch von Mrazović (1985); Deutsch-Japanisch von Yasunari (1993); Deutsch-Spanisch von

In der vorgelegten Untersuchung wurde ein Teilbereich der Phraseologie des Deutschen und Neugriechischen am Paradigma einer phraseologischen Sachgruppe (feste Wortverbindungen mit animalistischer Lexik, hier *Tierphraseologismen* genannt) konfrontativ untersucht. Ziel der Untersuchung war die kontrastive Beschreibung eines phraseologischen Abschnitts des Deutschen und des Neugriechischen. Für ein solches Untersuchungsanliegen war methodisch die Einbeziehung zweier Ebenen in die konfrontative Analyse unbedingt erforderlich:

- a) die Untersuchung des Vorkommens von Tierphraseologismen im Wörterbuch und
 - b) die Überprüfung deren lexikographierten Vorkommens in lebendigen Texten des Alltagsverkehrs.
-
- a) Auf der Ebene des Wörterbuchs stand das Exzerpieren lexikographierten phraseologischen Materials mit Tierbezeichnungen im phraseologischen Formativ im Vordergrund. Die so ermittelten ausgangssprachlichen phraseologischen Einheiten wurden anhand eines Äquivalenzmodells mit zielsprachlichen phraseologischen Einheiten kontrastiert. Als Ausgangssprachen haben sowohl das Deutsche (mit Zielsprache Griechisch) als auch das Griechische (mit Zielsprache Deutsch) gedient.
 - b) Auf der Ebene des textuellen Vorkommens wurden die exzerpierte Phraseologismen auf ihr Vorkommen in Texten zweier überregionaler Zeitungen (einer deutschen und einer griechischen) hin untersucht. In einem zweiten Schritt wurde eine Beschreibung des Verhaltens bzw. der Distribution von festen Wortverbindungen als Wörterbucheinträge in Presstexten vorgenommen.

2. Der Untersuchungsbereich

Der Untersuchungsbereich lässt sich je nach Forschungsinteresse anhand unterschiedlicher Kriterien festlegen. Die vorliegende sachgruppenbezogene Untersuchung ist von anderen Untersuchungen abzugrenzen, bei denen die Bestimmung der Vergleichsgrundlage nach anderen Kriterien erfolgt, z.B.:

- Vergleich einzelner Phraseologismen (induktives Verfahren)
- Vergleich onomasiologischer Gruppen phraseologischer Einheiten im Sinne von semantischen Feldern (z.B. 'Wut', 'Vertrauen', 'Faulheit')
- Vergleich phraseologischer Herkunftsbereiche (z.B. biblische Phraseologismen)
- Vergleich phraseologischer Strukturtypen (z.B. komparative oder verbale Phraseologismen).

Der Sprachkontrast erfolgt, wie beschrieben, an Tierphraseologismen: Diese sind als feste Wortverbindungen mit animalistischer Lexik im phraseologischen Formativ definiert.

Wotjak, B. (1987); Deutsch-Polnisch von Rechtsiegel (1990) und Wędrychowski (1992); Deutsch-Französisch von Militz (1982); Deutsch-Slowakisch von Durco (1994). Zu den weit-aus selteneren Untersuchungen, bei denen drei Sprachen berücksichtigt werden, zählt Földes (1991), der neben dem Deutschen auch das Ungarische und das Russische einbezieht.

Phraseologische Sachgruppen gehen auf bestimmte Bildspenderbereiche als gemeinsame Motivationsgrundlage zurück. Diese Bildspenderbereiche haben übereinzelsprachlichen Charakter, entspringen der unmittelbaren Umwelt des Menschen und stellen Teile seines Weltwissens dar. Insbesondere der Vergleich der Phraseologiesysteme zweier Sprachen am Paradigma einer phraseologischen Sachgruppe als *tertium comparationis* stellt eine angemessene Möglichkeit der interlingualen Konfrontation dar. Dies ist dadurch bedingt, dass Tierphraseologismen einen bedeutenden und produktiven Teil der Phraseologie der untersuchten Sprachen bilden. Die Tierwelt kann als einer der umfangreichsten und produktivsten phraseologischen Bildspenderbereiche betrachtet werden. Tierphraseologismen denotieren durch Metaphorisierungsprozesse zumeist Eigenschaften des Menschen, indem Merkmale, die mit einem Tier bzw. mit einem tierischen Verhaltensmuster kulturbedingt assoziiert sind, auf das menschliche Verhalten projiziert werden. Am Beispiel der festen Wortverbindungen mit animalistischer Lexik wird deutlich, wie viele Phraseologismen sich in ihren Bildgehalten auf sinnlich unmittelbar Wahrnehmbares beziehen. Dies dürfte damit zusammenhängen, dass abstraktes Wissen durch perzeptuelles aktiviert wird. Dabei fungiert eine relativ große Zahl von Tieren als Bildspender. Phraseologismen mit animalistischer Lexik bringen sozial wertende (Verhaltensurteile), affektive (Gefühle) oder appellative (Willensbekundungen) Komponenten zum Ausdruck. In diesem Sinne stellen Tierphraseologismen ein sprachliches Inventar des menschlichen Verhaltens dar, sozusagen eine „Populär-Ethnologie“ (Geck 1991: 119)².

Nicht zuletzt eignet sich diese Sachgruppe als Grundlage für den zwischensprachlichen Vergleich, weil sich in diesem Bereich das Idiosynkratische einer Sprache am deutlichsten manifestiert. Außersprachliche Inhalte werden in beiden Sprachen, bedingt durch die unterschiedliche Segmentierung der Realität, häufig auf eine andere Art und Weise kodifiziert. Die kontrastive Untersuchung von Phraseologismen ermöglicht u. A. Aussagen über kulturspezifische Züge der Bedeutungskonstituierung beim Benennungsprozess.

Die Phraseologie jeder Sprache spiegelt deren idiosynkratischen Merkmale wider und ist damit ein Reflex der Lebensform der betreffenden Gemeinschaft. Da Phraseologismen ein Produkt der jeweiligen Kultur, Geschichte und der geographisch-klimatischen Bedingungen eines Landes sind, spiegeln sie die kollektive und individuelle Phantasie des Volkes wider und reflektieren somit sein schöpferisches Denken. Die Tatsache, dass die griechische Gesellschaft weitgehend eine Agrargesellschaft darstellte, die eine geographisch bedingte Präferenz für die Schifffahrt hatte, sowie die Besonderheiten der Flora und Fauna, der Witterungsverhältnisse und des Handwerks in Deutschland und Griechenland werden in der Phraseologie reflektiert. Nicht selten gehen äquivalente Phraseologismen der untersuchten Sprachen auf Sprach- bzw. Kulturkontakte in der

² Die Auffassung von Geck gilt den somatischen Phraseologismen, sie lässt sich jedoch ohne Weiteres auch auf die Tierphraseologismen übertragen.

Vergangenheit zurück (Braun/Krallmann 1990: 78). Aus diesem Umstand ergibt sich die Relevanz der Internationalismen-Forschung für die kontrastive Untersuchung des betreffenden Sprachenpaars.

3. Die Ebenen des lexikographierten und textuellen Vorkommens in der Untersuchungsmethode

Für die Untersuchungsmethode der vorliegenden Untersuchung wurden die Wörterbuch- und die Textebene einbezogen. Dieses kombinierte methodische Vorgehen wird den Forderungen der neueren Phraseologieforschung gerecht und zeigt einen klaren Rahmen für weitere Untersuchungen auf.

Auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung beider Ebenen wird in der Phraseologieforschung mehrfach hingewiesen. Studien, die sich lediglich am lexikographierten Material orientierten, sind an der formalen Seite von Sprache interessiert. Sie betrachten Sprache als situationsunabhängiges System von Zeichen und Regeln. Die grundlegenden Prämissen derartiger Untersuchungen innerhalb der kontrastiven Phraseologie lassen sich in folgenden Punkten zusammenfassen: Abgrenzung des Untersuchungsfelds, Feststellung der Vergleichbarkeit, Ermittlung einer Invariante oder Bezugsgröße, mit der Ähnlichkeiten und Unterschiede ermittelt werden, und der Einsatz eines einheitlichen Konzepts für die Interpretation der Erscheinungen in den zwei Sprachen.

Untersuchungen, die sich am textuellen Vorkommen von Phraseologismen orientieren, entspringen dagegen der Auffassung, dass lexikonorientierte Studien einseitig ausgerichtet sind. Ihnen wird vorgeworfen, wesentliche Faktoren der Sprachverwendung auszublenden, die letztlich das Wesen der Sprache als Kommunikationsmittel ausmachen.

Verwendungsorientierte Untersuchungen, die dem Vorkommen von Phraseologismen in Texten Rechnung tragen, entsprechen dem Desiderat der Phraseologieforschung nach Berücksichtigung der Realisationsebene. Das Interesse der Phraseologieforschung für anwendungsbezogene Studien lässt sich in den letzten Jahren in zahlreichen Veröffentlichungen belegen. Das Fehlen empirischer Grundlagen wird in der neueren Phraseologieforschung bemängelt: Es reiche nicht aus, ein Belegkorpus aus vorhandenen Wörterbüchern zusammenzustellen, da diese erstens einen begrenzten Umfang haben und zweitens die Einträge kaum etwas über Vorkommenshäufigkeit, Verwendungsfunktionen sowie Modifikationsmöglichkeiten im Sprachgebrauch auszusagen vermögen. Um relativ gesicherte Aussagen über das tatsächliche Vorkommen von Phraseologismen im Text treffen zu können, sind Korpusanalysen unerlässlich, die ihre Aufmerksamkeit auf den Text als kommunikative Grundeinheit richten. Textbezogene Untersuchungen können je nach Zielsetzung einen adressatenbezogenen, textsortenspezifischen oder situationstypischen Schwerpunkt haben. Sie konzentrieren sich auf die pragmatischen Aspekte, die textbildenden Potenzen, die Funktionen im Text, das Vorkommen von Phraseologismen in bestimmten Textsorten oder die Bindung von Phraseologismen an bestimmte Sprechakte und Situationen. Somit wird der Ebene der Realisation besondere Signifikanz beigemessen. Zu Untersuchungen, die von den unterschiedlichsten Frage-

stellungen auf der Textebene der Phraseologie ausgehen, sind u.A. folgende zu zählen: Koller (1977), Schweizer (1978), Ohnheiser (1987), Fleischer (1987), Gréciano (1987), Daniels (1987), Kühn (1988), Palm (1987, 1989), Kunkel (1991), Földes/Hécz (1995), Elspass (1998).

Die Berücksichtigung kontextbezogener Fragestellungen verhält sich komplementär zu der Analyse des lexikographierten Vorkommens. Die lexikographische Erfassung von Phraseologismen bildet ein notwendiges Raster zur Orientierung auf der Textebene.

In der vorliegenden Untersuchung wurden zuerst phraseologische Einheiten mit animalistischer Lexik aus ein- und zweisprachigen Wörterbüchern exzerpiert³. Die interlinguale sachgruppenbezogene Konfrontation erfolgte somit auf der Grundlage eines begrenzten Korpus phraseologischer Einheiten. Anhand eines exakt definierten Äquivalenzbegriffs und eines ausdifferenzierten Äquivalenzmodells wurde eine kontrastive Gegenüberstellung der ermittelten Tierphraseologismen im Deutschen und Neugriechischen vorgenommen.

In einem zweiten Schritt wurden die ermittelten Wörterbucheinträge auf ihre Distribution im Gebrauch untersucht. Bei der Untersuchung ihres textuellen Vorkommens wurden Gesichtspunkte der Realisierung der lexikographierten Tierphraseologismen des Deutschen und Neugriechischen untersucht, so wie sie sich in der geschriebenen Standardsprache manifestierten. Als Textgrundlage dienten eine deutsche (DIE SÜD-DEUTSCHE ZEITUNG) und eine griechische Tageszeitung (TA NEA). Die Tierbezeichnungen als Komponenten des phraseologischen Formativs wurden auf die Häufigkeit ihres Vorkommens in Tierphraseologismen hin untersucht. Ferner wurden die häufigsten Phraseologismen mit animalistischer Lexik ermittelt, die in den untersuchten Tageszeitungen vorkamen. Ebenfalls wurden Fragen der Verteilung von Tierphraseologismen auf die einzelnen Rubriken angegangen. Darüber hinaus wurden die modifizierten Formen phraseologischer Einheiten nach Modifikationstypen klassifiziert.

Dieses kombinierte Vorgehen schafft die Voraussetzungen, die lexikographierten phraseologischen Einheiten mit animalistischer Lexik zu erfassen, kontrastiv zu untersuchen und die in Wörterbucheinträgen notierten Phraseologismen auf ihre Distribution hin in lebendigen Texten des Alltagsverkehrs in Deutschland und in Griechenland zu untersuchen.

4. Das lexikographierte Vorkommen

4.1. Bestimmung des Äquivalenzbegriffs

Bei der Untersuchung des lexikographierten Vorkommens wurden in der vorliegenden Untersuchung phraseologische Einheiten mit animalistischer Lexik als Wörterbucheinheiten erfasst und kontrastiv beschrieben. Sie wurden vorwiegend auf der Grundlage

³ Lücken in der lexikographischen Erfassung von Tierphraseologismen wurden durch den Verfasser durch eigenhändige Lemmatisierung kompensiert. Die verwendeten Wörterbücher werden im Literaturverzeichnis gesondert aufgeführt.

von Äquivalenzbeziehungen (Voll-, Teil-, Nulläquivalenz) analysiert, die sich durch die Einbeziehung mehrerer Beschreibungsebenen (denotative Bedeutung und Stilwert, wörtliche Bedeutung sowie Struktur) ergeben.

Da im vorliegenden Teil der konfrontativen Untersuchung die Äquivalenzrelation zwischen phraseologischen Einheiten des Deutschen und Neugriechischen eine zentrale Stellung einnimmt, ist eine Erläuterung des Äquivalenzbegriffs notwendig. Er gilt in der einschlägigen Forschung als unverzichtbares Instrument kontrastiver Untersuchungen. Seine Relevanz bei der interlingualen Beschreibung von Ähnlichkeiten und Unterschieden zeigt sich dort, wo es um die Bestimmung des Stellenwerts zweier Formen in ihren respektiven Sprachsystemen geht, die zwei verschiedenen Sprachen angehören. Sie werden ganz allgemein als äquivalent angesehen, wenn sie „in ihren respektiven Sprachsystemen einen ähnlichen Stellenwert besitzen“ (Krohn 1994: 72).

Der Punkt, in dem kontrastive Untersuchungen differieren, lässt sich auf die unterschiedlichen Definitionen dessen zurückführen, was als *ähnlicher Stellenwert* phraseologischer Einheiten in ihren respektiven Sprachsystemen bezeichnet wird. In Abhängigkeit von der Zielsetzung der jeweiligen kontrastiven Untersuchung und der Spezifik des Untersuchungsmaterials kann der Äquivalenzbegriff unterschiedlich definiert werden. Untersuchungen mit konfrontativ-linguistischem, lexikographischem oder sprachtypologischem Untersuchungsanliegen, die mit dem Äquivalenzbegriff operieren, sind vorrangig an Äquivalenzbeziehungen auf der Grundlage des Vorkommens im Wörterbuch interessiert, während textbezogene Untersuchungen – meist mit übersetzungsspezifischem Ausgangspunkt – den Kontext und somit pragmalinguistische Faktoren auf der Ebene des textuellen Vorkommens berücksichtigen, welche die textverflechtende Funktion der Phraseologismen im Text betreffen. Anders als bei wörterbuchorientierten Untersuchungen, in denen dieselbe phraseologische Einheit in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche (Quasi-)Äquivalente in der Zielsprache haben kann, sind die Ergebnisse textbezogener Untersuchungen eindeutiger. Dies hat seinen Grund darin, dass Phraseologismen, die in Verwendungssituationen eingebunden sind, durch den Kontext monosemiert werden. Die Ambiguität, die sie auf der Ebene des Wörterbuchs kennzeichnet, wird auf der Textebene somit aufgehoben. Demzufolge brauchen sich die Ergebnisse einer lexikonorientierten Untersuchung mit denen einer kontrastiven Analyse unter Einbeziehung des Kontexts nicht zu decken.

Die Spezifizierung des Begriffs der *Äquivalenz*, mit dem hier operiert wird, erfolgt folgendermaßen: In der vorliegenden Untersuchung spielt bei der Äquivalenzherstellung die semantische Komponente eine ausschlaggebende Rolle. Dabei wird die „Funktion der Vermittlung von Inhalten“ (Hessky 1987: 56) als minimale Äquivalenzvoraussetzung in den Vordergrund gerückt. Es ist also wichtig festzuhalten, dass semantische Äquivalenz, d.h. Identität bzw. Ähnlichkeit der denotativen Bedeutung, zwischen zwei phraseologischen Einheiten zweier Sprachen keine totale Äquivalenz bedeutet, wohl aber minimale Voraussetzung für eine solche und überhaupt für die weitere Kontrastierung ist.

Interlingual gesehen erfolgt die Bedeutungskonstituierung aufgrund der unterschiedlichen Kodifizierung außersprachlicher Inhalte häufig nicht kongruent. Die interlinguale semantische Äquivalenz eignet sich als Vergleichsgrundlage für die vorliegende konfrontative Untersuchung, da sie die Möglichkeit einschließt, „lexikalisch verschieden besetzte Phraseologismen, sogar Einheiten mit nicht phraseologischen Ausdrucksmitteln zu kontrastieren – ausgehend von ihrer gleichen Bedeutung.“ (Hessky 1987: 57). Darunter wird die Entsprechungsmöglichkeit eines Phraseologismus in der Ausgangssprache mit einer Umschreibung bzw. einem Einzelexem in der Zielsprache verstanden. Dies bietet die Gelegenheit, Einblick in die konvergierenden bzw. divergierenden Benennungsprozesse der untersuchten Sprachen zu gewinnen.

Die Komplexität bzw. multidimensionale Natur phraseologischer Erscheinungen bringt es mit sich, dass die Feststellung der Äquivalenz im interlingualen Vergleich mit der Berücksichtigung verschiedener linguistischer Beschreibungsebenen einhergeht:

- denotative Bedeutung und Stilwert,
- wörtliche Bedeutung und
- Struktur.

Diese Beschreibungsebenen ergeben eine Matrix von Parametern, die zugleich wirksam sind und zur Unterscheidung des systematisch gewonnenen Materials in voll-, teil- oder nulläquivalente Phraseologismenpaare beisteuern. Ein Anspruch auf Allgemeingültigkeit dieser Kriterien wäre unangemessen, weil infolge semantischer und syntaktischer Anomalien keine erschöpfende Kontrastierung möglich ist. Bei der Konfrontation des deutschen und griechischen Materials auf der Grundlage lexikographierten Materials haben sich dennoch der Äquivalenzbegriff und die Kategorien Voll-, Teil- und Nulläquivalenz als angemessen für die Beschreibung von interlingualen Konvergenzen und Divergenzen erwiesen.

4.2. Das Äquivalenzmodell

Es wird folgende Einteilung zugrunde gelegt:

- 1) phraseologische Einheiten mit vollständiger Äquivalenz (Volläquivalenz),
- 2) Einheiten mit partieller Äquivalenz (Teiläquivalenz) und
- 3) Einheiten ohne phraseologisches Äquivalent in der anderen Sprache (Nulläquivalenz).

Bei konvergierender denotativer Bedeutung / Stilwert bzw. wörtlicher Bedeutung und kongruenter Struktur der Komponentenketten liegt Volläquivalenz (Äquivalenztyp 1) vor. Die Übereinstimmung zweier Einheiten in allen Vergleichsparametern impliziert im Idealfall, „dass beide Sprachzeichen auf genau die gleiche Weise verwendbar sind [und] über die gleichen pragmatischen und textbildenden Potenzen verfügen“ (Hessky 1987: 95).

Die gänzliche Abwesenheit von Gemeinsamkeiten bedeutet Nulläquivalenz (Äquivalenztyp 3). Diese ist dadurch bedingt, dass Bedeutungsinhalte, die in der Ausgangssprache durch sprachliche Einheiten eines Typs zum Ausdruck gebracht werden, in der Zielsprache durch sprachliche Einheiten eines anderen Typs repräsentiert sind. Trotz prinzipiell gleicher Möglichkeiten der sprachlichen Bewältigung der Wirklichkeit steht

nicht selten einer phraseologischen Einheit in der Ausgangssprache – aufgrund sprachlicher oder außersprachlicher Faktoren – keine entsprechende phraseologische Einheit in der Zielsprache gegenüber.

Partielle Abweichungen in einem oder in mehreren Bereichen führen zur Feststellung von Teiläquivalenz (Äquivalenztyp 2). Für die Teiläquivalenz ist lediglich die (relative) Konvergenz in der denotativen Bedeutung ausschlaggebend. Kennzeichnend für teiläquivalente Einheiten ist die Tatsache, dass sie in mindestens einem Gesichtspunkt der Konfrontation divergent sind. Eine graduelle Hierarchisierung der Teiläquivalenz hängt davon ab, welchem Vergleichskriterium der Vorzug gegeben wird. Hierbei werden im Hinblick auf Semem- und Formativstruktur mehrere Untertypen unterschieden, bei denen Zahl und Art der Unterschiede differieren. Im Einzelnen handelt es sich um folgende subordinierte Äquivalenztypen (2a-2g):

Äquivalenztyp 2a

In der deutschen und neugriechischen Phraseologie ist es keine Seltenheit, dass zum Ausdruck einer bestimmten Bedeutung zwei völlig verschiedene Strukturen mit vollkommen unterschiedlicher wörtlicher Lesart verwendet werden. Der Äquivalenztyp 2a bildet sowohl in deutsch-griechischer als auch in griechisch-deutscher Relation die am stärksten vertretene Gruppe innerhalb der Teiläquivalenz. Hierzu gehören Einheiten, in denen Unterschiede in der wörtlichen Bedeutung mit Differenzen in der inneren Struktur einhergehen. Da die abweichenden Komponenten zu unterschiedlichen semantischen Feldern gehören, ist hier der Unterschied in der wörtlichen Bedeutung sehr groß. Dennoch bleibt die denotative Bedeutung zwischen den kontrastierten Einheiten gleich. Innerhalb dieser Gruppe variiert der Disparitätsgrad, je nachdem wie unterschiedlich die wörtliche Bedeutung bzw. die Struktur der konfrontierten Einheiten ist. Einige Beispiele:

das Hasenpanier ergreifen entspricht *γίνουμαι λαγός* (wörtl. ‘werden zum Hasen’),
ein schlauer Fuchs entspricht *γάτα με πέταλα* (wörtl. ‘Katze mit Hufeisen’),
der Hecht im Karpfenteich entspricht *λύκος ανάμεσα στα πρόβατα* (wörtl. ‘Wolf unter den Schafen’),
ein krummer Hund für *διαβόλου κάλτσα* (wörtl. ‘Teufels Socke’),
(είναι) σαν τη μύγα μεσ’ στο γάλα (wörtl. ‘[sein] wie die Fliege in der Milch’) entspricht *auffallen wie ein bunter Hund*,
κάνω κάποιον παπί (wörtl. ‘machen jmdn. zur Ente’) entspricht *jmdn. pudelnass machen*.

Äquivalenztyp 2b

Bei dieser Gruppe handelt es sich um phraseologische Einheiten, die in der denotativen Bedeutung und in der Stilschicht sowie wörtlichen Bedeutung übereinstimmen, jedoch Differenzen in Bezug auf die Morphosyntax aufweisen. Hierbei entstammen beide kontrastierten Einheiten dem gleichen Bildspenderbereich. Es wird davon ausgegangen, dass eine Gleichheit in der wörtlichen Bedeutung vorliegt, wenn die lexikalischen Komponenten der ausgangssprachlichen Einheit im phraseologischen Formativ der zielsprachlichen Wortverbindung repräsentiert sind. Einige Beispiele:

eine Schlange / Natter am Busen nähren entspricht έχω / ζεσταίνω φίδι στον κόρφο μου (wörtl. ‘haben / wärmen eine Schlange an meinem Busen’),
 jmdn. als zu melkende Kuh betrachten entspricht βρήκα τη γελάδα και αρμέγω (wörtl. ‘ich fand die Kuh und ich melke’),
 jmd. ist glatt wie ein Aal / jmd. ist aalglatt entspricht γλιστρώ σαν χέλι (wörtl. ‘gleiten wie ein Aal’),
 εφτάψυχη γάτα (wörtl. ‘siebenlebige Katze’) entspricht eine Katze mit sieben Leben,
 κορδωμένος σαν κόκορας (wörtl. ‘aufgeblasen wie ein Hahn’) entspricht stolz wie ein Hahn / Pfau.

Äquivalenztyp 2c

In dieser Gruppe weist das strukturelle Modell gewisse Ähnlichkeiten auf. Trotz semantischer und struktureller Isomorphie lassen sich jedoch Abweichungen in der wörtlichen Bedeutung registrieren. Die Disparität in der wörtlichen Bedeutung kann sich auf einen Teil einer Konstituente bzw. auf eine einzige Komponente des phraseologischen Formativs beschränken. Einige Beispiele:

es herrscht eine Hundekälte entspricht κάνει ψοφόκρνο (wörtl. ‘es herrscht eine Todeskälte’),
 ein weißer Rabe entspricht πράσινο άλογο (wörtl. ‘grünes Pferd’),
 sich benehmen wie ein Elefant im Porzellanladen entspricht φέρομαι σαν ταύρος σε ναλοπωλείο (wörtl. ‘sich benehmen wie ein Stier in Porzellanladen’),
 Hummeln im Hintern haben entspricht έχω σκουλήκια στον κόλο (wörtl. ‘haben Würmer im Hintern’),
 aus einer Mücke einen Elefanten machen entspricht κάνω τη μύγα βόδι (wörtl. ‘machen die Fliege zum Rind’),
 wie ein Storch im Salat entspricht σαν πάπια έξω απ’ το νερό (wörtl. ‘wie eine Ente außerhalb vom Wasser’),
 έχω γαϊδουρόπεινα (wörtl. ‘haben einen Eselshunger’) entspricht einen Bärenhunger haben,
 κολυμπάω σαν δελφίνι (wörtl. ‘schwimmen wie ein Delphin’) entspricht schwimmen wie ein Fisch.

Äquivalenztyp 2d

Diese Gruppe umfasst Einheiten, die in ihrer Struktur und wörtlichen Bedeutung grundlegend verschieden sind. Es handelt es sich um feste Wortverbindungen, die bezüglich ihres Stilwerts bzw. ihrer denotativen Bedeutung Ähnlichkeiten aufweisen, sich jedoch aufgrund gewisser Disparitäten nicht als konvergent einstufen lassen. Einige Beispiele:

kalt / kühl wie eine Hundeschnauze entspricht είμαι παγόβονο (wörtl. ‘sein ein Eisberg’),
 eine giftige Kröte entspricht στάζω δηλητήριο (wörtl. ‘tropfen Gift’),
 jmdn. wie eine Weihnachtsgans ausnehmen entspricht ρουφάω κάποιον σα βδέλλα (wörtl. ‘aussaugen jmdn. wie ein Blutegel’),
 sich anstellen wie der Ochs beim Seiltanzen entspricht σαν τη γελάδα που κλοτσά την καρδάρα με το γάλα (wörtl. ‘wie die Kuh, die die Schüssel mit der Milch wegtritt’),
 τρεις κι ο κούκος (wörtl. ‘drei und der Kuckuck’) entspricht tote Hose.

Äquivalenztyp 2e

Dieser Äquivalenztyp stellt eine der schwächer besetzten Gruppen im Datenmaterial dar. Im Vergleich zum Äquivalenztyp 2d liegt zusätzlich eine Identität in der wörtlichen Bedeutung vor. Eine Asymmetrie in der Semementsprechung besteht z.B. bei den Phraseologismen jmdm. auf die Hühneraugen treten und πατώ τον κάλο (κάποιον) / πατώ στον κάλο (κάποιον) (wörtl. ‘treten das Hühnerauge [jmds.]’ / ‘treten auf das Hühnerauge [jmdn.]’).

Die deutsche phraseologische Einheit wird im DUW mit den Bedeutungen angegeben 1. „jmdn. mit einer Äußerung, einem bestimmten Verhalten an einer empfindlichen Stelle treffen“ und 2. „jmdn. nachdrücklich an etwas erinnern, was er noch nicht erledigt hat“, während die neugriechische Wortverbindung bei *Μπαμπινιώτης* mit den Bedeutungen 1. „jmdn. verärgern, belästigen“ und 2. „(jmdn.) an seiner empfindlichen Stelle treffen“ versehen wird. Die beiden Wendungen können lediglich bedingt als äquivalent betrachtet werden, da sie nur in einer Bedeutungen übereinstimmen.

Äquivalenztyp 2f

Ebenfalls schwach vertreten ist diese Gruppe, deren Einträge sich vom Äquivalenztyp 2d darin unterscheiden, dass sie zusätzlich eine strukturelle Identität erkennen lassen. Im untersuchten Material konnten insgesamt zwei phraseologische Paare ermittelt werden, die sich dieser Gruppe zuordnen ließen. Sie weisen oberflächliche Ähnlichkeiten der Formative, aber stark divergierende denotative Bedeutung bzw. Stilschicht auf: Während z.B. die deutsche phraseologische Einheit *kein Schwein / keine Sau* stilistisch derb wirkt, besitzt die Einheit *ούτε ψυχή* (wörtl. ‘keine Seele’) einen umgangssprachlichen Charakter. Die strukturell konvergenten Einheiten *κοιμάμαι σαν (το) βόδι / ζώο / μοσχάρι* (wörtl. ‘schlafen wie ein / das Kalb / Tier / Rind’) und *schlafen wie ein Dachs / Bär / Marmeltier / eine Ratte* differieren ebenfalls in puncto denotative Bedeutung; sie perspektivieren Schlaf jeweils in seiner quantitativen und qualitativen Dimension. Ihre Divergenz ist außerdem stilistischer Natur, da die neugriechische Einheit im Unterschied zur umgangssprachlichen deutschen Wendung als derb einzustufen ist.

Äquivalenztyp 2g

Als letzte und zahlenmäßig begrenztste Gruppe ist diejenige zu nennen, deren Einträge sich in interlingualer Relation durch Konvergenz in der Struktur und in der wörtlichen Bedeutung auszeichnet. Bei den Belegen dieser Gruppe handelt es sich um sogenannte falsche Freunde (*faux amis*), d.h. Scheinentsprechungen, die Fälle von „Pseudo-Äquivalenz“ (Földes/Kühnert 1990: 45) darstellen. Sie sind sowohl auf der Ebene der wörtlichen Bedeutung als auch auf der Ebene und Struktur vollständig äquivalent, weisen jedoch im Bereich der denotativen Bedeutung Asymmetrien auf (Gläser 1986: 169; Korhonen 1995: 212). Diese partielle Bedeutungsüberlappung kann zu Interferenzfehlern führen, da der Bedeutungsumfang des muttersprachlichen Idioms analog auf das fremdsprachliche übertragen wird. Die scheinbare Äquivalenz gehört zu den typischen Fehlerquellen und entsteht in Folge der interlingualen Interferenz gewöhnlich beim Dekodieren einer fremdsprachlichen phraseologischen Einheit (vgl. Gläser 1986: 169). Von einer Identität kann hier jedoch nicht die Rede sein, da die kontrastierten phraseologischen Einheiten Asymmetrien in ihrer Sememstruktur bzw. in der Stilschicht erkennen lassen. Während die deutsche feste Fügung *kleine Fische* der neugriechischen *μικρά ψάρια* (wörtl. ‘kleine Fische’) scheinbar vollständig entspricht, bestehen auf semantischer Ebene beträchtliche Differenzen zwischen den zwei Fügungen. DUW gibt für die deutsche Wendung die Bedeutung „Dinge, die nicht ins Gewicht fallen; Kleinigkeiten“ an, während WAHRIG die zu-

sätzliche semantische Komponente verzeichnet „ein unbedeutender Mensch, Mitarbeiter, kleiner Gauner“. Eine Asymmetrie auf interlingualer Ebene besteht darin, dass die neugriechische Wendung bei vollkommener Identität der wörtlichen Bedeutung und der Struktur eine Asymmetrie in der semantischen Entsprechung aufweist: Die neugriechische Wendung teilt mit der deutschen lediglich die von WAHRIG angegebene Bedeutung („ein unbedeutender Mensch, Mitarbeiter, kleiner Gauner“).

Schematisch lässt sich das Äquivalenzmodell folgendermaßen darstellen:

Äquivalenztyp	Denotative Bedeutung und Stilwert	Wörtliche Bedeutung	Struktur
1. Volläquivalenz	+	+	+
2. Teiläquivalenz			
2a.	+	-	-
2b.	+	+	-
2c.	+	-	+
2d.	* ⁴	-	-
2e.	*	+	-
2f.	*	-	+
2g.	*	+	+
3. Nulläquivalenz	-	-	-

Als zentral erweist sich hierbei die Frage nach der Unterscheidung der Äquivalenztypen voneinander, aber auch von Untertypen innerhalb der Teiläquivalenz. Die Schwierigkeit, mit der man dabei konfrontiert wird, rührt vorwiegend daher, dass sich die Zuordnung eines Phraseologismenpaares zu diesem oder jenem Äquivalenztyp einer gewissen Subjektivität nicht entziehen kann.

Ferner ist zu berücksichtigen, dass die hier verwendeten Äquivalenztypen Konstrukte darstellen: Es nicht zu vermeiden, dass abgesehen von den hier aufgestellten Äquivalenztypen eine fast unüberschaubare Zahl von Äquivalenzprofilen potenziell möglich ist. Betrachtet man die Vielfalt der möglichen Plus-Minus-Kombinationen, ließe sich für jeden Teilfaktor eine gleitende Skala der Ähnlichkeit einführen, wobei sich die theoretisch möglichen Äquivalenztypen um das Vielfache vermehren. Äquivalenz erweist sich somit als graduelles Phänomen. Im hier vorgestellten Entsprechungsschema wird angestrebt, Äquivalenzen „flächendeckend“ von der totalen über eine immer geringere partielle Äquivalenz bis zur Nulläquivalenz darzustellen (vgl. Hyvärinen 1996: 367). Im Nachhinein hat sich dieses Äquivalenzmodell für die vorliegende kontrastive Untersuchung als geeignet erwiesen.

⁴ Während „+“ und „-“ auf die An- bzw. Abwesenheit eines Vergleichskriteriums hinweisen, deutet „*“ auf eine Ähnlichkeit hin, die nicht mit einer Konvergenz gleichzusetzen ist.

4.3. Untersuchungsergebnisse zum lexikographierten Vorkommen

Die Mehrheit der Phraseologismenpaare des untersuchten Materials sowohl in deutsch-neugriechischer als auch in neugriechisch-deutscher Beziehung stellen Beispiele von Teiläquivalenz dar. Erwartungsgemäß nimmt die Teiläquivalenz den größten Teil unter den interlingualen Entsprechungstypen ein. In der folgenden Übersicht werden die Ergebnisse der quantitativen Auswertung auf der Ebene des lexikographierten Vorkommens für die deutsch-neugriechischen Äquivalenzbeziehungen tabellarisch dargestellt:

Deutsch-Neugriechisch: Äquivalenztypen und quantitative Verteilung

Äquivalenztyp	Anzahl der Belege	Anteil in %
1.	55	13,5%
2a.	149	36,7%
2b.	15	3,7%
2c.	31	7,6%
2d.	49	12%
2e.	2	0,4%
2f.	2	0,4%
2g.	1	0,2%
3.	108	26,6%
	412	

Entsprechend stellen sich in der zweiten Übersicht die Ergebnisse der quantitativen Auswertung für die neugriechisch-deutsche Entsprechungsrelation wie folgt dar:

Neugriechisch-Deutsch: Äquivalenztypen und quantitative Verteilung

Äquivalenztyp	Anzahl der Belege	Anteil in %
1.	54	20,6%
2a.	66	25,2%
2b.	13	4,9%
2c.	44	16,8%
2d.	23	8,8%
2e.	2	0,7%
2f.	2	0,7%
2g.	1	0,3%
3.	56	21,4%
	261	

Die Tatsache, dass die Ergebnisse des Sprachkontrasts in Abhängigkeit von der Ausgangssprache variieren, ist durch folgenden Umstand bedingt: Die Bedeutungsinhalte, die in der Ausgangssprache durch phraseologische Einheiten versprachlicht werden, können in der Zielsprache durch eine freie Wortverbindung oder eine Wortbildungskon-

struktion wiedergegeben werden. So steht z.B. der deutschen Wortverbindung *ein hässliches Entlein* die neugriechische Wortbildungskonstruktion *ασχημόπαπο* (wörtl. ‘hässliche Ente’) gegenüber, die allerdings in neugriechisch-deutscher Relation nicht berücksichtigt wird. Gleiches gilt für die neugriechische phraseologische Einheit *λάκκος των λέόντων* (wörtl. ‘Grube der Löwen’) und deren deutsches lexikalisches Äquivalent *Löwengrube*.

5. Das textuelle Vorkommen

5.1. Grundprämissen

Bei der Konfrontation auf der Textebene wurden die lexikographierten Einheiten im Kontext sowohl in intra- als auch in interlingualer Hinsicht untersucht. Zur Beschreibung des textuellen Verhaltens von Phraseologismen war die Instrumentalisierung eines übergeordneten Beschreibungsapparates notwendig, damit – ausgehend von einer einzelsprachlichen Analyse – auch zwischensprachliche Konvergenzen und Divergenzen festgestellt werden konnten. Im Einzelnen bestand dieser Beschreibungsapparat aus folgenden Parametern:

- Type-Token-Relation (Vergleich der ermittelten Wörterbucheinträge und deren Vorkommens in Presstexten),
- Häufigkeit des Auftretens bestimmter Tierbezeichnungen als Komponenten des phraseologischen Formativs in deutschen und griechischen Textbelegen,
- Häufigkeit des Vorkommens bestimmter Phraseologismen,
- Modifikationsbereitschaft und Verhältnis von usuellen und modifizierten phraseologischen Einheiten sowie
- Abhängigkeit der Vorkommenshäufigkeit und der Modifikationsbereitschaft vom Texttyp.

5.2. Zum Korpus

Als Datengrundlage für den zwischensprachlichen Vergleich auf der Textebene dienten Presstexte. Das Basismaterial stellt ein Textkorpus dar, das aus Tageszeitungstexten besteht. Für die „SÜDDEUTSCHE ZEITUNG“ lag eine CD-ROM-Ausgabe des Zeitraums 01.01.1998 bis 31.12.1998 vor. Die griechische Tageszeitung „TA NEA“ wurde auf der Grundlage des Archivs untersucht, das die griechische Tageszeitung für denselben Zeitraum im Internet zur Verfügung stellt. Presstexte bieten durch ihre Verfügbarkeit auf CD-ROM oder via Internet eine adäquate, sinnvoll analysierbare Datengrundlage. Sie haben sich als besonders ergiebig im Hinblick auf die Verwendung von Phraseologismen erwiesen.

Die Entscheidung für Zeitungstexte als Materialgrundlage lässt sich folgendermaßen begründen: Es ist zu vermuten, dass Presstexte als Texte des Alltagsverkehrs mit phraseologischen Einheiten angereichert sind. Zudem ist davon auszugehen, dass Presstexte neben der Aktualität des Wortschatzes ein weit gefächertes Sprachmaterial bieten, das hinsichtlich der darin vorkommenden Textsorten ein breites Spektrum aufweist. Durch

die thematische, inhaltliche, formale und intentionale Streuung avancieren Presstexte zu Mischtexten. Auf ihrer Grundlage ist somit u.a. die Berücksichtigung von Fragestellungen möglich, die sich auf den Gebrauch eines phraseologischen Subtyps in bestimmten Texttypen beziehen. Außerdem weisen Zeitungstexte eine besondere Neigung zu kreativ-auffälligem Sprachgebrauch auf, zu dem die Verwendung modifizierter phraseologischer Wortverbindungen zählt. Somit können Entwicklungstendenzen bzw. Potenzen des phraseologischen Systems gezeigt werden. Diese Vorüberlegungen zur Auswahl des Textkorpus ließen eine Analyse von Zeitungstexten sinnvoll erscheinen.

5.3. Untersuchungsergebnisse zum textuellen Vorkommen

Nachdem die lexikographierten Tierphraseologismen erfasst und analysiert wurden, erfolgte die Untersuchung der Wörterbucheinträge auf ihre quantitative und qualitative Distribution in Texten überregionaler Tageszeitungen in Deutschland und in Griechenland. Zusammenfassend lassen sich die Ergebnisse der quantitativen Auswertung der korpusgestützten Sprachkonfrontation folgendermaßen beschreiben:

Lexikographiertes vs. textuelles Vorkommen

Vergleicht man die quantitativen Ergebnisse der lexikographierten Tierphraseologismen und der ermittelten Textbelegen in den untersuchten Tageszeitungen, kommt man zu folgendem Ergebnis: Auf der Ebene des Wörterbuchs wurden 412 deutsche und 261 griechische Phraseologismen als Lexikoneinheiten ermittelt. Der Untersuchung ihres Vorkommens in den untersuchten Tageszeitungstexten wurde die Unterscheidung zwischen Tokens und Types zugrunde gelegt. Tokens sind als einzelne sprachliche Äußerungen, Types als zugrunde liegende Lexikoneinheiten zu verstehen. Es ergibt sich folgendes Bild: Der deutsche Textkorpus enthält 986 Tokens, die 166 Types repräsentieren. Der griechische Textkorpus umfasst 482 Tokens bei 96 Types.

Der Anteil der lexikographisch erfassten phraseologischen Einheiten, die auf der Textebene tatsächlich Verwendung finden, beträgt für das Deutsche etwa 41% und für das Griechische etwa 37%. Insofern liegt eine weitgehende Konvergenz in beiden Sprachen in Bezug auf die Realisierung von Lexikoneinheiten in den untersuchten Presstexten vor.

Vorkommenshäufigkeit der Tierbezeichnungen

Die Häufigkeit der Verwendung animalistischer Lexik in den ermittelten Belegen lässt sich für das deutsche Material folgendermaßen darstellen:

Schlange (124 Belege),
Schaf (103 Belege),
Katze (62 Belege),
Hund (60 Belege),
Pferd (59 Belege).

Für das neugriechische Belegmaterial ergibt sich folgende Verteilung:

Λέων (Löwe) (48 Belege),
Μύγα (Fliege) (36 Belege),

Φίδι (Schlange) (27 Belege),
 Γάτα (Katze) (26 Belege),
 Ιχθύς (Fisch) (26 Belege).

Die Tierbezeichnung *Löwe* taucht im deutschen Belegmaterial seltener als die griechische λέων auf. Dies hängt damit zusammen, dass der deutschen Wortbildungskonstruktion *Löwenanteil* die Wortverbindung η μερίδα του λέοντος (wörtl. ‘der Anteil des Löwen’) mit einer hohen Vorkommenshäufigkeit als phraseologisches Äquivalent im Neugriechischen gegenübersteht. Da die Wortbildungskonstruktion *Löwenanteil* nicht erfasst wird, ergibt sich hier eine Asymmetrie.⁵ Dies ist dadurch bedingt, dass gleiche Inhalte in zwei Sprachen mit unterschiedlichen sprachlichen Mitteln wiedergegeben werden können.

Vorkommenshäufigkeit der Tierphraseologismen

Als häufiger gebrauchte Phraseologismen im deutschen Belegmaterial lassen sich folgende Einheiten ermitteln:

Schlange stehen (117 Belege)⁶,
das schwarze Schaf (91 Belege),
jmdm. einen Bärendienst erweisen (44 Belege),
trojanisches Pferd (30 Belege).

Für das griechische Belegmaterial ergibt sich folgendes Bild:

η μερίδα του λέοντος (wörtl. ‘der Anteil des Löwen’) entspricht *Löwenanteil* (47 Belege)⁷,
 ο αποδιοπομπαίος τράγος (wörtl. ‘der vertriebene Bock’) entspricht *Sündenbock* (22 Belege),
 σα τη μύγα μες στο γάλα (wörtl. ‘wie die Fliege in der Milch’) entspricht *auffallen wie ein bunter Hund* (18 Belege).

Modifikation

Besonders unter dem Aspekt ihrer Modifikation im Kontext hat sich der Sprachkontrast als fruchtbar erwiesen. Ein auffallend großer Anteil der Textbelege kommt in modifizierter Form vor. Es zeigt sich, dass Modifikation keinen Normverstoß darstellt, sondern gebrauchsimmanent ist. Dies ist dadurch bedingt, dass der Phraseologismus eine durch die syntaktischen und semantischen Regularitäten der Verknüpfung nicht voll erklärbare Einheit bildet. Die Vernachlässigung der semantischen Komponente hat in der Vergangenheit zur Charakterisierung phraseologischer Einheiten als normwidrige sprachliche

⁵ Einen anderen Status haben Wortbildungskonstruktionen wie *Bärendienst*, die an eine feste Wortverbindung gebunden sind (*jmdm. einen Bärendienst erweisen*).

⁶ Für diesen Phraseologismus lassen sich 117 Belege ermitteln. Die Diskrepanz, die sich zum Vorkommen der Tierbezeichnung *Schlange* ergibt – sie kommt in 124 Belegen vor –, ist dadurch bedingt, dass die restlichen 7 Textbelege auf den Phraseologismus *sitzen / hocken / auf etw. schauen / starren wie das / ein Kaninchen vor der / auf die Schlange zurückgehen*.

⁷ Die Tierbezeichnung λέων (*Löwe*) kommt in 48 Textbelegen vor. Auf die phraseologische Einheit η μερίδα του λέοντος (wörtl. ‘der Anteil des Löwen’) entfallen 47 Belege, während auf die Wortverbindung λάκκος των λεόντων (wörtl. ‘Grube der Löwen’) als Wortbildungskonstruktion ein Textbeleg entfällt.

Konfigurationen geführt, bei denen es sich um eine Verletzung von sprachlichen Regeln handele. Die ausschließliche Konzentration auf grammatische Gesichtspunkte vermochte jedoch nicht die Unregelmäßigkeiten zu erklären, die das Phrasem kennzeichnen. Infolgedessen war auch das Modell Chomskys nicht in der Lage, phraseologische Erscheinungen in seinen Untersuchungsbereich einzubeziehen. Denn sie sind nicht mit den Methoden der traditionellen generativen Transformationsgrammatik analysierbar.

Phraseologische Einheiten schließen im Gebrauch einen Spielraum ein, in dem Modifikationen möglich sind. Die potentiellen Gelenkstellen innerhalb eines Phraseologismus sind mannigfaltig und zeigen, dass das phraseologische Kriterium der Stabilität lediglich den Gegenpol zur Segmentierung bildet. Die semantische Zweischichtigkeit der phraseologischen Zeichen aufgrund der Asymmetrie zwischen der Ausdrucks- und Inhaltsebene⁸ konnte an einem Teil des modifizierten Belegmaterials demonstriert werden. Dabei geht es um remotivierte phraseologische Formen, die eine doppelte Bedeutungsaktualisierung aufweisen. Bei der Gegenüberstellung des usualisierten und modifizierten phraseologischen Gebrauchs in beiden Sprachen ergibt sich im deutschen Belegmaterial ein Anteil von 40% und im griechischen Material ein Anteil von 28% an modifizierten Einheiten.

Bei der Einordnung der modifizierten festen Wortverbindungen wurde von zwei Modifikationsarten ausgegangen: der wendungsinternen und der wendungsexternen Modifikation. Diese wurden wiederum in verschiedene Modifikationstypen unterteilt. Die einzelnen Textbelege wurden nach folgenden Modifikationsarten (wendungsintern oder wendungsextern) und Modifikationstypen (Substitution, Expansion, Reduktion usw.) klassifiziert:

A. Modifikationen im wendungsinternen Komponentenbestand

I. SUBSTITUTION

- a. Austausch einer phraseologischen Konstituente*
- b. Austausch mehrerer phraseologischer Konstituenten*
- c. Austausch eines Buchstabens / Phonems*

II. EXPANSION

- a. durch Adjektivattribut (bzw. Adjektivphrase)*
- b. durch adverbiale Bestimmung*
- c. durch Präpositionalattribut*
- d. durch Genitivattribut*
- e. durch Relativsatz*

III. REDUKTION

⁸ Ein relativ großer Teil der „formalen und inhaltlichen Akrobatik“ (Gréciano 1987, S. 195) bei der phraseologischen Modifikation rührt daher, dass die Organisation der semantischen Komponenten nicht der strukturellen Gestalt der phraseologischen Einheit entsprechen, d.h. der Tatsache, dass sich die Inhaltsebene des Phraseologismus asymmetrisch zur Ausdrucksebene verhält.

IV. GRAMMATISCHE MODIFIKATION

- a. Wechsel Singular - Plural
- b. Wechsel bestimmter - unbest. Artikel; Nullartikel - best. / unbest. Artikel
- c. Transposition von phraseologischen Komponenten
- d. Auflösung der satzwertigen Struktur
- e. Veränderung der Aktionsart
- f. Nominalisierung

V. WECHSEL NEGATION - AFFIRMATION

VI. ABTRENNUNG EINES (NOMINAL)TEILS

- a. durch Relativsatz
- b. bei (pronominaler) Wiederaufnahme

VII. KOORDINIERUNG

- a. interphraseologisch
- b. tansphraseologisch

VIII. KONTAMINATION / VERSCHMELZUNG VON PHRASEOLOGISMEN

IX. KOMBINATIONEN MEHRERER MODIFIKATIONSTYPEN DES WENDUNGSINTERNEN KOMPONENTENBESTANDES

- a. zwei Modifikationstypen
- b. drei Modifikationstypen
- c. vier Modifikationstypen

X. INDIVIDUELLE / REDNERSPEZIFISCHE PHRASEOLOGISMEN

B. Modifikationen im wendungsexternen Aktantenpotential

XI. VERWEISE IM KONTEXT

XII. AUFFÄLLIGE REIHUNG / HÄUFUNG VON PHRASEOLOGISMEN

XIII. METASPRACHLICHE KOMMENTIERUNG / STEUERUNG

XIV. VERLETZUNG DER SEMANTISCHEN SELEKTIONSBEDINGUNGEN

C. Kombinationen wendungsinterner und -externer Modifikation

Bezüglich der internen Modifikation ergibt sich folgendes Bild: Im Deutschen überwiegt die Kombination mehrerer Modifikationstypen interner Modifikation mit 30%, gefolgt von der grammatischen Modifikation mit 27% und der Reduktion mit 17% des gesamten Materials. Im neugriechischen Belegmaterial liegt die Kombination mehrerer Modifikationstypen interner Modifikation mit 36% auch auf dem ersten Rang, gefolgt von der Substitution mit 26% und der grammatischen Modifikation mit 14%. Bei der wendungsexternen Modifikation dominieren sowohl im deutschen als auch im griechischen Belegmaterial mit jeweils 57% und 70% deutlich die Verweise im Kontext, gefolgt von der auffälligen Reihung / Häufung von Phraseologismen mit jeweils 23% und 22%. Die relativ hohe Übereinstimmung ist erstaunlich. Weitere Untersuchungen könnten überprüfen, ob für andere phraseologische Bereiche des Deutschen und Neugriechischen ähnliche Werte ermittelt werden können.

Exemplarisch für die wendungsinterne und -externe Modifikation wird hier der auffällige Gebrauch der Phraseologismen *das Fell des Bären verkaufen*, *bevor man ihn erlegt / gefangen hat* und *eine / die Kröte schlucken* dargestellt, so wie sie im Textkorpus der SÜDDEUTSCHEN ZEITUNG vorkommen. Zur Klassifizierung der Modifikationsarten und -typen wird die oben stehende Übersicht zugrunde gelegt.⁹

Nennform des Phraseologismus im Deutschen (Voll- bzw. teil-) äquivalenter Phraseologismus im Neugriechischen	Rubriken der „SÜDDEUTSCHEN ZEITUNG“, in denen der Phraseologismus vorkommt Zahl der Belege (Zahl der modifizierten Einheiten und Modifikationsart)	Modifikationen im wendungsinternen Komponentenbestand (Modifikationstyp)	Modifikationen im wendungsexternen Aktantenpotential (Modifikationstyp)
das Fell des Bären verkaufen / verteilen, bevor man ihn erlegt / gefangen hat ¹⁰	Nachrichten 3 (2 wendungsexterne mit wendungsinterner Modifikation, 1 wendungsinterne Modifikation) Seite 3 2 (2 wendungsinterne Modifikationen) Meinungsseite 1 (1 wendungsinterne Modifikation) Sport 1 (1 wendungsinterne Modifikation) Themen 1 (1 wendungsinterne Modifikation)	Zuerst muß der Bär erlegt werden <u>III</u> [...] die Grünen sollten das Fell des Bären noch nicht verteilen [...]. <u>III</u> Das Fell des Bären <u>werde im übrigen erst verteilt, wenn</u> dieser <u>erlegt sei. I.a, II.b, II.c, IV.e</u> [...] das Fell des Bären dürfe <u>nicht verteilt werden, ehe</u> dieser <u>erlegt sei. I.a, IV.e, V</u> Ottmar Hitzfeld, [...], müßte nun [...] die Annahme des <u>voreilig</u>	In diesem Wahlkampf widerfährt vielen Unrecht, vor allem aber den Bären. Über nichts wird derzeit in Bonn so viel geredet wie über <i>den Bären</i> und über den angemessenen Zeitpunkt <i>der Aufteilung seines Felles (III, IV.c, VI.b)</i> . Der SPD-Vorsitzende Lafontaine weist darauf hin, daß der Bär ganz <i>nahe vor dem Rohr sei</i> ; Schäuble warnt die Sozen, <i>noch sei der Bär nicht erlegt, (III, IV.e)</i> und sogar die ganz und gar <i>unbärgige FAZ</i> macht sich im Leitartikel Gedanken über <i>das vor-</i>

⁹ In der folgenden Übersicht werden wendungsinterne Modifikationen durch Unterstreichung der hinzugefügten bzw. veränderten Komponenten markiert. Bei wendungsexternen Modifikationen wird sowohl die phraseologische Einheit (bei Häufung die phraseologischen Einheiten) als auch die damit vernetzten Elemente im Kontext (Verweise im Kontext, metasprachliche Kommentierungen) kursiv markiert.

¹⁰ Da dieser Phraseologismus im Neugriechischen eine Nullstelle aufweist, wird hier keine Entsprechung angeführt.

		<p><u>verteilten Bärenfells</u> <u>verweigern [...]. I.b,</u> <u>II.b, III, IV.c</u></p> <p>Das Fell des Bären zu verteilen, bevor dieser erlegt ist, [...]. IV.e</p>	<p><u>zeitige Verteilen des Bärenfells (I.a, II.a, IV.c).</u></p> <p>Einerseits sind <i>der Bär und sein Fell</i> nur eines der vielen Opfer, die zuschanden geritten liegenbleiben am Rande des unbarmherzigen Marsches der politischen Klasse durch die deutsche Sprache. Dort ruhen schon der Minenhund, der Papiertiger und der Elefant (dieser in Verbindung mit dem Noch-Kanzler). Andererseits ist gerade <i>der Mißbrauch des Bären</i> besonders verwerflich. Dem Menschen nämlich ist er ein haariger Bruder, was allein die Beschreibung im Brockhaus deutlich macht: plumpes Tier mit kurzem Hals und relativ kurzen Beinen. Ersetzt man hier zum Beispiel das Wort Tier durch Saarländer, dann weiß man, warum gerade Oskar Lafontaine vorsichtig mit dem <i>Bären</i> umgehen sollte. Ähnliches gilt für den Minister Rühe, einen <u>großen Fellverteiler</u> (II.a, III, IV.c) vor dem Herrn, oder den <i>bärbeißigen</i> Grünen Rezzo Schlauch. Jenseits solcher Äußerlichkeiten ist <i>der Bär</i> in vielen Charakterzügen dem Politiker verwandt. So ist <i>der Bär</i> ein Freund der mühelosen Nah-</p>
--	--	---	--

			<p>rungsaufnahme: Er plündert gerne die Mülltonnen auf Campingplätzen, so wie sich der Abgeordnete gerne über die Buffets auf den Festen der Landesvertretungen in Bonn hermacht. <i>Treibt man den Bären in die Enge</i>, wird er planlos aggressiv, was wiederum stark an die derzeitige Wahlkampfführung der CDU erinnert. Allerdings muß man <i>den Bären</i> ausdrücklich <i>in Schutz davor nehmen</i>, mit Generalsekretär Hintze verglichen zu werden. Hinzu kommt außerdem, daß <i>der Bär auf der roten Liste steht</i>. Dies ist nicht politisch gemeint, denn selbst der triebhafte <i>Kragenbär</i> würde sich nicht von der PDS tolerieren lassen wollen. Nein, der <i>Bär</i> ist bedroht, weil zu viele wirkliche Jäger auf ihn geschossen haben, um so ihre Mannbarkeit, auch <i>bei der Verteilung des Felles (III, IV.c)</i>, unter Beweis zu stellen. In diesem Sinne ist der stete Aufruf, <i>den Brummenden zur Strecke zu bringen</i>, zutiefst bären-, ja menschenverachtend. Hier bedürfte es eines Machtwortes – und käme es denn von Gerhard Schröder. Der sei nur daran erinnert, darf er beim Rauchen seiner</p>
--	--	--	---

			<p>Cohiba-Zigarre niemandem so sehr ähnelt wie dem vorderindischen <i>Lippenbären</i>. <u>XII</u></p> <p>Obwohl seine Einträge in den Lexika von Auflage zu Auflage länger werden, ist Kohls historische Dimension noch verschwommen. Riese? Zwerg? Augenblicklich wirkt er, als Person und als Politiker, eher <u>wie ein Bär</u>, womit wir bei jener anderen Metapher wären, der zufolge man <u>dessen Fell nicht verteilt</u>, <u>ehe man ihn erlegt hat</u>. „Erlegt“ bedeutet in dem Zusammenhang „abgewählt“ oder „zurückgetreten“. <u>XIII, I.a, IV.c, VI.a</u></p>
<p>eine / die Kröte schlucken</p> <p>το καταπίνω</p>	<p>Meinungsseite 2 (1 wendungsexterne Modifikation)</p> <p>Letzte Seite 1 (1 wendungsexterne Modifikation)</p> <p>Meinungsseite 1 (1 wendungsexterne Modifikation)</p> <p>Feuilleton 3 (1 wendungsexterne mit wendungs-interner Modifikation, 1 wendungs-interne Modifikation)</p> <p>Briefe an die SZ 1 (1 wendungs-interne Modifikation)</p>	<p>[...] <u>manche Kröte zu schlucken und manchen Kompromiß zu tragen</u>, <u>VII.b</u></p> <p>[...] mußte man jedoch [...] die Kröte <u>der deutschen Einheit</u> schlucken <u>II.d</u></p> <p>[...] hat die „Kröte des Stabilitätspaktes“ [...] <u>kaum</u> schlucken wollen <u>II.d</u></p>	<p>Wenn die SPD erst die Grundgesetzänderung billigt und dann über Details weiterverhandeln will, dann <i>schluckt sie eine Kröte</i> und überlegt nur noch, welchen Magenbitter sie zur Verdauung trinken soll: Underberg, Fernet Branca oder Jägermeister. <u>XI</u></p> <p>Am Abend pflegen die <i>Frösche</i> gemeinsam laut zu quaken. Von diesen <i>Froschkonzerten</i> rührt die Sitte von Musikkonzerten, die eine Ansammlung einzelner Menschen zur Qual ihrer Mitmenschen immer wieder zu geben</p>

	Sport 2 Bayern 2		<p>pflügen. Gesungen wird bei solchen Konzerten nur <i>mit einem Frosch im Hals</i>. Das ist jedenfalls immer noch besser als <i>eine Kröte schlucken</i> zu müssen. <u>XII</u></p> <p>Nur ein Wunder könnte sie wieder lebendig machen – ein Wunder, das sich im Grunde keiner der beiden künftigen Bonner Regierungspartner herbeiwünscht. Die Grünen nicht, weil sie die Magnetschwebbahn von Anfang an als verkehrs- und umweltpolitischen Sündenfall bekämpft haben; die Sozialdemokraten nicht, weil sie befürchten müßten, daß sie mit dem von Schröder befürworteten Projekt <i>eine politische Kröte zu schlucken</i> hätten, an der die rot-grünen Koalitionäre eines Tages leicht ersticken könnten. <u>XI, II.a</u></p>
--	-------------------------	--	---

Meta-Rubriken

Die Überprüfung der ermittelten Textbelege bezüglich ihrer Verteilung auf die verschiedenen Rubriken entstand aus der Hypothese, dass die Tierphraseologismen eine rubrikabhängige Verwendung und damit unterschiedliche Verwendungspräferenzen in den verschiedenen Rubriken aufweisen. Hierbei wurde von *Meta-Rubriken* ausgegangen. Diese sind als abstrakte Rubriken zu verstehen, die pressespezifische Texttypen subsumieren. Bezüglich der Verteilung der ermittelten Okkurenzen auf die Meta-Rubriken ergibt sich folgendes Bild:

Im deutschen Belegmaterial dominiert die Meta-Rubrik „Regionales“ mit 22%, gefolgt von den Kategorien „Politik“ mit 20% und „Kultur“ mit 18%. Dagegen überwiegt im griechischen Datenmaterial deutlich die Meta-Rubrik „Kultur“ mit 33%, gefolgt von den Kategorien „Politik“ mit 20% und „Sport“ mit 18%.

Bezüglich der Modifikationsbereitschaft ergibt sich hierbei folgende Verteilung: In der deutschen Tageszeitung überwiegen die Meta-Rubriken „Kultur“ und „Regionales“ mit 22% gefolgt von der „Politik“ mit 18%, während in der griechischen Tageszeitung die Meta-Rubriken „Kultur“, „Sport“ und „Politik“ mit 38%, 23% und 18% die stärkste Modifikationstendenz aufweisen.

6. Betrachtung der Untersuchungsergebnisse

6.1. Kulturspezifik

Phraseologische Einheiten spiegeln den kollektiven Erfahrungsschatz der Sprachträger der betreffenden Sprachgemeinschaft wider. Die kontrastive Untersuchung auf der Grundlage von Tierphraseologismen ermöglicht Aussagen über kulturspezifische Merkmale der untersuchten Phraseologiesysteme, da sich an dieser Sachgruppe sowohl im Deutschen als auch im Neugriechischen Teile der objektbezogenen Realität manifestieren. Der Begriff der Kulturspezifik betrifft die Kultureinbettung semantischer Konzepte und stellt bei konfrontativen Untersuchungen eine übergeordnete Kategorie dar. Die jeweilige Kulturspezifik lässt sich als der außersprachliche Rahmen definieren, der bestimmte Betrachtungsweisen legitimiert und sprachlich bereithält, und stellt eine besondere Form der Kultur-Sprache-Beziehung dar. Die Kulturspezifik führt daher dazu, dass interlingual gesehen die Realität in einem beträchtlichen Maß auf eine unterschiedliche Weise segmentiert und symbolisiert wird. Die Phraseologie jeder Sprache bildet damit in einem universellen Sinn einen Teil der in Sprache verarbeiteten Welt. Der enge Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur wird folglich auf phraseologischer Ebene in erster Linie dort sichtbar, wo Divergenz herrscht. Betrachtet man die Bildung von *Nationalismen* – nationalsprachlich geprägten Phraseologismen, z.B. *dastehen wie Buridans Esel* oder *geschmückt wie ein Pfingstochse* – unter dem Blickwinkel unterschiedlicher Lebensumstände und -erfahrungen, geographisch und klimatisch bedingter Unterschiede, unterschiedlicher Flora und Fauna und unterschiedlicher mündlicher und schriftlicher Überlieferung, erscheint ihre Verschiedenheit als begründet.

Besonders deutlich lassen sich kulturspezifische Zusammenhänge und soziokulturelle Hintergründe bei phraseologischen Vergleichen (komparativen Phraseologismen) erfassen. Die Tatsache, dass „aus der Vielzahl möglicher Vergleiche gerade dieser und kein anderer in der Sprachgemeinschaft üblich ist“ berechtigt zur Qualifizierung der komparativen Phraseologismen als „bevorzugte Analysen“ (Burger/Buhofer/Sialm 1982: 35). Dies relativiert wiederum die Objektivität des Vergleichs insofern, als „das gegebene Vergleichsmaß von dem außersprachlichen Erfahrungsbereich her gesehen nicht die einzige mögliche, wohl aber die sozial sanktionierte, willkürliche, konventionalisierte und dadurch objektivierte Analogie ist“ (Hessky 1989: 196).¹¹ Man sagt

¹¹ Dies gelte nicht für alle phraseologischen Vergleiche. Für eine andere Gruppe dieses Strukturtyps sei es charakteristisch, dass das gemeinsame Merkmal von Vergleichsobjekt und Vergleichsmaß als subjektiv-willkürlich anzusehen ist. Man denke dabei an phraseologische Ein-

z.B. *glatt sein wie ein Aal* und nicht etwa **wie ein Frosch*, obwohl theoretisch beide Tierbezeichnungen in diesem Vergleich einen unmittelbaren Bezug zur objektiven außersprachlichen Erfahrung haben. Bei den teiläquivalenten Phraseologismen *arbeiten wie ein Pferd* für *δουλεύω σαν σκυλί* (wörtl. ‘arbeiten wie ein Hund’) und *geduldig sein wie ein Lamm* für *έχω γαϊδουρήσια υπομονή* (wörtl. ‘Eselsgeduld haben’) zeigt sich auch interlingual der willkürliche Charakter der Analogiestiftung.

Anhand des Strukturtyps „phraseologische Vergleiche“ divergieren die untersuchten phraseologischen Teilsysteme deutlich voneinander: Neben einer Zahl von 21 phraseologischen Vergleichen, in denen interlingual dieselbe Tierbezeichnung phraseologisiert ist, kommt eine deutlich größere Zahl von teil- bzw. nulläquivalenten Einheiten vor. Bei den teiläquivalenten Entsprechungen geht es einerseits um Phraseologismenpaare, in denen jeweils eine andere Tierbezeichnung (30 Einträge) verwendet wird und andererseits um Wendungen, die in der Zielsprache mit einer festen Wortverbindung anderen Strukturtyps korreliert (27 Einträge). Als Beispiele von Nulläquivalenz wurden insgesamt 37 Einheiten gezählt, die einen stark idiosynkratischen Charakter aufweisen.

6.2. Internationalismen- und Phraseologieforschung

Die Internationalismen-Forschung kann für die kontrastive Phraseologie aufschlussreiche Erkenntnisse liefern, insbesondere im Hinblick auf die Betrachtung zahlreicher zwischen Sprachlicher Voll- und Teiläquivalenzen in den phraseologischen Systemen der konfrontierten Sprachen als Ergebnis von Kulturkontakten. Die einschlägige Forschung betrachtet Konvergenz nicht als isoliertes Phänomen, sondern führt sie auf Sprachkontakte und historisch bedingte Entlehnungsprozesse der untersuchten Sprachen zurück, die ihrerseits politische, kulturelle, ökonomische usw. Voraussetzungen haben. Sie plädiert für die Betrachtung eines Teils des phraseologischen Repertoires der europäischen Sprachen als „internationales Wortgut“ (Kantola 1987, zitiert nach Duhme 1990: 11). Demnach stellen Braun/Krallmann (1990) zufolge zahlreiche feste Wortverbindungen *Inter-Phraseologismen*¹² dar, d.h. sprachliche Gemeinsamkeiten auf phraseologischer Ebene in verschiedenen Sprachen.

Sowohl das Deutsche als auch das Griechische haben sich historisch als resistente Nationalsprachen erwiesen. Die äquivalenten phraseologischen Einheiten haben zumeist ihren Ursprung in bekannten Werken oder mythologischen Überlieferungen der griechischen Antike, in der Bibel und in Werken der Weltliteratur, die einen wesentlichen Teil des gemeinsamen europäischen Kulturerbes verkörpern. Bei vielen Äquivalenzpaaren des betreffenden Sprachenpaars steht fest, dass das Griechische – besonders aufgrund

heiten wie *schimpfen wie ein Rohrspatz*, *strahlen wie ein Honigkuchenpferd*, wo sich eine figurative Analogie ohne jeden Bezug zur Wirklichkeit behaupten kann.

¹² Diese sind als untergeordnete Kategorie zu den *Interlexemen* zu verstehen, die allgemeiner sind und auch andere Strukturen des Wortschatzes betreffen können (Braun/Krallmann 1990: 78; siehe dazu auch Menack 1987).

der klassischen Antike – als dominante Gebersprache fungiert hat. Es folgen Beispiele von Inter-Phraseologismen, die im Untersuchungsmaterial vorkommen.

Einige von ihnen gehen auf die griechische Antike zurück und stellen Lehnprägungen¹³ aus dem Griechischen dar, z.B.

der Große / Kleine Bär entspricht *η Μεγάλη / Μικρή Άρκτος*, (wörtl. ‘der große / kleine Bär’),
Eulen nach Athen tragen entspricht *κομίζω γλαύκα εξ Αθήνας* (wörtl. ‘tragen Eulen nach Athen’),
über etwas Krokodilstränen vergießen entspricht *χύνω κροκοδείλια δάκρυα για κάτι* (wörtl. ‘vergießen Krokodilstränen’¹⁴ über etwas’).

Zahlreiche phraseologische Einheiten sind biblischen Ursprungs, z.B.

ein Wolf im Schafspelz entspricht *λύκος με μορφή προβάτου*¹⁵ (wörtl. ‘Wolf mit Schafesgestalt’),
das schwarze Schaf (der Familie) entspricht *το μαύρο πρόβατο (της οικογένειας)* (wörtl. ‘das schwarze Schaf [der Familie]’),
verirrtes Schaf entspricht *απολωλός πρόβατο(ν)* (wörtl. ‘verlorenes Schaf’),
das Goldene Kalb anbeten entspricht *προσκυνάω τον χρυσού Μόσχο* (wörtl. ‘anbeten das goldene Kalb’).

Aus der europäischen Literatur stammen phraseologische Einheiten wie

der gestiefelte Kater entspricht *ο παπουτσωμένος γάτος* (wörtl. ‘der beschuhte Kater’),
ein hässliches Entlein entspricht *ασχημόπαπο* (wörtl. ‘hässliche Ente’ als Wortbildungskonstruktion),
sich in die Höhle des Löwen wagen / begeben / in die Höhle des Löwen gehen entspricht *μπαίνω στο στόμα του λύκου* (wörtl. ‘hineingehen in das Maul des Wolfes’).

Eine gemeinsame Lehnprägung aus einer Drittsprache als gemeinsamer Quelle der Übernahme, dem Lateinischen, bildet die phraseologische Einheit *in ein Wespennest greifen / stechen*; ihr entspricht *κεντώ την σφηνοφωλιά* (wörtl. ‘stechen das Wespennest’).

Die verzweigten Entlehnungswege von Phraseologismen können zur Veränderung der ursprünglichen festen Wortverbindung führen. So sind im phraseologischen Formativ von festen Wortverbindungen, die Internationalismen darstellen, bei gleicher syntagmatischer Struktur nicht selten Differenzen festzustellen. Ein gängiges Verfahren der Adaption und der Modifikation ist der Austausch von Lexemen ähnlicher Bedeutung (Munske 1996: 101). Dies betrifft in erster Linie die unterschiedliche Auswahl der Tierbezeichnung, wie folgende Beispiele belegen:

keiner Fliege etwas zu Leide tun entspricht *δεν μπορώ να βλάψω ούτε μύγα / μυρμήγκι* (wörtl. ‘können noch nicht einmal Fliege / Ameise schaden’),

¹³ Lehnprägungen sind als Lehnbildungen eines fremdsprachlichen Inhalts mit den Mitteln der Muttersprache zu verstehen.

¹⁴ *Κροκοδείλια δάκρυα* teilt dieselbe Bedeutung mit *Krokodilstränen*, stellt aber anders als im Deutschen keine Wortbildungskonstruktion dar, sondern eine syntaktische Kombination aus Attribut (*κροκοδείλια*) und Substantiv (*δάκρυα*).

¹⁵ *Μορφή προβάτου* entspricht einer syntagmatischen Wortverbindung von Substantiv (*μορφή*) und Genitivattribut (*προβάτου*).

die Katze im Sack kaufen entspricht αγοράζω / παίρνω γουρούνι στο σακί (wörtl. ‘kaufen / nehmen Schwein im Sack’),

die Schafe von den Böcken scheiden / trennen entspricht χωρίζω τα ερίφια από τους αμνούς (wörtl. ‘trennen die Schafe von den Ziegen’).

Die verzweigten Entlehnungswege, die viele Phraseologismen gegangen sind, stellen zudem ein Problem bezüglich der Feststellung der Herkunft einer phraseologischen Einheit dar. Aus diesem Grund lassen sich in der Internationalismen-Forschung Fragen der Herkunft häufig nicht eindeutig beantworten. Im Untersuchungsmaterial lassen sich eine Reihe von (volläquivalenten) Phraseologismenpaare belegen, deren Herkunft sich nicht eindeutig ermitteln lässt. In ihrer Mehrheit stellen sie phraseologische Vergleiche dar:

nachtragend wie ein Elefant sein entspricht είμαι εκδικητικός σαν ελέφαντας (wörtl. ‘sein rache-süchtig wie ein Elefant’),

emsig / fleißig wie eine Ameise / Biene entspricht εργατικός σαν μυρμήγκι / μέλισσα (wörtl. ‘arbeitsam wie Ameise / Biene’).

Tierphraseologismen dokumentieren kulturbedingte Erfahrungswerte des Individuums und schließen ein Interpretationsmoment ein. Wenngleich das dokumentierte phraseologische Material im Rahmen der vorliegenden Untersuchung auch Inter-Phraseologismen aufweist, überwiegt deutlich – holistisch betrachtet – der divergierende Teil. Die im phraseologischen Material des Deutschen und Neugriechischen reflektierten Sachverhalte sind zumeist unterschiedlich. Die Divergenzen sind z.T. sprachlicher Natur und bedingen sich durch die unterschiedliche Sprachgruppenzugehörigkeit des Deutschen und des Griechischen innerhalb der indogermanischen Sprachen. Zum größten Teil scheinen sie aber außersprachlicher Natur zu sein und lassen sich somit als soziokulturelle Unterschiede auffassen. Nicht zuletzt haben sich die Besonderheiten der Flora und Fauna, der Witterungsverhältnisse und des Handwerks in Deutschland und Griechenland in der Phraseologie niedergeschlagen. Neben diesen Divergenzen sind auch solche zu erwähnen, die auf Unterschiede im nonverbalen Verhalten zurückgehen und ebenfalls einen kulturgeschichtlichen Hintergrund haben.¹⁶ Zudem weisen das Deutsche und das Neugriechische historisch eine unterschiedliche Entwicklung auf. So hat das Neugriechische keine Einflüsse aus dem christlichen Mittelalter und lediglich indirekte aus dem Humanismus erfahren, die u.a. auch als „europäische Sprachbewegungen“ (Braun/Krallmann 1990: 76)¹⁷ gelten und für die Entwicklung der deutschen Phraseologie konstitutiv waren.

¹⁶ Man denke an den kulturspezifischen Hintergrund von phraseologischen Einheiten wie *jmdm. einen Vogel zeigen*.

¹⁷ Kursivschrift wurde vom Verfasser aufgehoben.

6.3. Einschränkungen und Grenzen der vorliegenden Untersuchung

Die Beschränkung auf eine phraseologische Sachgruppe als Vergleichsgrundlage bei der Konfrontation muss notwendigerweise zu einem begrenzten Aussagewert der Untersuchungsergebnisse führen. Die Begrenztheit betrifft unterschiedliche Ebenen:

- Eine Sachgruppe als Vergleichsgrundlage kann nur bedingt über die Verteilung von strukturellen Klassen von Phraseologismen in den untersuchten Sprachen Auskunft geben.
- Im Gegensatz zu einer Untersuchung über einen phraseologischen Herkunftsbereich (z.B. biblische Phraseologismen) sind keine Aussagen über die Herkunft der phraseologischen Einheiten möglich. Durch den Exkurs über die Internationalismen-Forschung wird diesem Umstand z.T. entgegengewirkt.
- Durch die Konzentration auf phraseologische Einheiten mit animalistischer Lexik sind keine Aussagen möglich über die Denotation bestimmter semantischer Felder durch phraseologische Mittel als Lexikoneinheiten (z.B. 'Wut', 'Vertrauen', 'Faulheit' usw.).
- Auch durch die Abgrenzung des Gegenstandsbereichs der Tierphraseologismen werden Reduktionen vorgenommen, die das Untersuchungsergebnis relativieren. So wurden z.B. alle Phraseologismen der Sachgruppe „Körperteile von Tieren“, die eine Teil-von-Relation darstellen, aus der Untersuchung ausgeschlossen, z.B. *jmdn. unter seine Fittiche nehmen, sich mit fremden Federn schmücken* oder *jmdm. Hörner aufsetzen*, um den Rahmen der vorliegenden Studie nicht zu sprengen. Ebenso ausgeschlossen wurden Phraseotexteme, d.h. festgeprägte Konstruktionen mit Satzcharakter, die keine nominative Funktion innehaben und keinerlei Anschluss an den Kontext aufweisen, z.B. *weiß der Kuckuck / Geier, hol dich der Kuckuck / Geier, zum Kuckuck (noch mal)*, *ά¹⁸ στο λύκο* (wörtl. 'geh zum Wolf'). Eine Ausnahme bilden einige kommunikative Phraseologismen bzw. Routineformeln, die – trotz ihrer impliziten Satzstruktur – einen Kontextanschluss durch ein deiktisches Element aufweisen. Durch ihre kontextuelle Verflechtung¹⁹ wird die Satzwertigkeit der kommunikativen Phraseologismen relativiert, z.B. *da liegt der Hund begraben, das geht auf keine Kuhhaut*. Aus diesem Grund wurden sie in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt. Nicht berücksichtigt wurden ferner Wortverbindungen, die auf der Grundlage einer Zusammensetzung in prädikativer Funktion und dem Hilfsverb *sein* gebildet werden, wobei die eine Konstituente eine Tierbezeichnung darstellt, z.B. *hundemüde sein, ein Streithammel sein, ein Angsthase sein*. Der phraseologische Charakter solcher Konstruktionen ist strittig, weil sie das Kriterium der Polylexikalität nicht erfüllen, denn das Hilfsverb *sein* wird nicht als phraseologische Komponente betrachtet. Einbezogen wurden hingegen alle anderen festen Wortverbindun-

¹⁸ Die griechische Interjektion *ά* entspricht im Deutschen der Bedeutung 'geh zum' bzw. 'geh zur'.

¹⁹ Ob tatsächlich die deiktischen Elemente *da* und *das* auf einen Kontext verweisen oder nicht doch einen textverflechtenden Charakter haben, sei dahin gestellt.

gen, in denen die Tierbezeichnung als Konstituente eines zusammengesetzten Lexems vorkommt, z.B. *jmdm. einen Bären dienst erweisen*.

Insbesondere im Hinblick auf die Auswahl von Presstexten für die interlinguale Konfrontation auf der Textebene sind folgende Einschränkungen notwendig:

- Die Untersuchung verschiedener Textgattungen bzw. Kommunikationsbereiche (Texte der Belletristik, Publizistik usw.) zeigt gewisse Regelmäßigkeiten in der Aktualisierung modifizierter phraseologischer Einheiten. Besonders hinsichtlich der Pressesprache ist in der Forschung belegt worden, dass phraseologische Einheiten nur selten in ihrer ursprünglichen Form verwendet werden (siehe dazu Černyševa 1980: 101). Burger zufolge ist die Untersuchung dieses Bereichs von Texten problematisch, „weil Phraseologismen unter Umständen häufiger in modifizierter Form als in ihrer Nominalform auftauchen“ (1987: 72).
- Somit können Presstexte nicht repräsentativ für die Vielfalt der Kommunikationsbereiche sein, auch wenn in ihnen verschiedene Textsorten vertreten sind. Die Besonderheit der Presstexte hinsichtlich der Häufigkeit des kreativ-auffälligen Umgangs mit festen Wortverbindungen schränkt daher die Aussagekraft der Untersuchungsergebnisse der kontrastiven Untersuchung ein. Deshalb kann eine Untersuchung, die sich auf ein begrenztes Untersuchungskorpus stützt keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Für die konfrontative Untersuchung der phraseologischen Modifikation heißt dies, dass weitere Kommunikationsbereiche zu berücksichtigen wären (vgl. Elspass 1998: 162).
- Es ist ebenfalls auf die Risiken der Zufälligkeit des Materials und damit der Verzerrung der Untersuchungsergebnisse hinzuweisen. Dies betrifft das häufig diskutierte Phänomen des Autorenphraseologismus, das dadurch bedingt sei, dass „die meisten Zeitungen neben einer Anzahl freier Mitarbeiter(innen) auch Stammpersonal“ beschäftigen, „die bestimmte Rubriken bearbeiten und somit verstärkt das Erscheinungsbild der Zeitung prägen“ (Chlosta et al. 1993: 675). Dies führt zur Prägung phraseologischer Neologismen, mehr oder minder rednerspezifischer, im Zusammenhang mit einem konkreten Ereignis gebrauchte Wendungen, die aufgrund ihrer Kurzlebigkeit nicht ins Lexikon eingehen. Dadurch können sich phraseologische „Vorlieben einzelner Autoren in nichtrepräsentativer Art und Weise auf die Vorkommenshäufigkeit auswirken“ (ebd.).

6.4. Ergebnisse der konfrontativen Untersuchung des Sprachenpaars Deutsch-Neugriechisch

Die Erforschung des Sprachenpaars Deutsch-Neugriechisch bringt neben den linguistisch-theoretischen Einsichten in den Bereich der deutsch-neugriechischen Phraseologie auch praxisrelevante Erkenntnisse mit sich. Die Praxisrelevanz der vorliegenden konfrontativen Untersuchung lässt sich in der Nutzung der Ergebnisse des Sprachvergleichs für phraseographische, translatorische und phraseodidaktische Belange erfassen:

1. Kontrastive Untersuchungen können wichtige Aufschlüsse für die Belange der einsprachigen bzw. zweisprachigen Lexikographie und Phraseographie geben. Die Erstellung zweisprachiger Wörterbücher kann von allgemein gültigen Ergebnissen in Form konkret ermittelter Äquivalenzen und methodischer Grundsatzregelungen profitieren, die im Rahmen konfrontativer Studien gewonnen werden: So macht z.B. die Komplexität phraseologischer Zeichen für ihre Erfassung in der zweisprachigen Lexikographie die Einbeziehung mehrerer Beschreibungsebenen methodisch notwendig. Besonders die Berücksichtigung von festen Wortverbindungen mit bestimmten Komponenten im phraseologischen Formativ, z.B. Tiere, Körperteile, Kleidungsstücke usw., dient der systematischen und detaillierten Erfassung des phraseologischen Wortschatzes in den kontrastierten Sprachen.
2. Die kontrastive Phraseologie kann den Erfordernissen des Übersetzungswesens dienen, indem sie für Phraseologismen der einen Sprache phraseologische oder lexikalische Entsprechungen in der anderen verfügbar macht. Die Übersetzungswissenschaft ist vorrangig an den Ergebnissen von Untersuchungen interessiert, die von Sprachgebrauch ausgehen.
3. Die Notwendigkeit der konfrontativen Untersuchung zweier oder mehrerer Sprachen erwächst auch aus der Relevanz der Fremdsprachenvermittlung bzw. -didaktik. Die sprachdidaktische Umsetzung der Resultate kontrastiv angelegter Untersuchungen ist Desiderat der Fremdsprachendidaktik. Die Kenntnis und korrekte Verwendung von Phraseologismen stellt ein besonderes Problem beim Erlernen von Fremdsprachen dar. Besonders bei den verschiedenen Typen der Teiläquivalenz, die aufgrund der Ähnlichkeit mögliche Interferenzquellen beim Lerner darstellen, ist eine bewusste Kontrastierung erforderlich. Gerade sogenannte falsche Freunde, d.h. Scheinentsprechungen, die Fälle von „Pseudo-Äquivalenz“ (Földes/Kühnert 1990: 45) darstellen, können aufgrund partieller Bedeutungsüberlappung zu Interferenzfehlern führen, „da der Bedeutungsumfang des muttersprachlichen Idioms analog auf das fremdsprachliche übertragen wird“ (ebd.: 373). Die scheinbare Äquivalenz gehört zu den typischen Fehlerquellen und entsteht in Folge der interlingualen Interferenz gewöhnlich beim Dekodieren einer fremdsprachlichen phraseologischen Einheit (vgl. Gläser 1986: 169). So weist der deutsche Phraseologismus *den Krebsgang gehen / nehmen* zwei Sememe auf „Rückschritte machen / sich verschlechtern“ und „rückwärts gehen“, während sein neugriechisches Pendant *πηγαίνω σαν τον κάβουρα* (wörtl. ‘gehen wie der Krebs’) lediglich die zweite Bedeutungskomponente mit ihm teilt. Die Tatsache, dass zahlreiche phraseologische Einheiten den Status von *Internationalismen* besitzen, hat nicht zuletzt Konsequenzen für die Fremdsprachendidaktik.

Literaturverzeichnis

- Baur, R.; Chlost, Ch.; Piirainen, E. (Hrsg.) 1999: *Wörter in Bildern – Bilder in Wörtern. Beiträge zur Phraseologie und Sprichwortforschung aus dem westfälischen Arbeitskreis*, Schneider, Baltmannsweiler (= Phraseologie und Parömiologie Bd. 1).

- Braun, P.; Krallmann, D. 1990: *Inter-Phraseologismen in europäischen Sprachen*. In: Braun, P. / Schader, B. / Volmert, J. (Hrsg.): *Internationalismen*.
- Burger, H.; Buhofer, A.; Sialm, A. 1982: *Handbuch der Phraseologie*, Berlin-New York.
- Burger, H.; Zett, R. 1987: *Aktuelle Probleme der Phraseologie*. Symposium 27.-29.9.1984 in Zürich. Lang, Bern et al. (=Zürcher Germanistische Studien 9).
- Černyševa, I. 1980: *Feste Wortkomplexe des Deutschen in Sprache und Rede*. Moskau.
- Chlosta, Ch.; Grzybek, P.; Stanković-Arnold, Z.; Steczka, A. 1993: Das Sprichwort in der überregionalen Tagespresse. Eine systematische Analyse zum Vorkommen von Sprichwörtern in den Tageszeitungen „Die Welt“, „Frankfurter Allgemeine Zeitung“ und „Süddeutsche Zeitung“. In: *Wirkendes Wort*. Deutsche Sprache und Literatur in Forschung und Lehre 3, 671-691.
- Daniels, K.-H. 1987: *Text- und autorenspezifische Phraseologismen, am Beispiel von Erich Kästners Roman „Fabian“*. In: Korhonen, J. (Hrsg.): *Beiträge zur allgemeinen und germanistischen Phraseologieforschung*.
- Davidou, A. 1998: *Kontrastive Untersuchungen zur griechischen und deutschen Phraseologie*. Mit einem zweisprachigen Lexikon somatischer Phraseologismen, Palm und Ecke, Erlangen und Jena (=Erlanger Studien 115).
- Duhme, M. 1990: It's all greek to me – kontrastive Phraseologieforschung Deutsch – Englisch im Bereich der Phraseographie. In: *Neuphilologische Mitteilungen*, 91, 9-22.
- Durco, P. 1994: *Probleme der allgemeinen und kontrastiven Phraseologie am Beispiel Deutsch und Slowakisch*, Groos, Heidelberg.
- Elspass, S. 1998: *Phraseologie in der politischen Rede. Zur Verwendung von Phraseologismen in ausgewählten Bundestagsdebatten*, Westdeutscher Verlag, Opladen / Wiesbaden.
- Fleischer, W. 1987: *Zur funktionalen Differenzierung von Phraseologismen in der deutschen Gegenwartssprache*. In: Korhonen, J. (Hrsg.): *Beiträge zur allgemeinen und germanistischen Phraseologieforschung*.
- Földes, C./Kühnert, H. 1990: *Hand- und Übungsbuch zur deutschen Phraseologie*, Tan-könyvkiadó, Budapest.
- Földes, C. 1991: *Farbbezeichnungen als phraseologische Strukturkomponenten im Deutschen, russischen und ungarischen*. In: Palm, C. (Hrsg.): *Europhras* 90.
- Földes, C.; Héczy, A. 1995: *Deutsche Rundfunksprache in mehrsprachiger Umwelt. Am Beispiel der Verwendung von Phraseologismen*, Edition Praesens, Wien.
- Földes, C. 1996: *Deutsche Phraseologie kontrastiv: intra- und interlinguale Zugänge*, Groos, Heidelberg.
- Geck, S. 1991: Idiomatic Redewendungen im Spanischen und im Deutschen. Ein Sprachvergleich am Beispiel der Sachgruppe „Körperteile“. In: *Hispanorama*, 58, 119-125.
- Gläser, R. 1986: *Phraseologie der englischen Sprache*, Niemeyer, Tübingen.

- Gréciano, G. 1987: *Idiom und sprachspielerische Textkonstitution*. In: Korhonen, J. (Hrsg.): Beiträge zur allgemeinen und germanistischen Phraseologieforschung.
- Gréciano, G. (Hrsg.) 1989: *Europhras 88*. Phraseologie Contrastive. Aktes du Colloque International, Klingenthal-Strasbourg 12-16 Mai 1988. Collection Recherches Germaniques, 2, Université des Sciences Humaines, Département d' Études Allemandes, Strasbourg.
- Hessky, R. 1987: *Phraseologie*. Linguistische Grundfragen und kontrastives Modell deutsch-ungarisch, Niemeyer, Tübingen.
- Hessky, R. (Hrsg.) 1988: *Beiträge zur Phraseologie des Ungarischen und des Deutschen*, Schriftenreihe des Lehrstuhles für deutsche Sprache und Literatur der Loránt-Eötvös-Universität, Budapest (=Budapester Beiträge zur Germanistik 16).
- Hessky, R. 1989: Sprach- und kulturspezifische Züge phraseologischer Vergleiche. In: Gréciano, G. (Hrsg.): *Europhras 88*.
- Hyvärinen, I. 1996: *Zur Semantik von deutschen und finnischen Verbidiomen*. In: Korhonen, J. (Hrsg.): Studien zur Phraseologie des Deutschen und des Finnischen II.
- Kantola 1987 (zitiert nach Duhme)
- Koller, W. 1977: *Redensarten. Linguistische Aspekte, Vorkommensanalysen, Sprachspiel*, Niemeyer, Tübingen.
- Korhonen, J. (Hrsg.) 1987: *Beiträge zur allgemeinen und germanistischen Phraseologieforschung*. Internationales Symposium in Oulou 13.-15. Juni 1986. Universität Oulou, Finnland (=Veröffentlichungen des germanistischen Instituts 7).
- Korhonen, J. (Hrsg.) 1995: *Studien zur Phraseologie des Deutschen und des Finnischen I*, Brockmeyer, Bochum, (=Studien zur Phraseologie und Parömiologie).
- Krohn, K. 1994: *Hand und Fuß. Eine kontrastive Analyse von Phraseologismen im Deutschen und Schwedischen*, Acta Universität Gothoburgensis, Göteborg (=Göteborger germanistische Forschungen 36).
- Kühn, P. 1988: *Routine-Joker in politischen Fernsehdiskussionen. Plädoyer für eine textsortenabhängige Beschreibung von Phraseologismen*. In: Hessky, R. (Hrsg.): Beiträge zur Phraseologie des Ungarischen und des Deutschen.
- Kunkel, K. 1991: „Es springt ins Auge...“. Phraseologismen und ihre Funktionen in einigen Textsorten fachgebundener Kommunikation der deutschen Gegenwartssprache. In: *Beiträge zur Erforschung der deutschen Sprache*, 10, 72-111.
- Lundh, K. 1992: *Äquivalente Somatismen im Deutschen und Schwedischen* – wie soll das kontrastive Modell aussehen? In: Korhonen, J. (Hrsg.): Untersuchungen zur Phraseologie des Deutschen und anderer Sprachen: einzelspachspezifisch – kontrastiv – vergleichend.
- Menack, A. 1987: *Gemeinsame semantische Gruppen in der Phraseologie der europäischen Sprachen*. In: Burger, H. / Zett, R. (Hrsg.): Aktuelle Probleme der Phraseologie.
- Militz, H.-M. 1982: Zur Äquivalenz phraseologischer Wendungen in der Konfrontation französisch-deutsch. In: *Beiträge zur romanischen Philologie*, 21:2, 305-315.

- Mrazović, P. 1985: Gleichartige Phraseologismen im Deutschen und Serbokroatischen. In: *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 56, 37-65.
- Munske, H. H. 1996: *Eurolatein im Deutschen. Überlegungen und Beobachtungen*. In: Munske, H.; Kirkness, A. (Hrsg.): *Eurolatein*.
- Ohnheiser, I. 1987: *Zum Vorkommen und zur Funktion von Phraseologismen im Text*. In: Michel, G.; Krause, W.-D. (Hrsg.): *Potsdamer Forschungen. Sprachliche Felder und Textsorten* (Beiträge zur Tagung des Instituts für marxistisch-leninistische Sprachtheorie und der Forschungsleitgruppe Fremdsprachen am 17. Und 18.9.1987 in Potsdam).
- Palm, C. 1987: *Christian Morgensterns groteske Phraseologie – ein Beitrag zur Rolle der Phraseologismen im literarischen Text*. In: Korhonen, J. (Hrsg.): *Beiträge zur allgemeinen und germanistischen Phraseologieforschung*.
- Palm, C. 1989: *Die konnotative Potenz usueller und okkasioneller Phraseologismen und anderer festgeprägter Konstruktionen in Christa Wolfs Roman „Kindheitsmuster“*. In: Gréciano, G. (Hrsg.): *Europhras* 88.
- Palm, C. (Hrsg.) 1991: *Europhras* 90. Akten der internationalen Tagung zur germanistischen Phraseologieforschung in Aske/Schweden 12.-15. Juni 1990. Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Germanistica Uppsaliensia 30, Uppsala.
- Rechtsiegel, E. 1990: *Zu den Äquivalenzbeziehungen der mit Bezeichnungen von Verwandtschaftsgraden gebildeten Phraseologie der polnische und deutschen Sprache der Gegenwart*. In: Kątny, A. (Hrsg.): *Studien zum Deutschen aus kontrastiver Sicht*.
- Schweizer, B.-M. 1978: *Sprachspiel mit Idiomem: eine Untersuchung am Prosawerk von Günter Grass*, Juris, Zürich.
- Wędrychowski, R. 1992: Zum Problem der Äquivalenz in der konfrontativen Phraseologieforschung. In: *Kwartalnik-Neofilologinczny*, 39:3, 213-226.
- Wotjak, B. 1987: *Aspekte einer konfrontativen Beschreibung von Phraseolexemen: deutsch-spanisch*, (=Linguistische Arbeitsberichte 59).
- Yasunari, Ueda 1993: Kontrastive Phraseologie – Deutsch-Japanisch. In: *Zielsprache Deutsch* 24:3, 128-133.
- Μότσιου, Β. 1987: Ελευθερία και δέσμευση στη γλώσσα (η περίπτωση των ιδιωτισμών), *Δωδώνη „Φιλολογία“*, επιστημονική επετηρίδα του τμήματος φιλολογίας της φιλοσοφικής σχολής του πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 16, 231-254.
- Μότσιου, Β. 1994: *Στοιχεία λεξικολογίας. Εισαγωγή στη νεοελληνική λεξικολογία*, Νεφέλη, Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. 1998: *Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας*, Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα.

Wörterbücher

- Duden 1992: *Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.

- Friederich, W. 1966: *Moderne deutsche Idiomatik. Systematisches Wörterbuch mit Definitionen und Beispielen*, München.
- Hessky, R./Ettinger, S. 1997: *Deutsche Redewendungen. ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*, Narr, Tübingen.
- Schemann, H. 1993: *Deutsche Idiomatik. Die deutschen Redewendungen im Kontext*, Stuttgart.
- Wahrig, G. 1997: *Deutsches Wörterbuch*, 6. Auflage, Bertelsmann, Gütersloh.
- Αντωνιάδου, Χ./Καλτσά, Π. 1994: *Λεξικό των ιδιωματικών εκφράσεων*, Ρωμοσύνη-Βάνιας, Κολονία.
- Δεμίρη-Προδρομίδου, Ε./Νικολαΐδου-Νέστορα, Δ./Τρύφωνα-Αντωνοπούλου, Τ. 1983: *Η γλώσσα των ιδιωτισμών και των εκφράσεων*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη.
- Δημητρίου, Α. 1995: *Λεξικό νεοελληνισμών. Ιδιωτισμοί, στερεότυπες μεταφορές, λέξεις και φράσεις από την καθαρεύουσα*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Μαρκαντωνάτος, Γ. 1994: *Λεξικό αρχαίων, βυζαντινών και λόγιων φράσεων της Νέας Ελληνικής*, β' ανανεωμένη έκδοση, Gutenberg, Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. 1998: *Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας*, Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα.
- Μπαρακλής, Χ. 1991: *Γνωμικά και παροιμίες*, ζ' έκδοση, Εστία, Αθήνα.
- Σκαρτσής, Σ. 1997: *Φράσεις του λαϊκού λόγου*, τρεις τόμοι, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.
- Τσουκανάς, Α. 1961: *Νέον Γερμανο-Ελληνικόν, Ελληνο-Γερμανικόν λεξικόν*, δύο τόμοι, Κακουλίδη, Αθήνα.