

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 *Selbstausdrucks* und von der Funktion des *Appells* im Bühler'schen Zeichenmodell. Die Äußerungen *ty obalde!* 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-)monolinguistische 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 Zweisprache 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 verfemte 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 Bilingualem 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 Alleinansprüche der Na-

tionalsprachen 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 Territorialsprache 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 bilateraler 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 Herkunftsänder 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 Migrantensprachen 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 Migrantensprachen 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 (Begrenzungssprachen), 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: Migrantenkindern 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*, Ithace 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 Kulturrevielfalt 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.