

ELiS_e

[e'li:zə]

<Essener Linguistische Skripte – elektronisch>

Projektgruppe SPREEG
Was Kinder sprechen!
Überlegungen zu einer Sprachen-
erhebung an Essener Grundschulen

elise@uni-essen.de

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

Projektgruppe SPREEG¹

Was Kinder sprechen! Überlegungen zu einer Sprachenerhebung an Essener Grundschulen

1. Zusammenfassung

In einem auf eine Dauer von zwei Jahren angelegten Projekt „Sprachenerhebung Essener Grundschulen“, das an der Universität Essen in den Bereichen „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“ und „Türkisch“ durchgeführt wird, sollen mittels einer Befragung aller Grundschülerinnen und -schüler der Stadt Essen Daten über Verwendung und Kenntniss von Sprachen bei diesen Kindern gewonnen werden. Ziel der quantitativen Erhebung, die sich am niederländischen Muster der „Home Language Surveys“ (HLS) orientiert, ist die Erstellung eines *Sprachenprofils* für die Essener Grundschulen. Der Begriff „Sprachenprofil“ umfasst dabei statistische Daten sowohl über die „Haussprachen“ (*home languages*) von Schülerinnen und Schülern, ihre jeweiligen sprachlichen Kompetenzen, ihren mehrsprachigen Sprachgebrauch und ihre Sprachpräferenzen als auch ihre Schul(fremd)sprachen.

Damit soll anhand einer nordrhein-westfälischen Großstadt exemplarisch eine neue Grundlage zur Bedarfsermittlung und -planung von muttersprachlichem Unterricht, Integrationshilfen und Förderunterricht geschaffen und das bisherige Angebot in diesem Bereich überprüft werden. Entscheidend und neu ist, dass diese Bedarfsermittlung völlig unabhängig von der Staatsangehörigkeit oder Herkunft der Schüler erhoben wird.

Gleichzeitig entsteht ein genaues Bild der gesellschaftlichen und individuellen Mehrsprachigkeit in einer nordrhein-westfälischen Großstadt, dessen Übertragbarkeit auf andere Großstädte Nordrhein-Westfalens zu erwarten ist und das national und international in Bezug zu vorangegangenen Untersuchungen in anderen europäischen Großstädten gesetzt wird (vgl. 2.2 und 2.4).

¹ Rupprecht S. Baur, Christoph Chlostka, Emel Huber, Torsten Ostermann, Christoph Schroeder (Essen), in Zusammenarbeit mit Jürgen Becker (Schulamt der Stadt Essen), Jagoda Illner (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest) und Helmut Schweitzer (RAA/Büro für interkulturelle Arbeit, Essen. Mit Unterstützung und Finanzierung durch das MSWF (NRW).

Die in diesem Projekt ermittelten Daten sind zudem Bezugsgröße für zukünftige Untersuchungen in den Arbeitsbereichen Schulentwicklung und -steuerung sowie der schulischen Kontextforschung, und sie können als Grundlage für nachfolgende qualitative Untersuchungen dienen.

2. Erläuterung des Projekts

2.1 Die Ausgangslage

Die Förderung von Mehrsprachigkeit ist erkärtes Ziel der europäischen Staaten und der Bildungspolitik in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, besonders auch Nordrhein-Westfalens.² Der Begriff „Mehrsprachigkeit“ bezieht sich dabei nicht nur auf die etablierten Schulfremdsprachen, sondern auch auf die „natürliche“ Zwei- und Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Sie soll als gesellschaftliche Ressource wahrgenommen und schulisch gefördert werden.

Bildungspolitisch ist es erforderlich, dass eine Zuwanderungsgesellschaft über genaue sprachliche Daten ihrer Schülerpopulationen verfügt. Vor allem aber sind Daten über die Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schüler bildungspolitisch von Interesse; sie erlauben eine verlässliche Bedarfsermittlung für den muttersprachlichen Unterricht und den Bedarf an Förderkonzeptionen im Bereich Deutsch als Zweitsprache sowie für die Entwicklung von Unterrichtskonzeptionen und Lehrmaterialien für den muttersprachlichen und den zweitsprachlichen Bereich.

Die genaue Kenntnis der Sprachenvielfalt erhöht gleichzeitig die Sensibilität einer Gesellschaft für ihre eigene Mehrsprachigkeit und stellt den in bundesdeutschen Schulen vielfach vorherrschenden „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) in Frage. Exakte Daten über Mehrsprachigkeit spielen darüber hinaus eine wichtige Rolle bei der Definition und Identifizierung von Bevölkerungsgruppen in einer multikulturellen Gesellschaft, da Sprache neben Religion und kulturellen Selbstzuschreibungen wesentlich für die Selbstdefinition von Minderheitengruppen ist (Fishman 1989).

Dabei ist es sinnvoll, nicht lediglich Daten über die zahlenmäßige Verteilung von Sprachen zu erheben („Wer spricht welche Sprache?“), sondern nach dem Grad der *Vitalität* der betreffenden Sprachen zu fragen, also nach den Fertigkeiten (Verste-

² Vgl. u. a. Europarat (1995): „Die Vertragsparteien treffen erforderlichenfalls Maßnahmen auf dem Gebiet der Bildung und Forschung, um die Kenntnisse der Kultur, Geschichte, Sprache und Religion ihrer nationalen Minderheiten *wie auch der Mehrheit* [unsere Hervorhebung] zu fördern ...“ siehe auch: Rat der europäischen Gemeinschaften (1977) sowie Kultusministerkonferenz der Länder (1978): „Der Mehrsprachenerwerb wird für möglichst viele Schüler angestrebt ...“; ferner Kultusministerkonferenz der Länder (1996): „Ziel muß es auch sein, die Mehrsprachigkeit zu erhalten bzw. zu schaffen ...“; Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1992); Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1998); vgl. auch Gogolin, Neumann und Reiter (2001) als Überblick über die Erlasslage sowie programmatisch Behler (2000): „Deutsch und Türkisch gleich gut zu beherrschen, das ist der besondere Gewinn für ein Kind türkischer Herkunft – ein ganzes Leben lang. Es ist aber auch ein Gewinn für die Gesellschaft ...“.

hen/Sprechen/Lesen/Schreiben), die in den Sprachen beherrscht werden, nach den Situationen, in denen diese Sprachen verwendet werden, nach den eigenen Einschätzungen über den Grad der Beherrschung dieser Sprachen und den sprachlichen Präferenzen. Erst Aussagen über die Vitalität erlauben verlässliche soziolinguistische, demographische und vor allem bildungspolitisch verwertbare Grundlagen für Bedarfsfeststellungen und die Entwicklung von Förder- und Unterrichtskonzeptionen bzw. Lehrmaterial.

Statistische Übersichten über „ausländische Schüler und Schülerinnen“ erweisen sich im Sinne des oben Dargestellten in zunehmendem Maße als unzuverlässig. Pfaff und Illner (2000) fassen zusammen:

„Der Aufteilung der Schüler in Deutsche und Nichtdeutsche folgt auch die Bezeichnungswahl im Runderlass des Ministeriums „Unterricht für ausländische Schülerinnen und Schüler“ aus dem Jahr 1982 (BASS 13-63 Nr. 3). Er bestimmt seine Zielgruppe anhand der ausländischen Staatsangehörigkeit der Schüler, also eines rechtlichen Gesichtspunkts. Eine solche Sicht ist heute nicht mehr angebracht und wird aufgrund der Reform des Staatsangehörigkeitsrechts weiter an Bedeutung verlieren. Allein die Staatsangehörigkeit eines Schülers sagt nichts darüber aus, ob er befristet oder auf Dauer in Deutschland lebt, welche Muttersprache er spricht, ob er einsprachig oder mehrsprachig aufwächst, und welche schulischen Angebote für ihn sinnvoll oder notwendig sind.“

Im gleichen Maße ist ein Rückschluss vom Herkunfts- oder Geburtsland einer Schülerin/ eines Schülers bzw. der Eltern oder gar Großeltern auf ihre/seine Sprache aus mehreren Gründen unzuverlässig:

- Die Schülerinnen und Schüler des muttersprachlichen Unterrichts, des muttersprachlichen Unterrichts anstelle einer zweiten Fremdsprache und des Förderunterrichts Deutsch als Fremdsprache machen in zunehmendem Maße von den reformierten Einbürgerungsmöglichkeiten Gebrauch und sind bzw. werden deutsche Staatsbürger.³
- Schülerinnen und Schüler aus binationalen Ehen mit einem deutschen Elternteil sind ebenfalls deutsche Staatsbürger.
- Schon das bisherige Verfahren erlaubte aus mehreren Gründen keine verlässlichen Rückschlüsse auf die Sprache(n), die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sprechen:
 - Zum einen ist gesellschaftliche Mehrsprachigkeit international der Normalfall.⁴ Dass Gruppen eine Sprache sprechen, die nicht die Amtssprache ihres Herkunftslandes ist, ist in diesem Zusammenhang erwartbar und häufig der Fall.⁵ Entsprechend ist es in vielen Fällen nicht zulässig, die Amtssprache des Herkunftslandes als die tatsächlich gesprochene Sprache zu identifizieren.

³ Wie die Nationalitätenverteilung in dieser Schülergruppe z. Zt. ist, kann laut Angabe des Statistischen Landesamtes von Nordrhein-Westfalen nicht ermittelt werden.

⁴ Vgl. hierzu programmatisch und eindrücklich Prasanna Pattanayak (1992).

⁵ Ein klassisches Beispiel hierfür sind die Kurden in der Türkei.

- Gleichzeitig lässt auch die proportionale Verteilung der Sprachen in dem jeweiligen Heimatland keinen Rückschluss auf die Verteilung der Sprachen in den jeweiligen Einwanderergruppen in der Bundesrepublik Deutschland zu. Vielfach migrieren gerade gesellschaftlich unterdrückte Minderheiten oder werden zur Flucht gezwungen. Entsprechend ist die proportionale Verteilung von Minderheitensprachen in einer Einwanderergruppe meist höher als in dem Herkunftsland dieser Gruppe. So kann davon ausgegangen werden, dass innerhalb der Gruppe der türkischen Staatsangehörigen in Deutschland der proportionale Anteil u. a. der Kurdisch-, Arabisch- und Aramäischsprachigen größer ist als in der Türkei. Daneben können Angehörige der Volksgruppen der Berber aus Marokko, der Kurden aus dem Libanon oder der Tamilen aus Sri Lanka hier als Beispiele angeführt werden.⁶
- Darüber hinaus gibt es Gruppen ohne territorialen Status (z. B. die Roma), und man muss teilweise von ethnisch oder sprachlich gleichen Minderheitengruppen aus verschiedenen Ländern ausgehen (z. B. Berber [Marokko, Algerien] und Kurden [Türkei, Irak, Iran, Syrien, Libanon]), was Hochrechnungen weiter verkompliziert.
- Noch unklarer ist die Situation bei der Erfassung der Sprachen der Aussiedler. Häufig ist bei ihnen die Sprache ihres Herkunftslandes die Erstsprache; doch nehmen die Schülerstatistiken ihre Herkunftsländer nicht auf. Gleichzeitig sind hier Rückschlüsse vom Herkunftsland auf die gesprochene Sprache problematisch: Zum einen kann Deutsch noch Erstsprache sein; zum anderen ist das als „Deutsch“ Benannte zumeist ein deutscher Dialekt. Deutsch muss als Fremdsprache gelernt werden; dies geschieht oft über die Sprache des Herkunftslandes (Behrend 1998). Zum dritten ist die Verwendung des Begriffs „Herkunftsland“ durch die Deportationen in der Stalinzeit in Kombination mit dem Zerfall der Sowjetunion in den 90er-Jahren hier problematisch. So sind beispielsweise die aus der Republik Kasachstan Ausgesiedelten erst Ende der 30er-Jahre bzw. 1941 aus der europäischen Sowjetunion dorthin gekommen.

Während sich also einerseits mit den vorhandenen Daten kein Mehrsprachigkeitsprofil von Schülerpopulationen erstellen lässt,

- wird andererseits im Zuge eines stärkeren Zusammenrückens der europäischen Staaten Mehrsprachigkeit bildungspolitisch aufgewertet,
- steigt der Prozentsatz der zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kinder (Pfaff und Illner 2000),
- ist die Vitalität der Einwanderersprachen ungebrochen,
- ist die Bildungspolitik aufgerufen, das sprachliche Wissen von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern stärker in den Schulalltag einzubinden.

⁶ Vgl. exemplarisch zu marokkanischen Kindern in der Bundesrepublik Deutschland Mehlem (1998).

Bildungspolitiker, Schuladministration und Bildungsforscher müssen entsprechend nach neuen Wegen suchen, mit denen die Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern, also ihre Sprachen *und* deren Vitalität *ohne* Rückgriff auf das Herkunftskriterium ermittelt werden können.

2.2 Stand der Forschung

In den klassischen Einwanderungsländern (Australien, Kanada, USA) ist aufgrund einer radikal anderen Einbürgerungspolitik ein Rückschluss von der Staatsbürgerschaft auf die ethnische Zugehörigkeit oder Sprache von vornherein ausgeschlossen; hier wird die Muttersprache im Zusammenhang mit Volkszählungen erhoben.⁷ In traditionell multiethnischen und mehrsprachigen Staaten wie beispielsweise Südafrika wird ähnlich verfahren.⁸ In den Ländern der europäischen Gemeinschaft dagegen bestehen keine oder nur wenige Erfahrungen mit großflächigen sprachlichen Erhebungen. Eine Ausnahme ist Großbritannien: Die Stadt London hat in den Jahren 1998-1999 eine Untersuchung zu den Sprachen Londoner Schülerinnen und Schüler durchgeführt (Baker und Eversley 2000). Dabei wurde jedoch nicht nach der Vitalität der jeweiligen Sprachen gefragt. In Wales und Schottland wird dagegen nach dem Grad der Beherrschung der territorialen Minoritätensprache Walisisch bzw. Gälisch gefragt. Immigrantensprachen sind jedoch nicht berücksichtigt (Sillitoe 1987, Silitoe und White 1992).

In Deutschland und anderen Ländern der EG sind zwar sporadisch Untersuchungen zur Vitalität einzelner Migrantensprachen durchgeführt worden, diese Untersuchungen beschränkten sich jedoch auf nicht quantifizierbare soziale Gruppen (Schüler ausgewählter Grundschulen, einzelne Familien, Jugendgruppen etc.).⁹ Außerdem liegen schulbezogene Erfahrungen der Arbeit mit dem vom Europarat initiierten „Europäischen Portfolio für Sprachen“ vor (Christ 1998),¹⁰ hier sei insbesondere auf den Modellversuch des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen verwiesen (Landesinstitut 1998). Es handelt sich bei dem Portfolio jedoch um ein Instrument, in dem Stationen und Ergebnisse von Sprachlernprozessen aufgezeichnet sowie Beurteilungen der erreichten Fähigkeiten dokumentiert werden sollen. Ein quantifizierbarer Vergleich der Vitalität einzelner Sprachen oder auch nur eine Auflistung der tatsächlich gesprochenen Sprachen innerhalb ei-

⁷ Vgl. zu Australien: Kipp, Clyne, Pauwels (1995), zu Kanada: De Vries (1989) und De Vries, Vallee (1980), zu den USA u. a. Fishman (1989).

⁸ Zu den südafrikanischen Zensusergebnissen: Van der Merwe, van Niekerk (1994). Zur entsprechenden Methodendiskussion siehe Broeder und Extra (1999: 16ff.)

⁹ Vgl. die Überblicke in: Extra und Verhoeven (1993a, 1993b, 1998). Siehe zu einer Hamburger Sprachstandsuntersuchung mehrsprachiger Grundschülerinnen und -schüler: Institut für Interkulturelle Bildung, Universität Koblenz-Landau (2001); vgl. auch Benholz, Lipkowsky, Schroeder (2001) zu einer qualitativ orientierten Erhebung des Sprachstands mehrsprachiger Grundschülerinnen und -schüler in Essen.

¹⁰ Inzwischen liegt auch ein Portfolio der Sprachen für Nordrhein-Westfalen vor, siehe Landesinstitut (2000).

ner Region (Schulbezirk, Gemeinde, Stadt, Bundesland u. Ä.) ist weder methodisch in die Arbeit mit dem Portfolio integrierbar noch beabsichtigt.

Ein neuer Forschungsansatz wurde in den Niederlanden entwickelt. Dort werden (nach skandinavischem Vorbild) seit einigen Jahren verstärkt Untersuchungen durchgeführt, die explizit *sprachenorientiert* sind, sogenannte *home language surveys* (HLS). Entwickelt wurde dieser Ansatz von der Forschungsgruppe „Babylon“ an der Universität Tilburg unter der Leitung von Guus Extra.

Die HLS sind quantitative Untersuchungen, die gleichzeitig in allen Schulen gleichen Schultyps eines bestimmten Bezirks (Stadt/Gemeinde/Kreis) durchgeführt werden. Mit ihrer Hilfe werden *Sprachenprofile* von Schülerpopulationen einzelner Schulen und Schulbezirke völlig unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit bzw. Herkunft festgestellt.

Der Begriff *Sprachenprofil* umfasst dabei statistische Daten über die „Haussprachen“ (*home languages*) von Schülerpopulationen, das heißt konkret

- das Sprachenrepertoire (welche Sprachen werden gesprochen?)
- die Fertigkeiten, die in diesen Sprachen beherrscht werden (Verstehen/Sprechen/Lesen/Schreiben)
- die Sprachenwahl (welche Sprache wird mit wem gesprochen?)
- die Sprachendominanz (Selbstklassifikation: welche Sprache wird am besten gesprochen?)
- die Sprachenpräferenz (welche Sprache wird am liebsten gesprochen?)

Außerdem wird nach den „Schul(fremd)sprachen“ gefragt (welche Sprachen – Fremd- oder Muttersprache(n) – werden in der Schule und anderswo gelernt?).

Zusätzlich werden biographische Daten der Schülerin/des Schülers erhoben (Alter, Geschlecht, Schultyp, Klassenstufe, besuchte Schule, Herkunftsland der Schülerin/des Schülers und seiner Eltern).

Bejaht der befragte Schüler/die Schülerin nach der Erfassung der biographischen Daten die Initialfrage („Wird bei euch zu Hause jemals eine andere Sprache als Niederländisch gebraucht?“), werden die „Haussprachen“ abgefragt, also die im Familienkreis gesprochenen Sprachen. Darauf folgen Fragen zur Sprachenwahl, -dominanz und -präferenz sowie zu den Schul(fremd)sprachen der Schülerinnen und Schüler. Zu letzteren werden auch diejenigen Schülerinnen und Schülern befragt, die die Initialfrage nach anderen Haussprachen als dem Niederländischen mit „nein“ beantwortet haben.

Es sind bereits in einer Reihe von niederländischen Gemeinden und Städten Erfahrungen mit HLS gesammelt worden;¹¹ gegenwärtig werden Untersuchungen in Südafrika durchgeführt, und ein Vergleich europäischer Großstädte auf der Basis von HLS befindet sich im Abschlussstadium (vgl. auch 2.4).¹²

¹¹ Ergebnisberichte liegen vor für: Helmond, Leeuwarden, Nieuwegein, Purmerend, Roosendaal, Utrecht.

¹² Siehe die Projektskizze in European Cultural Foundation (2000).

Die einheitliche Form des Fragebogens, der bei den HLS eingesetzt wird, erlaubt seine computergestützte Auswertung. Auf der Grundlage dieser Auswertung wird ein Sprachenprofil der Schülerpopulation in dem betreffenden Untersuchungsbezirk in Form eines umfangreichen Berichts erstellt.

Der Bericht leistet zunächst:

- eine Auflistung der absoluten Daten zu der Distribution der Haus- und Schulsprachen (Größe der Gruppen, Korrelation der Haus- und Schulsprachen),
- eine Darstellung der Sprachenprofile der einzelnen Sprachengruppen (Repertoire, Beherrschung, Sprachenwahl, Sprachendominanz, Sprachenpräferenz),
- einen Vergleich der Sprachengruppen miteinander („Vitalitätsvergleich“),
- eine Korrelation aller sprachbezogenen Daten mit den biographischen Daten der Schülerinnen und Schüler.

2.3 Das Projekt SPREEG

Die Durchführung eines *home language survey* in allen Klassen der Grundschulen der Stadt Essen (Sprachenerhebung Essener Grundschulen – SPREEG) wird im Frühjahr 2002 stattfinden. Gefragt wird entsprechend dem inhaltlichen Muster der Tilburger Vorgehensweise nach den Haus- und Schulsprachen *aller* Schülerinnen und Schüler sowie nach der Vitalität ihrer Haussprache(n). Damit soll das Sprachenprofil der Essener Grundschülerpopulation ermittelt werden. Im Sinne der in 2.1 geschilderten Ausgangslage erwarten wir als Ergebnis u. a. eine verlässliche Grundlage für die Bedarfsermittlung in Bezug auf den muttersprachlichen Unterricht, den Bedarf an Förderkonzeptionen für Deutsch als Zweitsprache, sowie für die Entwicklung von Unterrichtskonzeptionen und Lehrmaterialien für beide Bereiche. Gleichzeitig wird den beteiligten Schulen ein Überblick über die unter ihren Schülerschaften vorhandene Sprachenvielfalt geboten, und es entsteht exemplarisch ein Bild von der tatsächlichen Mehrsprachigkeit in einer nordrhein-westfälischen Großstadt.

Als Untersuchungsgruppe wurden Grundschul Schülerinnen und -schüler ausgewählt. Untersuchungsergebnisse in Bezug auf die Altersgruppe der 6- bis 10-jährigen Schülerinnen und Schüler liefern zum einen die besten Grundlagen für eine Entwicklungsplanung; zum anderen ist die Bindung an die Haussprache in diesem Alter noch am stärksten.

Auf der Grundlage der vorliegenden Untersuchung können später Vergleichsuntersuchungen in den Sekundarstufen stichprobenartig erfolgen.

2.3.1 Warum eine Sprachenerhebung in Essen?

Die Projektgruppe versteht die Essener Sprachenerhebung als eine Studie, mit der nicht nur unmittelbar zum Nutzen der städtischen Unterrichtsentwicklungsplanung, sondern auch exemplarisch für andere Städte und Gemeinden in Nordrhein-Westfalen die Aussagefähigkeit einer derartigen Erhebung aufgezeigt wird.

Die geplante Untersuchung soll sich nicht nur auf einen einzelnen Stadtteil erstrecken, da eine derartige Einschränkung nicht die gewünschte Verallgemeinerbarkeit zulässt. So würde z. B. die Konzentration auf Stadtteile mit hohem Ausländeranteil eben jene Bevölkerungsgruppen außer Acht lassen, die aus anderen europäischen Ländern zugewandert sind, etwa Niederländer, Engländer und Franzosen, und über das Stadtgebiet verteilt leben. Eine flächendeckende Erfassung der gesamten Stadt kann u. a. auch deutlich machen, dass gesellschaftlich „anerkanntere“ Sprachen (wie z. B. das Niederländische in Essen) wesentlich stärker präsent sind als öffentlich bekannt. Insgesamt kann eine Erfassung der gesamten Stadt somit zur Versachlichung der Debatte dahingehend beitragen, dass die Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche *Ressource* und nicht als Problem interpretiert wird.

Die Stadt Essen bietet sich in diesem Zusammenhang als eine Großstadt an, bei der einerseits der Anteil an ausländischer Bevölkerung leicht unter dem Landesdurchschnitt liegt (9,5% in Essen, 11,1% in NRW). Andererseits weist jedoch die strukturelle Distribution der Stadtteile eine hohe Heterogenität auf.¹³ Die Heterogenität liefert die für eine sozialwissenschaftliche Untersuchung notwendigen Kontraste; zusammen mit der „Durchschnittlichkeit“ im Stadt niveau lässt sich so ein Höchstmaß an Verallgemeinerbarkeit erwarten.

Neben den sozialstrukturellen Faktoren, die Essen für die Untersuchung anbieten, verfügt die Stadt über eine gut strukturierte Schullandschaft, d.h. gute Angebote im Bereich des Fremdsprachenlernens, des muttersprachlichen Unterrichts, der zweisprachigen Alphabetisierung in Grundschulen¹⁴ und der Fördermaßnahmen im Bereich des Deutschen als Zweitsprache (u. a. auch die an der Universität Essen eingerichteten Förderkurse für ausländische Schülerinnen und Schüler), die eine exemplarische Bedarfsüberprüfung und -feststellung sinnvoll machen. Und nicht zuletzt ist die interkulturelle Arbeit, in deren Rahmen auch dieses Projekt gestellt werden kann, ein erklärtes Ziel der Stadt Essen.¹⁵

Gleichzeitig sind die institutionellen Voraussetzungen für die Durchführung eines HLS in Essen in besonderem Maße gegeben, da bereits in der Projektplanung das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, das Büro für interkulturelle Arbeit in der RAA Essen sowie die Essener Schulbehörde als kooperierende Partner die Erhebung unterstützt haben.

¹³ So beträgt der Anteil der ausländischen Bevölkerung an der Stadtbevölkerung in den südlichen Stadtteilen zwischen zwei und sechs Prozent, während er in den nördlichen Stadtteilen rund fünfzehn Prozent ausmacht.

¹⁴ Hier vor allem das Projekt SCHUBILE, vgl. RAA/Büro für interkulturelle Arbeit Essen (2000).

¹⁵ Vgl. hierzu auch das „Konzept für die interkulturelle Arbeit“ der Stadt Essen (1999). Mit Ratsbeschluss vom 24.05.2000 wurde die Umsetzung dieses Konzeptes beschlossen.

2.3.2 Das Essener Projekt SPREEG und die niederländischen HLS

Der Prozess der Datenerhebung selbst soll in Essen im Wesentlichen nach dem Muster der niederländischen *HLS* ablaufen. Methodische und inhaltliche Veränderungen betreffen drei Bereiche: die intensivere Kooperation mit den beteiligten Schulen (2.3.2.1), die organisatorische Form der Datenerhebung, die Didaktisierung des Fragebogens (2.3.2.2) und den Entwurf des Fragebogens (2.3.2.3).

2.3.2.1 Kooperation mit den beteiligten Schulen

Die Essener Projektgruppe sieht eine intensive Einbeziehung der untersuchten Schulen in die Vorbereitung, Datenerhebung, Datenauswertung und Ergebnispräsentation vor. Im Vorfeld der Datenerhebung werden die Schulleiter, Schulkonferenzen und Eltern umfassend informiert und der genaue Zeitpunkt der Datenerhebung mit den Schulen abgestimmt. Jede Schule erhält zudem vor Beginn der Datenerhebung eine Arbeitsmappe mit Vorschlägen und Materialien zur Didaktisierung des Fragebogens und der Datenerhebung insgesamt (vgl. 2.3.2.2). Die Schulen werden im Rahmen der Untersuchungsvorbereitung um vorhandene Informationen zu den an der Schule gesprochenen Sprachen gebeten sowie um Informationen zum muttersprachlichen Unterricht, zu den Schulfremdsprachen, zu „Begegnung mit Sprache“-Konzepten und zu Förderangeboten befragt. Diese Informationen dienen mit als Grundlage für die Abfassung des ersten Teils des Untersuchungsberichtes, der den *Status quo* der sprachlichen Förderung an Essener Grundschulen beschreibt.

Im Anschluss an die Untersuchung werden die Ergebnisse der Datenerhebung in jeder der beteiligten Schule der jeweiligen Schule in Form eines Kurzberichts zur Verfügung gestellt. Dieser Kurzbericht wird zum einen nach dem Muster des Gesamtberichtes einen Überblick über die Distribution der Haus- und Schulsprachen sowie eine Darstellung der Sprachenprofile der größeren Sprachengruppen in der jeweiligen Schule leisten. Zum anderen wird er schulrelevante Kurzinformationen über die einzelnen an der Schule gesprochenen Sprachen enthalten. Im Rahmen einer engen Verknüpfung von Schule, Stadt und Universität stellen die Berichte die wesentliche Grundlage für neue Modelle der Schulentwicklung bereit.

Der schulspezifische Bericht kann den einzelnen Schulen Hilfestellung für die Entwicklung von sprachenorientierten Schulprogrammen leisten, er kann Entscheidungshilfe in Bezug auf die an der Schule eingesetzte Begegnungssprache sowie in Bezug auf Alphabetisierungskonzeptionen und den Einsatz von muttersprachlichem Ergänzungunterricht und Förderunterricht sein.

2.3.2.2 Datenerhebung und Didaktisierung der Fragebögen

Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten Unterstützung in Form von Materialien und konkreten Vorschlägen zur Didaktisierung der Datenerhebung. Die Lehrerin/der Lehrer hat so die Möglichkeit, insbesondere die Fragen, die für Kinder dieses Alters schwer verständlich oder zu beantworten sind, vorbereitend mit den Schülerinnen und Schülern

durchzugehen. Dabei bieten sich viele der Fragen zur Thematisierung der Sprachenvielfalt in der Klasse und allgemein zur Reflexion über Sprache sowie zur Begegnung mit Sprachen an.

Um den Fragebogen jedoch überhaupt in dieser Altersstufe bearbeiten zu können, bedarf es einiger Vorentlastungen und Hilfestellungen bei der Befragung selbst. Voruntersuchungen machen deutlich, dass dies vor allem in den 1. und 2. Schulklassen eine intensivere Begleitung der Schülerinnen und Schüler beim Ausfüllen des Fragebogens verlangt, als die Lehrer allein zu leisten in der Lage sind. Studentische Hilfskräfte sollen daher in die jeweiligen Schulen geschickt werden, um die Datenerhebung zu begleiten. Erste Beratungen mit Lehrerinnen und Lehrern Essener Grundschulen haben zu der Entscheidung geführt, die Schülerinnen und Schüler der Klassen 1 und 2 einzeln oder in Kleingruppen zu befragen, während die Befragung in den Klassen 3 und 4 im Klassenverband durchgeführt wird.

2.3.2.3 Fragebogen und Erfassung der Rohdaten

Die Grundlage des in Essen eingesetzten Fragebogens bildet eine Übertragung des niederländischen Musters. Sie wird den Essener Verhältnissen und den Forschungsinteressen der Essener Projektgruppe angepasst. Das heißt konkret:

- Aus Gründen des Datenschutzes wird nicht nach den Namen der Schülerinnen und Schüler gefragt, lediglich nach Alter, Klassenstufe und Geschlecht.
- Aus Gründen der Fairness soll den Schülerinnen und Schülern durch ein entsprechendes Kästchen die Möglichkeit der singulären Antwortverweigerung gegeben werden.
- Während in den Niederlanden die Frage nach der Staatsbürgerschaft nicht gestellt wird (der Anteil eingebürgerter Einwanderer ist dort wesentlich höher), wird sie hier gestellt, um das Verhältnis zwischen Staatsbürgerschaft und gesprochener Sprache zu ermitteln (vgl. 2.1).
- Die Liste der vorgegebenen Herkunftsländer und -sprachen wird auf der Grundlage der Statistiken zur Nationalitätenverteilung bei den Grundschülern in Essen und der Antworten der Schulleiterbefragung (vgl. 2.3.2.1) verändert.
- Während in den Niederlanden bei den Fragen nach den sprachlichen Fertigkeiten das Niederländische ausgeklammert bleibt, soll im Essener Fragebogen das Deutsche an dieser Stelle mit angeboten werden. Die Miteinbeziehung des Deutschen lässt Rückschlüsse auf die Deutschkenntnisse der Schülerinnen und Schüler und entsprechen den Förderbedarf zu.
- Während in der niederländischen Fassung keine Frage unmittelbar auf die Zweitsprachenförderung abzielt, hat die Projektgruppe beschlossen, in der Essener Untersuchung gezielt nach DaZ-Förderunterricht zu fragen. Daten hierzu erleichtern die Korrelation zwischen Angebot und Bedarf in diesem Bereich.
- Während in der niederländischen Fassung nicht explizit nach dem muttersprachlichen Unterricht gefragt wird, soll dies in Essen geschehen. Auch hier erleichtern konkrete Daten die Korrelation zwischen Angebot und Bedarf.

2.4 Überregionale Kooperationen

Das methodische Vorgehen in der Erhebung wird in Anlehnung an das von der Forschungsgruppe „Babylon“ der Universität Tilburg (Niederlande) entwickelte Verfahren geschehen – mit den in 2.3.2 angesprochenen Veränderungen. Die Zusammenarbeit mit der Tilburger Gruppe sichert der Essener Projektgruppe den Rückgriff auf eine wissenschaftliche und methodische Erfahrungsgrundlage bei der Konzeption und Durchführung des Vorhabens. Darüber hinaus erlaubt die Anlehnung an das Vorgehen der Tilburger Forschungsgruppe den Vergleich der Daten auf nationaler und internationaler Ebene.

Im Rahmen eines von der Tilburger Forschungsgruppe geleiteten, mit Mitteln der *European Cultural Foundation* (Amsterdam) geförderten Projektes „Multilingual Cities“ hat eine Untersuchungsgruppe im Frühjahr dieses Jahres einen eng an das niederländische Beispiel angelehnten HLS im Bundesland Hamburg durchgeführt (Ingrid Gogolin, Sarah Fürstenau, Universität Hamburg – Helga Büchel, Sabine Bühler-Otten, Amt für Schule Hamburg). Diese Untersuchung wurde parallel zu gleich gearteten Untersuchungen in Madrid, Lyon, Brüssel, Den Haag und Göteborg vorgenommen.¹⁶ Die Erfahrungen der Hamburger Erhebung wurden in SPREEG aufgenommen. Der Essener Ansatz ist jedoch breiter, so hat sich z. B. gezeigt, dass eine frühzeitige Zusammenarbeit mit den beteiligten Schulen notwendig ist.

3. Bedeutung des Vorhabens

Die Projektergebnisse werden in Form eines umfangreichen Berichts eine Auflistung der absoluten Daten zu der Distribution der Haus- und Schulsprachen (Größe der Gruppen, Korrelation der Haus- und Schulsprachen, geographische Verteilung der Sprechergruppen im Stadtgebiet), eine Darstellung der Sprachenprofile der einzelnen Sprachengruppen (Repertoire, Beherrschung, Sprachenwahl, Sprachendominanz, Sprachenpräferenz), einen Vergleich der Sprachengruppen miteinander („Vitalitätsvergleich“) sowie eine Korrelation aller sprachbezogenen Daten mit den (anonymisierten) biographischen Daten der Schülerinnen und Schüler für die gesamte Essener Grundschülerpopulation liefern. Dieses „Sprachenprofil“ wird mit der aktuellen schulsprachlichen Situation korreliert. Es ergeben sich Empfehlungen für ein weiteres schulsprachenpolitisches Vorgehen in Essen.

- Somit ist das Vorhaben von *schulsprachenpolitischer Bedeutung für die Stadt Essen*: Die Ergebnisse werden für die Stadt Essen eine verlässliche Grundlage für die Bedarfsfeststellung in Bezug auf den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht, den Bedarf an Förderkonzeptionen für Deutsch als Zweitsprache sowie für die Entwicklung von Unterrichtskonzeptionen und Lehrmaterialien für beide Bereiche bilden.

¹⁶ Siehe European Cultural Foundation (2000). Eine Vorfassung der Untersuchungsergebnisse für Den Haag liegt bereits vor, siehe Extra et al. (2001.); die Ergebnisberichte für die übrigen Städte sind im Frühjahr 2002 zu erwarten.

- Da jede in die Untersuchung einbezogene Schule einen Kurzbericht über das Sprachenprofil ihrer Schülerschaft erhält, ist das Vorhaben von *Bedeutung für die einzelnen Schulen*. Der Bericht kann Hilfestellung für die Entwicklung von sprachenorientierten Schulprogrammen leisten, er kann Entscheidungshilfe in Bezug auf die an der Schule eingesetzte Begegnungssprache sowie in Bezug auf Alphabetisierungskonzeptionen und den Einsatz von muttersprachlichem Ergänzungsunterricht und Förderunterricht sein. Darüber hinaus bietet sich die Durchführung der Untersuchung selbst für die Thematisierung sprachlicher Vielfalt an der Schule und Reflexion über Sprache und sprachliche Verschiedenheit an.
- Das Vorhaben ist ein für Nordrhein-Westfalen erstmaliger Versuch, die Mehrsprachigkeit einer Schülerpopulation, d. h. die Sprachen, die gesprochen werden *und* die Vitalität dieser Sprachen ohne Rückgriff auf das Herkunfts kriterium, quantitativ zu erforschen. Gleichzeitig kann erwartet werden, dass die auf Essen bezogenen Ergebnisse sich in gewissem Maße auf andere Großstädte Nordrhein-Westfalens übertragen lassen (vgl. 2.3). Das Vorhaben ist also von *schulsprachenpolitischer Bedeutung für das Land Nordrhein-Westfalen*.
- Die enge methodische Orientierung an dem Ansatz der Tilburger Forschungsgruppe und eine Zusammenarbeit mit der Hamburger Gruppe lassen eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse auf internationaler und (Bundes-)länderübergreifender Ebene erwarten. Daten über die unterschiedliche sprachliche Vitalität von Minderheitensprachen im internationalen Vergleich sind von hoher *Bedeutung für die vergleichende Soziolinguistik*.
- Gleichzeitig hat die Korrelation von Daten über demographische Entwicklungen von Einwanderergruppen, sprachliche Vitalität von Minderheitensprachen und sprachenpolitischem Status quo im europäischen Vergleich eine hohe *Bedeutung für die europäische Sprachenpolitik*, und zwar vor allem in Hinblick darauf,
 - Grundlagen für eine einheitliche Behandlung von Regional-, Minderheiten- und Einwanderersprachen in Europa zu entwickeln, entsprechend der „Deklaration von Oegstgeest“, die im Rahmen der „International Conference on Regional, Minority and Immigrant Languages“ der Europäischen Kulturförderung (Amsterdam) am 30. Januar 2000 verabschiedet wurde,
 - Grundlagen für sprachenrechtliche und bildungspolitische Maßnahmen entsprechend den Bedürfnissen der jeweiligen Sprachengruppen zu schaffen,
 - über eine Dokumentation der europäischen Mehrsprachigkeit ohne nationale, ethnische und herkunftsbezogene Kriterien die Statusdifferenzen zwischen europäischen National-, Fremd-, Regional-, Minderheiten- und Einwanderersprachen aufzuheben oder zumindest anzugleichen.

Literatur

- „Declaration of Oegstgeest (NL)“. In: European Cultural Foundation 2000.
- Baker, Philip, John Eversley. 2000. *Multilingual Capital. The languages of London's schoolchildren and their relevance to economic, social and educational policies.* London: Battlebridge Publication.
- Behler, Gabriele. 1999. *Rede der Ministerin für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Gabriele Behler, aus Anlass der Eröffnung der Fachtagung „Sprachenlernen für Europa. Qualitätssicherung und -entwicklung im Bereich fremdsprachlichen Lernens“.* Bonn, 18.02.1999 (Typoskript).
- Behler, Gabriele. 2000. *Rede der Ministerin für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Gabriele Behler, bei einer Veranstaltung des türkischen Generalkonsulats mit Lehrkräften und türkischen Verbänden am 7. Juni 2000* (Typoskript).
- Behrend, Nina. 1998. *Sprachliche Anpassung: eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Rußlanddeutschen.* Tübingen: Narr.
- Benholz, Claudia, Eva Lipkowski, Christoph Schroeder. 2001. Bericht zur Sprachstandserhebung bei Grundschülerinnen und Grundsöhnlern mit Migrationshintergrund zum Zeitpunkt der Einschulung 1999. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.). *Schulanfang mit Kindern ohne ausreichende Deutschkenntnisse. Ein Schulentwicklungsprojekt im Regierungsbezirk Düsseldorf.* Soest: Landesinstitut, 112-158.
- Berend, Nina. 1998. *Sprachliche Anpassung: eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Rußlanddeutschen.* Tübingen: Narr.
- Broeder, Peter, Guus Extra. 1999. *Language, ethnicity & education. Case studies of immigrant minority groups and immigrant minority languages.* Clevedon: Multilingual Matters, 1-21.
- Christ, Ingeborg. 1998. Europäisches Portfolio für Sprachen – eine Initiative des Europarat. In: Wege zur Mehrsprachigkeit. *Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens* 4. Soest (LSW), 5-11.
- Europarat. 1995. Rahmenabkommen des Europarates zum Schutz nationaler Minderheiten vom 1. Februar 1995, BT-Drs. 13/6912 vom 11. Februar 1997.
- European Cultural Foundation, in cooperation with Babylon, Tilburg University. 2000. *Multilingual cities project on the status of immigrant minority languages at home and at school.* Amsterdam: European Cultural Foundation.
- Extra, Guus, Ludo Verhoeven (eds.). 1993. *Community languages in the Netherlands.* Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Extra, Guus, Ludo Verhoeven (eds.). 1993. *Immigrant languages in Europe.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Extra, Guus, Ludo Verhoeven (eds.). 1998. *Bilingualism and migration.* Berlin: Mouton de Gruyter.

- Extra, Guus (Endredaktion), zusammen mit Rian Aarts, Tim van der Avoird, Peter Broeder, Kulay Yağmur. 2001. *Meertaligheid in Den Haag: de status van allochtone talen thuis en op school. Concept manuscript*. Tilburg
- Fishman, Joshua A. 1989. *Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gogolin, Ingrid. 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid, Ursula Neumann, Lutz Reuter. 2001. Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989-1999. Schulrecht, Schulorganisation, curriculare Fragen, sprachliche Bildung. (Interkulturelle Bildungsforschung 8) Münster: Waxmann.
- Institut für Interkulturelle Bildung, Universität Koblenz-Landau. 2001. Hamburger Erhebung zum Sprachstand türkisch-deutscher Schulanfänger des Schuljahres 1999/2000. Landau.
- Kipp, S., M. Clyne, A. Pauwels. 1995. *Immigration and Australia's language resources*. Canberra: Australian Government Publication Service.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen. 1992. *Begegnung mit Sprachen in der Grundschule*, Runderlaß des Kultusministeriums vom 13. Februar 1992, GABI. NW I S. 50.
- Kultusministerkonferenz der Länder. 1978. Europa im Unterricht. Beschluss der KMK vom 8. Juni 1978 in der Fassung vom 7. Dezember 1990, SVBI. 2/91.
- Kultusministerkonferenz der Länder. 1996. *Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“*. Beschuß der KMK vom 25. Oktober 1996.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 1998. *Handlungskonzept „Interkulturelles Lernen in Schule und Weiterbildung“* (erster unvollständiger Entwurf). Soest.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). 2000. *Europäisches Portfolio der Sprachen*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). 1998. *Wege zur Mehrsprachigkeit – Datenbanken und Informationen*. CD-ROM. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Mehlem, Ulrich. 1998. *Zweisprachigkeit marokkanischer Kinder in Deutschland. Untersuchungen zu Sprachgebrauch, Spracheinstellungen und Sprachkompetenzen marokkanischer Kinder in Deutsch, marokkanischem Arabisch und Berber (Masirisch)*. Frankfurt: Lang.
- Van der Merwe, I., L. van Niekerk. 1994. *Language in South Africa. Distribution and change*. Stellenbosch: Dept. of Geography.
- Pfaff, Ulrich, Jagoda Illner. 2000. Ausländische Schülerinnen und Schüler. *Schullink NRW*.
- Prasanna Pattanayak, Debi. 1992. Monolinguale Kurzsichtigkeit und die Blütenblätter des indischen Lotus. *Deutsch Lernen* 1, 68-76.

- RAA/Büro für interkulturelle Arbeit Essen (Hrsg.). 2000. *SCHUBILE - Schulen fördern bilinguales Lernen in der Primarstufe*.
- Rat der europäischen Gemeinschaften. 1977. Richtlinie des Rates der Europäischen Gemeinschaften über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern vom 25. Juli 1977. *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften*, Nr. L. 199/32
- Sillitoe, K., P. White. 1992. Ethnic groups and the British census: the search for a question. *Journal of the Royal Statistical Society* 155, 141-163.
- Sillitoe, K. 1987. *Developing questions on ethnicity and related topics for the census*. London: OPCS
- Stadt Essen. 1999. Konzept für die interkulturelle Arbeit in der Stadt Essen. *Informationen und Berichte zur Stadtentwicklung* Nr. 100.
- De Vries, J. 1989. On coming to our census. A layman's guide to demolinguistics. In: D. Gorter et al. (eds.). *Fourth International Conference on Minority Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 57-76.
- De Vries, J., F. Vallee. 1980. *Language use in Canada*. Ottawa: Ministry of Supply and Services.