

Mehrsprachigkeit als Kapital

Kroon, S.

Published in:
Mehrsprachigkeit Macht Europa

Publication date:
2002

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):
Kroon, S. (2002). Mehrsprachigkeit als Kapital. In M. Krüger-Potratz (Ed.), *Mehrsprachigkeit Macht Europa: Texte und Dokumente zu Mehrsprachigkeit und Schule* (pp. 33-51). (Interkulturelle Studien; No. 38). Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright, please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Sjaak Kroon

Mehrsprachigkeit als Kapital

Die nicht ganz neue Behauptung, dass Einsprachigkeit heilbar sei, wie sie als Motto der Münsteraner Tagung im Rahmen des Europäischen Jahres der Sprachen im Oktober 2001 gewählt wurde, ist eine Umkehrung der Behauptung, dass es möglich ist, Mehrsprachigkeit zu kurieren, als handle es sich dabei um eine Krankheit (vgl. Kroon / Vallen 1994). Letztere Feststellung hat eine lange und zähe Geschichte. Darin wird individuell, wie auch gesellschaftlich argumentiert. Auf individueller Ebene kann hier auf Theorien verwiesen werden, die behaupten, dass Mehrsprachigkeit zur Überstrapazierung des Hirns führe und deshalb 'ungesund' sei in dem Sinne, dass mehrsprachige Kinder kognitive Defizite aufweisen. Auf gesellschaftlicher Ebene dürfte der Hinweis auf Wirtschaftsstudien genügen, die, oft mit einem Verweis auf afrikanische Länder, einen negativen Zusammenhang zwischen ökonomischer Stärke und Mehrsprachigkeit feststellen und deshalb zum Beispiel Englisch als Sprache für Afrika vorschlagen. In beiden Fällen gilt Einsprachigkeit als Normalfall und Mehrsprachigkeit als Problem (vgl. Baker 2001). Auch wenn heutzutage die Mehrsprachigkeit-als-Kapital Position von Sprachwissenschaftlern häufiger vertreten wird, wie mir scheint, als die Mehrsprachigkeit-als-Problem Position, handelt es sich dabei sicherlich nicht um eine gesellschaftlich und politisch allgemein akzeptierte Stellungnahme. Das zeigt sich zum Beispiel in den negativen Äußerungen zur Multikulturalität und Mehrsprachigkeit der überall in Europa an Macht und Einfluss gewinnenden rechtsstehenden Politikern Le Pen in Frankreich und dem im Mai 2002 erschossenen Fortuyn in den Niederlanden.

Im Folgenden werde ich keineswegs eine pathologisierende Perspektive hinsichtlich Mehrsprachigkeit wählen, sondern zu zeigen versuchen, dass und wie eine sprachwissenschaftliche Perspektive in diesem Zusammenhang bei der Entlarvung und Bekämpfung von späten Befürwortern einer Defizitkonzeption hilfreich sein kann, wie sie schon in den Arbeiten Labovs in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts widerlegt wurde (vgl. Dittmar 1973). Dass ich dabei die Niederlande als Rahmen wähle, bedeutet nicht, dass meine Überlegungen nur dort zutreffen.

Zur Feststellung von Mehrsprachigkeit

Eine erste Aufgabe, die die Sprachwissenschaft in einer mehrsprachigen Gesellschaft zu leisten hat, ist empirisch festzustellen, dass es so etwas wie Mehrsprachigkeit gibt und dass es sich dabei um ein weltweit verbreitetes Phänomen handelt; mit anderen Worten, dass Mehrsprachigkeit der Normalfall ist und Einsprachigkeit die Ausnahme. Für die Niederlande ist diese Tatsache mittlerweile historisch wie aktuell ausgiebig dokumentiert worden.

Einheimische oder autochthone Sprachenvielfalt gab es in den Niederlanden immer schon. Auf alten Dialektkarten findet man die niederländischen Dialekte eingezeichnet mit Namen, die auf die germanischen Stämme verweisen, die laut Überlieferung im sumpfigen Delta von Rhein und Maas lebten. Mit der Entwicklung der Dialektologie als Wissenschaft entwickelte sich auch die Dialektkartografie. 1969 veröffentlichte Jo Daan eine empirisch fundierte Dialektkarte der Niederlande und Flandern (vgl. Daan / Blok 1970). Diese Karte, auf der 28 verschiedene Dialekte inklusive Friesisch eingetragen sind, basierte auf dem Dialektbewusstsein der Dialektsprechenden. Sie fasste die Urteile von Dialektsprechern über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem eigenen Dialekt und den Dialekten von Nachbardörfern zusammen und zeichnete dort, wo Dörfer von den Sprecherinnen und Sprechern nicht durch Pfeile miteinander verbunden wurden, Dialektgrenzen ein.

Anders als eine derartige Karte nahelegt, bilden die Dialekte des Niederländischen natürlich keine statischen unveränderlichen Größen. Sie unterliegen unter anderem dem Prozess der sogenannten Regiolektbildung, wodurch primäre Dialektmerkmale immer mehr verschwinden, aneinander-grenzende Dialekte einander immer ähnlicher werden und eine Art von regionalen Dialekten oder Regiolekten entsteht, die der Standardsprache näher sind als die ursprünglichen Dialekte (vgl. Hoppenbrouwers 1990). Nicht nur die Dialekte als Sprachsysteme verändern sich, sondern auch das Ausmaß ihrer Benutzung. Heute wird weniger Dialekt gesprochen als noch vor hundert Jahren. Um 1885 sprach in der nordlimburgischen Gemeinde Gennepe zum Beispiel die Mehrheit der Bevölkerung den örtlichen Dialekt, der übrigens dem niederrheinischen Kleverländischen Dialekt sehr ähnlich ist. Um 1965 wurde er dort noch von 80% der Kinder im Grundschulalter gesprochen, 1975 waren es schon weniger als 50% (vgl. Giesbers/Kroon 1985) und 1998 war es in der ganzen Provinz Limburg 46% und in den Niederlanden insgesamt nur

noch 13%. Zum Vergleich: 1998 sprachen 26% der niederländischen Eltern Dialekt, dagegen 60% der limburgischen Eltern (vgl. Driessen/Withagen 1998). Resultate der Dialekterhebung von Driessen/Withagen (1998) sind in Tabelle 1 zusammengefasst.

Provinz	Kinder	Eltern
Groningen	12,1	14,9
Friesland	47,7	57,8
Drenthe	19,4	55,6
Overijssel	7,8	35,7
Flevoland	0,9	8,9
Gelderland	3,0	22,5
Utrecht	0,4	3,5
Noord-Holland	3,3	4,1
Zuid-Holland	0,8	2,0
Zeeland	14,9	30,9
Limburg	46,6	60,6

Tabelle 1: Dialektgebrauch von niederländischen Kindern (4-12 Jahren; n=7730) in Prozent und ihren Eltern nach Provinzen (nach Driessen/Withagen 1998).

Als Folge von Dekolonisierung und ökonomisch oder politisch bedingten Migrationsbewegungen ist die vielfältige niederländische Sprachlandschaft seit dem Zweiten Weltkrieg noch um einiges reicher geworden. Immigrantengruppen aus den ehemaligen Kolonien, aus verschiedenen Mittelmeerländern, zum Beispiel aus Marokko und der Türkei, sowie Flüchtlinge und Asylsuchende aus aller Welt haben sich mit ihren Sprachen und Sprachvarietäten in den Niederlanden niedergelassen. Die Größe dieser Gruppen hängt davon ab, welches Kriterium zu ihrer Identifikation benutzt wird: Nationalität, Geburtsland (der Person und/oder der Mutter, und/oder des Vaters), Selbstbestimmung der Gruppenzugehörigkeit oder Sprache (Extra u.a. 2002). Sie bilden im Moment etwa 10% der Bevölkerung. Tabelle 2 enthält die wichtigsten Gruppen unter Beachtung von zwei der genannten Kriterien.

Gruppen (x 1000)	Geburtsland PMV	Nationalität	Differenz
Niederländer	13.061	15.097	2.036
Türken	300	102	198
Marokkaner	252	129	123
Surinamer	297	11	286
Antillianer	99	-	99
Italiener	33	18	15
(ehem.) Jugoslawen	63	22	41
Spanier	30	17	13
Somalier	27	9	18
Chinesen	28	7	21
Indonesier	407	8	399
übrige Gruppen	1.163	340	823
Total	15.760	15.760	-

Tabelle 2: Bevölkerung der Niederlande am 1.1.1999 nach Geburtsland der Person und/oder der Mutter, und/oder des Vaters und Nationalität (nach Extra/De Ruiter 2002, S.17)

So eine Tabelle sagt natürlich nicht sehr viel über die Sprachen, die von den 'neuen' Niederländern beherrscht und gesprochen werden. Daten zu dieser Frage sind in letzter Zeit aber von Linguisten in groß angelegten Spracherhebungen in mittlerweile 13 niederländischen Städten (Bergen op Zoom, Breda, Den Haag, Deventer, Heerlen, Helmond, Kerkrade, Leeuwarden, Maastricht, Nieuwegein, Purmerend, Roosendaal und Utrecht) gesammelt worden. In diesen Erhebungen wurden von insgesamt 49.022 Schülern 96 verschiedene Sprachen genannt, die bei den Schülern zu Hause neben dem oder an Stelle des Niederländischen benutzt werden. Tabelle 3 enthält die 20 meist genannten Sprachen.

Nr	Sprache	Frequenz	Nr	Sprache	Frequenz
1	Türkisch	8.686	11	Chinesisch	1.062
2	Arabisch	6.755	12	Kurdisch	1.054
3	Berberisch	6.302	13	Somalisch	692
4	Englisch	5.153	14	Italienisch	690
5	Hind(ustan)i	5.037	15	Moluks/Maleiisch	657
6	Papiamentu	1.572	16	Urdu/Pakistanisch	644
7	Französisch	1.534	17	Portugiesisch	559
8	Deutsch	1.449	18	Serbisch/Kroatisch/ Bosnisch	534
9	Sranan Tongo	1.426	19	Javanisch	481
10	Spanisch	1.270	20	Farsi	400

Tabelle 3: 'Top-zwanzig' der Frequenzliste von Verweisen auf Sprachen oder Sprachen/Länder (nach Extra / De Ruiter, 2002, S. 52-53)

Solche Spracherhebungen, die übrigens auch in einigen anderen europäischen Städten, wie zum Beispiel Hamburg, durchgeführt worden sind, zeigen nicht nur, welche Sprachen vorkommen, sie zeigen auch, welche Sprachen am meisten und am liebsten benutzt und am besten beherrscht werden. Sie lassen es außerdem zu, (international) vergleichende und longitudinale Analysen anzustellen, die Indizien zur zukünftigen Entwicklung der niederländischen (und gegebenenfalls europäischen) Sprachenlandschaft liefern können. Interessante Fragen in diesem Zusammenhang beziehen sich zum Beispiel auf individuelle gegenüber gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit und auf Sprachpräferenz gegenüber Sprachbeherrschung. Solche Daten über einheimische und nicht-einheimische Sprachvariation sind vor allem in Bezug auf sprachpolitische Entscheidungen, z.B. im Rahmen der Bildungspolitik wichtig. Hier liegt eine wichtige Daueraufgabe für die Sprachwissenschaft.

Mehrsprachigkeit als Normalfall und Problem

Was aus den genannten und anderen Spracherhebungen (auch) hervorgeht, ist, dass, wie in der Einführung schon betont wurde, Mehrsprachigkeit eher Normalfall als Ausnahme ist. Wirklich sprachlich homogene Gesellschaften gibt es kaum. Das belegen Beispiele aus aller Welt und die Ansicht, dass das anders sei, wird kaum noch vertreten (wohl aber besteht noch der Wunsch, dass das anders sei...). Was auch kaum noch ernsthaft vertreten wird, ist die Ansicht, dass es 'gute' und 'schlechte' Sprachen und Sprachvarietäten gibt. Sprachen und Sprachvarietäten sind aus sprachwissenschaftlicher Sicht gleich: Es handelt sich in *allen* Fällen um hochstrukturierte linguistische Systeme, die kommunikativ adäquat für Benutzung innerhalb ihrer primären Sprechergruppe sind. Es gibt in diesem Sinne also prinzipiell kein besser oder schlechter, kein mehr oder weniger, nicht Defizit, sondern ausschließlich Differenz. Das bedeutet aber nicht, dass Mehrsprachigkeit immer unproblematisch ist. Auch eine streng lingorelativistische Position, wie sie von zum Beispiel Skutnabb-Kangas (1997) vertreten wird, kann nicht darüber hinweg täuschen, dass Sprachen in der Gesellschaft und im Unterricht keineswegs gleich sind und auch nicht so behandelt werden. Sprachen mögen linguistisch gleich sein, gesellschaftlich sind sie ungleich und zwar in dem Sinne, dass immer und überall die Sprachen von soziologischen Minderheiten gegenüber der Sprache der jeweiligen Mehrheit als unterlegen gelten. Auch das machen Beispiele aus aller Welt deutlich (vgl. Spolsky 1999). Als Reaktion darauf erheben die Minderheiten meistens sprachpolitische Forderungen hinsichtlich der Anerkennung ihrer Sprache(n), worauf wiederum die Mehrheit reagieren muss.

Nach De Vries (1995) gibt es in diesem Zusammenhang vier mögliche Reaktionen der Mehrheit. Er bezeichnet sie als *studied neglect* (bewusste Nicht-Beachtung), *ridicule* (lächerlich machen), *oppression* (Unterdrückung) und *accomodation* (Anpassung). Innerhalb dieser letzten Kategorie unterscheidet er *concessional accomodation* (kessionelle Anpassung) und *structural accomodation* (strukturelle Anpassung). Laut De Vries ist eigentlich nur die strukturelle Anpassung eine vertretbare Form von 'Sprachpolitik'. Genauer gesagt handelt es sich dabei um das, was Cooper (1989, S. 99) *status planning* nennt, das heißt "deliberate efforts to influence the allocation of functions among a community's languages". Neben dieser Statusplanung

nennt er noch *corpus planning*, die sich mit der Form der Sprache beschäftigt, und *acquisition planning*, die sich mit dem Lehren und Lernen der Sprache beschäftigt. Die weitaus wichtigste Funktion, die eine Sprache im Statusplanungsprozess bekommen kann, ist es, offizielle Sprache eines Landes zu sein. Eine andere, ebenfalls sehr wichtige und außerdem viel diskutierte Funktion ist es, Unterrichtssprache zu sein.

So eine Funktionsbestimmung geschieht im Idealfall im Rahmen des sogenannten *policy cycle* oder Politikprozesses. Dieser Zyklus verläuft in acht Schritten oder Phasen: (1) Ideologiebildung, (2) Festlegung der Tagesordnung, (3) Vorbereitung der Politik, (4) Festlegung der Politik, (5) Implementierung der Politik, (6) Evaluation der Politik, (7) Feedback zur Politik und (8) Beendigung der Politik (vgl. Kroon/Vallen 2000). Im Idealfall spielt die Sprachwissenschaft namentlich in der dritten Phase eine Rolle: sie liefert empirische Daten zur Fundierung der Politik. Natürlich können Sprachwissenschaftler, wie alle anderen Bürger, auch auf anderen Ebenen mitmischen.

So haben sie in den Niederlanden nicht nur über ihre Forschung eine Rolle gespielt, sondern sie haben auch durch ihre Stellungnahme im öffentlichen Diskurs entscheidend dazu beigetragen, dass Mehrsprachigkeit im Moment weit oben auf der politischen Tagesordnung steht. In den Niederlanden zeigt sich die Rolle der Sprachwissenschaft in diesem Sinne besonders deutlich in der Diskussion über die Politik zum Thema allochthone Minderheitssprachen und Unterricht.

Minderheitssprachen in der niederländischen Minderheitenpolitik

Eine erste Bemerkung, die es hier zu machen gilt, bezieht sich auf die benutzte Terminologie. Extra und Gorter (2001) bieten eine Liste von Termini, die in der Literatur zur Bezeichnung der nicht-einheimischen Sprachen benutzt werden, die mit der Migration in Immigrationsländern „eingewandert“ sind: *community languages*, *ancestral/heritage languages*, *non-indigenous languages*, *minority languages*, *home languages*, *allochthonous languages*. Diese Bezeichnungen sind so ausgewählt, dass damit immer auch der Tatsache Ausdruck gegeben wird, dass es sich hier um nicht-dominante Sprachen handelt. Auch in den Niederlanden sind im Laufe der Jahre verschiedene Bezeichnungen benutzt worden. Die niederländische Minderheitenpolitik hat sich ungefähr seit 1970 mit dem Thema Minderheitssprachen und

Unterricht auseinandergesetzt, während die Unterrichtspraxis schon in den sechziger Jahren damit befasst war. Es ist unmöglich hier die ganze Geschichte des Minderheitssprachenunterrichts wiederzugeben. Ich beschränke mich darum auf eine Aufzählung der wichtigsten offiziellen Regierungsberichte, die eine Richtungsänderung in der Politik bedeuteten (vgl. Kroon/Sturm 2001).

1970 veröffentlichte das Ministerium für Soziales die *Nota Buitenlandse Werknemers* (Bericht Ausländische Arbeitnehmer). Darin wurde zwischen 'rein eigener nationaler Unterricht' und 'rein niederländischer Unterricht' unterschieden. Dieselben Termini wurden übrigens schon benutzt im Rahmen der niederländischen Kolonialerfahrung in der heutigen Republik Indonesien, wo es sich um Unterrichtsangebote für einheimische Bewohner des indonesischen Archipels handelte. In den 1970er Jahren verwies 'rein eigener nationaler Unterricht' auf Unterricht für 'Gastarbeiterkinder', die, laut der offiziellen Ideologie, dass die Niederlande kein Immigrationsland seien, sowieso wieder in ihr Herkunftsland zurückkehren würden. Dieser Unterricht sollte darum lediglich die 'eigene Sprache' der Kinder als Unterrichtssprache benutzen. Der Begriff 'eigene Sprache' wurde dabei nicht näher definiert. 'Rein niederländischer Unterricht' verwies auf Unterricht für Immigranten die, ungeachtet der offiziellen Ideologie, doch in den Niederlanden blieben und die deshalb auf Niederländisch unterrichtet werden sollten. Schlagwort und wichtigstes Ziel in dieser Periode war Befähigung zur Remigration. Die Niederlande waren kein Immigrationsland und wollten es auch nicht werden - obwohl sie es schon längst waren.

1981 veröffentlichte das Bildungsministerium den Bericht *Culturele Minderheden in het Onderwijs* (Kulturelle Minderheiten im Unterricht). Darin wurde *Onderwijs in de Eigen Taal en Cultuur* oder *OETC* (Unterricht in der eigenen Sprache und Kultur) erwähnt. 1983 folgte eine nähere Konkretisierung dieses Unterrichts in dem Bericht *Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur*. Es handelte sich dabei um zweieinhalb Wochenstunden Unterricht in Türkisch, Arabisch usw. als Fach. Diese Politik hängt mit dem Ende der Remigrationsidee zusammen. Durch Unterricht in der eigenen Sprache und Kultur sollte die eigene Identität der Immigranten verstärkt werden. Das wurde als notwendig betrachtet, weil ihnen in der Immigration situation kulturelle Probleme und Identitätsprobleme unterstellt wurden. Diese Position wurde vor allem von Erziehungswissenschaftlern vertreten. Die Sprachwis-

senschaft übte von Anfang an Kritik an dem Begriff 'eigene Sprache', wie er in der Politik benutzt wurde. Damit war nämlich ausschließlich der Unterricht in der offiziellen Landessprache des Herkunftslandes gemeint. Das heißt Türkisch für Türken, auch wenn sie kurdischer Herkunft bzw. kurdischsprachig waren, und Arabisch für berbischsprachige Marokkaner.

1989 veröffentlichte das Bildungsministerium den Bericht *Onderwijs in de Eigen Taal* (Unterricht in der eigenen Sprache). Die schlechten Schulerfolge von Minderheiten waren Anlass dafür, den Unterricht in der 'eigenen Sprache' (exil Kulturunterricht) für die Verbesserung des Schulerfolges einzusetzen, und zwar vor dem Hintergrund einer Variante der Cumminschen Interdependenzhypothese, derzufolge man erst seine Muttersprache gut beherrschen sollte bevor man damit anfängt, eine zweite Sprache zu erwerben und in dieser zweiten Sprache zu lernen. Die eigene Sprache wurde damit zum Mittel. Diese Position wurden vor allem von Sprachwissenschaftlern vertreten. Die Politik funktionierte aber nicht wie beabsichtigt. Die Schulerfolge von allochthonen Schülerinnen und Schülern blieben strukturell niedriger als die der autochthon niederländischen, und die Minderheitssprachenpolitik musste dafür den Kopf hinhalten. Das führte einerseits zu Plädoyers für die Abschaffung des Minderheitssprachenunterrichts und andererseits zu einer Neuorientierung desselben. Das Expertengutachten *Ceders in de tuin* (vgl. CALO 1992) spielte dabei eine wichtige Rolle. Es schuf den Begriff der 'allochthonen lebenden Sprachen' als Bezeichnung für Sprachen, die von Mitgliedern einer ursprünglich allochthonen Gruppe in den Niederlanden aktiv benutzt werden. Damit wurde der bis dahin benutzte, sprachwissenschaftlich nicht vertretbare und obsoletere Terminus der 'eigenen' Sprache für unzutreffend erklärt. Das Gutachten machte auch einen Unterschied zwischen Rückkehrpolitik und Kulturpolitik und es bezeichnete den Unterricht in 'allochthonen lebenden Sprachen', mit dem autonomem Ziel der Beherrschung dieser Sprachen als Teil der Kulturpolitik.

1995 erschien die *Uitwerkingsnotitie onderwijs in allochtone levende talen* (Bericht zur Ausarbeitung des Unterrichts in allochthonen lebenden Sprachen). Der neue Begriff 'allochthone lebende Sprachen' wird darin vom Bildungsministerium übernommen und 1998 gesetzlich festgelegt. Der Unterricht in diesen Sprachen behält aber seine kombinierte autonome und instrumentelle Funktion. Das heißt, dass er als Fach gilt mit dem Ziel der Be-

herrschaft der jeweiligen Sprache, das für die Klassen 1 bis 8 (Kinder von 4 bis 12 Jahren) außerhalb des regulären Unterrichts platziert ist. Für die Klassen 1 bis 4 (in der neuesten Gesetzesänderung ab 2003 auch für die Klassen 5 bis 8) hat er außerdem noch innerhalb der Schulzeit die Funktion einer 'Sprachhilfe', das heißt einer Hilfe für den Erwerb des Niederländischen und damit letztlich für das Erreichen der Unterrichtsziele. Innerhalb der Schule und des Curriculums fungieren die 'allochthonen lebenden Sprachen' lediglich als Hilfsfach ohne autonome Funktion. Aber dadurch, dass diese Sprachhilfe innerhalb des Curriculums stattfindet, bekommt diese Form des Unterrichts in allochthonen lebenden Sprachen einen viel höheren Status als der außerschulische autonome Minderheitssprachenunterricht. Allerdings ist unklar, wie diese 'Sprachhilfe' einzusetzen ist, und wie sich die Minderheitssprache als Unterrichtssprache und das Niederländische als Zielsprache zueinander verhalten. Meines Erachtens ist damit die Basis für eine neue Phase in der seit dreißig Jahren sich immer wiederholenden niederländischen Diskussion zum Minderheitssprachenunterricht gelegt.

Komplexe Argumentationen zum Minderheitssprachenunterricht

Die Diskussion über Minderheitssprachenunterricht in den Niederlanden ist seit jeher schwierig und komplex, und die Sprachwissenschaftler, die dabei mitgemischt haben, haben nicht immer eine eindeutige Position bezogen. Ein wichtiger Grund dafür war meines Erachtens, dass über verschiedene Schienen durcheinander diskutiert und auf verschiedenen Ebenen argumentiert wurde.

Anfangs wurde politisch argumentiert und mit dem Minderheitssprachenunterricht Ziele wie Akkulturation, Integration mit Erhalt der eigenen Identität und Multikulturalität verbunden, ohne dass genau klar war, wie dieser Unterricht dazu beitragen könnte. Hinzu kam das pädagogische Argument, dass man mit dem Unterricht das Kind dort abholen sollte, wo es steht, das heißt also bei seiner Muttersprache, damit das Kind sich in der Schule wohl fühle und zum Lernen bereit sei. Danach kam eine sprachdidaktische Argumentation hinzu: Cummins' Schwellenhypothese und der erwartete positive Transfer von der erstgelernten Sprache (S1 oder Muttersprache) zur zweiten Sprache (S2), auch wenn dieser nicht empirisch nachgewiesen war, wurde gerne als Argument für Minderheitssprachenunterricht herangezogen mit dem Ziel der Bekämpfung von Rückständen bei allochthonen Schülern.

Schließlich gab es noch eine sprachpolitische Argumentation, die mit dem Ansatz Sprachgleichheit und *linguistic human rights* für die Aufnahme aller Muttersprachen in der Schule eintritt.

Diese Komplexität spiegelt sich in den verschiedenen Argumentationen hinsichtlich des Verhältnisses von Zielen und Mitteln im Minderheitssprachenunterricht als Sprachhilfe wider, die wir in der von Jeff Bezemer in einer vierten Klasse (Durchschnittsalter der Schüler ist sieben Jahre) der niederländischen Grundschule 'De Rietschans' erhobenen Reaktionen zur Mehrsprachigkeit (Bezemer/Kroon, 2001) fanden. In Abbildung 1 werden die Argumentationen der niederländischen Regierung, des Schulvorstands, der Schule und der Lehrkräfte in diesem Zusammenhang sichtbar gemacht.

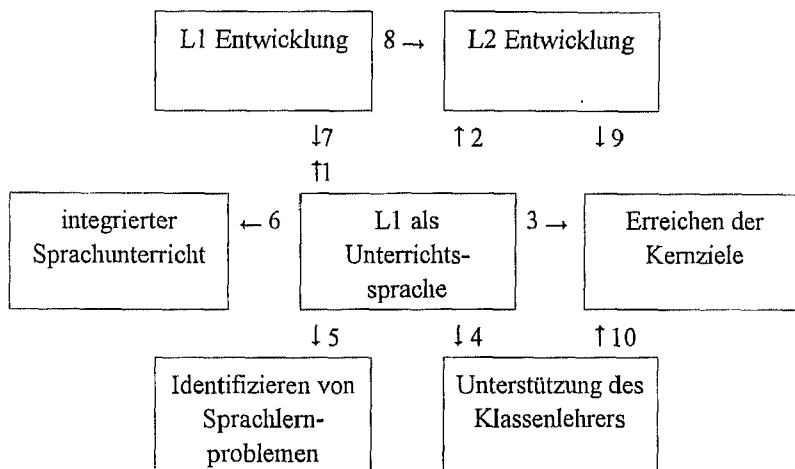


Abbildung 1: Argumentationen zur Sprachhilfe (vgl. Bezemer/Kroon, 2001)

Das Basisprinzip der Sprachhilfe ist, dass eine Minderheitssprache (Muttersprache oder L1) als Kommunikationsmittel im Unterricht der jeweiligen Minderheit benutzt wird. Dieses Mittel ist in den verschiedenen Argumentationen direkt oder indirekt mit sieben verschiedenen Zielen verbunden:

- Argument 1): Die Entwicklung von Sprachfertigkeit in der Muttersprache; diese L1-Entwicklung führt zur Entwicklung von Sprachfertigkeit in der L2 Niederländisch (8) und über diese L2 Entwicklung indirekt zum Erreichen der Kernziele (9); interessant ist hier der Zusammenhang mit (7)

- Dadurch, dass L1 als Unterrichtssprache benutzt wird, wird sie gelernt und kann als Unterrichtssprache benutzt werden.
- Argument 2): Die Entwicklung von Sprachfertigkeit im Niederländischen (L2) und über diese L2 Entwicklung das Erreichen der Kernziele (9).
- Argument 3): Das Erreichen der Kernziele im allgemeinen Curriculum.
- Argument 4): Die Unterstützung der Arbeit des Klassenlehrers und über diese Unterstützung das Erreichen der Kernziele (10).
- Argument 5): Die Identifizierung von Sprachlernproblemen.
- Argument 6): Die Entwicklung eines integrierten Sprachenunterrichts.
- In der Position des Gesetzgebers sind die Zusammenhänge (1), (2), (3), (4) und (8) anwesend. Der *Raad van State*, der die Regierung in Sachen Gesetzgebung berät, verweist auf (1), (2), (3) und
- Argument 7): Die Gemeinde als Schulvorstand der Fallstudien-schule nennt (4), (6) und (8). Die Schule selbst nennt (2), (4) und (5). Die L1-Lehrerin nennt (1) und (2) und der Klassenlehrer nennt (2).

Durch die Jahre hindurch war eines der wichtigsten Themen in der Diskussion zum Minderheitssprachenunterricht die Frage nach dem Objekt desselben, das heißt nach der zu lehrenden und zu lernenden Sprache. Die 'eigene Sprache' der Kinder war es oft nicht, auch wenn die Bezeichnung 'Unterricht in der eigenen Sprache (und Kultur)' dies mehr als fünfzehn Jahre nahelegte. Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftler haben diese Bezeichnung seit über fünfzehn Jahre kritisiert. Trotzdem war er der Slogan, eine Fahne, mit der man ins Feld zog im Namen der Multikulturalität. Diejenigen, die für den Unterricht in der 'eigenen Sprache' eintraten, zeigten damit, dass sie das multikulturelle Herz an der rechten Stelle trugen, auch wenn sie mit dem Namen und der dazugehörigen Praxis nicht einverstanden waren und sich vor allem dafür einsetzten, den Unterricht in der 'eigenen Sprache' zu verbessern. Das führte letzten Endes zum 'Unterricht in allochthonen leben-

den Sprachen'. Der neue Name ist deskriptiver sowie politisch korrekt, seinen Slogan Charakter hat er verloren und damit seine multikulturelle Kraft. Er wird entweder nur als Sprachhilfe zur Erreichung der Kernziele eingesetzt oder als Fach mit autonomen Zielen außerhalb des Curriculums organisiert. Mittlerweile sind erste Evaluationsberichte zum Unterricht in allochthonen lebenden Sprachen erschienen; sie zeigen, dass dieser Unterricht außerhalb der Schule kaum stattfindet und innerhalb der Schule, also als Sprachhilfe, sehr problematisch ist (vgl. Turkenburg 2001; Algemene Rekenkamer 2001). Dabei spielt übrigens die Frage, welche Sprache bei der Sprachhilfe benutzt werden soll, aufs Neue eine wichtige Rolle.

Minderheitssprachen im Unterricht

Auch im 'Unterricht in allochthonen lebenden Sprachen' zeigte sich die Komplexität der Sprachenfrage. Wie gesagt wird in diesem als Sprachhilfe durchgeführten Unterricht im Prinzip die 'eigene Sprache' der Kinder benutzt. Zum einen kann nicht unbedingt davon ausgegangen werden, dass alle Kinder ihre 'eigene Sprache' beherrschen, und zum anderen stellt sich die Frage, inwieweit die Lehrkräfte die 'eigene Sprache' der Kinder beherrschen. Hierzu einige Beispiele aus der bereits genannten Fallstudienklasse von Jeff Bezemer, wo in Rahmen des 'Unterrichts in allochthonen lebenden Sprachen' Sprachhilfe Arabisch und Sprachhilfe Türkisch erteilt werden (vgl. Bezemer/Kroon 2001). Die marokkanischen und türkischen Schüler werden dazu zweimal pro Woche eine halbe Stunde außerhalb des Klassenverbandes unterrichtet. Aus Schülerinterviews geht hervor, dass sechs von sieben türkischen Schülern in den Niederlanden geboren sind und ihre Eltern in der Türkei. Die Schüler sprechen meistens Türkisch mit ihren Eltern und Niederländisch mit ihren Brüdern und Schwestern. Ein Schüler sagt, dass er Türkisch und Niederländisch mit seinen Geschwistern spricht. Sechs Schüler sagen, dass sie Türkisch am besten sprechen und einer sagt, dass er besser Niederländisch kann. Fünf Schüler sprechen Marokkanisch-Arabisch oder Berberisch.

Als Beispiel für Sprachbeherrschung der marokkanischen Schüler der 'Rietschans'-Schule und ihres Arabischlehrers habe ich folgenden Abschnitt aus einem Interview mit diesem Lehrer ausgewählt.

Interviewer: Und diese fünf Schüler, von Klasse vier, sprechen die alle Ber-

berisch zu Hause? Oder sprechen die auch Marokkanisch-Arabisch zu Hause?

Lehrer: Zwei Kinder sprechen Berberisch, Chamila und Bilal sind Berber. Nasira ist auch Berber, aber sie versteht es gut. Sie spricht alle Sprachen. Sie spricht Berberisch und Arabisch. Ist kein Problem. Aber Bilal und Chamila, die begreifen gut, was ich frage, aber sie finden es schwierig, eine gute Antwort auf Arabisch zu geben. (...) Ich spreche kein Berberisch. (...)

Interviewer: Und was ist deine Lösung dafür?

Lehrer: Wenn es schwierig ist, den Kindern etwas klar zu machen, versuche ich es auf Niederländisch zu übersetzen. (...)

Interviewer: Und die Eltern?

Lehrer: Alle Eltern sprechen Arabisch. Aber die Sprache, die sie zu Hause mit Ihren Kindern Sprechen ist Berberisch. Das ist schwierig. Vater und Mutter sprechen gut Arabisch, aber die Familiensprache ist Berberisch und Niederländisch.

Die Komplexität der marokkanischen Sprachsituation wird hier in vollem Umfang deutlich (vgl. De Ruiter/Bos 2001). Die offizielle Sprache von Marokko ist das Moderne Standard Arabisch. Das ist die Sprache des Journalismus, der Literatur, des Radios und Fernsehens und der Behörden. Diese Sprache, die niemandes Muttersprache ist, muss auch in Marokko in der Schule gelernt werden. Früher war sie offiziell die Sprache des 'Unterrichts in der eigenen Sprache und Kultur' und heutzutage kann sie im 'Unterricht in allochthonen lebenden Sprachen' als Fach außerhalb des Curriculums erteilt werden. Die arabische Umgangssprache in Marokko ist Marokkanisch-Arabisch, ein Dialekt des Modernen Standard Arabisch. Dieser Dialekt besteht aus mehreren interkomprehensiven Varietäten. Er wird in Marokko wie den Niederlanden auch benutzt, wenn arabophone und berberophone Marokkaner miteinander kommunizieren. Neben dem Arabischen werden in Marokko außerdem nämlich drei Berbervarietäten gesprochen: Tarifit, Tamazight und Tasjellhit. Diese Sprachen werden von Marokkanern in Marokko im allgemeinen nicht sehr positiv eingeschätzt. Auch im 'Unterricht in der eigenen Sprache und Kultur' in den Niederlanden spielten die Berbersprachen bis jetzt

kaum eine Rolle. Die prinzipielle Möglichkeit ihrer Benutzung, wie auch der Benutzung des Marokkanisch-Arabischen, ist aber in dem jüngsten Gesetz (1998) zum Minderheitssprachenunterricht gegeben.

Wie die 'Sprachhilfe' Arabisch konkret aussieht, zeigt folgender Ausschnitt einer solchen Stunde in 'De Rietschans'. Es geht mir dabei lediglich darum zu zeigen, wie in einer solchen Stunde die unterschiedliche Beherrschung verschiedener Sprachen bei den Schülern und dem Lehrer zu einer sehr komplexen sprachlichen Situation führt, worin die Berbersprachen der Kinder wie auch das Moderne Standard Arabisch abwesend sind, und Kinder wie Lehrer zwischen Marokkanisch-Arabisch und Niederländisch wechseln. Im folgenden Auszug ist die primäre Unterrichtssprache Marokkanisch-Arabisch in Grundschrift und das Niederländische in Kursivschrift und unterstrichen (alle Äußerungen sind der Einfachheit halber ins Deutsche übersetzt worden). „Taalmaatje“ (Sprachfreundchen) ist das niederländische Schulbuch, das bei der 'Sprachhilfe' Arabisch und Türkisch benutzt wird.

Lehrer: Ihr macht das Taalmaatje doch, dieses?

Schüler: Ja.

Lehrer: Das ist Sprachhilfe. Und wir werden eine Lektion machen, die wir schon mal gemacht haben, damit wir sehen, ob ihr sie begriffen habt, oder nicht. Schwierig oder leicht?

Schüler: Leicht.

Lehrer: Ich werde sehen, ob es leicht ist, oder nicht leicht. (...) Wenn Fräulein oder Lehrer euch eine Aufgabe gibt, was was müsst ihr erst tun? Jamila?

Jamila: Titel lesen.

Lehrer: Titel lesen.

Nawar: Und dann...

Lehrer: Sage es auf Arabisch, Nawar.

Nawar: Wenn du es liest, und nicht begreifst, dann musst du es nochmal lesen.

- Lehrer: Ja, wie oft müssen wir lesen, Nasira?
- Nasira: Zweimal.
- Lehrer: Zweimal oder dreimal, wenn etwas, wenn wir etwas nicht verstehen können.
- Schüler: Du musst es einfach lesen, bis du es versteh... Du musst... Du musst es einfach lesen, bis du es verstehst.
- Lehrer: Bis du es verstehst, sehr gut. Alle Aufgaben sind kaum schwierig, wenn du ruhig nachdenken, ruhig nachdenken, nicht schnell machen, selbständig machen, alleine arbeiten, dann wird es einfach für dich werden, und wird es einfach, es zu machen, und wenn du schnell und schnell machst beim beantworten....
- Bilal: Und du darfst nicht abschreiben.
- Lehrer: Und nicht abschreiben. Warum nicht?
- Bilal: Wenn du abschreibst, vielleicht hat der andere es auch falsch gemacht.
- Lehrer: Ja, sehr gut, Bilal. Wenn du abschreibst, und der andere hat es falsch, und dann machst du es auch falsch. Du musst immer selbständig arbeiten.
- Nawar: Gestern in der Moschee, gestern Prüfung, Samstag und Sonntag Prüfung gehabt.
- Lehrer: Kannst du es auf Arabisch erzählen, damit die anderen es verstehen können.
- Nawar: Wir haben Prüfung in der Moschee gemacht, und da waren drei Mädchen, und die haben es falsch gemacht.

Die wichtigste Frage, die es bei einem solchen Unterricht in Lese-strategien (und Moral: nicht abschreiben) zu beantworten gilt, ist, ob die Benutzung der 'eigenen Sprache' dabei etwas beträgt. Für die berberisch-sprachigen Chamila, Bilal und Nasira ist es nicht die eigene Sprache. Für sie, wie für die marokkanisch-arabischsprachigen anderen Kinder in der Klasse scheint das Niederländische, jedenfalls in der Lehr-Lernsituation, die weniger

schwierige Sprache zu sein: Die meisten schulischen Begriffe werden, übrigens auch von Lehrer, auf Niederländisch artikuliert.

Ein ähnliches Beispiel findet sich im 'Sprachhilfeunterricht' Türkisch in der gleichen Klasse, wo die türkischen Schüler und die türkische Lehrerin sich sehr viel Mühe geben, das türkische Wort für Tintenfisch zu finden, während es lediglich darum geht, wie sich am Ende herausstellt, dieses Wort auf Niederländisch zu lernen. Das geht deutlich aus der nun folgenden Interviewpassage hervor, in der die Kinder damit beschäftigt sind, auf einer Zeichnung im Sprachbuch „Taalmaatje“ auf Seite 22 und 23 bestimmte Objekte zu benennen. Die Unterrichtssprache ist überwiegend Türkisch (Grundschrift) und nur ab und zu wird von den Beteiligten Niederländisch benutzt (Kursivschrift unterstrichen).

Lehrerin: Was hat Sarah? Müberra.

Müberra: Sarah hat... Wo ist Sarah? Nummer Dreizehn.

Lehrerin: Was hat Sarah?

Müberra: Tintenfisch.

Lehrerin: Tintenfisch. Gibt es jemand der weiß, was das ist? Wir haben darüber geredet, aber du hast es vielleicht vergessen. Ruhan.

Ruhan: Monster.

Lehrerin: Monster?

Schüler: Monsterfisch.

Lehrerin: Kein Monster. Bahar.

Bahar: Ein Fisch, er schwimmt im Teich.

Lehrerin: Ein Fisch, aber welcher Fisch. Der Fisch hat einen Namen. Betül.

Betül: Er ist unter... er schwimmt unten im Meer.

Lehrerin: Ein Fisch, der unten im Meer schwimmt. Aber Fische schwimmen meistens unten im Meer, weil sie nicht oben drauf schwimmen können. Feride.

- Feride: Ein Hai.
- Lehrerin: Es ist kein Hai. Müberra.
- Müberra: Eh, einer, er kann keinen so greifen, er muss so flüchten, die die nicht schnell sind, so flüchtet er, er hat auch plötzlich Angst und plötzlich greift er so einen Fisch. (Müberra erzählt eine Geschichte, die sich an einer anderen Stelle im Sprachbuch befindet; darin kommt ein großer Tintenfisch vor, der mit einem kleinen, aber schlauen Tintenfisch kämpft.)
- Lehrerin: Ja, du hast es schön beschrieben, ich frage seinen Namen. Ich werde seinen Namen sagen, weil ihr es ein bisschen durcheinander gebracht habt. Tintenfisch Kinder, Tintenfisch. *Tintenfisch*.
- Schüler: *Ah ja!* Tintenfisch *ja*.

Die Stunde geht weiter mit der Benennung von anderen Objekten. Dann fragt die Lehrerein zum Schluss, ob jemand noch etwas zu den Seiten 22 und 23 fragen möchte. Das ist der Fall.

- Ruhan: Ich habe den Namen von was Sarah festhält vergessen.
- Lehrerin: Tintenfisch, aber du brauchst das nicht zu wissen. Du sollst es auf Niederländisch wissen und wissen, welche Art von Tier es ist, aber du brauchst den türkischen Namen nicht zu wissen.

Perspektiven

Diese und ähnliche empirische Beispiele (z.B. in Gogolin/Kroon 2001) zeigen, dass die Chancen für Minderheitssprachen im Unterricht nicht sehr groß sind. Die Wichtigkeit des Niederländischen und die Dominanz dieser Sprache in der Institution Schule mit ihrer Tendenz zur sozialen, kulturellen und sprachlichen Homogenisierung (vgl. Gogolin 1994; Kroon/Sturm 1995) ist einfach zu groß. Dazu kommt, dass sich auch im öffentlichen Diskurs negative Stimmen von Politikern und Sozialwissenschaftlern hören lassen, die die multikulturelle Gesellschaft als Drama (vgl. Scheffer 2000) oder Illusion (vgl. Schnabel 2000) darstellen, für die Abschaffung des Minderheitssprachenunterrichts plädieren und mehr Interesse für Unterricht in Niederländisch als Zweitsprache fordern. In der Debatte, die insbesondere nach dem Beitrag

von Paul Scheffer folgte, gab es auch positive Positionen, worin von einer multikulturellen Arena (vgl. De Ruijter 2000) einem multikulturellen Vorteil mit Mehrsprachigkeit als Ausgangspunkt (vgl. Bennis u.a. 2000), einem sich Entfernen vom monolingualen Habitus (vgl. Declaration 2001), und Vielsprachigkeit als Herausforderung (vgl. Vallen 2000) die Rede war. Hier sind es vor allem Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftler, die für Mehrsprachigkeit als Kapital plädieren und Interesse für die Sprachen von allochthonen und autochthonen Minderheiten neben Unterricht in Niederländisch als Zweitsprache befürworten. Mehrsprachigkeit wird damit aufs Neue zu einem Schlagwort, einem mehr oder weniger undifferenzierten Slogan. Was dies konkret für die Schule bedeuten soll, ist dabei leider nicht immer ganz klar. In einem gesellschaftlichen Kontext, in dem die Restauration und der Ruck nach rechts überall zu spüren sind, bedeutet das ein Risiko. Ein Plädoyer für „nicht-exkludierende Anerkennung der Existenz von regionalen Sprachen, Minderheitssprachen und Immigrantensprachen als Quellen linguistischer Diversität und kulturellen Reichtums“, wie in der Declaration (2001; siehe Anhang), mag eine sympathische Position sein, aber ohne eine grundlegende Änderung der gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse, worin die dominante Mehrheitssprache als legitime Sprache nach Bourdieu (1982) ihren festen Platz hat, haben diese Sprachen nur eine ganz beschränkte Chance, Teil des dominanten Schulcurriculums zu werden. Es stellt sich auch für Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftler die Aufgabe, die Möglichkeiten und Begrenzungen der Mehrsprachigkeit im Unterricht neu zu definieren. Die Einsicht, dass in so einer Neudefinition interkulturelle Sprachbetrachtung, inhaltsbezogener Unterricht in Niederländisch als Zweitsprache, ‘eigene Sprache’ als Fach und ‘eigene Sprache’ als Unterrichtssprache den Platz teilen müssen, scheint mir die beste Basis für eine Praxis, die Mehrsprachigkeit als Kapital nutzt.