

Postkoloniale Mehrsprachigkeit und »Deutsch als Zweitsprache«

Heike Niedrig

EINLEITUNG

»Als ich meinen ersten Tag in Deutschland hatte, konnte ich kein Deutsch und ich fühlte mich ganz/also ich fühlte mich nicht so wohl. [...] deswegen hab' ich also auch Vollgas gegeben, um Deutsch zu lernen. Und das hab' ich geschafft, das freut mich auch.« (Simon, 18 Jahre, aus Togo)¹

Das Zitat stammt aus einem Forschungsprojekt in Hamburg zur Bildungssituation von jungen Flüchtlingen aus Afrika (vgl. Neumann et al. 2003). Als Simon das Interview gab, lebte er seit dreieinhalb Jahren in Deutschland und war gerade dabei, den Realschulabschluss zu erwerben. Kurz nach der erfolgreichen Abschlussprüfung musste er »untertauchen«, um sich einer Abschiebung nach Togo zu entziehen. Wie er fortan in der »Illegalität« lebt und welche Rolle seine hervorragenden Deutschkenntnisse dabei spielen, wissen wir nicht. Die Sozialpädagogin aus seiner Jugendwohnung, die noch in Kontakt mit ihm stand, konnte oder wollte uns keine weiteren Auskünfte erteilen (vgl. Niedrig 2003b: 349).

Simon steht hier stellvertretend für viele Jugendliche aus dieser Studie, die »Vollgas gegeben« haben, um Deutsch zu lernen – ohne jegliche Garantie, dass das daran geknüpfte »Integrationsversprechen« auch erfüllt wird. Die asylpolitische Demontage von Bildungs- und Lebenschancen in Deutschland ist als Hintergrund für jegliches Bildungsangebot, das sich an Jugendliche mit Flüchtlingsstatus richtet, von zentraler Bedeutung

1 | Zitiert nach Niedrig (2003a: 326). Alle Namen von Jugendlichen sind selbstverständlich Pseudonyme.

und soll hiermit eingangs in Erinnerung gerufen werden. Im Folgenden werde ich mich aber auf die Erfahrungen der Jugendlichen mit ihrem schulischen Deutschunterricht konzentrieren, um einen Beitrag zur Frage der Realisierungsbedingungen eines hegemoniekritischen Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu leisten.

In den ersten Abschnitten meines Texts werde ich zunächst einige Ergebnisse der Jugendlichenstudie vorstellen, theoretisch rahmen und dabei zeigen, inwiefern der sprachliche Habitus, der sich im postkolonialen Afrika herausgebildet hat, in Übereinstimmung oder in Widerspruch zum sprachlichen Markt in Deutschland steht, um anschließend zwei Thesen zur postkolonialen Deutung dieser Befunde zur Diskussion zu stellen.² Im letzten Abschnitt werde ich zwei Ansatzpunkte für die kritische Analyse sprachlicher Bildungskonzepte skizzieren, die mit Blick auf das allgemeinbildende Schulsystem entwickelt wurden (vgl. Niedrig 2002), mir aber in weiten Teilen auch auf den Bereich der Erwachsenenbildung übertragbar erscheinen.

1. JUGENDLICHE TRANSMIGRANT_INNEN – MEHRSPRACHIGKEITSPROFILE UND KRITISCHE STIMMEN ZUM DEUTSCHUNTERRICHT

Von den 76 Interviews, die wir mit jugendlichen Flüchtlingen über ihre Bildungslaufbahnen durchführten, konnten 73 auch im Hinblick auf Sprachkenntnisse ausgewertet werden.

1.1 Überblick über das mehrsprachige Repertoire

Das sprachliche Repertoire der befragten Jugendlichen umfasste 37 Sprachen, darunter 29 afrikanische Sprachen, unter anderem Fula, Amharisch, Ewe, Dioula, Mandingo und Tigrinya³, sowie Arabisch, Englisch, Französisch und Portugiesisch sowie einige weitere europäische Spra-

2 | Die hier zusammengefassten Befunde wurden in Teilen bereits publiziert (vgl. Niedrig 2006), werden in diesem Beitrag aber aus postkolonialer Theoriesicht neu kommentiert.

3 | Dies sind diejenigen afrikanischen Sprachen, die jeweils von mehr als drei Jugendlichen genannt wurden.

chen. Alle Jugendlichen besuchten zum Zeitpunkt der Interviews eine deutsche Schule und verfügten daher auch über entsprechende Deutschkenntnisse. Nach dem selbst zugeschriebenen »Grad der Mehrsprachigkeit« lassen sich drei Gruppen unterscheiden:

Elf Jugendliche stellten sich nach Abzug von Deutsch als »monolingual« dar. Meist gaben sie nur die Amtssprache ihres Herkunftslandes an; höchstwahrscheinlich haben sie jedoch weitere Sprachkenntnisse, insbesondere in afrikanischen Sprachen, die sie aus unterschiedlichen Gründen nicht nannten.

Die große Mehrheit (53) spricht neben Deutsch zwei bis vier Sprachen.

Neun Jugendliche sprechen (inkl. Deutsch) sogar sechs und mehr Sprachen.

Für meine weiteren Überlegungen von Bedeutung ist, dass insgesamt 13 Jugendliche keine Angaben zu afrikanischen Sprachkenntnissen machten. Hier gibt es eine Überschneidung mit der Gruppe, die sich als »monolingual« präsentierte.

Die Jugendlichen, die in den folgenden Zitaten zu Wort kommen, hatten sehr unterschiedliche Bildungswege in den jeweiligen afrikanischen Herkunftskontexten vorzuweisen. In Hamburg besuchten sie zunächst alle eine sog. BVJ-M-Klasse, d.h. ein »Berufsvorbereitungsjahr für MigrantInnen«, in dem der deutsche Hauptschulabschluss erreicht werden kann. Neben den üblichen Fächern des allgemeinbildenden Unterrichts werden im BVJ zwei berufspraktische Fächer unterrichtet und im BVJ-M zusätzlich das Fach »Deutsch als Zweitsprache«. Wie äußern sich nun diese Jugendlichen zum DaZ-Unterricht?

1.2 Kritik der mehrsprachigen Jugendlichen am DaZ-Unterricht

Harona ist zum Zeitpunkt des Interviews ca. 19 Jahre alt und lebt seit fünf Jahren in Deutschland. In Sierra Leone hatte er eine Koranschule besucht. Er spricht Fula, Krio, Englisch und Deutsch. Seine Erfahrungen mit dem Unterricht im BVJ-M resümiert er wie folgt:

»[The teachers] always forced us to do this, do this! Normally, they forced us to learn more German. You know, more German, more German, more German. They say: Here is Germany, anyone who is here must understand the language. And we said: Yea, of course, we are interested to know the German language. But not only

the German language. For they say, that is more good for us, you know. We said: Yea, we came here – because of our problem. We don't come here only to learn German. We need another subject again. Like English, they never encouraged us to do it much. They said: More German, more German, more German! You know. «

Mireille aus Guinea-Conakry ist 17 Jahre alt und kam vor anderthalb Jahren nach Deutschland. Sie spricht fünf Sprachen: Fula, Mandingo, Susu, Französisch und Deutsch. In Guinea-Conakry besuchte sie die Sekundarschule und erwarb das BEPC (Brevet d'Études de Premier Cycle), die staatliche Prüfung nach Abschluss der 10. Klasse im französischen Schulsystem. Über ihren Deutschlehrer sagt sie:

»Mon professeur d'allemand – chaque fois qu'il demande la version française d'un mot et que je répons, il demande à Paul, un jeune Français qui est dans ma classe: ›Est-ce que ce que Mireille dit c'est vrai?‹

Un jour j'étais vraiment sur les nerfs et je lui ai dit: ›Écoute ! Mon français, je ne l'ai pas appris dans la rue; je l'ai appris à l'école. Et chaque fois que tu poses des questions et que je répons tu lui demandes si c'est vrai ce que j'ai dit. Le fais-tu parce qu'il est Français et moi Africaine? Il ne faudrait pas oublier que la France nous a colonisé pendant des années, pendant 40 ans.‹ – Je le lui ai dit en Allemand!«⁴

Harona und Mireille kritisieren ihre Deutschlehrer aus verschiedenen Gründen: Harona mokiert sich über den monolingualen Habitus seiner Lehrer, über das bornierte Insistieren auf Deutsch als einziger Sprache, auf die es ankomme, und er fordert insbesondere Unterricht in Englisch, der Amtssprache von Sierra Leone. In Mireilles Deutschunterricht wird das mehrsprachige Repertoire der Schüler_innen zwar zur Kenntnis ge-

4 | Übersetzung H.N.: »Mein Deutschlehrer – jedes Mal, wenn er nach der französischen Bedeutung eines Wortes fragt und ich ihm antworte, fragt er noch mal Paul, einen jungen Franzosen in meiner Klasse: ›Stimmt das, was Mireille da sagt?‹ – Eines Tages hat mich das wirklich genervt, und ich habe ihm gesagt: ›Hör mal! Mein Französisch habe ich nicht auf der Straße gelernt; ich habe es in der Schule gelernt. Und jedes Mal, wenn du eine Frage stellst und ich antworte, fragst du ihn noch mal, ob das stimmt, was ich sage. Machst du das, weil er Franzose ist und ich Afrikanerin? Man sollte nicht vergessen, dass Frankreich uns viele Jahre kolonialisiert hat, 40 Jahre lang.‹ – Das habe ich ihm auf Deutsch gesagt!«

nommen und in den Deutschlernprozess einbezogen, was im Grundsatz begrüßenswert ist. Doch erfolgt dieser Einbezug in einer Weise, die Mireille als eine Form von »native speakerism« (vgl. Knappik/Dirim 2013) wahrnimmt und kritisiert. Mireille möchte, dass ihre Kompetenz in Französisch als Schulsprache anerkannt wird. Um die Legitimität ihres Französischrepertoires zu untermauern, verweist sie gar auf die französische Kolonialzeit, die zu der postkolonialen Schulsprachpolitik in Guinea-Conakry führte. Der Lehrer hingegen sieht in ihr nur die »Französisch-Fremdsprachlerin« und setzt Pauls Sprachgefühl als legitime Instanz für sprachliche Korrektheit. Hier zeigt sich, dass auch ein Unterricht, der die Mehrsprachigkeit der Lerner_innen einbezieht, auf einem monolingualen Konzept von Sprachlichkeit basieren kann, z.B. auf der Grundüberzeugung, dass man nur eine Sprache auf einem wie auch immer definierten »muttersprachlichen Niveau« sprechen könne. Wieso aber sollte Pauls Französisch »richtiger« sein als dasjenige Mireilles? Sind eventuelle Abweichungen im französischen Sprachgebrauch ein Beleg für das fehlerhafte Sprechen des Mädchens? Oder unternimmt der Lehrer hierbei nicht vielmehr einen Vergleich zwischen zwei Varietäten des Französischen, wie es in Frankreich und in Guinea-Conakry gesprochen und in der Schule gelehrt wird? Welches ist die »legitime« Varietät?

1.3 Geteilter postkolonialer »Common Sense« zwischen Afrika und Europa

Trotz ihrer scharfen Kritik, in einem Punkt befinden sich die beiden interviewten Jugendlichen unausgesprochen in vollkommener Übereinstimmung mit dem Common Sense ihrer Lehrer_innen: Weder Harona noch Mireille äußern die Erwartung, dass afrikanische Sprachen in der deutschen Schule in irgendeiner Form präsent sein sollten. Und diese Ausblendung eines wichtigen Teils ihrer sprachlichen Kompetenzen im Hinblick auf Bildungskontexte ist durchaus repräsentativ für die afrikanischen Jugendlichen in unserer Studie: Wie erwähnt, gab es bereits bei der systematischen Erhebung des sprachlichen Repertoires das Problem, dass 13 Jugendliche keine Angabe zu afrikanischen Sprachen machten. So entspann sich beispielsweise zwischen Patrik aus Sierra Leone (20 Jahre, seit dreieinhalb Jahren in Deutschland) und der deutschen Interviewerin zunächst folgender Dialog:

»I: Du hast gesagt, du sprichst verschiedene Sprachen. Sag noch mal, welche du sprichst.

P: Ah, ich spreche [lacht] meine Sprache Zime und Krio und ja, ein bisschen Limba und ein bisschen Mende, nur ein bisschen, nicht ganz gut. Ja, und Englisch, meine Liebe!

I: Magst du gerne?

P: Ja, ich liebe Englisch mehr als Zime. Weil wenn du in Sierra Leone in die Schule gehst oder in den Kindergarten, kannst du nur Englisch reden. Ja, wenn du zur Schule gehst, redest du nur Englisch. Kein Zime oder andere Sprachen, andere als Englisch.«

Im Anschluss an das Interview bittet die Interviewerin Patrik, seine sprachlichen Kompetenzen, mündlich wie schriftlich, mithilfe deutscher Schulnoten zu evaluieren. Das macht er auch umstandslos und sorgfältig für Englisch und Deutsch. Aber für die afrikanischen Sprachen verweigert er eine solche schulische Bewertung.

»I: Okay, dann nächste Sprache!

P: Nein, nur das. [lacht] Nur Deutsch und Englisch.

I: Nur Deutsch und Englisch? Aber du kannst doch noch so viele andere Sprachen.

P: Mm [verneinend].

I: Nein? Okay.«

Offenkundig besteht ein Konsens zwischen den Jugendlichen und den deutschen Bildungsinstitutionen, demzufolge afrikanischen Sprachen kein Platz im Bildungssystem zugestanden wird. Auf diesen Befund werde ich in meinen Schlussüberlegungen kurz zurückkommen. Im Folgenden liegt mein Analysefokus aber auf dem Dissens im Hinblick auf den Marktwert der mitgebrachten transnationalen sprachlichen Ressourcen.

2. POSTKOLONIALE MEHRSPRACHIGKEIT UND SPRACHMÄRKTE

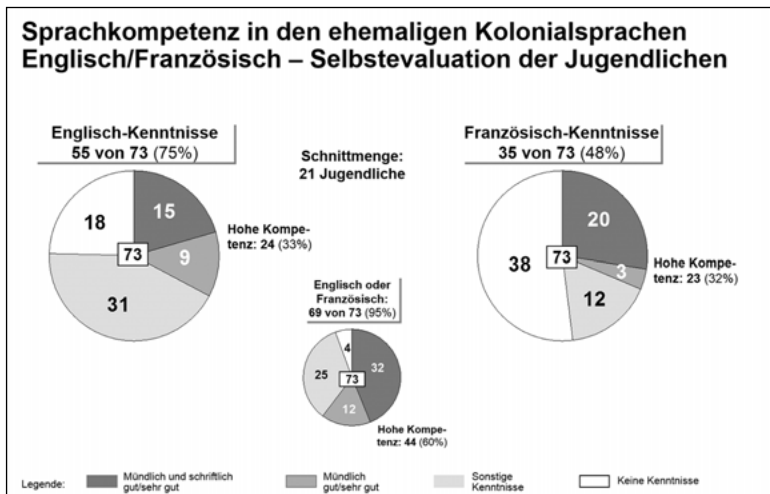
Analysiert man die Bildungswege der befragten Jugendlichen als »transnationale Bildungsverläufe« zwischen Afrika und Europa, so handelt es sich bei Englisch und Französisch ohne Zweifel um »transnationale sprachliche Ressourcen«. Mit diesem sprachlichen Kapital sind die Ju-

gendlichen in unserer Studie nach eigener Aussage wie folgt ausgestattet (Abb. 1).

2.1 Die Kompetenzen der Jugendlichen in Englisch und Französisch

55 der Jugendlichen sprechen Englisch, 35 Französisch, 21 von diesen sogar beide Sprachen. Nur vier der Befragten (5 %) sprechen weder Englisch noch Französisch. 44 der Jugendlichen bezeichneten ihre mündlichen Fähigkeiten in mindestens einer der beiden Sprachen als gut oder sehr gut; von diesen sind 32 der Meinung, auch über mindestens gute Schriftsprachkenntnisse zu verfügen.

Abb. 1: Sprachkompetenz der 73 Flüchtlingsjugendlichen in den ehemaligen Kolonialsprachen Englisch und Französisch (Selbstevaluation der Jugendlichen)



2.2 Entstehung und Reproduktion des (postkolonialen) sprachlichen Markts

Die beiden ehemaligen Kolonialsprachen erinnern zum einen an die historische Entstehung der transnationalen Verflechtung zwischen Afrika und Europa als einer Geschichte der kolonialen Herrschaft und Ausbeu-

zung. Zudem verweist ihr heutiger Status als Amtssprachen auf eine fort-dauernde kulturelle Hegemonie im postkolonialen Afrika, wo sich die Innen/Außen-Differenz zwischen Kolonisatoren und Kolonialiserten ins Innere verschoben hat: Die Kenntnis der exogenen Amtssprache ermöglicht den Eliten eine symbolische Distinktion von der breiten Masse, die diese Amtssprachen nur unzureichend beherrscht, und stabilisiert ihre politische und ökonomische Dominanz (Goke-Pariola 1993). Die hegemoniale Position bedarf keiner Ausübung von direktem Zwang, sondern sie basiert auf einer stillschweigenden Akzeptanz durch die Beherrschten, auch wenn dieses Arrangement keineswegs mit »freiwilliger Entscheidung« verwechselt werden darf.

Wie dieses Arrangement zustande kommt, lässt sich anhand Bourdieus Theorie der »Ökonomie des Sprachlichen Tauschs« (Bourdieu 1990) genauer erläutern: Demnach ist jeder sprachliche Markt durch das hierarchische Verhältnis einer dominanten, statushohen Sprache bzw. Sprachform zu in der Regel vielen weiteren statusschwachen Sprachen und sprachlichen Varietäten strukturiert.⁵ Bourdieu zufolge ist die Position eines jeden Sprechers und einer jeden Sprecherin in der sprachlichen Hierarchie bestimmt durch die jeweilige Nähe oder Distanz der eigenen Sprache⁶ zur »legitimen Sprache« des jeweiligen sprachlichen Markts, das heißt zu der Sprachform, die von allen Mitgliedern einer »Sprachgemeinschaft« stillschweigend als die einzig legitime Form des Sprechens

5 | Dieses »Grundmuster« nationalsprachlicher Märkte zeichnet sich jeweils durch spezifische Komplexität aus, die für die sprachlichen Strategien im jeweiligen nationalen Kontext oft von großer Bedeutung ist, auch wenn ich hier auf diesen Aspekt nicht genauer eingehen kann. So war im Apartheid-Südafrika beispielsweise eine »Dreieckstruktur« der Sprachenkonstellation kennzeichnend, die sich aufgrund der historischen Konkurrenz der beiden dominanten Sprachen Englisch und Afrikaans um die Position der legitimen Sprache Südafrikas bei gleichzeitiger Marginalisierung der afrikanischen Sprachen herausgebildet hat. In Deutschland lässt sich beobachten, dass neben der internen dominanten Sprache (»Amtssprache ist Deutsch«) insbesondere Englisch als externe dominante Sprache eine zunehmend herausgehobene Rolle im Bildungswesen spielt. Zudem konkurrieren weitere – »alte« und »neue« – prestigebesetzte schulische »Fremdsprachen« (v.a. Latein, Französisch, Spanisch) um ihren relativen Rang als kulturelles Kapital in der schulischen Sprachenhierarchie.

6 | Hierzu zählen auch regionale und soziale Varietäten (»Dialekte«, »Soziolekte«).

in offiziellen Kontexten anerkannt wird. Die legitime Sprache gilt mithin nicht als eine Sprache unter anderen, sondern als *die* Sprache. In der Terminologie der postkolonialen Theorie ist dies die »hegemoniale Sprache«.

Die beiden Hauptinstanzen bei der Produktion von Sprachkompetenz sind die Familie bzw. soziale Nachbarschaft des Kindes einerseits, und das Bildungssystem andererseits. Die Sprache/n, die man als Kind in seiner Familie und sozialen Gemeinschaft erlernt und sich im psychoanalytischen Sinne »einverleibt« hat, gehen in die Konstruktion der eigenen Identität unauflöslich ein. Die Bewertung der eigenen sprachlichen Produkte auf den sprachlichen Märkten außerhalb der Herkunftsgemeinschaft ist daher ein wichtiger Faktor in der Aushandlung der jeweiligen relationalen Positionierung im »sozialen Raum«.

»Wir haben nicht nur durch das Hören eines bestimmten Sprechens sprechen gelernt, sondern auch indem wir selber gesprochen, also ein bestimmtes Sprechen auf einem bestimmten Markt angeboten haben, nämlich im Austausch innerhalb einer Familie, die eine bestimmte Position im sozialen Raum hat und ihrem neuen Mitglied damit Modelle und Sanktionen für die praktische Mimesis anbietet, die vom legitimen Sprachgebrauch mehr oder weniger weit entfernt sind. Und wir haben gelernt, welchen Wert die angebotenen Produkte samt der Autorität, die auf dem Ursprungsmarkt mit ihnen verbunden ist, auf anderen Märkten bekommen (etwa auf dem Bildungsmarkt). Der Sinn für den Wert der eigenen sprachlichen Produkte ist eine grundlegende Dimension des Sinnes für den Ort, auf dem man sich im sozialen Raum befindet.« (Bourdieu 1990: 62f.)

Die Rolle der nationalen Bildungsinstitutionen in diesem Zusammenhang lässt sich, ausgehend von Bourdieus Analyse, wie folgt darstellen: Sie haben offiziell und dem eigenen Anspruch nach die Aufgabe, kulturelles und sprachliches Kapital zu vermitteln, also *Kenntnisse* zu erweitern. In gewissen Grenzen tun sie dies auch. Doch erfüllen sie vor allem eine weitere, nicht explizit gemachte Aufgabe, nämlich die Förderung der allgemeinen *Anerkennung* der im jeweiligen Kontext »legitimen Sprache« und somit unausweichlich die Abwertung vielfältiger lebensweltlicher Sprachressourcen der Schüler_innen. Wenn Lehrerinnen und Lehrer die von den Kindern in den schulischen Raum mitgebrachten kulturellen und sprachlichen Ressourcen bewerten, adressieren sie die Kinder in einer Weise, die ihnen bzw. ihrem Herkunftskontext eine bestimmte Position im sozialen Raum zuweist. Indem sie sich daran machen, Kin-

dern mit als mangelhaft bewerteten sprachlichen Vorkenntnissen den Zugang zur legitimen Sprache zu eröffnen, ihnen also in der allerbesten Absicht z.B. Deutsch, Hochdeutsch, »richtiges Deutsch« beizubringen, stellen sie zugleich sicher, dass alle sozialen Gruppen in einem Sprachraum lernen, die Legitimität einer bestimmten (hegemonialen) Sprachform anzuerkennen – und somit auch die Autorität derjenigen, die diese Sprachform sprechen und die ihre privilegierte soziale Position auf diese Weise symbolisch begründen und unterstreichen. Dieses Spannungsverhältnis zwischen »Kenntnis« und »Anerkenntnis« der hegemonialen Sprache scheint mir auch für den DaZ-Unterricht in der Erwachsenenbildung von Bedeutung zu sein, wie ich weiter unter ausführen werde.

2.3 Der postkoloniale Sprachmarkt in Afrika aus transnationaler Sicht

Ausgehend von Bourdieus Überlegungen skizziert der nigerianische Soziolinguist Goke-Pariola (1993) die spezifische Entwicklung postkolonialer Sprachmärkte in Afrika: Indem die europäischen Kolonisatoren in ein multilinguales Territorium eindringen und die Nationalsprache des »Mutterlandes« als koloniale Amtssprache etablierten, griffen sie in eine meist komplexe Ökonomie des multilingualen sprachlichen Tauschs ein – mit weitreichenden Folgen. In diesem Kontext entstand eine neue intellektuelle Elite, die sich durch »kolonialen Bilingualismus« (Memmi 1965) auszeichnet, d.h. durch ein sprachliches Repertoire, das neben einer (oder mehreren) afrikanischen Sprache(n) die Kenntnis der Kolonialsprache umfasst.

Aus der Perspektive der postkolonialen Kritik enthält die Aneignung der ehemaligen Kolonialsprachen durch die Kolonialisierten aber auch ein subversives Potenzial: Sie lässt sich als eine »Enteignung« der früheren Kolonialmächte deuten, in dem Sinne, dass einige afrikanische Intellektuelle Englisch und Französisch heute als »afrikanische Sprachen« sehen, deren Verwendung und Weiterentwicklung sich der europäischen Kontrolle tendenziell entziehe (vgl. z.B. Ngugi 1995). Und diese Argumentationsfigur steckt ja im Kern auch in Mireilles Kritik an der Haltung ihres Deutschlehrers.

Für Jugendliche, die nach Europa migrieren, ist die Kenntnis dieser postkolonial-transnationalen Sprachen – so könnte man meinen – eine wichtige Ressource. Schließlich sind Englisch und Französisch in Deutschland die beiden wichtigsten schulischen Fremdsprachen. Die

mitgebrachten Sprachkenntnisse könnten ihnen also einen Vorsprung gegenüber gleichaltrigen monolingual deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern sichern und somit einige Nachteile durch den »Quereinstieg« ins deutsche Bildungssystem kompensieren.

3. FORSCHUNGSBEFUNDE – DER MECHANISMUS INSTITUTIONELLER ABWERTUNG SPRACHLICHER RESSOURCEN VON JUGENDLICHEN AUS AFRIKA

Die Bildungsbeteiligung der Flüchtlingsjugendlichen in unserem Sample ist – auch im Vergleich zu durchschnittlichen Bildungserfolgen aller »aus dem Ausland zugewanderter« Jugendlicher (vgl. Söhn 2011: 28) – desolat. Die asylpolitischen Rahmenbedingungen und flüchtlingsspezifischen Zugangsbarrieren zu Bildungseinrichtungen in Deutschland haben wir an anderer Stelle ausführlich analysiert (Neumann et al. 2003). Darüber hinaus zeigen unsere Projektergebnisse aber auch, dass die sprachlichen Ressourcen der jungen Flüchtlinge innerhalb des Bildungssystems *wenig genutzt* und *kaum entfaltet* werden, und in aller Regel findet noch nicht einmal eine symbolische Anerkennung statt. Es kristallisiert sich folgender, von den Bildungsinstitutionen zu verantwortender struktureller Diskriminierungsmechanismus heraus:

So werden die Flüchtlingsjugendlichen (aus Afrika) systematisch aus denjenigen Bereichen des Bildungssystems ausgeschlossen, in denen sie ihr sprachliches Kapital gewinnbringend einsetzen könnten; das ist insbesondere das Gymnasium mit seinen relativ anspruchsvollen Sprachlernangeboten. Die überwiegende Mehrheit der von uns befragten Jugendlichen waren einer BVJ-M-Klasse zugewiesen worden, d.h. einer Schulform, die dem berufsvorbereitenden Bereich angegliedert ist. Von den acht Jugendlichen, die den Übergang ins allgemeinbildende Schulsystem geschafft hatten, besuchten vier eine Haupt-/Realschule und vier eine Gesamtschule.⁷ Sowohl im Hauptschul- als auch im BVJ-Bereich wird allenfalls Englisch als Regelfremdsprache unterrichtet und auch dies nur auf einem äußerst niedrigen Niveau. Französisch wird nur am Gymnasium als zweite oder

7 | Nach einer Schulreform im Stadtstaat Hamburg sind nun alle Schulformen neben dem Gymnasium, d.h. Haupt/Realschulen und Gesamtschulen, in einer neuen Schulform namens »Stadtteilschule« zusammengefasst.

dritte Pflichtfremdsprache angeboten; in Real- und Gesamtschulen kann diese Sprache lediglich im Wahlpflichtbereich ab der siebten bzw. achten Klasse gelernt werden; das heißt: zwei Stunden Unterricht pro Woche konzipiert für Anfänger_innen ohne jegliche Vorkenntnisse.

Die Zuweisung von jungen Flüchtlingen in die unteren Bildungsgänge des deutschen Schulsystems ließe sich aus rassismuskritischer Perspektive genauer untersuchen. Offiziell begründet wird diese Schullaufbahnentscheidung vor allem mit ihren mangelnden *deutschen* Schriftsprachkenntnissen. Gerade in diesen unteren Bildungsgängen des deutschen Bildungssystems aber ist wiederum (wie gezeigt) der Nutzen der mitgebrachten Englisch- und Französischkenntnisse besonders gering bzw. meist gar nicht gegeben.

Während also für monolingual deutschsprachige Kinder der Erwerb insbesondere von Englisch-, aber auch von Französischkenntnissen hoch im Kurs steht, werden die mitgebrachten Sprachkenntnisse der afrikanischen Jugendlichen ignoriert und missachtet. Für sie wird Deutschlernen zum zentralen Bildungsziel erklärt: »*More German, more German, more German!*«

Abschließend möchte ich zwei Thesen zur Diskussion stellen, die diese Befunde aus postkolonialer Theoriesicht kommentieren und deuten:

These 1: Meine Analyse konzentrierte sich auf Englisch und Französisch, zwei Sprachen, für die in Deutschland sowohl qualifizierte Lehrkräfte als auch Unterrichtsmaterialien auf unterschiedlichstem Niveau zur Verfügung stehen. Im Unterschied zu den afrikanischen Sprachen, die die Jugendlichen sprechen, geht es offenkundig nicht um statusschwache Sprachen, deren Marktrelevanz infrage steht. Das Dis-Empowerment der Jugendlichen erfolgt vielmehr über die Weigerung der Mehrheitsgesellschaft und ihrer Bildungsinstitutionen, die statushohen Sprachressourcen der postkolonialen »Anderen« als deren legitimen Besitz anzuerkennen.

These 2: Die Linguistin Ousseina D. Alidou aus Niger, die an der State University of New Jersey (USA) lehrt, kommentiert diesen Befund mit Blick auf koloniale Traditionslinien: Ihr zufolge ließe sich die Bildungssituation der afrikanischen Flüchtlinge in Deutschland im Sinne einer Kompensation für (nach 1919) verlorene Hegemonialansprüche als »post-colonial linguistic germanization« interpretieren: Das heißt, den afrikanischen Jugendlichen werden die Sprachen Englisch und Französisch der

»kolonialen Rivalen« geradezu ausgetrieben, um sie durch Deutsch zu ersetzen (vgl. Alidou 2006: 99ff.).

4. ZWEI DIMENSIONEN ZUR ANALYSE VON STRATEGIEN IM UMGANG MIT SPRACHLICHER VIELFALT

Die beiden Analysedimensionen wurden auf der Basis einer umfangreichen Diskursanalyse in Südafrika während der Umbruchzeit nach dem Ende des Apartheid-Regimes entwickelt. In dieser Phase diskutierten südafrikanische Expert_innen sprachbildungspolitische Konzepte für die Post-Apartheid-Schulen vor allem mit der Zielsetzung eines »empowerment« der historisch besonders benachteiligten Sprecher_innen afrikanischer Sprachen.

Diese Konzepte und ihre diskursiven Begründungen lassen sich zum einen unter der Perspektive analysieren, welche Effekte sie für den sprachlichen Markt haben (könnten), zum anderen unter der Perspektive, welches implizite Verständnis von Mehrsprachigkeit ihnen unterliegt. Diese beiden Perspektiven sind miteinander verschränkt (vgl. Niedrig 2002).

4.1 Ansatzpunkte der Strategien auf dem sprachlichen Markt

Im Projektantrag der Gruppe MAIZ »Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Migrationsgesellschaft: reflexive und gesellschaftskritische Zugänge« (Stand: Oktober 2012) heißt es, eine Zielsetzung sei die

»Annäherung an ›Deutsch als Zweitsprache‹ (...) unter Berücksichtigung der Spannung zwischen der Notwendigkeit der Vermittlung/Aneignung des als legitim geltenden Wissens und der Forderung nach Aufwertung und Anerkennung des marginalisierten Wissens der Lernenden«.

Was hier als ein Verhältnis der »Spannung« thematisiert wird, bezeichne ich, ausgehend von Bourdieus Analysen des sprachlichen Marktes, als »Kenntnis-Anerkenntnis-Dilemma«. Bourdieu zufolge ist die legitime Sprachkompetenz ein sprachliches Kapital, das bei jedem sozialen Austausch einen sozialen Distinktionsprofit abwirft. Die relative Höhe dieses Profits hänge insbesondere von der Seltenheit legitimer sprachlicher Produkte ab. Das heißt, je weniger Mitglieder einer Sprachgemeinschaft

Zugang zu legitimen sprachlichen Ressourcen haben, desto größer der potenzielle Profit in Form von guten Noten in der Schule, Chancen bei der Bewerbung auf hochdotierte Arbeitsplätze, Autorität beim Sprechen in der (politischen) Öffentlichkeit u.v.m. Voraussetzung hierfür ist eine möglichst universale »Anerkenntnis« der besonderen Legitimität dieses Sprechens; und die (Re)-Produktion dieser allgemeinen Anerkenntnis ist Bestandteil des »heimlichen Curriculums« des allgemeinbildenden Schulwesens.

Theoretisch lassen sich zwei Ansatzpunkte für eine Reduktion der Kluft zwischen allgemeiner *Anerkenntnis* der dominanten Sprache und der Verbreitung ihrer *Kenntnis* identifizieren:

Entsprechend wäre zu unterscheiden zwischen bildungspolitischen Strategien, die ausschließlich oder vorwiegend die Verbreitung der legitimen Sprache zum Ziel haben, und bildungspolitischen Strategien, die auf eine »Legitimierung« anderer sprachlicher Ressourcen als der jeweils dominanten abzielen.

Kurse für Deutsch als Zweitsprache lassen sich m.E. zunächst einmal am ersten Pol einordnen: Das Problem dieser Strategie, die am Kenntnisstand ansetzt, besteht darin, dass durch diesen Fokus das Anerkenntnis-Monopol der ohnehin dominanten Sprache nur schwer infrage zu stellen ist, selbst wenn curricular eine kritische Hinterfragung beabsichtigt sein mag. Eine der von mir interviewten Expertinnen in Südafrika bringt das Dilemma mit folgendem Satz auf den Punkt: »*It is not possible to promote equal status of all languages while you are saying that one is more important and validating that one.*« (Kathleen Heugh, Universität Kapstadt, Mai 1996, zitiert nach Niedrig 2000: 150) Allein schon dadurch, dass die hegemoniale Sprache zentraler Lerngegenstand des Unterrichts ist, wird ihre herausragende Bedeutung unterstrichen.

Das Problem der zweiten Strategie, die Umwertung sprachlicher Ressourcen, besteht darin, dass die Legitimität sprachlicher oder kultureller Produkte nicht verordnet werden kann. Vertreter_innen einer Bildungspolitik der Mehrsprachigkeit, die insbesondere afrikanische Sprachen aufwerten wollen, wurde daher in Südafrika oft der Vorwurf zuteil, dass sie auf diese Weise den Sprecher_innen statusschwacher Sprachen den Zugang zu legitimen sprachlichen Ressourcen und somit zu sozialem Aufstieg erschweren.

Der Ausweg aus diesem Dilemma wäre eine Doppelstrategie: Den Zugang zur legitimen Sprachkompetenz eröffnen und zugleich andere sprachliche Ressourcen aufwerten. Aber wie kann das funktionieren?

Nach Überzeugung der südafrikanischen Expert_innen ist eine Voraussetzung, dass die beteiligten Sprachen im Unterricht tatsächlich gleichberechtigt sind, und das heißt: Es müsste ein bi- oder multilinguales Programm sein – mit entsprechenden Bildungszertifikaten. Darüber hinaus ist eine Verzahnung der Bildungspolitik mit anderen gesellschaftlichen Bereichen für den Erfolg dieser Strategie unverzichtbar, vor allem der Arbeitsmarkt spielt eine zentrale Rolle, wenn nicht-dominante Sprachen aufgewertet werden sollen.

4.2 Perspektiven auf Mehrsprachigkeit

In der zweiten Analysedimension geht es um Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit. Aus analytischen Gründen unterscheidet ich zwischen drei »Typen«, die in der Praxis in unterschiedlichen Mischformen auftreten können.

i. Mehrsprachigkeit als Durchgangsstadium mit dem Ziel der Einsprachigkeit: Reduktion von Komplexität

Die erste Position fasst die real existierende Mehrsprachigkeit primär als Kommunikationshindernis auf und nimmt diejenigen Personen, deren Erstsprache nicht die statushohe Sprache ist, als sprachlich defizitär wahr. Die Sprecher_innen statusschwacher Sprachen sind konsequenterweise die Hauptadressat_innen von entsprechenden Sprachlehrprogrammen. Eigentliches Ziel ist die Perfektionierung der legitimen Sprache. Das heißt, die Rolle der Sprachen der Lerner_innen im Unterricht besteht lediglich in einer unterstützenden Funktion beim Erlernen der Zielsprache Deutsch.

Diese Form des Einbezugs des mehrsprachigen Repertoires einer Gruppe als »Brücke« im Erwerb der hegemonialen Sprache kann für die DaZ-Lerner_innen ohne Zweifel sehr hilfreich sein. Alle Beteiligten sollten sich aber bewusst sein, dass es sich hierbei nicht automatisch um eine *Aufwertung* der marginalisierten Sprachkompetenzen handelt, solange am Ende des Lernprozesses lediglich die Kompetenzen in der »Zielsprache« Deutsch geprüft und zertifiziert werden.

ii. Mehrsprachigkeit als Qualifikation und als Ziel von Bildung: ein Bildungsprodukt

Im Kontrast zur transitorischen Perspektive gilt Mehrsprachigkeit in der zweiten Konzeption als Bildungsziel und als Qualifikation. Dies ist die übliche Sprachbildungskonzeption für Kinder der sprachlichen Mehr-

heit, die durch schulischen Fremdsprachenunterricht oder in bilingualen Schulprogrammen zusätzliche Sprachenkenntnisse erwerben, zugleich aber selbstverständlich auch ihre (statushohe) Erstsprache differenziert weiterentwickeln sollen. Was heißt das aber, wenn es um marginalisierte Sprachen geht? Im Rahmen von DaZ-Lehrgängen in der Erwachsenenbildung wäre zum Beispiel denkbar, die Fähigkeit, zwischen Sprachen zu übertragen, als Teil der curricular angestrebten Qualifikation zu zertifizieren.

Diese Sicht auf Mehrsprachigkeit korrespondiert mit der Doppelstrategie, die Zugang zur »legitimen Sprachkompetenz« mit der Aufwertung von marginalisierten Sprachen verknüpfen will. Wie bereits erwähnt, hängt der Erfolg dieser Strategie insbesondere von einer effektiven Verzahnung mit außerschulischen Domänen ab. In dem Maße, in dem mehrsprachige Kompetenzen in Kontexten wie z.B. der öffentlichen Verwaltung, den Medien, dem Gesundheitssektor erwartet und honoriert werden, dient der Einbezug von Mehrsprachigkeit in Sprachkursen einer tatsächlichen Qualifizierung.

iii. Mehrsprachigkeit als Ausgangspunkt von Bildung:

Bildung als sprachlicher Prozess

In der dritten Konzeption schließlich interessiert Mehrsprachigkeit, verstanden als sprachliche Varianz im weitesten Sinne, als unhintergehbare Bildungsvoraussetzung. Bei diesem Ansatz steht nicht der Erwerb (multilingualer) sprachpraktischer Fertigkeiten im Vordergrund. Mehrsprachigkeit soll nicht erst schulisch erzeugt werden, sondern gilt als immer schon gegeben. Die freie Verfügung über alle sprachlichen Ressourcen im individuellen Sprachenrepertoire wird als selbstverständliches Recht einer und eines jeden in Lernprozessen aufgefasst. Die Minimalforderung für jeglichen schulischen Kommunikationskontext, sei er formal oder informell, wäre aus dieser Sicht: Es gibt keine »Sprach-/Sprechverbote«.

Curricular geht es in dieser Konzeption vor allem um einen reflexiv-kritischen Umgang mit Sprache und mit den an Sprache geknüpften sozialen Bewertungen, Konflikten und Machtkämpfen. Wichtig erscheint mir in diesem Zusammenhang unter anderem, den postkolonialen sprachlichen Habitus marginalisierter Sprecher_innen zu berücksichtigen: Wie das Zitat von Patrik exemplarisch zeigt, wird der Einbezug von afrikanischen Sprachen in den Unterricht höchstwahrscheinlich auch bei ihren Sprecher_innen nicht auf ungeteilte Zustimmung stoßen. Vor-

schläge zum reflexiven Umgang mit solchen internalisierten Sprachenhierarchien finden sich u.a. in südafrikanischen Publikationen (ELTIC 1997; vgl. auch die Beiträge zu afrikanischen Sprachen und »Language awareness«-Unterricht in Kleifgen/Bond 2009).

4.3 Abschließende Fragestellung

Wenn Mehrsprachigkeit im Kontext des DaZ-Unterrichts zur Geltung kommen soll, so stellt sich also die Frage: mit welcher Funktion? Als »Sprungbrett« (oder »Brücke«) beim Erlernen der dominanten Sprache? Mit dem Ziel der symbolischen Anerkennung? Als pädagogisch-methodische Bereicherung? Zur Anregung eines reflexiven Umgangs mit den eigenen Bewertungsmaßstäben von sprachlicher Varianz?

Die dritte Perspektive auf Mehrsprachigkeit ist mit der im MAIZ-Projektantrag anvisierten hegemoniekritischen Stoßrichtung sicher in besonderem Maße kompatibel. Ich denke allerdings, dass auch andere Funktionen eine Berechtigung in der Gestaltung des DaZ-Unterrichts haben (können) und dass sie miteinander kombinierbar sind, solange sich die Lehrenden, gemeinsam mit den DaZ-Lerner_innen, immer wieder die Frage stellen: Inwiefern trägt diese Form des Einbezugs von Mehrsprachigkeit zu einer *sprachlichen Ermächtigung* bei?

LITERATUR

- Alidou, Ousseina D. (2006): Transnationalism and Educational Institutions in the African Youth Refugee Biographies in Hamburg, Germany: An Outsider's Reading. In: Gerhardt et al. (Hg.): Umbrüche in afrikanischen Gesellschaften und ihre Bewältigung, S. 91-107.
- Bourdieu, Pierre (1990): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tauschs (frz. 1980). Braumüller: Wien.
- ELTIC (1997): Multilingual Learning. Working in multilingual classrooms. A Diteme Tsa Thuto project developed for teachers by ELTIC. Maskew Miller Longman: Cape Town.
- Gerhardt, Ludwig/Möhle, Heiko/Oßenbrügge, Jürgen/Weiße, Wolfram (Hg.) (2006): Umbrüche in afrikanischen Gesellschaften und ihre Bewältigung (= Beiträge aus dem Sonderforschungsbereich 520 der Universität Hamburg). Berlin: LIT.

- Goke-Pariola, Abiodun (1993): Language and symbolic power. Bourdieu and the legacy of Euro-American colonialism in an African society. In: *Language & Communication* 13 (3), pp. 219-234.
- Kleifgen, Jo Anne/Bond, George C. (Hg.) (2009): *The Languages of Africa and the Diaspora. Educating for Language Awareness*. Bristol u.a.: *Multilingual Matters*.
- Knappik, Magdalena/Dirim, İnci (2013): »Native-Speakerism« in der LehrerInnenbildung. In: *journal für lehrerInnenbildung* 3, S. 20-23.
- Memmi, Albert (1965): *The Colonizer and the Colonized*. Boston: Beacon Press.
- Neumann, Ursula/Niedrig, Heike/Schroeder, Joachim/Seukwa, Louis Henri (Hg.) (2003): *Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien*. Münster u.a.: Waxmann.
- Ngugi wa Thiong'o (1995): *Imperialismus der Sprache. Englisch, eine Welt-Sprache?* (gikuyu und engl. 1988). In: Ders.: *Moving the Centre. Essays über die Befreiung afrikanischer Kulturen*. Münster: Unrast, S. 51-63.
- Niedrig, Heike (2000): *Sprache – Macht – Kultur. Multilinguale Erziehung im Post-Apartheid-Südafrika*. Münster u.a.: Waxmann.
- Niedrig, Heike (2002): *Strategien des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt – Analyse bildungspolitischer und konzeptioneller Ansätze*. In: *Tertium Comparationis* 8 (1), S. 1-13.
- Niedrig, Heike (2003a): *Bildungsinstitutionen im Spiegel der sprachlichen Ressourcen von afrikanischen Flüchtlingsjugendlichen*. In: Neumann et al. (Hg.): *Lernen am Rande der Gesellschaft*, S. 303-346.
- Niedrig, Heike (2003b): *Drei Jahre später... Ergebnisse einer Verbleibstudie zu den 76 Jugendlichen*. In: Neumann et al. (Hg.): *Lernen am Rande der Gesellschaft*, S. 347-376.
- Niedrig, Heike (2006): *Transnationale Ressourcen im Bildungssystem. Das Beispiel der sprachlichen Kompetenzen von afrikanischen Flüchtlingsjugendlichen*. In: Gerhardt et al. (Hg.): *Umbrüche in afrikanischen Gesellschaften und ihre Bewältigung*, S. 61-75.
- Söhn, Janina (2011): *Rechtsstatus und Bildungschancen. Die staatliche Ungleichbehandlung von Migrantengruppen und ihre Konsequenzen*. Wiesbaden: Springer VS.