

Ingrid Gogolin/Stefan Oeter

Sprachenrechte und Sprachminderheiten – Übertragbarkeit des internationalen Sprachenregimes auf Migrant(inn)en

1 Einleitung

Der homogene Sprach- und Kulturraum des Nationalstaates erweist sich mehr und mehr als fragiles Kunstgebilde, dessen Grundlagen erodieren. In historischer Perspektive wissen wir längst um dessen Charakter als Artefakt. Die einheitliche Sprach- und Kulturnation war nicht schon immer da – ganz im Gegenteil, sie ist eine Erfindung des 19. Jahrhunderts, ein Projekt, in dessen Verwirklichung über zweihundert Jahre hinweg enorme Mittel und politische Energien investiert worden sind. Die Vielfalt der Regionalkulturen und -sprachen, die das alte Europa prägte, wurde scheinbar erfolgreich in ein System geschlossener Sprach- und Kulturräume eingeschmolzen, innerhalb derer Einsprachigkeit als mehr oder weniger ‚natürlicher‘ Zustand empfunden wurde.

Der Mythos sprachlicher und kultureller Homogenität hat die Wirklichkeit in den europäischen Nationalstaaten nie abgebildet. Dennoch hat die faktische sprachlich-kulturelle Komplexität einen historisch neuen Stand erreicht. Dies ist vor allem auf massive Migrationsbewegungen zurückzuführen. In ihrer Folge kommt es zu wachsender sprachlicher, kultureller, sozialer und politischer Heterogenität auf engem Raum. Betroffen hiervon sind alle europäischen Staaten. Besonders sichtbar aber ist diese Entwicklung in den Millionenstädten Nord- und Westeuropas. Eine Stadt wie Hamburg, in der knapp ein Drittel der Bevölkerung einen Migrationshintergrund hat und unter deren Schülerinnen und Schülern sich der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund der 50%-Marke nähert, stellt mittlerweile eher die Regel denn die Ausnahme in Europa dar.

Doch wie ist mit diesen ‚neuen‘ Phänomenen der Mehrsprachigkeit konstruktiv umzugehen? Öffentlichkeit, Bildungssystem und Politik erweisen sich an diesem Punkte als überaus ratlos. Die öffentlichen Institutionen (nicht nur des Bildungswesens), deren Gestalt zutiefst geprägt wurde vom Projekt des als einsprachig konzipierten Nationalstaates, sind den neuen Problemen nicht wirklich gewachsen, reagieren mit falschen Instrumenten auf für sie irritierende Phänomene, die sie in ihrer institutionellen Grammatik nur als abnorm und bedrohlich empfinden können. Die verschiedenen Vergleichsuntersuchungen zum Bildungssystem verweisen auf enorme Defizite des Schulwesens, das der neuen Situation noch längst nicht angepasst ist.¹ Zwar ist es ein Lichtblick, dass sich die Ergebnisse der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland seit PISA 2000 im Lesen durchaus verbessert haben.² Dennoch zeigt auch die Studie PISA 2009, dass die Kompetenznachteile von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland sowohl in der ersten als auch in der zweiten Generation nach wie vor groß sind.³ Und die gelegentlich ge-

1 Vgl. *OECD, PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Vol. V: Learning Trends: Changes in Students Performance since 2000*. Paris 2010.

2 Vgl. *Klieme, E. et al., PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster 2010.

3 Vgl. *OECD, PISA 2009: Potentiale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern*. Paris 2010 (nur elektronisch verfügbar: http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2009_9789264095359-de).

radezu hysterische Integrationsdebatte zeigt Befunde einer breiten Verunsicherung, die über das Bildungswesen weit hinausgehen.

Versachlichung der Debatte tut not. Doch fehlt uns scheinbar das Erfahrungswissen dafür, gelassen und vernünftig mit den neuen Problemlagen umzugehen. Der neue Zustand der Mehrsprachigkeit im städtischen Raum scheint präzedenzlos. Doch ist er das wirklich?

Historisch war und weltweit ist Mehrsprachigkeit eher die Regel als die Ausnahme. Multinationale Reiche, wie die Habsburger Doppelmonarchie, das Osmanische Reich, das Russische Imperium (und in dessen Nachfolge die Sowjetunion) haben institutionelle Mechanismen entwickelt, mit den ihnen eigenen Phänomenen der Mehrsprachigkeit und kulturellen Vielfalt umzugehen.⁴ Selbst die klassischen Nationalstaaten Westeuropas – wie Frankreich, Spanien, England, Italien – waren in den letzten Jahrzehnten gezwungen, die Reste der historisch vorfindlichen Mehrsprachlichkeit in aufwändigen institutionellen Sonderkonstruktionen spezifisch aufzunehmen und institutionell zu verarbeiten – man denke an Katalonien und das Baskenland, an Südtirol, Wales, Korsika oder die Bretagne.⁵ Deutschland scheint diesem Trend bei erstem Hinsehen entgangen zu sein. Sieht man jedoch genauer hin, so verfügt auch Deutschland über autochthone Sprachminderheiten, deren Besonderheiten im Recht anerkannt und in speziellen institutionellen Regimen verarbeitet sind.⁶

Doch was haben die Sonderregelungen für Sorben, Dänen, Nordfriesen mit den Integrationsproblemen der Migrantenbevölkerungen zu tun? Sehr viel mehr, als man beim ersten Anschein meinen könnte, so lautet die diesem Beitrag zugrundeliegende Hypothese. In beiden Problemlagen geht es im Kern um die angemessene institutionelle Verarbeitung von Mehrsprachigkeit – primär im Bildungswesen, aber auch in den elektronischen Massenmedien, in der Kommunikation von Verwaltung und Gerichten mit den Bürgern, in der Kulturförderung, im Sprachgebrauch in Krankenhäusern und anderen sozialen Einrichtungen.

Unzweifelhaft unterscheiden sich die Problemlagen von Angehörigen traditioneller Sprachminderheiten einerseits, von Migranten andererseits. Über einen Mangel an Integration können sich die ‚autochthonen‘ Minderheiten in der Regel nicht beklagen – im Gegenteil: auf eine gewisse Weise sind sie zu gut integriert. Ihre Assimilation ist zum Teil so weit fortgeschritten, dass die Aufrechterhaltung der vom Deutschen gesonderten Sprache und Kultur einen hohen Aufwand erfordert – etwa die Etablierung eines speziellen bilingualen Schulsystems, wie dies für die deutsch-dänische Minderheit in Schleswig-Holstein oder die deutsch-sorbische Minderheit in Sachsen der Fall ist. Umgekehrt sind die Defizite in der Integration von Migrantenkindern der 2. und 3. Generation unverkennbar – ohne zureichende Deutschkenntnisse, angemessene formale Bildungsabschlüsse und dadurch vermittelte Chancen auf Zugang zum Arbeitsmarkt droht es erheblichen Teilen der Migrantenbevölkerung, zu einer strukturell verfestigten Unterkaste abgestempelt zu

4 Vgl. die Beiträge von *Pernthaler, P.*, Das Nationalitätenrecht Österreich-Ungarns, und von *Zaffi, D.*, Nationalitätenpolitik und Autonomie im Zarenreich, in: Pan, C./Pfeil, B. S. (Hrsg.), Zur Entstehung des modernen Minderheitenschutzes in Europa. Handbuch der europäischen Volksgruppen Bd. 3, Wien u. a. 2006, S. 42–106, 107–131.

5 Vgl. insoweit nur *Stahlberg, D.*, Minderheitenschutz durch Personal- und Territorialautonomie, München 2000; *Ruiz Vieitez, E.J./Kallonen, M.*, Territorial Autonomy and European National Minorities, in: European Yearbook of Minority Issues 2 (2003), S. 247–281; *Hannum, H.*, Autonomy, Sovereignty, and Self-Determination, Philadelphia, rev. ed. 1996.

6 Vgl. hierzu nur jüngst *Oeter, S.*, Die Entwicklung der europäischen Sprachenvielfalt und die Rolle der Minderheiten, in: Bergner, C./Weber, M. (Hrsg.), Aussiedler- und Minderheitenpolitik in Deutschland, München 2009, S. 151–175.

werden, deren Teilhabe an der deutschen Gesellschaft (und Integration in die deutsche Gesellschaft) überaus prekär ist.⁷

Im Blick auf diese Problemlagen stellt sich die Frage, ob man nicht doch aus den Erfahrungen des klassischen Minderheitenschutzes einiges lernen kann – bis hin zur Übernahme erfolgreicher institutioneller Arrangements, um angemessene Antworten auf die Herausforderungen der sprachlichen Vielfalt in den migrationsgeprägten ‚super-diversen‘ Gesellschaften des heutigen Europas zu finden.⁸ Dies beinhaltet kein Plädoyer für einen kollektivrechtlichen Ansatz, im Sinne einer kollektiven ‚Anerkennung‘ der Migrantengruppen als eigenständig zu institutionalisierender Minderheiten, noch bedeutet es ein Plädoyer für die alleinige Konzentration auf die schulische Förderung der Herkunftssprachen. Sprachliche Integration, im Sinne der Förderung der Deutschkenntnisse der Migrantenkinder als Vehikel der Integration, ist von enormer Wichtigkeit – das versteht sich von selbst, und anders gelagerte Vorstellungen oder gar Forderungen sind weder von Migranten noch im wissenschaftlichen Kontext der deutschen Migrationsforschung je laut geworden.⁹ Begreift man jedoch Zwei- oder Mehrsprachigkeit als positive Ressource von Menschen, die in dieser Konstellation heranwachsen und leben, dann bedarf es ihrer schulischen Unterstützung – also komplementär zur Förderung der Zweitsprache auch eines systematischen Ausbaus der Familiensprachen.¹⁰

Der Beitrag wird dazu zunächst eine kurze Bestandsaufnahme des ‚state of the art‘ der Instrumentarien des modernen Minderheitenschutzes unternehmen. Relativ einfach rekonstruierbar ist dieser Stand der Dinge aus den rechtlichen Standardsetzungen der beiden einschlägigen Europaratskonventionen – des Rahmenübereinkommens zum Schutz nationaler Minderheiten¹¹ und der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen¹². Deren Standards kodifizieren so etwas wie den gemeinsamen Grundbestand der Staaten Europas an Regelungen zum Schutz von Sprachminderheiten. In einem zweiten Abschnitt wird der Blick zunächst auf Migration nach Deutschland (Kap. 3), sodann auf die sprachliche Lage von Migrant(inn)en gerichtet, die von der der traditionellen Sprachminderheiten doch deutlich verschieden ist (Kap. 4). In einem fünften, synthetisierenden Schlussteil werden wir versuchen, einige vorläufige Schlussfolgerungen zu ziehen – welche Instrumente aus dem Baukasten des klassischen Minderheitenschutzes eignen sich, um auch für die Problemlagen heutiger Migrantengruppen konstruktive Antworten zu entwickeln?

7 Vgl. hierzu eingehend Esser, H., Sprache und Integration: Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten, Frankfurt a. M. u. a. 2006.

8 Vgl. hierzu auch Medda-Windischer, R., Old and New Minorities: Reconciling Diversity and Cohesion, Baden-Baden 2009. Siehe auch Gamlen, A., International Migration Data and the Study of Super-Diversity. Göttingen (MPI MMG Working Paper No. 10), 2010.

9 Die im Zuge der ‚Bilingualismus-Kontroverse‘ – siehe erneut Esser, in diesem Band – öfter aufgeworfene Behauptung, dass die Befürwortung einer Zweisprachigkeitsperspektive mit impliziter oder expliziter Betonung eines Primats der Herkunftssprachen verbunden sei, entbehrt bis heute des Belegs. Vgl. etwa Reich, H. H., Die Gegner des Herkunftssprachenunterrichts und ihre Argumente. In: Deutsch lernen, Heft 2/2000, S. 112–126.

10 In der Essenz dreht sich die ‚Bilingualismus-Kontroverse‘ um die Frage, ob bei Heranwachsenden, die in zwei Sprachen leben, eine Förderung der Zweisprachigkeit von individuellem und gesellschaftlichem Wert sei, oder ob ausschließlich der Zweitsprache Bedeutung und Wert zukomme. Diese Frage kann nicht allein auf empirischer Grundlage beantwortet werden. Sie besitzt unweigerlich eine normative Dimension, die offenzulegen auch ein Ausdruck wissenschaftlicher Redlichkeit ist. Die Argumente der Kontroverse wurden bereits vielfach vorgetragen und veröffentlicht; siehe etwa Gogolin, I./Neumann, U. (Hrsg.), Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden 2009.

11 Der Text der Rahmenkonvention ist auf der Homepage des Europarates abrufbar unter: <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?NT=157&CL=ENG>.

12 Der Text der Charta ist auf der Homepage des Europarates abrufbar unter: <http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter>.

Prämisse dieser Überlegungen ist, dass Mehrsprachigkeit an sich eine positive Ressource darstellt, deren produktive Aufnahme und Förderung einen wichtigen Beitrag zur weiteren gesellschaftlichen Entwicklung leisten kann. In der auf die Norm der Einsprachigkeit fixierten Ideologie des Nationalstaates ist dies über lange Zeit anders gesehen worden; doch wir kommen heute, in einer von massenhafter Migration und wachsender wirtschaftlicher, sozialer und politischer Verflechtung geprägten Welt, kaum darum herum, diese Bewertung kritisch zu hinterfragen, vorfindliche Formen von Mehrsprachigkeit als positiv zu bewertendes Phänomen anzunehmen und im weiteren Verlauf zu fördern und zu entwickeln.

2 State of the Art des Minderheitenrechts: Schutz der Sprachenvielfalt in Europa

Der Schutz von Minderheitensprachen (bzw. der Sprecher von Minderheitensprachen) als Thematik des Völkerrechts ist keine ganz neue Entwicklung. Erinnert sei an die Minderheitenschutzverträge der Zwischenkriegszeit,¹³ an Art. 27 IPBPR,¹⁴ aber auch an die aus den Siebziger und Achtziger Jahren datierende Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte (EGMR) zu den aus Art. 8 EMRK abzuleitenden Grundstandards des Umgangs mit Minderheitensprachen.¹⁵ Zur eigenständigen Thematik des regionalen (europäischen) Völkerrechts wurde der Fragenkreis aber erst mit den tiefgreifenden Umbrüchen Ostmittel- und Osteuropas nach 1990. Über Jahrzehnte eingefrorene Nationalitätenkonflikte, zum Teil unmittelbare Erblasten der Pariser Vorortverträge nach dem Ersten Weltkrieg, brachen auf einmal wieder auf. Sowohl OSZE wie Europarat nahmen sich der Thematik an. Die Bemühungen der OSZE gipfelten bald im Kopenhagener Dokument, der Erklärung des Kopenhagener Gipfeltreffens von 1990.¹⁶ Diese Erklärung bildet das grundlegende Dokument, in dem die materiellen Grundstandards des Minderheitenschutzes formuliert sind; zugleich kam es im institutionellen Bereich zur Fortentwicklung, in Form der Schaffung des Amtes des Hochkommissars für nationale Minderheiten.¹⁷

Die auf verbindliche völkerrechtliche Verträge zielenden Arbeiten des Europarates waren dagegen weit zeitraubender. Das ursprünglich Mitte der Achtziger Jahre von der Ständigen Konferenz der Gemeinden und Regionen angestoßene Projekt einer Charta der Regional- oder Minderheitensprachen erhielt mit den politischen Umbrüchen des Jahres 1990 neues Momentum.¹⁸ Zugleich begannen Bemühungen um die Ausarbeitung einer allgemeinen Konvention zum Schutz nationaler Minderheiten. Eine Reihe recht ehrgeiziger Projekte scheiterte am Widerstand der Mitgliedstaaten – dies gilt vor allem für das Projekt eines Zusatzprotokolls zur EMRK sowie für den

13 Vgl. *Hilpold*, P., Minderheitenschutz im Völkerbundsystem, in: Pan, C./Pfeil, B.S. (Hrsg.), *Handbuch der europäischen Volksgruppen*, Bd.3: Zur Entstehung des modernen Minderheitenschutzes in Europa, Wien 2006, S. 156 ff.

14 Vgl. nur *Niewerth*, J., Der kollektive und der positive Schutz von Minderheiten und ihre Durchsetzung im Völkerrecht, Berlin 1996, S. 71 ff., 80 ff., 96 ff., 131 ff., 143 ff.

15 Vgl. *Hillgruber*, C./ *Jestaedt*, M., Die Europäische Menschenrechtskonvention und der Schutz nationaler Minderheiten, 1993, dort insbes. S. 42 ff., ferner *Frowein*, J., Rdnr. 8 zu Art. 8, in: *Frowein*, J. A./Peukert, W., *EMRK-Kommentar*, *Kehl et al.*, 2. Aufl. 1996, sowie *de Varennes*, F., Using the European Court of Human Rights to Protect the Rights of Minorities, in: *Pentassuglia*, G., *Mechanisms for the Implementation of Minority Rights*, Strasbourg 2004, S. 83 ff.

16 Vgl. zu den Bemühungen der OSZE *Thornberry*, P./*Amor Martín Estébanez*, M., *Minority Rights in Europe. A Review of the Work and Standards of the Council of Europe*, 2004, S. 17 f.

17 Vgl. zum Amt des Hochkommissars *Neukirch*, C., *Simhandl*, K./*Zellner*, W., Implementing Minority Rights in the Framework of the CSCE/OSCE, in: *G. Pentassuglia*, *Mechanisms for the Implementation of Minority Rights*, 2004, S. 159 ff.

18 Vgl. *Thornberry*/Martín Estébanez (Anm. 16), S. 137 f.

von der Venedig-Kommission vorgelegten Entwurf einer Europäischen Konvention zum Schutz der Minderheiten.¹⁹ Beide Verträge hätten relativ starke Kontrollmechanismen gehabt, in der Form von Staaten- und Individualbeschwerdeverfahren²⁰ – ein Schritt in Neuland, der den Staaten zu weit ging.²¹ Die inhaltliche Kernsubstanz dieser Vertragsentwürfe wurde jedoch – in allerdings recht verdünnter Form – neu aufbereitet in der Rahmenkonvention zum Schutz nationaler Minderheiten des Europarates. Diese Konvention dekliniert im Kern die allgemeinen Menschenrechte und Diskriminierungsverbote noch einmal spezifisch durch im Blick auf die klassischen Probleme ethnischer bzw. ‚nationaler‘ Minderheiten.²² Spezifische Bestimmungen zum Schutz von Minderheitensprachen sind darin aber nur vereinzelt enthalten.

Anders ist dies in der Europäischen Charta für Regional- oder Minderheitensprachen, die parallel zur Rahmenkonvention zur Annahmereife gebracht wurde und – genau wie die Rahmenkonvention – 1998 in Kraft trat. Der Vertrag folgt einem sogen. ‚à la carte‘-Ansatz, d. h. er stellt eine große Anzahl von – weit über 100 – nach Intensität des Schutzes gestaffelter Schutzstandards und Förderverpflichtungen für die wichtigsten Themenfelder des Sprachenschutzes auf, aus denen sich die Staaten eine bestimmte Anzahl von Bestimmungen, konkret mindestens 35, in Anpassung an die besondere Situation der jeweils zu schützenden Sprache auswählen sollen.²³

Da die Sprachencharta sehr viel spezifischer auf den Schutz von Minderheitensprachen eingeht als die Rahmenkonvention, wird sich der Beitrag in der Folge auf deren Schutzstandards und Erfahrungen konzentrieren, wobei hier im Kern das Verpflichtungsmenü Deutschlands als Anhaltspunkt dafür genommen wird, mit welchen Instrumenten der klassische Minderheitenschutz in praxi arbeitet.

Begonnen sei hier mit dem Bildungsbereich, dessen Bedeutung für den Erhalt von Minderheitensprachen kaum überschätzt werden kann. Für jeden der fünf in diesem Tätigkeitsfeld relevanten Bereiche – Kindergarten und Vorschule, Grundschule, Sekundarschule, berufliche Bildung, universitäre Bildung – sieht die Charta eine gestufte Folge von Optionen vor: Beschulung in der Minderheitensprache, bilinguale Schulmodelle, bei denen ein Teil des Unterrichts in der Minderheitensprache, ein anderer Teil in der Mehrheitssprache erteilt wird, flächendeckender Unterricht der Minderheitensprache als Zweit- oder Drittsprache, schließlich als Minimaloption die Garantie eines ausreichenden Angebots der Minderheitensprache als reguläres Schulfach für Kinder aus den Familien der Minderheit.²⁴ Die Bundesrepublik Deutschland hat sich für fast alle Sprachen (und mit Blick auf praktisch alle davon betroffenen Länder) für die vierte, die schwächste Option entschieden. Dies ist an sich nicht zu beanstanden, da es grosso modo der soziolinguistischen Situation der Minderheitensprachen in Deutschland angemessen ist. Doch sollte dieser Umstand nicht die Einsicht aus den Augen verlieren lassen, dass ein besseres Arrangement für die Erhaltung und die Förderung der Minderheitensprache die Beschulung der Kinder in der Minderheitensprache

19 Vgl. hierzu ausführlich Niewerth (Anm. 9), S. 206 ff., 211 ff.; vgl. außerdem Klebes, H., Der Entwurf eines Minderheitenprotokolls zur EMRK, EuGRZ 20 (1993), S. 148 ff., sowie Malinverni, G., The Draft Convention for the Protection of Minorities. The Proposal of the European Commission for Democracy through Law, Human Rights Law Journal 12, 1991, S. 265 ff.

20 Vgl. Niewerth (Anm. 14), S. 208 ff., 213 ff.

21 Vgl. Boysen, S., Einführung Rdnr. 10, in: Boysen, S. et al., Handkommentar zur Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen, Basel 2011 (im Erscheinen).

22 Vgl. Thornberry/Martin Estébanez (Anm. 16), S. 100 ff.

23 Vgl. Thornberry/Martin Estébanez (Anm. 16), S. 149 ff., außerdem Elle, L., Die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen und die Sprachenpolitik in der Lausitz, Bautzen 2004, S. 12 ff.

24 Vgl. zum konkreten Verpflichtungsgehalt dieser Optionen Woehrling, J.-M., The European Charter for Regional or Minority Languages. A Critical Commentary, Strasbourg 2005, S. 144 ff.

selbst ist, wie sie in einigen Regionen Europas längst üblich ist (Katalonien, Wales, Südtirol, auch zahlreiche Regionen Ost- und Südosteuropas), oder zumindest die partielle Beschulung in dieser Sprache, bei der zumindest ein Teil der Fächer in der Minderheitensprache unterrichtet wird.²⁵

Entscheidet man sich für die schwächeren Optionen, dann sollten zumindest die fundamentalen Rahmenbedingungen eines solchen Modells beachtet werden. Die Sprache ist auch in diesem Fall als „integraler Bestandteil des Curriculums“²⁶ zu unterrichten, d. h. zumindest als Wahlpflichtfach in der gängigen deutschen Schulterminologie.²⁷ Es hat zudem ein die Nachfrage deckendes Angebot an all den Orten zu geben, an denen eine nennenswerte Anzahl von Sprechern lebt, und es ist über die verschiedenen Bildungsstufen hinweg Kontinuität des Angebots zu sichern²⁸ – es darf also nicht passieren, dass im Kindergarten die Minderheitensprache gelernt werden kann, in Grundschule und Sekundarstufe I dagegen kein Angebot besteht, und erst in der Sekundarstufe II wieder (freiwillige) Arbeitsgemeinschaften außerhalb der regulären Schulstunden angeboten werden. Das Szenario klingt zunächst abwegig, ist aber eine für die Bildungssituation in den autochthonen Minderheitensprachen in Deutschland eher typisch denn außergewöhnlich.²⁹

Schwierigkeiten bereitet auch die Lehrerbildung. Nimmt man die mit Ratifikation der Sprachencharta üblicherweise übernommenen Verpflichtungen ernst, so wären eigentlich (und dies gilt ganz besonders für die Lage in Deutschland) massive Investitionen in eine sowohl quantitative wie qualitative Verbesserung der Ausbildung von Lehrkräften erforderlich, die die Minderheitensprachen lehren oder gar andere Fächer in der Minderheitensprache unterrichten sollen.³⁰ Vor allem die zweite Konstellation verlangt qualitativ eine ganz andere Form der Lehrerausbildung, als üblicherweise für Sprach- oder Fremdsprachenlehrer(inn)en zur Verfügung steht. Vermittelt werden müsste in der Ausbildung nicht nur die Fähigkeit, eine Sprache ‚als Fach‘ zu vermitteln, sondern darüber hinausgehend auch die Kompetenz zur Vermittlung anderer Gegenstandsfelder und Fachinhalte in der Minderheitensprache.³¹ Eine systematische Lehrerausbildung für diese Aufgabe gibt es in Deutschland bis dato nicht. Für Lehrkräfte, die dennoch entsprechend eingesetzt werden, stehen – jedoch keineswegs flächendeckend und ausreichend – nur Möglichkeiten der Fortbildung oder Weiterbildung zur Verfügung.

Die Bestimmungen zum Gebrauch der Minderheitensprachen vor Gerichten und Verwaltungsbehörden haben, im Gegensatz zu den Standards im Bildungsbereich, keinen wirklichen Eigenwert im Schutz der etablierten Sprachdomänen und in der Weitergabe der Sprache in der Generati-

25 Einige Hinweise auf die Leistungsfähigkeit und Wirksamkeit bilingualer Schulmodelle werden im folgenden Abschnitt vorgestellt.

26 So der ausdrückliche Wortlaut des Art. 8 Abs. 1 lit. (b) (iii), lit. (c) (iii) und lit. (d) (iii) der Sprachencharta.

27 So die Konkretisierung der Bestimmung durch das Expertenkomitee des Europarates – siehe den 2. Evaluationsbericht des Expertenkomitees zu Deutschland v. 16. Juni 2005, paras. 247, 254 ff., verfügbar unter: http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/Report/EvaluationReports/GermanyECRML2_en.pdf, ferner den 3. Evaluationsbericht des Expertenkomitees zu Deutschland v. 3. April 2008, paras. 266 f., 404 f., 473 f., 550 ff., 666 ff., verfügbar unter: http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/Report/EvaluationReports/GermanyECRML3_en.pdf; vgl. außerdem *Woehrling* (Anm. 19), S. 150.

28 So die Auslegung der Anforderungen unter Art. 8 Abs. 1 (b) (iii) durch das Expertenkomitee – siehe etwa den 2. Evaluationsbericht zu Deutschland v. 16. Juni 2005 (Anm. 27), paras. 172 ff., sowie den 3. Evaluationsbericht zu Deutschland v. 3. April 2008 (Anm. 27), paras. 265 ff.

29 Vgl. nur die Situationsschilderung im 3. Evaluationsbericht des Expertenkomitees zu Deutschland (Anm. 27), paras. 45 ff., 51 ff., 190 ff., 257 ff., 323 ff., 400 ff., 470 ff., 544 ff., 666 ff.

30 So die Schlussfolgerungen durch das Expertenkomitee – siehe etwa den 2. Evaluationsbericht zu Deutschland v. 16. Juni 2005 (Anm. 27), paras. 186 ff., 260 ff., 481 ff., sowie den 3. Evaluationsbericht zu Deutschland v. 3. April 2008 (Anm. 27), paras. 212 ff., 276 ff., 417 ff., 486 ff.

31 Vgl. *Woehrling* (Anm. 24), S. 157.

onenfolge. Sie sollen den Minderheitensprachen jedoch zumindest symbolisch gewisse Domänen des auch öffentlichen Gebrauchs der Sprache sichern, um so den Sprechern das Signal zu geben, ihre Sprache sei keine reine ‚Küchensprache‘ zum Haus- und Familiengebrauch, sondern eine im Prinzip kommunikativ vollwertige Sprache, die bei Bedarf überall verwendet werden kann, selbst im Blick auf sehr komplexe und technische Verwaltungs- und Rechtsfragen.³² Werden Bestimmungen über den Amtsgebrauch ernstgenommen, hat dies zudem den positiven Nebeneffekt, den Staat zur Entwicklung entsprechender Terminologien für moderne, technisch-administrative Anwendungsbereiche in den Minderheitensprachen zu zwingen und Anreize zur Übersetzung zumindest der wichtigsten Gesetzeswerke zu geben.³³

Neben dem Bildungsbereich von ganz fundamentaler Bedeutung ist der Bereich der Massenmedien, v. a. Rundfunk und Fernsehen, in jüngster Zeit zudem mit verstärkter Aufmerksamkeit das Internet.³⁴ Die Bestimmungen der Sprachencharta sehen für beide Sektoren zumindest eine staatliche Gewährleistungsverantwortung vor, für ein ausreichendes Mindestangebot an Programmen in der Minderheitensprache zu sorgen. In einer Rundfunkverfassung wie der deutschen werden diese Bestimmungen leicht zu Problemkindern – sowohl im Blick auf die privaten wie im Blick auf die öffentlich-rechtlichen Veranstalter ist ein bestimmtes Resultat kaum zu gewährleisten. Der Staat muss hier aber zumindest alle ihm zu Gebote stehenden Instrumente ausschöpfen, um diesen Anforderungen gerecht zu werden – etwa über entsprechende Lizenzbedingungen, über ‚must carry‘-Verpflichtungen oder über einschlägige Programmaufträge in den Landesrundfunkgesetzen bzw. Staatsverträgen.³⁵

Erwähnt sei schließlich die Kulturförderung, der eine ganze Reihe von Bestimmungen der Charta gewidmet ist. Die Sprachencharta lässt hier eine deutliche Präferenz für mehrstufige Förderkonstruktionen erkennen, bei denen die konkrete Programmarbeit den Vertretern der Sprachminderheit überlassen wird, unter finanzieller Förderung der Trägerinstitutionen durch den Staat.³⁶ Hier sind die Befunde in Deutschland sehr unterschiedlich – einzelne Sprachgruppen haben so etwas wie eine faktische Kulturautonomie mit institutioneller Förderung, andere leben von der Hand in den Mund, hangeln sich von Projekt zu Projekt – oder aber auch einmal Phasen ohne gefördertes Projekt.

3 Stand der Dinge: Zugewanderte Minderheiten und ihre Bildungschancen in Deutschland

Deutschland gehörte über lange Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg zu den attraktivsten Zuwanderungsregionen weltweit. Diese Tendenz ist inzwischen nicht mehr erkennbar; im letzten Jahrzehnt hat sich das Land wieder stärker zum Auswanderungsland entwickelt. Dennoch gibt es nach wie vor eine positive Wanderungsbilanz, wenngleich die jährliche Steigerung in den Zuwanderungszahlen geringer geworden ist. Im Jahr 2005 betrug der Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund 18,3%; 2007 waren es 18,7%.³⁷

32 Vgl. insoweit *Woehrling* (Anm. 24), S. 159 ff.

33 Siehe insoweit auch Art. 9 Abs. 3 Sprachencharta; vgl. hierzu *Woehrling* (Anm. 24), S. 177 f.

34 Vgl. zur Bedeutung der Medien im Schutz von Minderheitensprachen eingehend *Moring, T./Dunbar, R.*, The European Charter for Regional or Minority Languages and the Media, Strasbourg 2008, S. 6 ff., 17 ff.

35 Vgl. hierzu *Woehrling* (Anm. 24), S. 200 ff., sowie *Moring/Dunbar* (Anm. 34), S. 35 ff., 48 ff.

36 Siehe insoweit nur Art. 12 Abs. 1 lit. d, e und f der Sprachencharta.

37 Diese und die folgenden Angaben stützen sich auf: *DeStatis*, Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2009. Fachserie 1 Reihe 2.2.

Hinter diesen Zahlen verbirgt sich eine Fülle unterschiedlicher Rechtsstatus, die auch mit Konsequenzen für das Erziehungs- und Bildungssystem verbunden sind. Grob klassifizieren lässt sich zunächst zwischen Ausländern (ca. 9 % der Bevölkerung) und Deutschen mit Migrationshintergrund (ca. 10 % der Bevölkerung). Bei etwa zwei Drittel der Letzteren handelt es sich um (Spät-)Aussiedler oder ihre Ehepartner und Kinder, die gegenüber anderen Zuwanderungsgruppen privilegiert waren. Rechtlich bedeutsam ist ferner, dass ca. 34 % der Menschen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland leben, aus den Mitgliedstaaten der Europäischen Union stammen und daher Freizügigkeitsrechte genießen.

In Bezug auf die staatliche Herkunft der Migranten ist – insbesondere in den letzten beiden Dekaden – eine starke Diversifizierung zu beobachten. Während sich die Migration nach Deutschland in den 1980er Jahren noch hauptsächlich aus den Staaten, mit denen Gastarbeiter-Anwerbeabkommen bestanden, sowie den ehemaligen Ostblockstaaten speiste, ist inzwischen Asien/Ozeanien der zweitgrößte Entsenderaum nach der Europäischen Union. Größte Einzel-Herkunftsstaaten sind nach wie vor die Türkei, Polen, die Nachfolgestaaten Jugoslawiens und der Sowjetunion.

Für Institutionen der Bildung sind einige weitere Merkmale relevant, die die zugewanderte Bevölkerung von der altansässigen unterscheiden. Dazu gehört zunächst, dass die Personengruppe mit Migrationshintergrund durchschnittlich deutlich jünger ist als jene ohne Migrationshintergrund (34,4 gegenüber 45,3 Jahre). Menschen mit Migrationshintergrund sind dementsprechend in Institutionen der Bildung mit höherem Anteil vertreten, als das nach dem Bevölkerungsdurchschnitt zu vermuten wäre. Nach der Repräsentativstudie PISA 2009 besitzen ca. 26 % der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund.³⁸ In etlichen deutschen Metropolregionen beträgt der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund unter den 0 bis 6-Jährigen 50 % oder mehr. Es ist also zumindest in diesen Regionen in absehbarer Zeit mit einem kräftigen Anstieg der Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Bildungseinrichtungen zu rechnen.

Bildungsrelevant ist ebenso, dass Migranten häufiger als Altansässige in prekären sozialen Lagen leben. Ausweislich der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA ist in Deutschland die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen und ökonomischen Lage sowie dem kulturellen Kapital der Herkunftsfamilie höher als in beinahe allen anderen beteiligten OECD-Mitgliedstaaten.³⁹ Folgerichtig sind fehlende allgemeine Schulabschlüsse bei Migranten häufiger anzutreffen als bei Nichtmigranten (ca. 14 % gegenüber ca. 2 %), desgleichen fehlende berufliche Abschlüsse (ca. 44 % gegenüber ca. 20 %). Der Kreislauf von Bildungsarmut schließt sich damit, dass Menschen mit Migrationshintergrund im Alter von 25 bis 65 Jahren nahezu doppelt so häufig erwerbslos sind wie jene ohne (ca. 12,5 % gegenüber ca. 6,5 % aller Erwerbspersonen) oder ausschließlich einer geringfügigen Beschäftigung nachgehen.

Die Frage, ob es Zusammenhänge zwischen dem Rechtsstatus der Migrantengruppen und potentielltem Bildungserfolg gibt, wird in einer Untersuchung des Wissenschaftszentrums Berlin differenziert beantwortet.⁴⁰ In Bezug auf den generellen Zugang zu Bildung bestehen rechtliche Unterschiede, da in einigen Bundesländern eine Schulpflicht nur für Kinder oder Jugendliche besteht, die im Land ihren „gewöhnlichen Aufenthalt“ oder „Wohnsitz“ haben. Somit besitzen sie

38 Klieme et al. 2010 (Anm. 2).

39 OECD (2006). *Where Immigrant Students Succeed – A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. OECD, Paris, OECD.

40 Söhn, J., Rechtsstatus und Bildungschancen – Die staatliche Ungleichbehandlung von Migrantengruppen und ihre Folgen, in: *Migration und Soziale Arbeit*, Heft 3/4, 2010, S. 276–282.

zwar ein Recht auf Schulbesuch, aber dieses Recht kann weder behördlich durchgesetzt werden noch besteht für die Betroffenen ein Anspruch darauf, in eine bestimmte Schule aufgenommen zu werden. Für Kinder und Jugendliche mit prekärem Rechtsstatus besteht die Gefahr des völligen Ausschlusses von Bildung.⁴¹ Trotz dieser ungleichen Realisierung des Menschenrechts auf Bildung lassen sich empirisch keine Zusammenhänge zwischen dem Rechtsstatus und dem Zugang zur Schule nachweisen.⁴²

Nachweisbar sind demgegenüber jedoch Zusammenhänge zwischen gruppen- und rechtsstatusspezifischen Integrationspraktiken sowie dem Bildungserfolg junger Migranten. In der Rückschau erscheint besonders die integrationspolitische Privilegierung der (Spät-)Aussiedler relevant, die zum Beispiel durch den aus Bundesmitteln finanzierten „Garantiefonds Schul- und Bildungsbereich“ bis 2005 bestand. Hierdurch besaß diese Gruppe nicht unerheblich günstigere Ausgangsbedingungen für Bildungserfolg als andere Zuwanderergruppen. Dies schlägt sich empirisch darin nieder, dass Kinder und Jugendliche aus der Gruppe der (Spät-)Aussiedler in geringerem Maße bildungsarm sind als andere Zugewanderte. Sie erreichen zum Beispiel zu mehr als 60 % einen höheren Bildungsabschluss, was nur auf ca. 40 % der anderen Zugewanderten zutrifft.⁴³ Auch in Bezug auf Arbeitsmarktzugang und Einkommen sind die Bedingungen für (Spät-)Aussiedler besser; so sind sie mit ca. 16 % in deutlich geringerem Maße arbeitslos als andere Zuwanderergruppen (mit ca. 38 %).⁴⁴ Es ist also erforderlich, die zugewanderte Bevölkerung differenziert zu betrachten, wenn es um den Zugang zu Bildung und andere Bereiche gesellschaftlicher Teilhabe geht.

4 Stand der Dinge: Sprachen zugewanderter Minderheiten in Deutschland

Während die zugewanderte Bevölkerungsgruppe in vielen demographischen Merkmalen anhand vorliegender amtlicher oder anderer breit erhobener Daten relativ fundiert beschrieben werden kann, trifft dies auf ihre sprachliche Lage nicht zu. Die Sprachen zugewanderter Minderheiten sind in den im zweiten Abschnitt dieses Beitrags aufgeführten europäischen Dokumenten nicht mit erfasst. Anders, als dies in anderen Zuwanderungsregionen der Fall ist, werden in den europäischen Ländern keine Erhebungen zu den Herkunftssprachen von Migranten durchgeführt.⁴⁵ Hamburg ist das erste Bundesland, in dem seit dem Jahr 2007 bei der Anmeldung eines Kindes in der Schule auch die Sprachen erhoben werden, die außer dem Deutschen in der Familie gesprochen werden.

Dass die vorliegenden Daten über staatliche Herkunft von Zugewanderten wenig aussagekräftig im Hinblick ihre sprachliche Lage sind, verdankt sich dem Umstand, dass die meisten Staaten der Welt vielsprachig sind. Die folgenden Hinweise können dies illustrieren:

41 United Nations Human Rights Council, Report of the Special Rapporteur to the right to education, Vernor Muñoz, Mission to Germany. Addendum to the Implementation of General Assembly resolution 60/251, 2007.

42 Für den Ausschluss von Kindern und Jugendlichen mit prekärem Rechtsstatus kann ein empirischer Nachweis nicht geführt werden.

43 *Söhn* (Anm. 40), S. 278.

44 *Söhn* (Anm. 40), S. 281.

45 Siehe für eine Übersicht über die Strategien der statistischen Erhebung von Migrantensprachen: *Extra, G. and D. Gorter* (2001). The other languages of Europe. Demographic, sociolinguistic and educational perspectives. Clevedon, Multilingual Matters.

In Hamburg lebten nach der Bevölkerungsstatistik im Jahr 2007 ca. 55.000 Zugewanderte aus der Türkei; ca. 20.000 aus Polen; ca. 5.000 Menschen aus Ghana; ca. 2.500 aus Indien und eine Person aus Lesotho. Ausweislich sprachdemographischer Zählungen werden in der Türkei 34 Sprachen gesprochen; in Polen 14; in Ghana 79; in Indien 436 und in Lesotho immerhin fünf.⁴⁶ Im Hinweis auf staatliche Herkunft ist also nur ein weicher Indikator für die sprachliche Lage enthalten. Nach Schätzungen, die auf regionalen Erhebungen beruhen, ist – zumindest in Metropolregionen – mit mindestens 200 verschiedenen Herkunftssprachen von Migranten in Deutschland zu rechnen.⁴⁷

Anders, als das bei autochthonen Minderheiten der Fall ist, genießen die Sprachen der Zugewanderten in Deutschland kaum Privilegien im Bildungsraum. Erneut ist dies differenziert zu betrachten:

Ein Teil der Sprachen, die von Zuwanderern gesprochen wird, gehört zum Kanon der Schulfremdsprachen in Deutschland. Dies trifft beispielsweise für die russische Sprache zu, die in einem Spektrum von Varianten von Zuwanderern aus vielen Nachfolgestaaten der Sowjetunion gesprochen wird. Es trifft zudem für Zuwanderer aus romanisch-sprachigen europäischen Staaten oder aus Afrika und Lateinamerika zu; Italienisch, Spanisch und Portugiesisch gehören in Deutschland zu den – wenn auch vergleichsweise selten angebotenen – offiziellen Schulfremdsprachen. Und es trifft für viele Zuwanderer aus Afrika, Indien und asiatischen Staaten zu, in denen Französisch oder Englisch – als Hinterlassenschaft der Kolonialzeit – zu den Amts- oder verbreiteten Verständigungssprachen gehören. Allerdings wird weder in den offiziellen Dokumenten zu Schulfremdsprachen – Curricula oder Rahmenplänen – ein Bezug zu der Aufgabe hergestellt, die der Unterricht für lebensweltliche Sprecherinnen und Sprecher dieser Sprachen übernehmen könnte, noch wird im Praktischen auf die spezielle Ausgangslage dieser Schülerinnen und Schüler Rücksicht genommen. Aus der Bildungspraxis wurde vielfach berichtet, dass Lernende, die einen lebensweltlichen Zugang zu einer der Schulfremdsprachen besitzen, nicht ermutigt oder sogar davon abgehalten werden, den entsprechenden Unterricht zu wählen. Dies habe unter anderem den Grund, dass eine schulische Bewertung der fremdsprachlichen Leistungen erschwert sei, wenn die betroffene Sprache gleichzeitig Familiensprache ist.⁴⁸

Für einen anderen Teil der Herkunftssprachen von Migranten wurden gewisse Privilegien in einer 1977 in Kraft gesetzten EG-Richtlinie eingeräumt.⁴⁹ In dieser Richtlinie ist als Empfehlung an die Mitgliedstaaten niedergelegt, dass den Kindern von „Wanderarbeitnehmern“ – also aus denjenigen Staaten, mit denen in einzelnen Mitgliedstaaten Anwerbeverträge für Arbeitskräfte bestanden oder bestanden hatten – die Möglichkeit eingeräumt werden soll, einen Unterricht ihrer Herkunftssprache zusätzlich zur Förderung der Sprache des Aufnahmelandes zu erhalten. Den Unterricht der Herkunftssprache sollten die Mitgliedsstaaten „nach Maßgabe ihrer innerstaatlichen Verhältnisse und ihrer Rechtssysteme in Zusammenarbeit mit den Herkunftsstaaten“ anbie-

46 Lewis, M. P., (Hrsg.), *Ethnologue: Languages of the World*, Dallas, Tex 2009 SIL International.

47 Eine Untersuchung für die Stadt London ergab, dass hier ca. 350 Sprachen neben dem Englischen von Schulkindern gesprochen werden: Baker, P./Mohildeen, Y., *The Languages of London's schoolchildren*, in: P. Baker, P./Eversley, J., *Multilingual Capital*, London, Battlebridge 2000, S. 5–60.

48 Entsprechende Hinweise finden sich zum Beispiel in den Experteninterviews, die wiedergegeben sind in Gogolin, I./Neumann, U./Reuter, L. R. (Hrsg.), *Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland (1989–1999)*. Schulrechtlich, Schulorganisation, curriculare Fragen, sprachliche Bildung. Münster 2001. Eine aktuelle Untersuchung zu solchen Positionen gibt es nicht.

49 Richtlinie des Rates vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern (77/486/EWG).

ten.⁵⁰ Zweck dieses Unterrichts sollte ein doppelter sein: die Integration in das Aufnahmeland zu erleichtern, aber auch die Rückkehr in das Herkunftsland vorzubereiten.

Diese Richtlinie bildet den Hintergrund für die Etablierung sog. Muttersprachlichen Unterrichts (oder Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts), der insbesondere in einigen der westlichen Bundesländer bis heute existiert. Er ist in den Bundesländern in zwei verschiedenen Organisationsformen, zuweilen auch in Mischungen der beiden Formen vorzufinden: zum einen als Unterricht, der in der Aufsicht des jeweiligen Bundeslandes steht und im Prinzip in das Regelcurriculum integriert ist; zum anderen als Unterricht, der mit Billigung und in Kooperation mit den Kultusbehörden der Länder von den Konsulaten der Herkunftsländer angeboten wird. In jedem Fall ist dieser Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland stets randständig geblieben. Eine echte Integration in die regulären Schulprogramme der Bundesländer hat nirgends stattgefunden. Im vergangenen Jahrzehnt wurde das Unterrichtsangebot allenthalben abgebaut; verlässliche Daten darüber, wie viele Schülerinnen und Schüler das Angebot wahrnehmen, liegen nicht vor. Umstritten war überdies immer die Funktion, die dieser Unterricht im Rahmen des Berechtigungswesens der Schule besitzt; in einigen Bundesländern gehen die Noten in das reguläre Zeugnis ein, aber nur im Ausnahmefall sind sie versetzungsrelevant. Zu den Konstruktionsmängeln dieses Unterrichts gehört überdies, dass die Möglichkeit einer Teilnahme daran gebunden war (und in manchen Regionen bis heute ist), dass eine Schülerin oder ein Schüler die Nationalität des Staates besitzt oder zumindest eine ethnische Zugehörigkeit glaubhaft machen kann, der als Repräsentant der jeweils in Rede stehenden Sprache galt. Von dieser Regel sind stets Ausnahmen gemacht worden.⁵¹ Dennoch verhindert sie, dass der Unterricht den Stellenwert eines ‚regulären‘, allen Schülerinnen und Schülern im Prinzip offenstehenden Angebots eingeräumt bekommt.

Zu den weiteren Einschränkungen, die mit dieser Vorkehrung für das sprachliche Lernen zugewanderter Minderheiten verbunden waren und sind, gehört, dass sie sich prinzipiell nur auf solche Migranten richten, die aus einem der acht Staaten kommen, mit denen in den 1950er und 1960er Jahren Anwerbeverträge geschlossen worden sind; nur in einigen Bundesländern bzw. Regionen wird darüber hinausgegangen. Inzwischen aber werden, wie schon gesagt, Migranten aus ca. 200 Herkunftsstaaten in Deutschland registriert. Zwar stellen die Zugewanderten, ihre nachgeholten Partner und Kinder aus den ehemaligen Anwerbestaaten nach wie vor einen bedeutenden Teil der Migrationsbevölkerung hierzulande; aber die mit der angesprochenen Diversifizierung der Herkunft verbundene zunehmende sprachliche Heterogenität fangen die Vorkehrungen nicht auf.

Neben diesen „öffentlichen“ Angeboten, die eine Förderung der Herkunftssprachen von Migranten betreffen, existiert in Deutschland – wie in allen europäischen Staaten – ein breit gefächertes Angebot an sog. *community schools*. Hier handelt es sich um Angebote in privater Trägerschaft der Zugewanderten selbst – oft ihrer religiösen Gemeinden, Elternvereinigungen etc. –, in denen es um die Pflege der Herkunftssprachen und darum geht, den Kindern und Jugendlichen Zugang

50 Art. 3 der Richtlinie des Rates (Anm. 49); vgl. zur Entstehungsgeschichte und Kritik der Richtlinie auch Boos-Nünning, U., M. Hohmann, et al. (1983). Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht. München, Oldenburg.

51 So etwa im Fall der von den Konsulaten der Herkunftsländer mitgetragenen bilingualen Unterrichtsmodelle, die es in einigen Bundesländern gibt. Im Bundesland Hamburg beispielsweise werden bilinguale Grundschulen, die in Deutsch und Spanisch bzw. Portugiesisch unterrichten, von Spanien und Portugal mitfinanziert; hier wird stillschweigend toleriert, dass die Schülerinnen und Schüler spanischer oder portugiesischer Herkunftssprache, die in den Modellen unterrichtet werden, teilweise lateinamerikanischer oder afrikanischer Herkunft sind. Gogolin, I., U. Neumann, et al. (2007). Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg – Wissenschaftliche Begleitung. Hamburg, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft.

zum Schrifttum in diesen Sprachen zu gewähren. Zuweilen ist dies verbunden mit der Ausübung religiöser Praktiken. Anders aber, als das etwa in England⁵² oder Frankreich der Fall ist, liegen aus Deutschland höchstens regionale oder fallbezogene Informationen über dieses Angebot, seine Gestalt, Intentionen und Reichweite vor.⁵³ Für die Formulierung von Annahmen darüber, wie hoch die Zahl der Schülerinnen und Schüler ist, die solche Angebote wahrnehmen, gibt es ebenso wenige Grundlagen wie zu Spekulationen darüber, in welchen Sprachen ein Angebot existiert. Eine öffentliche Anerkennung der Leistungen, die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an solchen Angeboten erbringen, gibt es nicht.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Sprachen zugewanderter Minderheiten in Deutschland einen marginalen Status im Bildungssystem besitzen. Nur im Ausnahmefall sind diese in das reguläre System eingebunden; wenn sie es sind, ist damit zumeist ein minderer Wert verbunden, als er etwa mit der Teilnahme an regulärem Fremdsprachenunterricht verbunden ist.

5 Schlussfolgerungen

Die Situation der Sprachen zugewanderter Minderheiten weist damit sehr starke Ähnlichkeiten zu einer hohen Zahl von ‚kleinen‘ Sprachen autochthoner Minderheiten auf, die ebenfalls vielfach im Bildungssystem und im offiziellen Sprachregime völlig marginalisiert sind. Für die Sprecher dieser Sprachen bringt dies eine brutale Alternative mit sich: Entweder sie assimilieren sich mehr oder weniger völlig, versuchen also, über Anpassung an den Sprachgebrauch der Mehrheiten, den versteckten Diskriminierungen zu Lasten von Sprachminderheiten zu entgehen – oder sie richten sich ein in einem Zustand sozialer Marginalisierung, in dem nicht nur den Sprechern selbst, sondern auch deren Kindern und Enkeln die volle Teilhabe an der Gesellschaft verwehrt ist. Die Situation der Roma in vielen Staaten Europas liefert für diesen Problembezug nur das drastischste Beispiel, was nicht heißt, dass es nicht eine Unzahl weiterer Beispiele gäbe. Auf der Ebene der individuellen Sprecher führt dies zum Problem von nicht vollständig ausgebauter Sprachlichkeit, u. U. in Mehrheits- wie Familiensprache. Es ergibt sich ein Phänomen, das gelegentlich auch mit dem Begriff der „doppelten Halbsprachigkeit“ belegt wird⁵⁴: Wenn in der Familiensprache kein Zugang zur Schrift gewährt wird, verbleibt die Sprachfähigkeit im Zustand der „Mündlichkeit“. Dieser kann zwar durchaus gut ausgebaut sein; er wird aber in der Regel nicht bis zur Beherrschung der formalen, standardisierten und öffentlich uneingeschränkt anerkannten Varietät dieser Sprache führen, die über das Medium der Schrift transportiert wird und für deren Aneignung es schriftsprachlicher Fähigkeiten bedarf. Auch die Mehrheitssprache wird häufig nicht in dem Ausbaugrad erworben, der für weitreichende gesellschaftliche Teilhabe und für Bildungserfolg erforderlich ist. Untersuchungen zeigen, dass es trotz des Durchlaufens eines vollständigen Bildungsgangs in der deutschen Schule oft nicht zur Aneignung „bildungssprachlicher Fähigkeiten“

52 Creese, A. and A. Blackledge (2010). „Towards a socio-linguistic of super diversity.“ *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)* 13(4): 549–572., *ibid*.

53 Fürstenau, S. and H. Niedrig (2007): *Jugend in transnationalen Räumen. Bildungslaufbahnen und Zukunftschancen von Migrantenjugendlichen mit unterschiedlichem Rechtsstatus. Jugend, Partizipation und Migration. Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung.* T. Geisen and C. Riegel. Wiesbaden, VS Verlag.

54 Dieser Begriff ist populär, aber er beruht auf einem Missverständnis. Er unterstellt, dass es eine „Ganzsprachigkeit“ geben könnte. Faktisch ist jeder Sprachausbau unvollständig; die Vorstellung, dass ein Mensch den kompletten Bestand an Ausdrucksmitteln (s)einer Sprache beherrscht, ist unreal. Real ist, dass jeder Mensch eine mehr oder weniger große Zahl der Varietäten oder Register einer Sprache (z. B. das Register Alltagssprachlicher Mündlichkeit; die Register eines wissenschaftlichen oder beruflichen Faches) beherrscht – und zwar je nach Lebenslage, also nach der konkreten Zugänglichkeit zum jeweiligen Register.

kommt, also derjenigen Varietät der Sprache, die im öffentlichen Sprachgebrauch verwendet und deren Beherrschung vom ‚erfolgreichen‘ Menschen erwartet wird.⁵⁵

Eine in diesem Sinne unzureichende Sprachentwicklung besitzt Folgewirkungen in der sozialen Partizipation und führt zu Beschränkungen in den beruflichen Möglichkeiten. Bemerkenswert ist dabei – und dies stellt auch eine Erfahrung aus dem Schutz traditioneller Minderheitensprachen dar –, dass mit dem marginalen Status der Herkunftssprache im Bildungssystem ein eingeschränktes Niveau der Sprachbeherrschung einhergeht: Wenn kein Zugang zum Schrifttum in dieser Sprache besteht, ist ein Ausbau derjenigen Varianten von Sprachen, die an das Medium der Schrift gebunden sind (wie literale oder akademische Ausdrucksweisen), auch kaum möglich.⁵⁶ Oft ist die rein mündliche Sprache, die sie aus der Familie mitbringen, stark dialektal gefärbt. Wenn Schriftsprache bzw. ‚akademische Sprache‘, die für die formalisierten Domänen des Sprachgebrauchs in Literatur, Wissenschaft, Wirtschaft und Politik prägend ist, nicht ausgebaut wird, kann die Familiensprache auch nicht in Kontexten modernen Berufslebens eingesetzt werden – oder anders gesagt: ist ihre ‚Kapitalisierung‘ kaum möglich.

Dieser traurige Befund der Marginalisierung der Sprachen zugewanderter Minderheiten wie auch einer großen Zahl autochthoner Minderheiten steht in einem deutlichen Kontrast zur öffentlichen Rhetorik der Staaten Europas, die in einer Vielzahl internationaler wie nationaler Foren immer wieder die Bedeutung und den Wert der Mehrsprachigkeit für die Gesellschaften eines immer weiter zusammenwachsenden Europas betonen.

- Auf der Ebene des Europarats wird in mehreren Konventionen (insbes. der Europäischen Sprachencharta) der intrinsische Wert sprachlicher Diversität betont. Mit dem ‚Common Reference Frame for Languages‘ und dem Leitbild der schulisch entwickelten Zwei- oder besser gar Dreisprachigkeit wird den Idealen der Multilingualität als einer neuen Leitutopie Europas gehuldigt.
- Auf der Ebene der EU finden sich ebenfalls mehr und mehr vollmundige Bekenntnisse zum Leitbild der Mehrsprachigkeit.⁵⁷ So einleuchtend dies als normatives Leitbild für ein mit der Vielfalt der Sprachen und Kulturen ringendes Europa auch ist, so schwer tun sich jedoch die EU-Organe wie die Mitgliedstaaten, diesem Leitbild nachzuleben.
- Auf der Ebene nationaler Planung und Rahmensetzung wird ebenfalls der Förderung der Mehrsprachigkeit ein hoher Stellenwert eingeräumt – zumindest auf der rhetorischen Ebene der Programmpapiere, Pläne und Leitbilder.⁵⁸

Nähme man diese Leitbilder und rhetorischen Formeln ernst, so würde dies massive Veränderungen in den Orientierungen und tragenden Strukturen des Bildungswesens erfordern. Funktionierende Mehrsprachigkeit unter Bedingungen der Moderne erfordert die sichere Beherrschung mehrerer Sprachen als Schrift- bzw. Standardsprachen – ein Zustand, den die Sprecher der Sprachen zuge-

55 Zum Konzept der „bildungssprachlichen Fähigkeiten“ und ihrer Relevanz für Bildungserfolg vgl. Gogolin, I. et al., *Programmräger FörMig: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bilanz eines Modellprogramms*, Münster (im Erscheinen).

56 Bilaystok, E./Luk, G./Kwan, E., Bilingualism, Biliteracy and Learning to Read. Interactions Among Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading* (9)1, 43–61.

57 Vgl. etwa Entschließung des Rates vom 21. November 2008 zu einer europäischen Strategie für Mehrsprachigkeit, Amtsblatt Nr. C 320 vom 16/12/2008 S. 0001 – 0003.

58 Vgl. etwa Kapitel 3 des Nationalen Integrationsplans der Bundesregierung, in dem der Förderung der Mehrsprachigkeit ein hoher Stellenwert eingeräumt wird.

wanderter Minderheiten in Deutschland bislang kaum erreichen. Eine gezielte Politik der Mehrsprachigkeit würde die Alphabetisierung der Migrantenkinder in den jeweiligen Herkunftssprachen verlangen, mit paralleler (ggf. zeitlich versetzter) Stärkung des Deutschen als Umgebungs- und Bildungssprache. Es gibt Beispiele aus dem traditionellen Minderheitenschulwesen, die belegen, dass ein solcher Weg hervorragende Ergebnisse erzielen kann – so etwa das Schulwesen der dänischen Minderheit in Schleswig-Holstein, das zur Zweisprachigkeit erzieht, oder die sorbisch-deutschen Modellschulen ‚2Plus‘ in Sachsen.⁵⁹ Vorkehrungen zu einer solchen gezielten Schulpolitik der Mehrsprachigkeit würden bei relativ geringen Investitionen (schließlich sprechen die Menschen die Sprachen ja schon) das riesige Sprachenpotential entfalten, das durch in Deutschland gelebten Minderheitensprachen an sich gegeben ist – und das unsere Gesellschaft verschleudert. Dies gilt zumal, da es sich bei den Herkunftssprachen zugewanderter Minderheiten keineswegs nur um Sprachen handelt, die kleinräumig gesprochen werden, sondern um ein in Zeiten der Globalisierung weitreichend einsetzbares potentiell sprachliches Kapital.

Das europäische Sprachenleitbild des „2+1“, das eine Förderung der sprachlichen Fähigkeiten in der Herkunftssprache eigentlich nahelegt, würde bei konsequenter Realisierung allerdings erfordern, dass so manche ‚heilige Kuh‘ der nationalstaatlichen Bildungswesen geschlachtet wird. Ganz in vorderster Linie steht dabei das Dogma, dass Kinder in einem bestimmten nationalstaatlich geprägten Sprach- und Kulturraum zwingend allein in der Mehrheitssprache zu alphabetisieren seien. So manches Sonderarrangement des Minderheitenschulwesens hat dieses Dogma schon (im Wege der Ausnahmeregelung) aufgeweicht; eine echte Politik der Mehrsprachigkeit würde jedoch einen weit systematischeren Einsatz der Optionen der Alphabetisierung in der Herkunftssprache verlangen, als dies nationalen Bildungspolitiken bislang geheimer ist.

Das politische ebenso wie gesellschaftliche Interesse sollte dem Sprachniveau gelten, das im Verlaufe der schulischen Ausbildung in Herkunftssprachen wie der jeweiligen nationalen Mehrheitssprache erzielt wird, nicht dem (wie auch immer gearteten) ‚apriorischen‘ Vorrang einer bestimmten Sprache. Mit Alphabetisierung im Primarschulwesen ist es übrigens – das zeigen Erfahrungen im Schulwesen der traditionellen Minderheiten – nicht getan. Auch in der Evaluation des Modellversuchs ‚2Plus‘ (s. FN 46) hat sich gezeigt, dass es der konsequenten Fortführung und sprachlichen Festigung auch im Sekundarschulwesen bedarf, denn der Ausbau bildungsrelevanter sprachlicher Fähigkeiten erfordert mehr Zeit als die in Deutschland üblichen vier Grundschuljahre. Die Frage, ob eine solche Politik die Ressourcen übersteigt, die für Bildung zur Verfügung stehen, kann beim gegenwärtigen Stand der Forschung nicht beantwortet werden. Erforderlich wäre eine ökonomische Kosten-Nutzen-Bilanz, die nicht nur die Investition in eine konsequente Politik der Mehrsprachigkeit in Betracht zieht, sondern auch die Gewinne im sozialen, kulturellen und ökonomischen Bereich, die dadurch erzielt werden können.

59 Eine wissenschaftliche Evaluation der sprachlichen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern in den sorbisch-deutschen Modellschulen hat gezeigt, dass Kinder, die in der Familie Sorbisch sprechen, in diesen Modellen eine ausgewogene Zweisprachigkeit erreichen. Ihre Deutschkenntnisse nach sechs Jahren in den Modellklassen sind besser als die der Kinder aus Kontrollgruppen, die einsprachig auf Deutsch unterrichtet wurden. Zudem erreichen auch Schülerinnen und Schüler grundlegende Kommunikationsfähigkeiten in der sorbischen Sprache, die zu Hause nur Deutsch sprechen. Vgl. hierzu Gantefort, C./Migai, N./Gogolin, I./Roth, H.-J., Ein Weg zur Zweisprachigkeit. Bilanz des Modellprojekts ‚2Plus‘ sorbisch-deutsche Schulen in Sachsen nach sechs Jahren wissenschaftlicher Begleitung. Abschlussbericht an das Land Sachsen 2010. Z.P.v, Münster 2011.

Will man eine derartige konsequente Politik der Mehrsprachigkeit im Bildungswesen sachgemäß implementieren, so bedarf es der Setzung neuer, dem geänderten Leitbild angepasster Rechtsnormen für das Schulwesen. Bei der Entwicklung dieser Rechtsnormen kann in großem Umfang auf das Erfahrungsmaterial der Rechtsregime zum Schutze traditioneller Sprachminderheiten zurückgegriffen werden. In diesen (zum Teil schon vor Jahrzehnten installierten) Rechtsregimen haben sich verlässliche Erfahrungswerte herausgebildet, wie bestimmte institutionelle Arrangements zusammenspielen, welche Fehler und Sackgassen besser vermieden werden sollten, welche Gestaltungen in bestimmten Kontexten zu beachtlichen Erfolgen führen. Leitpunkte müssen insoweit zum einen die Belange und Bedürfnisse der betroffenen Bevölkerungsgruppen sein. Deren soziale Diskriminierung und Marginalisierung soll beendet werden. Neue schulische Angebote müssen glaubwürdige Alternativen bieten, die den betroffenen Kindern Chancen auf berufliche Integration und soziale Partizipation eröffnen, ohne sie der Lebensweise und Tradition der Eltern zu entfremden. Zum anderen dürfen derartige Angebote nicht institutionell randständig sein, betroffene Schüler also in Zusatzunterricht in Randstunden außerhalb des regulären Schulunterrichts drängen.⁶⁰ Nicht ohne Grund wird etwa in den einschlägigen Bestimmungen der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen zum Bildungswesen gefordert, dass entsprechende schulische Angebote in der Minderheitensprache „as an integral part of the curriculum“ anzubieten seien. In der praktischen Umsetzung des Vertrages bildet dies immer wieder einen der Streitpunkte: Aus der Sicht des Expertenkomitees (als des zuständigen ‚treaty body‘) ist diese Integration in das reguläre Unterrichtsangebot (also in Deutschland der Status zumindest eines Wahlpflichtfaches) unverzichtbar, sollen die schulischen Angebote der Minderheitensprache glaubhafte Formen der ‚Regularisierung‘ einer mehrsprachigen Erziehung darstellen. Aus Sicht der betroffenen Regierungen ist dieses Beharren dagegen eher ein lästiger Nadelstich, beruhen doch zahlreiche Modelle der ‚Minderheitenerziehung‘ auf einer randständigen Stellung des Unterrichts in der Minderheitensprache. ‚Regularisierung‘ – im Sinne einer Integration in das Curriculum – würde aus Sicht der Kultusministerien schlicht zu viel Geld kosten.

Mehrsprachige Erziehung verlangt regelhafte Präsenz der betroffenen Sprachen im schulischen Alltag. Auf welcher vielfältigen Art und Weise dies möglich ist, zeigen die ganz unterschiedlichen Arrangements des klassischen Minderheitenschulwesens. Es gibt kein einheitliches Modell des Minderheitenschulwesens – dementsprechend kann dieser Beitrag auch nicht dafür plädieren, ein spezifisches Modell der mehrsprachigen Erziehung aus dem Bereich des Minderheitenschulwesens tel quel auf Migrantengruppen in Deutschland zu übertragen.⁶¹ Was man aus den vielfältigen Erfahrungen mehrsprachiger Schulerziehung bei klassischen Sprachminderheiten jedoch lernen kann, das ist die Vielfalt der Optionen, Mehrsprachigkeit im Generationenverlauf zu stabilisieren.

Die Bandbreiten in der Gestaltung eines solchen Systems mehrsprachiger Schulerziehung sind weit; Möglichkeiten der flexiblen Nutzung von ergänzenden Ressourcen, wie sie etwa durch die Migrantencommunities selbst zur Verfügung stehen, wären vielfältig. Es ist an der Zeit, dass die enormen Potenziale und Chancen kultureller wie ökonomischer Entwicklung, die mit der Existenz

60 Vgl. insoweit zur Realität der institutionellen Einbettung des Herkunftssprachenunterrichts in Deutschland Langenfeld, C., *Integration und kulturelle Identität zugewandelter Minderheiten*, Tübingen 2001, S. 44–209.

61 Hier irrt der Kommentar von Hartmut Esser, wenn er uns unterstellt, wir würden „dezidiert“ die Position vertreten, für die verschiedenen Migrantengruppen in Deutschland seien jene Regelungen speziell im Bildungssystem zu schaffen wie man sie im Minderheitenschulwesen vorfindet. Die Übertragbarkeit bestimmter Arrangements aus dem Minderheitenschulwesen ist eine Forschungsfrage, die dringend der Klärung bedarf; wir plädieren nur dafür, sich dieser Forschungsfrage anzunehmen statt sie als ‚störend‘ zu verdrängen.

zunehmend massenhafter Phänomene individueller Mehrsprachigkeit einhergehen, nicht länger durch die Marginalisierung der vorhandenen Inseln der Mehrsprachigkeit vergeudet werden.

Verf.: Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg, E-Mail: Gogolin@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Stefan Oeter, Universität Hamburg, Fakultät für Rechtswissenschaft, Institut für Internationale Angelegenheiten, Rothenbaumchaussee 33, 20148 Hamburg, E-Mail: stefan.oeter@jura.uni-hamburg.de

Hartmut Esser

Migranten als Minderheiten? Eine Reaktion auf den Beitrag „Sprachenrechte und Sprachminderheiten. Übertragbarkeit des internationalen Sprachenregimes auf Migrant(inn)en“ von Ingrid Gogolin und Stefan Oeter

Ohne Zweifel sind die ethnischen Bildungsungleichheiten und – allgemeiner – die ethnischen Schichtungen, wie sie in der Folge der neueren internationalen Migrationsbewegungen auch in den west-europäischen Industrieländern entstanden sind, ein gesellschaftliches Problem, das jede Aufmerksamkeit und jede offene Überlegung verlangen darf. Die öffentlichen Debatten sind voll von Vermutungen über deren Ursachen und von Vorschlägen zu ihrer Behebung, gelegentlich unter Verweis auf wissenschaftliche Belege, aber nicht selten – und manchmal kaum verhüllt – auch von gewissen Interessen und ideologischen Voreingenommenheiten bestimmt. Die Perspektiven kristallisieren sich, etwas vereinfachend gesagt, an zwei Positionen. Die eine geht davon aus, dass die Migranten, um die es hauptsächlich geht, nicht als kollektiv verbundene „Minderheiten“ wandern (und sich auch so nicht verstehen), sondern als individuelle Familien bzw. Familienverbände, und dass alle Maßnahmen, die sich mit der Lösung der mit jeder Migration verbundenen Problemstellungen befassen, am wirksamsten an den dann jeweils *individuellen* Problemlagen ansetzen sollten, etwa Hilfestellungen in den Schulen oder bei Verständigungsproblemen in Behörden und Dienstleistungseinrichtungen. Ansonsten wird die mit den Migrationen zunehmende gesellschaftliche „Heterogenität“ als eine nur zu begrüßende Vervielfältigung von Milieus und Lebensstilen verstanden, die gleichberechtigt nebeneinander stehen können, aber, wie andere Milieus und Lebensstile auch, keiner besonderen staatlichen Organisation bedürfen. Die andere Position vertritt dem gegenüber, die mit den Migrationsbewegungen entstandene kulturelle und sprachliche Heterogenität auf *kollektiver* Ebene zu institutionalisieren, und sie sieht die Lösung der Probleme der Integration der Migranten und der einsetzenden Heterogenität in einer kollektiven „Anerkennung“ der diversen Migrantengruppen als eigenständig institutionalisierten Minderheiten innerhalb des Rahmens der jeweiligen Nationalstaaten.

Die Positionen werden am deutlichsten bei der Frage, wie die jeweiligen Aufnahmegesellschaften mit der auch immer wieder neu entstehenden *sprachlichen* Heterogenität umgehen sollten,