

Autorin: Gogolin, Ingrid

Titel: Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-) Welt?

Quelle: „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“, Good Practice Center Workshop am 24./25. September 2001 in Bonn. http://www.ingrid-gogolin.de/files/1_Gogolin.pdf.

Die Veröffentlichung erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Autorin.

Ingrid Gogolin

Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-) Welt?

Vorbemerkung

Die Bundesrepublik Deutschland ist durch Einwanderung auf Dauer multikulturell und vielsprachig; das Rad der Geschichte lässt sich nicht mehr zurückdrehen. Allmählich kommen wir in die Situation, dass auch auf höchster politischer Ebene nicht mehr geaugnet wird: Deutschland ist ein Einwanderungsland. Weit entfernt aber sind wir nach wie vor davon, dass die Folgen dieses Faktums für das Zusammenleben in Deutschland, für die kulturelle und soziale Entwicklung der in Deutschland ansässigen – also sowohl deutschen als auch der zugewanderten – Bevölkerung anerkannt und als Chance begriffen wird. Nötig wären dafür Perspektivenwechsel: zum Beispiel eine veränderte Sicht auf Lebenspraktiken und Ausdrucksformen, die hier als “normal” anerkannt werden und als wertvoll für die Gestaltung des Zusammenlebens. Geschieht das nicht, so kommt es zur Verschwendung wertvoller Ressourcen, zur Vergeudung gesellschaftlichen Reichtums.

Im ersten Teil meines Beitrags stelle ich einige Überlegungen zu den “Normalitätsannahmen” vor, die überwunden werden müssen, damit sprachliche und

kulturelle Vielfalt einen anderen Stellenwert in der deutschen Gesellschaft bekommen. Danach gehe ich darauf ein, wie Jugendliche, die mehrsprachig in Deutschland aufwachsen, versuchen, trotz der gesellschaftlichen Geringschätzung ihrer Kompetenzen aus ihrer Mehrsprachigkeit Gewinn zu ziehen.

“Monolingualer Habitus”

Zu den “Normalitätsannahmen”, die dringlich überwunden werden müssen, gehört die Überzeugung, dass Individuen und Staaten “normalerweise” einsprachig seien. Aus dieser Grundüberzeugung heraus – ich habe sie als “monolingualen Habitus” bezeichnet (vgl. GOGOLIN 1994) – werden in unserer Gesellschaft die Maßstäbe dafür gewonnen, Sprachkönnen und Sprachpraxis von Menschen zu beurteilen sowie den “Marktwert” eines sprachlichen Vermögens zu bestimmen. Die hier zu Lande als legitim geltende Sprache ist das Deutsche, und ein Leben, das in der einen Sprache Deutsch geführt wird, gilt als das normale. Andere Sprachen, die auf deutschem Boden existieren, bekommen unter bestimmten Umständen und mit Einschränkungen Legitimität zuerkannt. Dies kann durch staatliche Akte geschehen, wie etwa im Falle der in einigen Landesverfassungen anerkannten nationalen Minoritätensprachen Dänisch, Friesisch und Sorbisch. Die Bedingung für das Anerkenntnis ist hier die “Altansässigkeit” einer Sprache und ihrer Sprecher, verbunden mit der deutschen Staatsbürgerschaft. Die Einschränkung der Akzeptanz betrifft die Region, für die sie Geltung hat: die Rechte, die man daraus ableiten kann, gelten nur in genau festgelegten Gebieten und keineswegs “allgemein”.

Ein anderer Modus, Sprachen mit “Legitimität” auszustatten, ist es, dass sie in den offiziell gültigen Kanon der Schulfremdsprachen aufgenommen werden. Danach wird ihre Aneignung vom offiziellen Bildungswesen gesteuert, evaluiert und zertifiziert. Die Beherrschung solcher Sprachen gilt als Bildungswert.

Aber persönliche Mehrsprachigkeit wird keineswegs unter allen Umständen gesellschaftlich anerkannt. Die für das Anerkenntnis notwendigen Bedingungen können speziell von Zuwanderern, die in mehreren Sprachen leben, oft nicht ohne weiteres erfüllt werden. Die mitgebrachten Sprachen der Migranten unterliegen hier zu Lande üblicherweise nicht den traditionell legitimierenden und zugleich markwerterhöhenden

Mechanismen. Diese Sprachen besitzen weder einen besonderen rechtlichen Status, der ihnen Legitimität verleihen würde, noch haben sie eine Aufwertung durch Aufnahme in den schulischen Fremdsprachenkanon erfahren. Das öffentliche deutsche Bildungswesen hat für den Ausbau und die Pflege dieser Sprachen in der Gemeinschaft ihrer Sprecher so gut wie keine Verantwortung übernommen; sie wurden nicht zum Teil des regulären Unterrichtsangebots erklärt. Lediglich in ausgewählten Regionen sowie einigen Schulformen und -typen sind sie überhaupt als Unterrichtsangebot vorfindlich. In diesen Fällen fungieren sie meist als gering geschätztes "schulisches Sonderangebot" – als ein Angebot, das unter anderem deshalb als minderwertig gilt, weil es sich prinzipiell nicht an alle, sondern nur an Nichtdeutsche richtet. Es erfolgt auf diese Weise nicht die Erhebung in den Rang eines allgemeinen Bildungsguts; die Legitimierung durch ein offizielles, allgemein gültiges Zertifikat bleibt diesen Sprachen versagt (vgl. hierzu die Analysen der schulischen Maßnahmen für Minderheiten in den 16 deutschen Bundesländern: GOGOLIN/ NEUMANN/ REUTER HRSG. 2001).

Die Sprachen Zugewanderter auf deutschem Boden sind in diesem Sinne illegitime Sprachen; die Praxis, sie alltäglich neben dem Deutschen oder zusammen mit ihm zu gebrauchen, gilt als illegitimer Sprachgebrauch (vgl. GOGOLIN 1994; GOGOLIN/ NEUMANN Hrsg.1997).

Die zunehmende Mobilität der Menschen lässt diese Konstruktionen von Normalität und ihre Konsequenzen für unsere Gesellschaft fragwürdig werden. Die Fragwürdigkeit erhöht sich zumal angesichts der folgenden Entwicklung:

Wir wissen aus der Forschung, dass grenzüberschreitende Wanderung immer seltener als ein einmaliger, abschließbarer Prozess vollzogen wird. Zu beobachten ist statt dessen, dass Migranten auf vielfältige Weise die Verbindungen zur Region der Herkunft, zu Menschen und Institutionen dort offen halten. Dies schließt auch ein, dass man einmal oder wiederholt vorübergehend im Gebiet der ursprünglichen Auswanderung für längere Zeit lebt. Gewiss ist das Aufrechterhalten von Kontakt zur Herkunft keine völlig neue Praxis von Migranten. Ihre Bedeutung für die alltägliche Lebensführung wächst aber dadurch, dass sich inzwischen die Fülle und die Qualität der Möglichkeiten zum vergleichsweise mühelosen wechselseitigen Kontakt so dramatisch verändert hat. Hauptursache dafür ist die rasante Entwicklung der Transportmöglichkeiten und der

technischen Kommunikationsmöglichkeiten. Zusätzlich gefördert wird diese Entwicklung dadurch, dass einige der Rechtsregelungen, die den Menschen traditionell die Sesshaftigkeit in einem Nationalstaat nahe legen, in Veränderung begriffen sind. Für den hiesigen Kontext sind die Bestimmungen zur Freizügigkeit der Niederlassung im Rahmen der (größer werdenden) Europäischen Union besonders bedeutsam, die den Wechsel des Lebensorts erleichtern, ja geradezu dazu ermuntern sollen.

Als Folge solcher Entwicklungen entstehen "transnationale soziale Räume", in denen sich dauerhafte Formen der sozialen Positionierung entwickeln können. Diese sozialen Räume weisen Elemente – also soziale Strukturen und Institutionen – auf, wie man sie üblicherweise den ortsgebundenen sozialen Räumen zurechnet; binationale Ausbildungsgänge, wie sie im Rahmen der Tagung vorgestellt wurden, sind ein Beispiel dafür (vgl. hierzu PRIES 1997).

"Integration" in die aufnehmende Gesellschaft und das Offenhalten einer Rückkehr- oder Weiterwanderungsperspektive sind, so betrachtet, keine unvereinbaren Gegensätze, sondern Ausdrucksformen einer neuen "normalen" Lebenswirklichkeit für eine wachsende Zahl von Menschen. Für diese Menschen ist die Pflege von mehr als einer alltäglichen Lebenssprache nicht nur üblich, sondern geradezu eine unabdingbare Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe.

Lebensweltliche Sprachkompetenz – legitime Sprachkompetenz

In unserer Forschung interessiert uns vor allem, wie Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien in Deutschland diese sprachlich-kulturelle Lage meistern. Sie erfahren die Zeichen der Illegitimität ihrer durch die Familie mitgebrachten Sprache(n) früh, denn sie erleben, dass diese Sprachen hier zu Lande vielfach gering geschätzt werden, dass ihrem öffentlichen Gebrauch mit Abwehr begegnet wird. Untersuchungen ihrer Sprachpraxis zeigen, dass sie sich an diesen Erfahrungen orientieren, aber ungeachtet dessen enge Bindungen an die Sprache(n) der Familie entwickeln und sie so intensiv, wie es den Umständen entsprechend möglich ist, pflegen (vgl. GOGOLIN/ NEUMANN HRSG. 1997). Die Vitalität der Mehrsprachigkeit Zugewanderter in den europäischen Einwanderungsstaaten steht nach den einschlägigen

Forschungsergebnissen außer Zweifel (vgl. BROEDER/ EXTRA 1999) . Wir fragen uns deshalb, ob es Anzeichen für Prozesse der Legitimierung mehrsprachiger Lebenspraktiken in den von zunehmender sprachlich-kultureller Heterogenität gekennzeichneten europäischen Gesellschaften gibt.

Von besonderem Interesse für das Thema dieser Tagung sind nach meinem Verständnis Untersuchungen, in denen wir der Frage nachgehen, wie Jugendliche ihre aus familialer sprachlicher Praxis mitgebrachte Mehrsprachigkeit, was sie für sie bedeutet. Die Dissertation von SARA FÜRSTENAU¹, aus der die nachfolgend vorgestellten Äußerungsbeispiele stammen, verfolgt diese Frage am Beispiel von Jugendlichen portugiesischer Herkunft, die in Hamburg leben. Betrachtet wird vor allem die Schwelle von der Schule in den Beruf. Jugendliche an dieser Schwelle werden nach ihren Erfahrungen mit den Möglichkeiten befragt, aus ihrer portugiesisch-deutschen Zweisprachigkeit beim Übergang in das Berufsleben Kapital zu schlagen (FÜRSTENAU 2001). Die Erinnerungen, Hoffnungen und Wünsche der befragten Jugendlichen werden unter der Perspektive untersucht, ob die an den Nationalstaat gebundenen Formen der Legitimierung von Sprachen und Sprachpraxis, die uns bislang geläufig sind, durch das Entstehen von "transnationalen sozialen Räumen" (PRIES 1997) Konkurrenz erhalten.

Betrachten wir das Beispiel der jungen Hamburgerin "Claudia" – bei dem Namen handelt es sich selbstverständlich um ein Pseudonym. Claudia ist eine der 27 von SARA FÜRSTENAU befragten Jugendlichen portugiesischer Herkunft. Bei Durchführung des Interviews ist Claudia 16 Jahre alt; sie ist – wie auch ihre beiden älteren Geschwister – in Hamburg geboren und aufgewachsen. Ihre Sommerferien hat die Familie regelmäßig in Portugal verbracht. Neben der "normalen" Schule, also der deutschen Regelschule, hat Claudia zehn Jahre lang einen portugiesischen Nachmittagsunterricht in Hamburg besucht. Dazu ist zu erläutern, dass Hamburg zu den Bundesländern gehörte, die solchen Unterricht für Kinder aus Migrantenfamilien bislang nicht in eigener Regie anboten, sondern den Konsulaten der ursprünglichen Herkunftsländer oder der privaten Initiative überließen.

1 In einem gemeinsamen Beitrag (vgl. Fürstenau/ Gogolin 2001) haben wir eine ausführlichere Analyse eines von Fürstenau ausgearbeiteten Fallbeispiels vorgestellt. Ich danke ihr für die Erlaubnis, das Material auch für diesen Beitrag zu verwenden.

Claudia schildert im Interview ihr sprachliches Aufwachsen. Demnach waren für sie von Anfang an sowohl das Deutsche als auch die portugiesische Sprache der Familie von Bedeutung. Ihre Eltern haben in der frühen Spracherziehung beide Sprachen verwendet; parallel zum Eintritt in die "deutsche" Schule wurde auch der portugiesische Nachmittagsunterricht aufgenommen. Für den Stellenwert, den Claudia dem Portugiesischen beimisst, spricht der kontinuierliche Besuch des Nachmittagsunterrichts: ihre Bereitschaft, während der gesamten Schulzeit zwei ganze Nachmittage in der Woche in diesen Unterricht zu investieren, deutet auf eine hohe Wertschätzung der mitgebrachten Sprache der Familie. Nach Claudias Auskunft im Gespräch stieg die Wertschätzung dieses zusätzlichen Unterrichts im Laufe ihres Schülerinnenlebens – nicht zuletzt, weil er die wichtige Funktion erfüllte, einen Rahmen für Verbundenheit und Geselligkeit mit den anderen portugiesischlernenden Jugendlichen zu bieten.

Claudia hat also zwei Sprachbildungsbiographien aufzuweisen: eine für die legitime Sprache Deutsch und eine zweite, parallel dazu durchlaufene für die in Deutschland nur eingeschränkt legitime Sprache Portugiesisch. Gewiss ist das Portugiesische in Deutschland auch mit Anteilen von Legitimität ausgestattet, da es durchaus zum Kanon der "erlaubten" Schulfremdsprachen gehört, wenn es auch nur sehr wenig angeboten wird. Von diesem Status des Portugiesischen in Deutschland aber profitiert Claudia zunächst einmal nicht. Sie ist "geborene" Sprecherin dieser Sprache; ihre Fähigkeit ist also nicht dadurch geädelt, dass sie sie als Fremdsprache unter strenger schulischer Kontrolle erworben hat. Ihr sprachlicher Alltag zeichnet sich zudem durch "sprachliches Grenzgängertum" aus – durch "unreine" sprachliche Praktiken (vgl. GOGOLIN 1997: 336ff; dies. 1998b), in denen das Portugiesische und das Deutsche einander begegnen, ergänzen, durchdringen. Beide Sprachen können bei der Realisierung kommunikativer Absichten zusammenwirken; sie vermischen sich und erzeugen neue, aus der Sicht Einsprachiger oft befremdliche Ausdrucksformen, deren hauptsächlichlicher Geltungsbereich die Gemeinschaft der Gewanderten ist. Dies aber sichert ihnen nicht, sondern es behindert eher die Zuerkennung von Legitimität.

Für Claudia erfüllen ihre beiden Lebenssprachen unterschiedliche Kommunikationswünsche. Sie schildert ihre Präferenzen beim Sprachgebrauch; sie benutze am liebsten das Deutsche,

“wenn ich herumschreie, also wenn ich richtig aggressiv bin und so. Dann spreche ich lieber Deutsch, weil das viel schneller geht. [...] Bloß denken tue ich auf Portugiesisch, es ist total lustig. Denken auf Portugiesisch und portugiesisch reden tue ich eigentlich nur innerhalb der Familie. Unter Freunden spreche ich lieber Deutsch”.

Claudia ist sich der begrenzten Legitimität ihres Sprachvermögens durchaus bewusst. Sie vergleicht zum Beispiel ihr eigenes Portugiesisch mit dem ihrer Schwester, die seit zwei Jahren in Portugal lebt:

C: Also meine Schwester hört sich schon so ein bisschen intellektueller an [lacht]. Manchmal sagt sie irgendwelche Begriffe und ich weiß nicht, was sie jetzt meint. Also das merkt man auf jeden Fall, weil sie jetzt schon zwei Jahre dort lebt. Ich kenne das ja nur unter den Portugiesen hier, und da spricht man halt das, was man kennt.

Die Spezifik des Portugiesischen als "Migrantensprache" (GOGOLIN 1988) haben für ihren portugiesischen Sprachbesitz also klare Konsequenzen. Die ihr geläufige Variante des Portugiesischen ist funktional anerkannt und angemessen "unter den Portugiesen hier". Damit ist zwar eine Grundlage für die Aneignung einer Variante des Portugiesischen vorhanden, die auch auf dem "angestammten Territorium" dieser Sprache anerkannt wäre. Aber die Erwartung ist, dass das Portugiesische dort ein anderes Niveau aufzuweisen habe – z.B. eine "intellektuellere Sprache", wie die, über die die große Schwester zwei Jahre nach ihrer Übersiedelung nach Portugal verfügt. Claudia kann die Unterschiede zwischen dem Portugiesisch, das sie in Hamburg erworben hat und gebraucht, und dem Portugiesisch in Portugal gut einschätzen, und sie kennt die unterschiedliche Reichweite der beiden Varianten.

Insgesamt zeigt Claudia ein gutes sprachliches Selbstbewusstsein und eine positive Einstellung gegenüber der eigenen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit; sie würde sich eine ähnliche sprachliche Entwicklung auch für ihre eigenen Kinder wünschen, denen sie "auf jeden Fall beide Sprachen beibringen [würde], das ist klar, und wenn es geht, noch eine dritte, das wäre toll."

Ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit ist also wichtig und ohne Zweifel positiv für Claudia. Wie aber verhält es sich mit der Legitimität ihrer Spracherfahrung? In ihrer Schulkarriere – zum Zeitpunkt des Interviews war sie soeben dabei, die Realschule erfolgreich abzuschließen – erfuhr sie freundliche und positive Bewertungen ihrer Mehrsprachigkeit durch Lehrerinnen und Lehrer:

I: Haben sich deine Lehrer dafür interessiert, dass du eigentlich zweisprachig bist?

C: Ja, doch, also was heißt interessiert? Die reden schon darüber, weil ich ja halt auch im Französischen und Englischen gut bin. Und dann sagen sie: 'Oh, ist toll, wenn man so viele Sprachen so gut beherrscht'. Das ist bei den meisten Portugiesen, also überhaupt bei den meisten Ausländern so, die mehrere Sprachen und nicht nur ihre eigene Sprache gut beherrschen. Besser als die Deutschen, das ist irgendwie so. Also im Englischen zum Beispiel bin ich momentan die Beste aus der Klasse. Ich weiß auch nicht, aber der Lehrer meint, dass ich halt auch Portugiesisch kann und so auf Deutsch sprechen kann. Und die finden das einfach toll.

Claudia fühlte sich also von ihren Lehrkräften als Mehrsprachige anerkannt und hat sogar den Eindruck gewonnen, vor Jugendlichen aus nichtgewanderten Familien einen Vorteil zu haben ("besser als die Deutschen, das ist irgendwie so"). Bei genauerem Hinsehen allerdings hat sie die Anerkennung ihrer sprachlichen Fähigkeiten nur unter ganz bestimmten Bedingungen erhalten. Sie erzielt nämlich gute Leistungen auch in den "legitimen" Schulfremdsprachen Englisch und Französisch. Darin ist vielleicht sogar der eigentliche Grund für die positive Bewertung ihrer von zu Hause mitgebrachten sprachlichen Fähigkeiten durch Lehrerinnen und Lehrer zu sehen: "Die reden schon darüber, weil ich ja halt auch im Französischen und Englischen gut bin."

Eine der Bedingungen dafür, wie es zur Wertschätzung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit Zugewanderter – mindestens im schulischen Raum – kommen könnte, liegt also anscheinend im Lernerfolg in den "legitimen Schulsprachen"; spekulieren könnte man, dass das Anerkenntnis davon abhängt, ob jemand ein "guter Schüler" ist oder nicht. Zaghafte Hinweise auf andere Bedingungen dafür, dass in den Augen von Lehrkräften auch die Kompetenzen in einer "illegitimen" Sprache wertgeschätzt werden, sind in weiteren Erinnerungen Claudias zu finden. So denkt sie z.B. gern an einen Lehrer zurück,

C: der hat Portugiesisch gelernt, und der hat dann auch mit uns im Unterricht immer Portugiesisch gesprochen. Momentan ist der ein Jahr in Portugal, der hat sich halt ein Jahr Urlaub genommen. Und der fand das dann immer so toll, und das war auch immer schön, mit dem in Pausen Portugiesisch zu schnacken. [...] Es war ganz schön, weil man ihm selbst auch noch ein bisschen beibringen konnte, weil er das nicht perfekt beherrscht. [...] Ja, das hat Spaß gebracht, ihm Portugiesisch beizubringen.

Das eigene Bestreben des Lehrers, die portugiesische Sprache zu lernen, hat eine Aufwertung von Claudias Sprachkönnen mit sich gebracht. Für den Lehrer scheint Portugal ein attraktives Urlaubsziel gewesen zu sein; möglicherweise konnte er sogar angenehme Erinnerungen und einen praktischen Verwertungszweck mit seinen eigenen, und dadurch vermittelt: mit Claudias Kompetenzen verbinden. Die praktische Verwertbarkeit für die Angehörigen der Majorität, womöglich noch in positiv besetztem

Kontext, könnte also eine weitere Bedingung für die Legitimierung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Migranten sein.

Vielleicht haben solche Erfahrungen Claudias Berufswünsche stark beeinflusst; jedenfalls interessierte sie sich zunächst vor allem für die Ausbildungsberufe Hotelfachfrau und Reisebürokauffrau. Zu vermuten ist, dass dieses Interesse auch durch die offizielle Berufsberatung beeinflusst war, die Schülerinnen und Schülern in Hamburg gegeben wird. Materialien zur Berufsberatung, die das Hamburger Arbeitsamt zur Verfügung stellt, legen es Jugendlichen aus zugewanderten Familien nahe, sich für die Tourismusbranche zu entscheiden. Auf Grund ihrer Herkunft seien sie "Experten" für das Land, das als ihr Herkunftsland gilt (auch wenn sie selbst, wie Claudia, es nur aus Urlauben kennen), und das ein attraktives Urlaubsland ist. Die Aufwertung der familialen sprachlich-kulturellen Kompetenzen beruht in diesem Fall auf einer "ethnischen Ressource", die speziell Migranten zur Verfügung steht (vgl. HAUG/ PICHLER 1999).

Vorerst aber hatte Claudia noch keinen Erfolg mit dem Einsatz dieser Ressource; sie macht im Bewerbungsgespräch die Erfahrung, dass ihre lebensweltlichen Sprachkompetenzen zwar mit Wohlwollen betrachtet werden, aber ihr nicht zum gewünschten Berufseinstieg verhelfen. Nach einigen vergeblichen Bewerbungen um einen Ausbildungsplatz meldet sich Claudia bei einer Schule an, in der sie im Anschluss an den Realschulabschluss eine Ausbildung zur Fremdsprachenkorrespondentin beginnen könnte. Sie verfolgte also ihr Ziel weiter, auf ihre "ethnischen Ressourcen" gestützt einen gelungenen Berufseinstieg zu realisieren, denn mit dieser weiterführenden Schulausbildung besitzt sie auch die Chance auf ein Zertifikat für ihre mitgebrachten Kenntnisse des Portugiesischen.

Bei der Verfolgung dieses Ziels hatte sie Vorbilder durch ihre Einbindung in ein transnationales Migrantennetzwerk. In jedem Sommerurlaub in Portugal traf sie Freunde und Verwandte, für die die Mobilität zwischen Portugal und anderen Ländern ebenfalls zur Lebensnormalität gehört. Claudia pflegt nicht nur Kontakte mit portugiesischen Migrantinnen und Migranten, die irgendwo in Deutschland wohnen, sondern auch mit solchen aus der Schweiz, aus Frankreich und Brasilien. Unter ihren in Portugal lebenden Kontaktpersonen waren reichlich Menschen, die anderswo gelebt hatten, aber wieder nach Portugal gezogen waren. In Claudias gewohnter Umgebung ist es also durchaus

üblich, einen oder mehrere Wechsel des Lebensorts zu vollziehen. In diesem Rahmen nun rückt eine “Kapitalisierung” ihrer Mehrsprachigkeit dicht an den Horizont. Allerdings setzt dies unter den herrschenden Umständen möglicherweise voraus, dass sie an einem anderen Ort leben muss. Claudia wünscht sich,

C: [...] Fremdsprachenlehrerin in Portugal [zu] werden. Ich würde gerne Französisch und Deutsch und Englisch unterrichten. Das wäre mein Ziel.

I: Und warum dann in Portugal?

C: Ich weiß nicht, ich habe es ja noch nicht ausprobiert, dort zu leben. Aber ich denke, es ist einfach schön. Und vor allem habe ich da mehr Möglichkeiten als hier. Auch wegen dem Deutschen hat man da in Portugal viele Möglichkeiten, auch mit dem Englischen. Da ich da auch sehr gut bin, im Englischen, habe ich da sehr große Chancen, denke ich. [...] Ja, doch, Deutsch unterrichten, das wäre schön, das wäre wirklich schön.

Mit dem Wechsel des Lebensorts würden sich für Claudia die sprachlichen Marktverhältnisse ändern, in denen sie ihr sprachliches Kapital einsetzt. Das Ansehen des Deutschen in Portugal ist hoch. Es ist die Sprache eines reichen, einflussreichen Landes, wichtig für die Geschicke der Europäischen Union – und so weiter. In Portugal also wäre ihr Deutsch ein wertvolles zusätzliches Sprachkapital, umso mehr, als es mit dem Zertifikat der Schule in Deutschland gesegnet ist. Zugleich wäre in Portugal ihr Portugiesisch, ungeachtet des vorerst nicht verfügbaren Zertifikats, in den Status der legitimen Sprache gehoben; es ist schließlich die herrschende Nationalsprache. Falls Claudia ihre Schulbesuchswünsche realisieren kann, wird sie zusätzlich eine offizielle Legitimierung ihrer lebensweltlich erworbenen Portugiesischkenntnisse erhalten. Damit erhält sie die Chance, dass ihr Meistern des Portugiesischen auch an Wert für ein (Arbeits-) Leben außerhalb Portugals gewinnt: falls sie es als formale Qualifikation in einen Beruf einbringen kann. Ihre Englisch- und Französischkenntnisse würden in dem Falle gewiss nicht an Wert verlieren – aber wohl eher an die dritte und vierte Stelle rücken, als Sprachen, die sie “nur” gelernt hat, aber in denen sie nicht gelebt hat. Die Vorzeichen beim Bemessen des Werts der Sprachen, zu denen sie Zugang hat, ändern sich also, wenn sie den Lebensort wechselt.

Soweit Claudias Erinnerungen, Hoffnungen, Wünsche. Wir wissen noch nicht, ob sich die Investitionen, die sie in den Ausbau ihrer Migrantensprache getätigt hat, für sie auszahlen werden. Unter den gegebenen Umständen, die Claudia sehr klug beobachtet hat, wird eine Kompetenz erst mit dem Zertifikat zur legitimen Kompetenz. Der bloße

Gebrauchswert einer Sprache, verstanden als praktischer Nutzen für die Kommunikation zwischen Menschen, spielt für ihren Tauschwert und für die allgemeine Akzeptanz, die ihr entgegengebracht wird, nur eine untergeordnete Rolle.

Der offizielle Umgang, den sich Deutschland mit den Sprachen Zugewanderter leistet, trägt Züge von Kapitalvernichtung. Eine Sprachpolitik und Sprachbildungspolitik, die nicht auf Kapitalvernichtung setzen würde, sondern auf die Vermehrung des sprachlichen Reichtums in Deutschland, könnte aus dem Vollen schöpfen. Sie müsste sich nur darum bemühen, die unter den Menschen vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten aufzugreifen und anzuerkennen, sie zur vollen Entfaltung zu führen und ein Klima zu schaffen, in dem jeder Mann, jede Frau die sprachliche Vielfalt um sie oder ihn herum als Reichtum zu erleben im Stande ist. Ich hoffe, dass unsere Zusammenkunft dazu einen Beitrag leistet.

LITERATURVERZEICHNIS (ZITIERTE UND ANDERE WEITERFÜHRENDE LITERATUR)

BENHABIB, S. (1999): Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit, Frankfurt/M.

BOURDIEU, P. (1990): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien.

BROEDER, P./ EXTRA, GUUS (eds., 1999): Language, Ethnicity and Education. Case Studies on Immigrant Minority Languages. Clevedon.

FÜRSTENAU, S. (2001): Mehrsprachigkeit als "Kapital" im transnationalen sozialen Raum. Berufs- und Zukunftsorientierungen von Jugendlichen portugiesischer Herkunft. Inaugural Dissertation, in Vorbereitung. Hamburg (Universität Hamburg).

FÜRSTENAU, S./ GOGOLIN, I. (2001): Sprachliches Grenzgängertum. Zur Mehrsprachigkeit von Migranten. in: LIST, G./ LIST, G. (Hrsg.), Quersprachigkeit. Tübingen (im Erscheinen)

GOGOLIN, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. - Münster.

- GOGOLIN, I. (1997): "Arrangements" als Hindernis & Potential für Veränderung der schulischen sprachlichen Bildung. In: DIES./ NEUMANN, U. (Hrsg.): GroßstadtGrundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster/ New York, S. 311 - 344
- GOGOLIN, I. (1998a): "Kultur" als Thema der Pädagogik der 1990er Jahre. In: STROSS, A.M./ THIEL, F. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit: Themenfelder und Themenrezeptionen der allgemeinen Pädagogik in den 1990er Jahren. Weinheim/ München, S. 125 – 150
- GOGOLIN, I. (1998b): Sprachen rein halten – eine Obsession. In: DIES./ LIST, G./ GRAAP, S. (Hrsg.): Über Mehrsprachigkeit. Tübingen, S. 71 – 96
- GOGOLIN, I. (2001): Interkulturelle Bildungsforschung. In: TIPPELT, R., Handbuch Bildungsforschung. Opladen (Leske + Budrich; im Erscheinen)
- GOGOLIN, I./ KRÜGER-POTRATZ, M./ MEYER, M.A. (Hrsg., 1998): Pluralität und Bildung. Opladen, S. 251 - 276
- GOGOLIN, I./ NEUMANN, U. (Hrsg., 1997): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster/New York.
- GOGOLIN, I./ NEUMANN, U./ REUTER, L. (Hrsg., 2001): Schulbildung für Minderheiten in Deutschland (1989 - 1999). Münster/ New York.
- HAUG, S./ PICHLER, E. (1999): Soziale Netzwerke und Transnationalität. Neue Ansätze für die historische Migrationsforschung. In: MOTTE, J./ OHLINGER, R. (Hrsg.): 50 Jahre BRD – 50 Jahre Einwanderung. Frankfurt/ NY, S. 259 - 284
- HOBSBAWM, E.J. (1991): Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780. Frankfurt/ Main.
- KRÜGER-POTRATZ, M. (1999): Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), 2. Jg, H. 2, S. 149 - 165.
- NEUMANN, U./ REUTER, L. (1997): Alles, was Recht ist. Minderheiten im deutschen Schulwesen. In: Deutsch lernen, 22. Jg., S. 224 - 243

NIEKE, W. (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Opladen.

PRIES, L. (Hrsg., 1997): Neue Migration im transnationalen Raum. In: ders. (Hrsg.): Transnationale Migration. Sonderband 12 der Zeitschrift Soziale Welt. - BadenBaden, S. 15 - 36.

THRÄNHARDT, D. (1999): Ausländer im deutschen Bildungssystem. Ein Literaturbericht von 1975. Wiederabdruck in: KRÜGER-POTRATZ, M. (Hrsg.): Interkulturelle Studien. Heft 30. Münster, S. 138 – 171.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Rechteinhabers unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Speicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.