

## 6.1. Exkurs: Anmerkungen zur Sprachenpolitik

Was in Deutschland selbstverständlich und natürlich erscheint, eine allen gemeinsame Muttersprache, die mit der offiziellen Staatssprache identisch ist, ist in vielen Ländern der Welt eher die Ausnahme. Die Existenz zweier oder mehrerer offizieller Sprachen und darüber hinaus zahlreicher anderer Sprachen gehört in vielen Staaten zur Normalität. Beispiele zeigen, dass mehrere Sprachen nebeneinander existieren können und dass situational, pragmatisch und flexibel damit umgegangen werden kann.<sup>1</sup>

Erst die Französische Revolution propagierte zum ersten Mal in der Geschichte die Verbreitung einer Sprache für die gesamte Bevölkerung eines Nationalstaats. Der Sprache wurde als Basis der gesellschaftlichen Interaktion bei der Bildung des Nationalstaates<sup>2</sup> eine bedeutende Rolle zugemessen. In Deutschland setzte der Prozess der Nationalstaatenbildung erst später ein. „Teils in jahrhundertelanger Entwicklung, teils erst durch die Einigungskriege lebten zahlreiche ethnische Minderheiten innerhalb der Grenzen des Reiches: Friesen, Wallonen, Sorben, Wenden, Masuren, Litauer, Dänen, Franzosen und Polen. Nicht alle nahmen die Einverleibung in einen Staat, der sich ausdrücklich als Nationalstaat verstand, ohne Protest an. Franzosen und Dänen, die zum größten Teil erst durch die jüngsten Ereignisse von ihren Mutterländern getrennt worden waren, verwarnten sich ebenso wie die Polen, die sich ein starkes Gefühl der eigenen nationalen Identität bewahrt hatten, gegen ihre Inkorporation ins Reich.“ (Rimmele 1996, S. 11) Die deutsche Geschichte war immer mit der Einverleibung von Minderheiten verbunden. Verschiedene Assimilationskonzepte zielten darauf, dass Minderheiten ihre Sprache ablegen. Autochthone oder zugewanderte Gruppen mit anderer Sprache nahmen in einem mehr oder weniger freiwilligen oder erzwungenen Prozess die herrschende deutsche Sprache an. Was hier deutlich gemacht werden soll, ist, dass sich die deutsche Sprache in einem historischen Prozess durchgesetzt hat. Aber deutsche Philosophen<sup>3</sup> und Dichter sorgten durch die Produktion von Mythen dafür, dass nur diejenigen, die solche historischen Veränderungen tatsächlich an sich selber als Zeitzeugen erlebt haben - also die Aufgabe einer Sprache und die Übernahme einer anderen Sprache miterlebt haben - die Geschichtlichkeit des Prozesses wahrnehmen. Nachfolgenden Generationen wird das Phänomen der relativen Einsprachigkeit in Deutschland als außerhistorische Ideologie propagiert. So ist schließlich kaum mehr jemandem bewusst, dass die Monolingualität in Deutschland nur durch einen ständigen Prozess der Assimilation von Minderheiten erzeugt und erhalten werden konnte. Monolingualität ist nichts Gottgegebenes. Sie kann allerdings durch Sprachenpolitik erzeugt werden.

Diese monolingualistische Ideologie ist gesellschaftlich so verinnerlicht, dass selbst Nachkommen ehemaliger sprachlicher Minderheiten das Auftreten neuer sprachlicher Minderheiten im Zuge der Arbeitsmigration wie ein nie da gewesenes Phänomen erscheint. Ich selbst bin ein gutes Beispiel

---

<sup>1</sup> Jürgen Sängler (1998, S. 12 f.) nennt in einem Aufsatz über „Hyperlinguales aus Afrika“ das Beispiel eines Afrikaners, den er in Burkina Faso kennen lernte: Jules „war Kasena und sprach deren Sprache in der Familie und bei Besuchen im Heimatdorf nahe der ghanaischen Grenze. Sein Vater wurde als Beamter nacheinander in die drei linguistischen Großregionen des Landes versetzt, in die Hauptstadt, wo das Mooré der Mossi Sprache der ‘peers’, der Altersgenossen, war, in den Süden des Landes, wo die Händlersprache Diula von Ghana bis nach Guinea hinein verbreitet war, und auch in den eigentlichen Sahel, wo das Ffulde der Fulbe den Alltag beherrschte. Das waren Sprachen, die keinerlei Verwandtschaft untereinander aufwiesen. Der offiziellen Verwaltungssprache Französisch war er wie die meisten Kinder schon früh begegnet, lernte sie aber systematisch erst in der Grundschule. Damit hatte er eine erste europäische Fremdsprache gelernt, wenn auch das Französische wegen seines besonderen Status nicht als solche bezeichnet wird. Englisch und Deutsch folgten auf dem Gymnasium. Das waren dann immerhin schon mal sieben Sprachen, die in verschiedenen sozialen Kontexten gebraucht wurden und sich ergänzten.“

<sup>2</sup> Zur Konstruktion des deutschen Nationalstaates s.a. Abschnitt 1.2.2. *Der monokulturelle Mythos.*

<sup>3</sup> Fichte versucht beispielsweise, die Individualität des deutschen Volkscharakters mit der deutschen Sprache als „Ursprache“ zu begründen.

für diese These: Meine Großmutter und mein Großvater väterlicherseits kamen Ende des letzten Jahrhunderts als Arbeitsmigranten getrennt voneinander aus Masuren ins Ruhrgebiet. Sie lernten sich in der masurischen Landsmannschaft kennen und heirateten. Die Bedeutung der Landsmannschaft sowie die innermasurische Heirat zeigen, dass für die Großeltern die masurische Ethnizität noch eine Bedeutung hatte. Masurisch war ihre Muttersprache und sie sprachen, wie sich mein Vater erinnern kann, immer dann Masurisch, wenn die Kinder sie nicht verstehen sollten. Sie haben aber ihren Kindern keinerlei masurische Sprachkenntnisse weitergegeben und ich konnte bei meinem Vater, meinem Onkel und meinen Tanten nie Spuren einer masurischen Identität feststellen. Wie der Prozess der Assimilation verlaufen ist, ob beispielsweise die masurische Herkunft in einem bewussten Akt ausgeblendet wurde, kann ich nicht rekonstruieren. Auf jeden Fall wurde mir erst vor wenigen Jahren bewusst, dass meine Großeltern als Arbeitsmigranten mit einer anderen Muttersprache in den Westen kamen. Das Beispiel zeigt, wie innerhalb einer Generation sich das Sprachbewusstsein verändern und innerhalb von zwei Generationen jedes Wissen über das veränderte Sprachbewusstsein ausgelöscht werden kann. So erschien es mir dann wiederum als etwas nie da gewesenes, als ich im Laufe meiner Schulzeit erlebte, wie fremdsprachige „Gastarbeiter“ nach Deutschland zogen.

Andere europäische Staaten leben durchaus mit mehreren Sprachen. In Belgien konnte die flämische Bewegung verbunden mit einer ökonomischen Machtverschiebung in den Niederländisch sprechenden Teil Belgiens die französische Kulturdominanz zurückdrängen und die Sprache der jeweiligen Region als Unterrichtssprache durchsetzen. (Depape 1994) In Spanien gelang es der katalanischen und der baskischen Sprachgruppe in harten Kämpfen, Autonomie durchzusetzen. In der Schweiz leben seit 700 Jahren drei bzw. vier Sprachgruppen mehr oder weniger gleichberechtigt nebeneinander.

In verschiedenen europäischen Staaten wird also eine autochthone Pluralität anerkannt, auch in der Bundesrepublik genießen autochthone Minderheiten - Dänen, Friesen, Sorben und mit Einschränkungen Sinti und Roma - Minderheitenrechte. In den meisten europäischen Staaten wird aber völlig anders mit der allochthonen Pluralität verfahren. Die durch weltweite Migrationsströme entstandenen Minderheiten genießen selten verbrieft kulturelle Rechte.

Eine Ausnahme stellt Schweden dar. Schweden versteht sich als Einwanderungsland. In der offiziellen Statistik werden deshalb die Einwanderer (11,3 % im Jahr 1992) und nicht die ausländischen Staatsbürger wie in der Bundesrepublik erfasst. Schweden übernimmt die volle Verantwortung für den bildungspolitischen Umgang mit den über 90 verschiedenen Volksgruppen, die in Schweden leben. Die schwedische Einwanderungspolitik begreift sich als eine Politik „für alle aufenthaltsberechtigten Eingewanderten ohne Unterscheidung nach Gründen und Rechtstiteln und umfasst die ganze Bandbreite der Maßnahmen zur Aufnahme und Eingliederung von Einwanderern und Flüchtlingen: Unterstützung der Einwandererorganisationen und -medien, Wahlrecht und Einbürgerungsrecht, Schutz vor Diskriminierung.“ (Reich 1996, S. 18)

1975 wurde der muttersprachliche Unterricht zu einer allgemeinen Bildungsaufgabe erklärt und unter kommunaler Verantwortung staatlich finanziert eingeführt. In der schwedischen Statistik werden für die Planung und Durchführung des „hemspraksundervisning“ (muttersprachlicher Unterricht) nicht die Einwandererkinder gezählt, sondern die Kinder, die in ihrer Familie tatsächlich eine andere Sprache außer Schwedisch sprechen.<sup>4</sup> Nach einer Erhebung aus dem Jahr 1990 erhielten 65 % dieser Kinder Unterricht in ihrer Muttersprache (Falk 1996). Der gleichen Erhebung zufolge sprechen 2.172 Schülerinnen und Schüler zu Hause Kurdisch. Im Schuljahr 1992/93 nahmen davon 1.289 Schülerinnen und Schüler am muttersprachlichen Unterricht in Kurdisch teil.

---

<sup>4</sup> Den größten Anteil am muttersprachlichen Unterricht haben die Finnen mit 11.704 Schülern, danach kommen 6.869 spanischsprachige und 6.569 arabischsprachige Schüler. Im Zuge finanzieller Einsparungen wurde der Haushalt für den Einwandererunterricht 1991 um ein Viertel gekürzt.

Hervorzuheben ist, dass Schweden die Migranten nicht nach Herkunftsländern klassifiziert. Dadurch wird es möglich, die tatsächliche Kultur der Einwanderer zu respektieren und zu entwickeln, statt die kulturellen Herrschaftsideologien der jeweiligen Herkunftsländer zu reproduzieren.

In den Richtlinien<sup>5</sup> des Rates der Europäischen Gemeinschaft vom 25.7.1977 über die schulische Betreuung von Wanderarbeitern heißt es in Artikel 3: „Die Mitgliedstaaten treffen nach Maßgabe ihrer innerstaatlichen Verhältnisse und ihrer Rechtssysteme in Zusammenarbeit mit den Herkunftsstaaten geeignete Maßnahmen, um unter Koordinierung mit dem Regelunterricht die Unterweisung der in Artikel 1 genannten Kinder in der Muttersprache und der heimatlichen Landeskunde zu fördern.“

Die Festlegung auf die Zusammenarbeit mit den Herkunftsstaaten ermöglicht diesen, ihre Sprach- und Kulturpolitik im Aufnahmeland fortzuführen. Dies hat nicht nur für die Kurden die Folge, dass sie in Europa mit der Sprachenpolitik der Herkunftsstaaten konfrontiert sind. Beispielsweise spricht auch die überwiegende Mehrheit der in der Bundesrepublik lebenden Marokkaner<sup>6</sup> nicht die Staatssprache Arabisch als Muttersprache. Sie kommen aus dem Rif-Gebirge, wo Berberisch<sup>7</sup> gesprochen wird. Obwohl Berber-Kinder Hocharabisch wie eine Fremdsprache lernen, wird in der Bundesrepublik für die marokkanischen Kinder Hocharabisch als „muttersprachlicher Unterricht“ angeboten.<sup>8</sup>

---

<sup>5</sup> Das Recht der Eltern, ihre Kinder gemäß der eigenen sittlichen und religiösen Überzeugungen zu erziehen, das Recht von Minderheiten, ihre eigene Sprache zu gebrauchen und zu lehren, das Bildungsziel, zu Achtung vor der kulturellen Identität der Eltern zu erziehen, sowie das explizite Recht in der Muttersprache gefördert zu werden, findet in zahlreichen internationalen Abkommen und Entschlüssen seinen Niederschlag. Sie gehen zurück auf den Prozess der Entkolonialisierung. In dieser Dynamik gelang es den jungen Nationalstaaten der Dritten Welt, diese Rechte gegen die kulturelle Dominanz der westlichen imperialistischen Staaten festzuschreiben. Einige Auszüge aus internationalen Dokumenten:

Zusatzprotokoll zur Konvention zum Schutz der Menschenrechte und der Grundfreiheiten vom 20.3.1952, Art. 2: „Das Recht auf Bildung darf niemand verwehrt werden. Der Staat hat bei Ausübung der von ihm auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts übernommenen Aufgaben das Recht der Eltern zu achten, die Erziehung und den Unterricht entsprechend ihren eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sicherzustellen.“

Charta der Rechte des Kindes vom 20.11.1959, Art. 29 (1) c: „Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein soll, dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten ... zu vermitteln.“

Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte vom 19.12.1966, Art. 13 (3): „Die Vertragsstaaten verpflichten sich, die Freiheit der Eltern ... zu achten, ... die religiöse und sittliche Erziehung ihrer Kinder in Übereinstimmung mit ihrer eigenen Überzeugung sicherzustellen.“

Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen vom 15.12.1960, Art 5 Ic: „Die Vertragsstaaten kommen darin überein, ... dass es wesentlich ist, den Angehörigen nationaler Minderheiten das Recht zuzuerkennen, ihre eigene Erziehungsarbeit zu leisten, hierbei Schulen zu unterhalten und im Einklang mit der innerstaatlichen Politik in Erziehungsfragen ihre eigenen Sprache zu gebrauchen und zu lehren, jedoch mit Maßgabe, i) dass dieses Recht nicht in einer Weise ausgeübt werden darf, welches die Angehörigen der Minderheit daran hindert, die Kultur und Sprache der Gesamtgemeinschaft zu verstehen und an ihren Tätigkeiten teilzunehmen, oder in einer Weise, die der staatlichen Souveränität Abbruch tut; ii) dass das Niveau des Unterrichts an diesen Schulen nicht niedriger sein darf als das allgemeine Niveau, das die zuständigen Behörden festgelegt oder genehmigt haben; und iii) dass kein Zwang zum Besuch dieser Schulen ausgeübt werden darf.“

Die KSZE-Schlussakte von Helsinki 1975 fordert „sicherzustellen, dass die im Aufnahmeland lebenden Kinder von Wanderarbeitern unter den gleichen Bedingungen wie die Kinder dieses Landes Zugang zum dort üblichen Unterricht haben und zu gestatten, dass sie darüber hinaus in ihrer eigenen Sprache, Kultur, Geschichte und Geografie unterrichtet werden.“

<sup>6</sup> Rund 32.000 Marokkaner leben in Deutschland (Statistisches Bundesamt 1993).

<sup>7</sup> Die Muttersprache der meisten Algerier ist algerisches Arabisch oder Berberisch. An den Schulen wird hingegen Hocharabisch (Koranarabisch ergänzt durch Neologismen) unterrichtet. Diese Konstellation stärkt den Einfluss von Koranlehrern. Zur Problematik der Arabisierung und Algerianisierung im nachrevolutionären Algerien s. Nestvogel 1985. Berberisch gehört zur afro-asiatischen Sprachgruppe. Diese wird in fünf Untergruppen unterteilt. Eine davon ist die semitische Gruppe, wozu das Arabische zählt, eine andere ist die Gruppe der Berber-Sprachen. Mehr als 50 % der Marokkaner sprechen eine Berber-Sprache.

<sup>8</sup> Ähnlich ist die Situation in anderen europäischen Staaten. Teunissen (1996) beschreibt einen als vorbildlich gelobten Modellversuch für muttersprachlichen und interkulturellen Unterricht in Flandern (Belgien), der die von

Mit einem historischen Rückblick auf die Sprachpolitik in den deutschen Kolonien sollen verschiedene Optionen und die ihnen zugrunde liegenden Interessen verdeutlicht werden. 1906 wurden die Gouverneure der deutschen Kolonien gefragt, ob die Grundschulbildung der „Eingeborenen“ in der Sprache der jeweiligen Region oder in der deutschen Sprache erfolgen sollte. Die kolonialen Sprachpolitiker mussten sich - wie später viele Staaten der Dritten Welt - zwischen zwei Optionen entscheiden: für eine (oder mehrere) afrikanische Sprachen oder für eine europäische sogenannte Weltsprache, d.h. für die Sprache der Kolonialherren.

Die Portugiesen und die Buren, deren koloniales Interesse nur auf der unmittelbaren Ausplünderung von Rohstoffquellen beruhte, zeigten kein Interesse an den afrikanischen Sprachen. Erst Handel und die Entdeckung der Afrikaner als Arbeitskräfte brachten einen Wandel. Der Afrikanist Carl Meinhof schrieb 1910: „Das Interesse an den Sprachen erwachte immer erst da, wo man den legitimen Handel fördern wollte, oder wo man die Eingeborenen als den wertvollsten Besitz der Kolonien erkannte ... Wie misslich es war, dass man im Hererokrieg nicht Herero verstand, obwohl mancher Herero gut Deutsch konnte, haben unsere Truppen erfahren. ... Es hat uns viel Geld und viel Blut gekostet, dass die Eingeborenen unsere Sprache so gut konnten und wir die ihre nicht. ... Die Zunahme des Deutschen ist erfreulich; aber es hat seine großen Bedenken, es so zum Allgemeingut des Volkes zu machen. Man erzieht den Leuten Ansprüche an, die sie hernach nicht befriedigen können.“ (zit. n. Meyer-Bahlburg 1986, S. 21 f.)

Meinhof beschreibt das Hin- und Hergerissensein der Kolonialpolitiker zwischen der deutschen oder einer regionalen Sprache. In Ostafrika fanden die Kolonialmächte mit Swahili<sup>9</sup> bereits eine gut entwickelte und verbreitete Verkehrssprache vor. Ihr Verhältnis dazu war ambivalent. Sie schätzten ein effektives Kommunikationsmittel und erkannten, dass eine von den „Eingeborenen“ verinnerlichte und akzeptierte Sprache für die politische Herrschaft und Manipulation funktionalisiert werden konnte. Für die Missionare stand die schnelle Bekehrung der „Heiden“ im Vordergrund. Dafür erschien es einfacher, die christliche Botschaft in einen Bantu-Dialekt zu übersetzen als den „Negern“ erst Deutsch beizubringen, um sie dann zu missionieren. Für eine Beibehaltung der autochthonen Sprachen sprach nicht zuletzt auch die Befürchtung, dass die deutsche Sprache den „Eingeborenen“ Zugang zu in Europa entstehenden aufrührerischen sozialdemokratischen Gedanken verschaffen könnte.

Gleichzeitig fürchteten die Kolonialherren, dass das Vorhandensein einer weitverbreiteten Verkehrssprache auch zum Moment eines für die Kolonialherren gefährlichen Einigungsprozesses werden könnte. Durch die Verschriftung afrikanischer Sprachen wurde ein Erwachen von Nationalgefühl bei den Kolonialiserten befürchtet, das die Entwicklung eines deutschen Nationalgefühls oder positive Einstellungen gegenüber den Deutschen beeinträchtigen könnte. Die deutsche Sprache müsste als Zeichen der deutschen Herrschaft eingeführt werden. „Nur so werden wir auf Dauer Herren in unseren Kolonien bleiben.“ (Meyer-Bahlburg 1986)

Viele deutsche Kolonialpolitiker argumentierten schlicht mit dem deutschen Überlegenheitsgefühl. Der deutschen Sprache sollte vor den „rohen und dreckigen Bantunegerdialekt“ einer „sterbenden Rasse“ der Vorrang gegeben werden.

---

den Staatssprachen der Herkunftsländer abweichenden Muttersprachen auch nicht berücksichtigte. Er stellt lapidar fest, dass Fachunterricht in der Muttersprache für die marokkanischen Schüler nicht möglich war. „Die Amtssprache ihres Heimatlandes ist Arabisch, und kein Schüler konnte diese Muttersprache haben, da in den Familien Berber gesprochen wurde.“ Deswegen wurde der Arabischunterricht ausgeweitet. Die mögliche Alternative, die Schüler in ihrer tatsächlichen Muttersprache zu unterrichten, wurde offensichtlich nicht in Erwägung gezogen (Teunissen 1996, S. 80).

<sup>9</sup> In einer nahezu 2000 jährigen Geschichte des Handels zwischen dem Indischen Ozean, dem Persischen Golf, dem Arabischen Meer, dem Golf von Aden und dem Roten Meer konnte sich das Swahili bedingt durch die bedeutende geografische Lage von der ostafrikanischen Küste bis weit ins Hinterland des heutigen Zaire herausbilden und verbreiten. Swahili hat eine den Bantu-Sprachen ähnliche grammatikalische Struktur. In der Lexik finden sich viele Entlehnungen aus dem Arabischen.

Der Streit, ob die deutsche Sprache im Schulwesen eingeführt werden sollte, wurde auch auf dem Deutschen Kolonialkongress 1905 geführt. Carl Meinhof plädierte dort dafür, Sprache als Mittel sozialer Unterscheidung beizubehalten: „Nun ist kein Zweifel, dass die intelligenten Afrikaner darauf brennen, so bald wie möglich eine europäische Sprache zu lernen. Dann kommen sie sich als halbe Europäer vor, und, bei der Neigung des Afrikaners zu Eitelkeit, fangen dann leicht an, unerträglich zu werden.“ Meinhof forderte die „nötige sittliche Qualifikation“ - also das nötige Maß an verinnerlichter Unterordnung unter den Kolonialherren - als Voraussetzung, um die deutsche Sprache erlernen zu dürfen.

In der Auseinandersetzung um die Sprachenpolitik gab es auf Seite der deutschen Kolonialherren sowohl Interessen, die für die Einführung der Kolonialsprache, als auch Stimmen, die für die Übernahme der Sprache der Kolonialiserten plädierten. Auch aus Sicht der Kolonialiserten waren beide Optionen mit Vor- und Nachteilen verbunden.

	Perspektive der deutschen Kolonialmacht	Perspektive der Kolonialiserten
<b>Einführung der deutschen Sprache</b>	Symbol der kulturellen Macht; einheimische Sprachen werden abgewertet; Förderung der deutschen Vormachtstellung; Voraussetzung der Ausbeutung von Arbeitskräften; Verhinderung der politischen Einheit der Kolonialiserten; Sicherung langfristiger Anhängigkeit	Zugang zu technologischem und gesellschaftlichem Wissen, das die Entwicklung der Produktivkräfte beschleunigen könnte; Zugang zu aufklärerischen, fortschrittlichen und Herrschaftsideologien in Frage stellenden Gedanken; Voraussetzung zur Partizipation an der Kolonialbürokratie
<b>Einführung einer afrikanischen Sprache</b>	Segregation der Afrikaner durch Ausschluss von technischen und gesellschaftlichen Fortschritt; Sprache als Mittel der sozialen Unterscheidung	mögliches Moment afrikanischer Einheit; Aufwertung der eigenen Kultur; Perspektive für langfristige Unabhängigkeit; Verhinderung einer Differenzierung zwischen einer Deutsch sprechenden „Eingeborenen“ Elite und der Mehrheit ohne Schulbildung; Sicherung von Generationen übergreifender Solidarität

**Tabelle:** Die Frage der Übernahme der Sprache der Kolonialiserten oder der Kolonisatoren im Schulwesen aus unterschiedlichen Perspektiven

Die Übersicht zeigt, dass für die Kolonialiserten die Lösung nicht eine Entscheidung zwischen den beiden Optionen sein kann. Befriedigend kann nur der Erwerb beider bzw. mehrerer Sprachen sein. Wie weiter unten gezeigt wird, streben Länder wie Indien und Südafrika eine solche Lösung an. Viele Eliten der Dritten Welt übernahmen aber die Vorstellungen der europäischen Nationalstaaten nach dem Motto „ein Staat, ein Volk, ein Sprache“. Die arabischen Länder, die Türkei, der Iran und andere Länder wollten damit nicht nur die kulturelle Dominanz der herrschenden Eliten sichern, sie hofften, auf diesem Weg, eine nationalstaatliche Homogenität erzwingen zu können, oft auch im guten Glauben ethnische Widersprüche unterdrücken bzw. beseitigen zu können. Verteidiger des Kemalismus argumentieren ja damit, dass „für die Vielfalt der kulturellen Elemente im Südosten der Türkei“ (Şen 1994) eine einheitliche Sprache die einzig denkbare Lösung wäre.

Nun werden aber auf der Erde mehrere Tausend Sprachen in den rund 250 bestehenden Staaten gesprochen.<sup>10</sup> Um die nationale Einsprachigkeit herzustellen, die von Monolingualisten als der Garant für Kommunikation und Entwicklung gesehen wird, müsste die Zahl der Sprachen auf ein Bruchteil der existierenden Zahl reduziert werden. Die Aufgabe der lingualen Vielfalt wäre konsequenterweise der richtige Weg zu einer einheitlichen Kommunikation. Homogenisierung kann aber nicht *der* Schlüssel zu gesellschaftlichen Fortschritt sein. Viele Beispiele zeigen, dass es auch andere mögliche Wege gibt, mit gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit umzugehen.

In Indien gibt es - je nachdem wie eine Sprache definiert wird - zwischen 200 und 1.600 Sprachen. Die Sprachen gehören vier verschiedenen Sprachfamilien an. Neben der lateinischen und der arabischen Schrift gibt es acht andere bedeutende Schriftsysteme. In der indischen Verfassung werden die gesamtindischen Kommunikationsmöglichkeiten garantiert und das Recht jedes Einzelnen, seine Belange in der Muttersprache regeln zu können, garantiert. Alle Amtssprachen der einzelnen Bundesstaaten werden „sprachpolitisch gezielt mit technischem, juristischem, administrativem und wissenschaftlichem Vokabular angereichert, um allen Bedürfnissen, die an eine Staatssprache gestellt werden, gewachsen zu sein.“ (Borchers 1994) Die sprachliche Erziehung wird in Indien durch die Drei-Sprachen-Formel geregelt. Jedes Kind muss drei Sprachen in der Schule lernen: die Sprache des jeweiligen Bundesstaates, Hindi und Englisch.

„In Indien sind nicht nur die Minoritäten bilingual sondern große Teile der Gesellschaft. Je nach Situation und GesprächspartnerInnen wird von einer Sprache zur anderen gewechselt.“ (Borchers 1994) Mehrsprachigkeit ist Teil des sozialen Lebens; auch rein mündliche mehrsprachige Kompetenz ist verbreitet. Die Mehrsprachigkeit wird als „normal“ - weder als Hindernis noch als Chance - betrachtet.

Die Weichen wurden durch die Entscheidung, nicht die ehemalige Kolonialsprache Englisch zur Staatssprache zu nehmen, gestellt. Der indische Sprachforscher Pattanayak äußert sich zu der Rolle der englischen Sprache in Indien: „... Englisch ist eine Barriere zwischen den normalen Menschen und der Entwicklung. Es hat eine große Trennung geschaffen zwischen den 96-98 % der Bevölkerung, die kein Englisch können, und den 2-4 % der Bevölkerung, die einiges Englisch können. Es hat mehr Ungleichheit geschaffen, da die 2-4 % der Bevölkerung Zugang zu mehr Wissen, Information, Rang, Status und Reichtum haben. Als Ersatz für andere indische Sprachen im Bildungssystem schafft es Entfremdung von der Kultur, entwickelt blinde Flecken in der kulturellen Wahrnehmung und bremst Kreativität und Innovation. ...

Alle Sprachen haben das gleiche Potential, Kommunikationsbedürfnisse zu befriedigen. Es ist die Rolle und Funktion einer Sprache, die ihr Macht gibt. Wenn wir den indischen Sprachen eine erweiterte Rolle und Funktion geben würden, würde das Englische nicht mehr für interregionale Kommunikation gebraucht. Aber, indem wir Englisch in eine gegnerische Position zu anderen indischen Sprachen bringen, schaden wir beiden Seiten. ...

Wir behandeln das Englische als eine der Sprachen Indiens. Wir haben ihm den Status einer assoziierten offiziellen Sprache gegeben. ... Ich glaube, dass das Englische als Verbündeter der indischen Sprachen eine Kraft darstellt, als Gegner der indischen Sprachen verdummt es. ... Ich habe die gleiche Auffassung über Hindi. Wenn Hindi im Bündnis mit anderen indischen Sprachen wächst, werden alle beteiligten Sprachen reicher. Aber wenn Hindi beginnt, andere indische Sprachen zu ersetzen, dann wird es Widerstand von Nicht-Hindi-Interessengruppen geben, und der Prozess wird alle indischen Sprachen schwächen.“ (Pattanayak 1992, S. 71 f.)

Am Beispiel der englischen Sprache in Indien zeigt Pattanayak, dass eine einzige Staatssprache den Fortschritt verhindern würde, weil es die Mehrheit der indischen Bevölkerung von der Kom-

---

<sup>10</sup> Liebe-Harkort (1992, S. 170) geht von 2.800 existierenden Muttersprachen aus. Laut Hassanpour (1996), der sich auf die Daten von Leclerc (Leclerc, Jacques: *Langue et Société*. Laval 1986) bezieht, gibt es auf der Welt 6.000 bis 7.000 gesprochene Sprachen. Einschließlich Schriftsprachen zählt er zwischen 12.000 und 14.000 Sprachen.

munikation über technologische Innovationen und gesellschaftliche Entwicklungen ausklammern würde.

Wie das folgende Zitat zeigt, gilt Mehrsprachigkeit in Indien als mindestens ebenso „natürlich“ wie den westlichen Staaten die Einsprachigkeit. In Indien „werden die Bindungen an eine bestimmte Sprache als Muttersprache, an eine regionale Sprache oder an eine Sprache der höheren Kultur als ‘gegeben’ oder zugeschrieben behandelt und ihr Ausdrucksrepertoire ist von einem gewissen Grad der Flexibilität und Manipulation zur Anpassung an situationale Bedürfnisse gekennzeichnet. Viele homogenisierte Nationalitätengruppen, wie in Europa, sehen im Gegensatz dazu die Bindung an die Muttersprache als Medium der Definition nationaler Charakteristika an, die wenig Spielraum lässt, die Primärgruppenidentität zu verändern. Jede Abweichung in der sprachlichen Ausdrucksform wird in diesem Kontext als Loslösung betrachtet, als ob jemand versuchte in einen anderen Klub einzutreten.“ (Khubchandani 1986, S.26; zit.n. Skutnabb-Kangas 1990, S. 344)

In Südafrika war das Schulwesen jahrzehntlang eines der sichtbarsten Symbole des Apartheidregimes. Die neue Regierung gab der Lösung der unhaltbaren Situation im Bildungswesen höchste Priorität. In der Sprachenpolitik wurde ein deutlich anderer Weg gewählt als in den meisten anderen afrikanischen Staaten, die die frühere Kolonialsprache als Amtssprache einführten. Das „Neue Südafrika“ entschied sich für Mehrsprachigkeit. Auf nationaler Ebene wurden neun afrikanische genauso wie die dominanten Sprachen Englisch und Afrikaans als gleichberechtigte offizielle Sprachen anerkannt.

Heike Niedrig analysiert die Auseinandersetzung über die verfassungsrechtliche Verpflichtung auf Mehrsprachigkeit im Post-Apartheid-Südafrika. Durch eine Gleichbehandlung der elf wichtigsten Sprachen Südafrikas solle die Dominanz der Sprachen Englisch und Afrikaans überwunden werden. Es herrsche allerdings auch Verunsicherung über die praktischen Implikationen von elf Amtssprachen. In der öffentlichen Diskussion seien zwei Hauptinterpretationen zu finden: „Die eine geht davon aus, dass von nun an jede öffentliche Diskussion vervielfacht werden müsste ... Die zweite Interpretation hingegen unterstellt, dass diese Sprachpolitik rein symbolisch zu verstehen sei und keine Bedeutung für die Praxis habe.“ (Niedrig 2000, S. 3) Die Verfassung schreibe keinen bestimmten Sprachgebrauch vor, sondern fordere eine Aushandlung dieses Gebrauchs in verschiedenen politischen Foren und für unterschiedliche (geografische) Regionen. Dies Aushandlung solle einerseits Gesichtspunkte der Praktikabilität berücksichtigen, andererseits von dem Prinzip geleitet werden, dass niemand von gesellschaftlichen und politischen Prozessen ausgeschlossen werden darf, weil sie oder er eine bestimmte Sprache nicht spricht. Allerdings stelle die Verfassung nicht den Praktikabilitätsgedanken in den Vordergrund sondern die Förderung der Mehrsprachigkeit. (ebd., S. 4)

An die Schule werden im Zusammenhang mit der Debatte um Mehrsprachigkeit höchst widersprüchliche Erwartungen herangetragen. „So soll sie nach Jahrzehnten der schulischen Segregation nun zur gesellschaftlichen Integration beitragen. Zugleich beharren jedoch einige gesellschaftliche Gruppen auf ihrem Recht auf Wahrung der ‘kulturellen Identität’.“ Von der schwarzen Bevölkerung werde teilweise - im Gegensatz zur ihrer Sprachpraxis - Englisch als einzige Schulsprache gefordert, weil man sich davon mehr Zugang zu gleichen Bildungschancen erhoffe.

Die Erfahrungen, die im Umgang mit diesen komplexen und widersprüchlichen Erwartungen an Mehrsprachigkeit im neuen Südafrika gesammelt werden, sind sicher auch über den nationalen Kontext hinaus für Prozesse der sozialen Transformation von Bedeutung.

Die relative kulturelle Homogenität von Nationalstaaten europäischer Prägung, ist ein Produkt historischer und weiterhin andauernder Prozesse. Im Gegensatz zu der herrschenden Ideologie in Deutschland wie in der Türkei, die Einsprachigkeit als den einzig möglichen Weg darstellen, wurde gezeigt, dass es auch andere Wege gibt. Besonders hervorzuheben ist, dass die Reduzie-

rung eines mehrsprachigen Landes auf eine Sprache nicht den Zusammenschluss aller erreicht, sondern den Ausschluss derer, die diese Sprache nicht können; also nicht die gewünschte Homogenisierung, sondern die Segregation aller, die diese Sprache nicht beherrschen. Wie die Bildungsdebatte über die Schulsprache in den früheren deutschen Kolonien zeigt, kann aber auch Unterricht in der Muttersprache die Funktion von Segregation haben.