

„Multisprech vor den Toren der EU“

Symposium des Instituts für Germanistik
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
5.12.2003

Dokumentation

herausgegeben und eingeleitet von
Franz Januschek



Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
2004

Verlag / Vertrieb:

Bibliotheks- und Informationssystem
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
(BIS) – Verlag –
Postfach 25 41, 26015 Oldenburg
Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040
e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

ISBN 3-8142-0914-1

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	4
Ursprünglicher Verlaufsplan.....	6
Fragestellungen zu den einzelnen Themen.....	7
Vorträge und Diskussionen.....	8
Begrüßung des Podiums und des Publikums.....	8
Franz Januscek: EmpoR-Projektvorstellung.....	11
Diskussion.....	20
Michael Fritsche: Bildungsarbeit für Remigranten: Erhaltung, Pflege und Entfaltung sprachlicher und diskursiver Ressourcen.....	23
Diskussion.....	27
Ahmad Hosseinizadeh: Berufliche Chancen für interkulturell gebildete Menschen aus ärmeren Regionen auf dem europäischen Markt.....	31
Diskussion.....	35
Ulrich Ammon: Der Status des Deutschen in Remigrationsländern: Weder Nationalsprache noch Lingua Franca.....	38
Diskussion.....	43
Dirk Scholten & Skender Shala: Deutsch als Fremdsprache-Unterricht bei Schülern mit extremen Bandbreiten an Deutsch-Vorkenntnissen.....	49
Diskussion.....	52
Jürgen Erfurt: Möglichkeiten linguistischer Systematisierung multilingualer Kompetenzen.....	57
Diskussion.....	60
Martina Homburg: Aufgaben von DAAD-Lektorinnen in Remigrationsländern (Stichworte: Kompetenzniveaus, Sprachlehmethoden, interkulturelle Arbeit, Kulturaustausch).....	70
Diskussion.....	78

Einleitung

In den Ländern Südosteuropas (aber auch in anderen an die EU grenzenden Gebieten) ist sprachliche Vielfalt eine allgemein gelebte Praxis. Die Fähigkeit, sich flexibel an heterogenen sprachlichen Normen zu orientieren und diese kreativ miteinander zu verbinden, könnte als ein individueller Vorteil und ein gesellschaftlich anzustrebendes Modell angesehen werden. Dem steht allerdings immer noch das Ideal sprachlicher Homogenität entgegen, das die sprachliche „Einfalt“ perfektionieren möchte und sich Vielfalt allenfalls als multiplizierte Einfalt vorstellen kann.

Für (pädagogische) Diskurse mit und über (Re-)Migranten hat es erhebliche Bedeutung, an welchem dieser Ideale man sich orientiert. Wenn man sich so etwas wie die „balkanische Sprachenvielfalt“ zum Modell nimmt, so sollte dies allerdings keineswegs mit einem Verzicht auf das Bemühen um sprachliche Perfektion einhergehen, sondern sollte stattdessen ein Mehr an diskursiver Sensibilität und Reflexivität vermitteln. Diese sind als Ressourcen effektiven Sprachlernens und von Verständigung ganz allgemein zu fördern.

Die Forschung über „Multisprech“ (so der Titel des von Jürgen Erfurt kürzlich herausgegebenen Sammelbandes (OBST 65/2003)) liefert zurzeit noch kein abgeschlossenes Bild, auf das sich eine Didaktik sprachlicher Vielfalt – die es andererseits bereits gibt – ohne weiteres berufen könnte. Deshalb ist es sinnvoll, anhand eines konkreten Projekts Theorie und Praxis aus verschiedenen Perspektiven zu diskutieren. Dazu veranstaltete das Institut für Germanistik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg ein eintägiges Kolloquium am 5. Dezember 2003. Das von Oldenburger SprachwissenschaftlerInnen und interkulturellen PädagogInnen entwickelte Projekt „EmpoR“ war Anlass und Ziel dieser Diskussion. Sein dezidiert politischer Anspruch, die von geflohenen KosovarInnen im deutschsprachigen Ausland erworbenen Fähigkeiten als Ressourcen für ihre Rückkehr zu betrachten und sie bei dem Bemühen zu unterstützen, diese (sprachlich-diskursiven) Ressourcen für den gesellschaftlichen Wiederaufbau fruchtbar zu machen, sollte begründet, hinterfragt, in seiner Umsetzung beschrieben und im Hinblick auf die nachhaltige Fortsetzung des Projekts genauer entfaltet werden. Das Projekt wurde von der Bundesregierung aus Mitteln des Stabilitätspakts für Südosteuropa gefördert

Auf dem Podium diskutierten Ulrich Ammon (Duisburg), Jürgen Erfurt (Frankfurt), Michael Fritsche (Oldenburg), Ahmad Hosseinizadeh (Köln), Martina Homburg (Hamburg, ehem. Lektorin in Tirana), Dirk Scholten (Duisburg) und Skender Shala (Prishtina / Kosovo). Moderator war Franz Januschek, ehemaliger Leiter des Projekts. Die Diskussionen (unter Beteiligung des Publikums) wurden jeweils eingeleitet durch den Vortrag eines Referenten/einer Referentin, denen jeweils ein sehr kurzes Korreferat folgte.

Da es sich um eine schwerpunktmäßig dem wissenschaftlichen Austausch und der gemeinsamen Reflexion dienende Veranstaltung handelte, wird die Diskussion hier als solche dokumentiert – also nicht bloß die einzelnen Referate – und der Duktus des Gesprächs bzw. freien Vortrags wird, wo immer möglich und sinnvoll, beibehalten.

Möge dies die LeserInnen dazu anregen, sich gedanklich in das Gespräch einzuschalten und die Diskussion anderenorts weiter voranzutreiben.

Das Symposium und diese Dokumentation wurden ermöglicht durch einen Zuschuss des Bundesverwaltungsamts aus Mitteln des Stabilitätspakts für Südosteuropa, durch Reisekostenzuschüsse des DAAD und durch Haushaltsmittel des Instituts für Germanistik, für die ich insbesondere den Kollegen Klaus Gloy und Rüdiger Harnisch dankbar bin. Smirre Schreiter hat einen großen Teil der Organisationsarbeit übernommen sowie das Transkript der Tagung angefertigt und in eine lesbare Form gebracht – eine mühselige Arbeit, deren Wert man kaum überschätzen kann.

Ursprünglicher Verlaufsplan

14.00-14.10		Begrüßung d. Podiums u. d. Publikums	Franz Januschek
14.10-14.40		EmpoR-Projektvorstellung	Franz Januschek/ Skender Shala (Prishtina)
14.40-15.00		Diskussion mit Publikum Leitung: Franz Januschek	
15.00-15.10		Bildungsarbeit für Remigranten: Erhaltung, Pflege und Entfaltung sprachlicher und diskursiver Ressourcen	Michael Fritsche (Oldenburg)
15.10-15.25		Podiumsdiskussion: Leitung: Januschek Korreferent: Ulrich Ammon	
15.25-15.35		Berufliche Chancen für interkulturell gebildete Menschen aus ärmeren Regionen auf dem europäischen Markt	Ahmad Hosseinizadeh (Köln)
15.35-15.50		Podiumsdiskussion: Leitung: Januschek Korreferent: Dirk Scholten	
15.50-16.10		Pause	
16.10-16.20		Der Status des Deutschen in Remigrationsländern: Weder Nationalsprache noch Lingua Franca	Ulrich Ammon (Duisburg)
16.20-16.35		Podiumsdiskussion: Leitung: Januschek Korreferent: Jürgen Erfurt	
16.35-16.45		Deutsch als Fremdsprachen-Unterricht bei Schülern mit extremen Bandbreiten an Deutsch-Vorkenntnissen	Dirk Scholten (Duisburg) Skender Shala (Prishtina)
16.45-17.00		Podiumsdiskussion: Leitung: Januschek Korreferentin: Martina Homburg	
17.00-17.10		Möglichkeiten linguistischer Systematisierung multilingualer Kompetenzen	Jürgen Erfurt (Frankfurt)
17.10-17.25		Podiumsdiskussion: Leitung: Januschek Korreferent: Heinz Giese	
17.25-17.45		Pause	
17.45-17.55		Aufgaben von DAAD-Lektoren in Remigrationsländern	Martina Homburg (DAAD)
17.55-18.10		Podiumsdiskussion: Leitung: Januschek Korreferent: Michael Fritsche	
18.10-18.20		Nutzung der Erfahrungen interkulturell gebildeter Menschen in BA-Studiengängen und im Kontext der Lehrerbildung	Heinz. W. Giese (Braunschweig)
18.20-18.35		Podiumsdiskussion: Leitung: Januschek Korreferent: Ahmad Hosseinizadeh	
18.35-19.00		Abschlussdiskussion mit Publikum: Leitung: Januschek	

Fragestellungen zu den einzelnen Themen

<i>Thema</i>	<i>Fragestellungen</i>
EmpoR-Projektvorstellung	Rückkehr als Ressource für gesellschaftlichen Wiederaufbau Organisation und Management als Diskursstrukturen Deutsch als Sprache der Europa-Hoffnung
Außerschulische Bildungsarbeit für Remigranten: Erhaltung, Pflege und Entfaltung sprachlicher und diskursiver Ressourcen	Welche Rolle spielt Deutsch gegenwärtig in der Türkei? Welche Möglichkeiten der Erhaltung, Pflege und Entfaltung mitgebrachter Deutschkenntnisse stehen Remigranten zur Verfügung? Welche Möglichkeiten für die Balkanländer, insbesondere Kosovo, lassen sich daraus ableiten?
Berufliche Chancen für interkulturell gebildete Menschen aus ärmeren Regionen auf dem europäischen Markt	Inwieweit werden spezielle interkulturelle Kompetenzen von Migranten auf dem deutschen und europäischen Arbeitsmarkt nachgefragt? Gibt es Bestrebungen, diese Nachfrage zu verbessern? Welche Möglichkeiten des wirtschaftlichen und kulturellen Austauschs gibt es speziell für Remigranten mit ihrem ehemaligen Gastland?
Der Status des Deutschen in Remigrationsländern: Weder Nationalsprache noch Lingua Franca	Die gegenwärtige funktionale Rolle der deutschen Sprache in der Welt Deutsch als Bildungssprache Deutsch als Erfahrungssprache Deutsch als Mediensprache
Deutsch als Fremdsprachen-Unterricht bei Schülern mit extremen Bandbreiten an Deutsch-Vorkenntnissen	Beurteilung von Niveaus der Deutsch-Kompetenz Einschlägige Methoden interkultureller Sprachdidaktik Einschlägige Methoden spielerischer Zweit-/Fremdsprachdidaktik
Möglichkeiten linguistischer Systematisierung multilingualer Kompetenzen	Von der Negativliste zur Positivliste: Was kann jemand, der sich verschiedener sprachlicher Ressourcen bedient? anstatt: Was fehlt jemandem, der grammatisch-lexikalisch inhomogen redet?
Aufgaben von DAAD-Lektoren in Remigrationsländern	Mit welchen Kompetenzniveaus bei Interessenten an deutscher Sprache ist zu rechnen? Wie kreativ muss man mit Sprachlehrmethoden umgehen? Welche Möglichkeiten haben LektorInnen, den Kulturaustausch mit Remigrationsländern zu fördern?
Nutzung der Erfahrungen interkulturell gebildeter Menschen im Rahmen verschiedener BA-Studiengänge und im Kontext der Lehrerbildung	Der Sinn von Germanisten-Ausbildung für Migrationsländer und in Migrationsländern Interkulturelle Bildung in neuen Germanistik BA/MA-Studiengängen im Hinblick auf Migration Interkulturelle Bildung in Lehramtsstudiengängen im Hinblick auf Migration

Vorträge und Diskussionen¹

Begrüßung des Podiums und des Publikums

Ich begrüße Sie erst einmal ganz herzlich. Wir wollen hier eine Intensivtagung machen mit relativ viel Reden in fünf Stunden. Sie haben das Handout über den Verlauf dieser Tagung bereits bekommen. Ich freue mich, dass Sie gekommen sind. Wir haben nicht damit gerechnet, dass sehr viele Leute kommen, und so ist es natürlich auch. Einige haben sich entschuldigt. Zu denen gehört der Bundestagsabgeordnete Kossendey, der unser Projekt gefördert hat und uns sehr unterstützt hat. Das war sehr angenehm. Leider konnte er aber heute nicht kommen. Wer auch nicht kommen kann, ist der Kollege Giese, der auf dem Programm noch steht. Er hat gestern einen Unfall gehabt und hat sich etwas etwas gebrochen und ist deshalb erst einmal außer Gefecht gestellt. Dann darf ich auch noch, wie von den beiden eben genannten, schöne Grüße ausrichten von dem Kollegen Rolf Meinhardt. Der hat dieses Projekt ganz wesentlich mitinitiiert, ist aber auch krank und der Arzt hat ihm verboten, hieran teilzunehmen. Auch für ihn recht bedauerlich. Er hätte es gern gemacht, weil es eben auch zu einem nicht unwesentlichen Teil sein Projekt ist, aber so bleibt es bei den Grüßen.

Ich möchte zunächst einmal die Kolleginnen und Kollegen vorstellen, die hier heute miteinander diskutieren werden. Ich beginne auf dem Zettel, wie es hier steht.

Wir haben zunächst einmal Herrn Skender Shala. Er sitzt hier fast ganz rechts von mir. Er ist unser ehemaliger Projektmanager in Kosova oder Kosovo – je nachdem wie Sie es aussprechen, stellen Sie sich politisch auf die eine oder andere Seite. Er hat unser Projekt vor Ort gemanagt, zusammen mit seiner Frau. Jetzt ist er Geschäftsführer des selbstständigen Unternehmens EmpoR, denn das Projekt existiert als solches nicht mehr.

Herr Michael Fritsche sitzt hier vorn, ist den Kolleginnen und Kollegen, die hier am Ort sind sicher bekannt. Er ist vor allen Dingen deshalb hier mit auf dem Podium, weil er ein Kenner dessen ist, was man manchmal abfällig als Balkan bezeichnet. Er hat das entsprechend studiert vor langen Jahren und kennt alle Sprachen, die es dort gibt. Das sind bekanntlich wesentlich mehr, als wir hier in Deutschland in der Schule lernen. Herr Fritsche hat auch eine besondere Beziehung zur Türkei. In der Türkei gibt es bekanntlich viele Remigranten, die in Deutschland gewesen sind und das ist für unser Thema heute auch relevant.

Herr Hosseinizadeh kommt aus Köln, hat aber sehr viel mit Oldenburg zu tun. Er hat am IBKM sehr viel gearbeitet und ist als Experte für die Probleme eingeladen, die mit dem Arbeitsmarkt und der Integration von Flüchtlingen und Remigranten in den Arbeitsmarkt zu tun haben. Er hat jetzt gerade promoviert.

Nächster auf dem Papier ist Ulrich Ammon. Er ist sicher vielen als einer der wichtigen

¹ Es handelt sich um die wörtliche und ungekürzte Wiedergabe des Symposiums. Der Text ist in Absprache mit den ReferentInnen lediglich an manchen Stellen geglättet oder in Einzelfällen bei den Referaten auch ergänzt oder durch schriftliche Formulierungen ersetzt worden.

Linguisten in Deutschland bekannt, seit den siebziger Jahren als Soziolinguist und mittlerweile als Experte für Weltsprachen. Zum einen für die Weltsprache Englisch, zum anderen für die Weltsprache Deutsch - oder auch nicht mehr Weltsprache Deutsch. Darum geht es ja gerade: was die Situation des Deutschen in der Welt und in der näheren europäischen Umgebung heute ist.

Dirk Scholten, ganz rechts von mir, ist Linguist und hat erfolgreich den Sprung in die Selbstständigkeit getan. Er führt, zusammen mit einer Linguistin, ein erfolgreiches Institut im Bereich der internationalen Kommunikation. Sie arbeiteten zunächst mit Leuten aus Frankreich, jetzt auch mit Leuten aus China. Dirk Scholten hat mit mir zusammen die letzte Phase dieses Projekts EmpoR geleitet und ist auch mit mir gemeinsam in Kosova gewesen.

Jürgen Erfurt gehört, wie es scheint, zunächst einmal überhaupt nicht zum Thema. Er ist nämlich Romanist. Er ist aber ein Romanist, wie er vor Jahrzehnten noch gefordert wurde. Er kennt sich nämlich in der gesamten Romania aus, von Rumänien bis Kanada und das ist schon etwas Besonderes. Er ist verantwortlich für den Titel dieser Veranstaltung: „Multisprech vor den Toren der EU“. Er hat nämlich vor kurzem in der Reihe „Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie“ ein Heft mit dem Titel „Multisprech“ herausgegeben und das Wort dafür eigens erfunden. Es ist *so* deutlich eine eigene Erfindung, dass ein Anglistikkollege das einfach übersetzt hat in Englisch und gesagt hat: „multispeak“. Das finde ich schon bemerkenswert, wenn ein Anglist ein neues deutsches Wort übernimmt. Das ist nicht allzu häufig. Jürgen Erfurt hat zum Bereich der Hybridisierung von Sprachen geforscht, die eben nicht in die Homogenitätsvorstellungen passen, die wir in der Schule gelernt haben. Dazu ist eben auch dieses Buch erschienen.

Als letzte auf der Liste steht Martina Homburg. Sie ist, worüber ich sehr glücklich bin, eine Praktikerin vor Ort. Sie hat nämlich das gemacht, was viele tun sollten, nämlich nach Osteuropa als Lektorin für die deutsche Sprache zu gehen und dann sogar nach Tirana. Das ist etwas, was man nicht so gerne auf den ersten Blick tun würde. Aber sie hat dort, wie man an ihrem Lächeln bemerkt, sehr schöne Erfahrungen gemacht und ich hoffe, dass wir sehr davon profitieren werden, weil es eben doch etwas anderes ist, als Linguistin oder Linguist neue Ideen zu entwickeln über einen guten und modernen interkulturellen Sprachunterricht auf der einen Seite und auf der anderen Seite das vor Ort dann auch durchzusetzen. Da sind doch große Hürden und über die werden wir heute einiges hören.

Ich hatte schon gesagt, Herr Giese kommt heute nicht, so dass wir über die Frage, wie man in den neuen polyvalenten Studiengängen, also Bachelor und Master, mit dieser Thematik umgehen kann, in den anderen Beiträgen bzw. in der Diskussion immer etwas extemporieren können.

Soweit zur Vorstellung.

Sie sehen hier dieses Logo



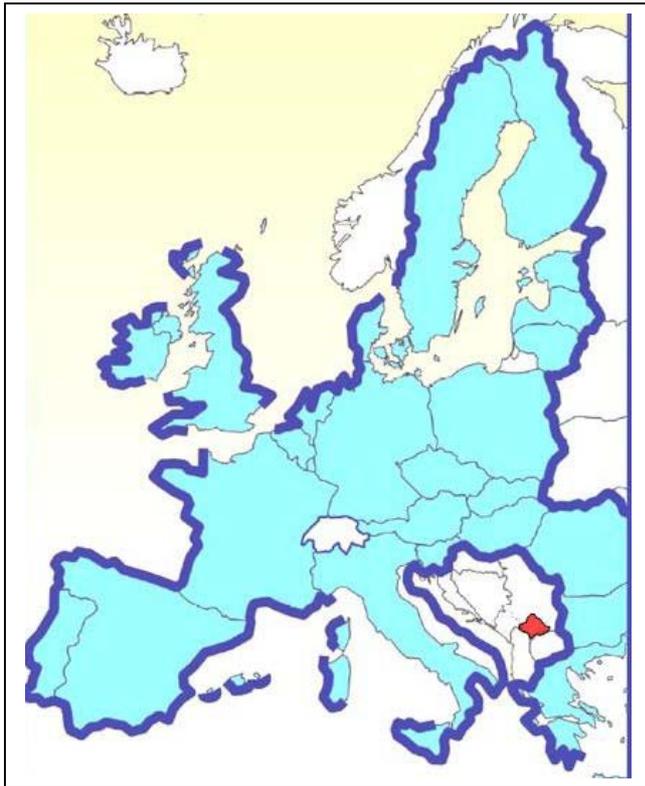
(Logo ist an einer Stellwand zu sehen.).

Darauf möchte ich hinweisen. Dieses Projekt ist gefördert worden mit Mitteln des Stabilitätspaktes für Südosteuropa. Weitgehend wurde das über das Außenministerium verwaltet. Wir haben sehr viel Geld vom Außenministerium bekommen, auch von anderen Ministerien. Das war dann aus dem gleichen Topf. Aber wir haben auch Geld bekommen von einer Oldenburger Firma, von der VW-Firma Braasch. Die hat uns, als wir in Kosova waren, mobil gemacht mit einem VW-Bus. Das war sehr anständig und darüber haben wir uns natürlich sehr gefreut. Wir freuen uns aber auch, dass uns diese Veranstaltung heute gelungen ist. Das ist eigentlich schon bewundernswürdig in diesen Zeiten knapper Kassen. Zum einen haben wir wieder Geld vom Außenministerium bekommen, zum anderen hat der Deutsche Akademische Austauschdienst etwas beigesteuert und zum dritten das Germanistische Institut der Universität, vor allen Dingen der Herr Kollege Harnisch, der hier unter uns sitzt. Der hat sehr dafür garantiert, dass wir hier heute zusammensitzen können. Vielen Dank!

Soweit zur Vorstellung des heutigen Programms. Der Ablauf ist so, dass wir jeweils zu den einzelnen Blöcken, die in dem Handout farbig unterschieden sind, ein kurzes Impulsreferat hören und dann ein paar Minuten Zeit haben für eine Diskussion unter uns und mit dem Publikum, wobei die Diskussion jeweils durch einen von uns eingeleitet werden wird.

Franz Januschek: EmpoR-Projektvorstellung

Wir haben gedacht, dass es für diejenigen unter Ihnen, die sich mit diesem Projekt noch nicht auseinander gesetzt haben, günstig ist, wenn wir dieses Projekt selbst erst einmal vorstellen, und werden versuchen, ein bisschen auf die sprachdidaktischen, sprachtheoretischen Fragen zu fokussieren.



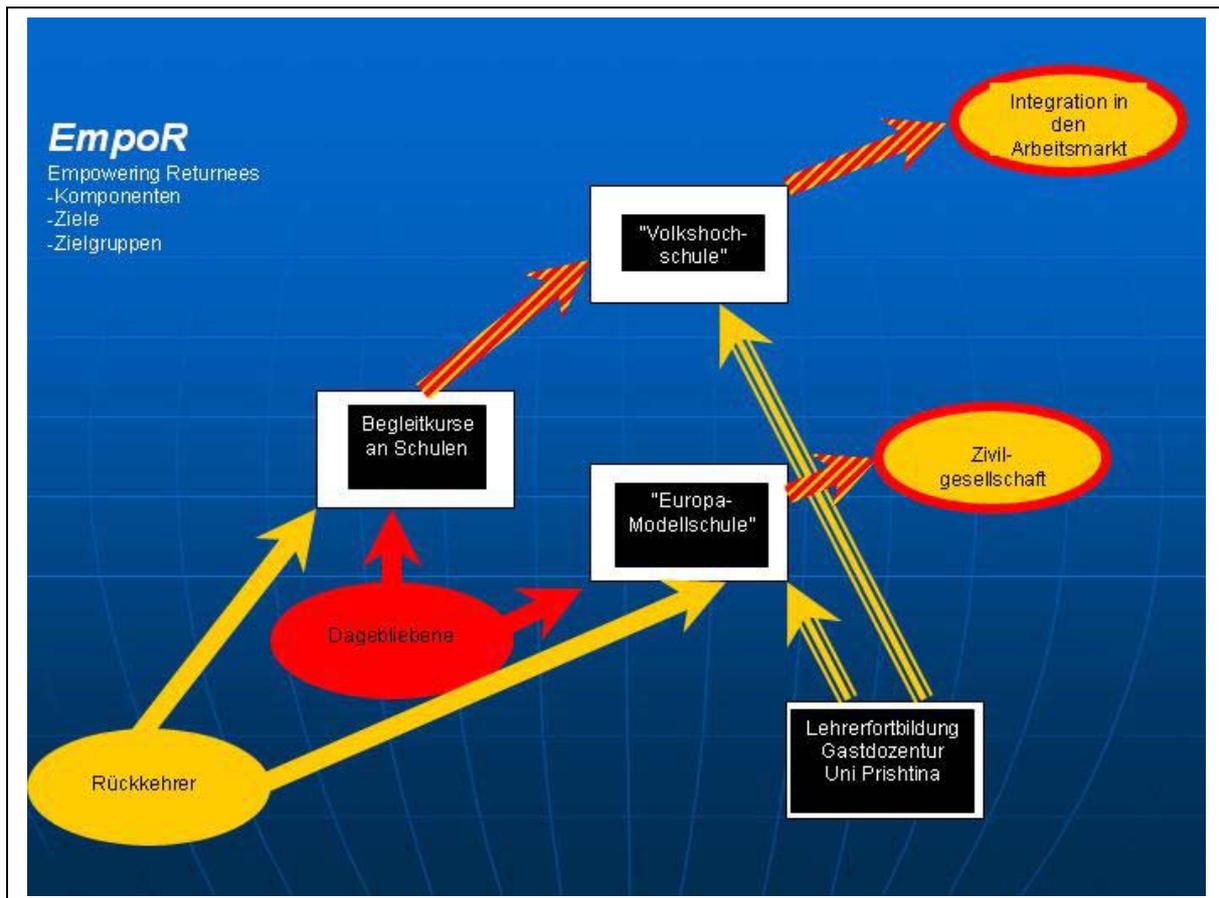
Zunächst einmal die Landkarte, damit wir uns darüber im Klaren sind, wo das Ganze sich abspielt. Das ist Europa in den künftigen Grenzen der EU, einschließlich Rumänien und Bulgarien, was noch ein paar Jahre dauern wird. Aber man sieht eben, dass die Balkanländer, also Albanien und das ehemalige Jugoslawien noch nicht dazugehören und man sieht auch, dass das ein vermutlich nicht haltbarer Zustand sein wird. Kosovo ist dieser kleine rote Fleck dort, so groß wie das Weser-Ems-Gebiet, aber eben in den letzten Jahrzehnten auch Krisenherd. Wir haben das Projekt direkt nach dem Krieg begonnen, das war Ende 1999. Die erste konkrete Arbeitsphase des Projekts bestand aus einem Kompaktkurs, den wir für geflohene kosovarische Lehrkräfte geben wollten, mit der Absicht, dass sie dann

später in ihr Land zurückkehren und dort dann beim Wiederaufbau, und zwar beim ideellen und gesellschaftlich-kulturellen Wiederaufbau, helfen sollten. Das klappte nicht ganz so, wie wir wollten, weil es Schwierigkeiten gab, diese Lehrkräfte zu finden in Niedersachsen. Der Inhalt dieses Kompaktkurses waren Methoden und Inhalte von Demokratie- und Friedenspädagogik, aber auch – und das liegt eben für Linguisten näher – Methoden der Diskurs- und Gesprächsanalyse und Fähigkeiten zur Gesprächsführung und Moderation von Gesprächen. Das waren wichtige Gesichtspunkte. Der erste versteht sich von selbst, aber das zweite spielt eben darauf an, dass die Verständigung zwischen den Volksgruppen in dem Land dort nicht gewährleistet war. Methoden der Dramapädagogik liegt nicht so auf der Hand, ist aber für Oldenburger Germanisten leicht verständlich. Ingo Scheller, der vor kurzem in den Ruhestand gegangen ist, hat hier die Dramapädagogik, das „szenische Spiel“ aufgebaut. Dies wird verstanden als eine Methode der begrifflichen Arbeit, die über das bloß Verbale hinausgeht. Lernen, Begreifen auch dadurch, dass man sensibel wird für körperlichen Ausdruck.

Ein weiterer Schwerpunkt, den wir später haben fallen lassen müssen, war die Arbeit

mit traumatisierten Kindern. Ich erinnere nur daran, dass Sie das wahrscheinlich noch häufiger erleben werden in den nächsten Jahrzehnten. Immer wenn es einen dieser schrecklichen Kriege gibt, sind die Medien danach voll über das Schicksal von traumatisierten Kindern und immer gibt es eine ganze Reihe von „Spesenrittern“, die dann sozusagen auf diesem Leiden der Kinder aufbauend entsprechende Arbeiten anbieten und das mehr schlecht als recht machen, weil es einfach auch nicht geht. Arbeit mit Traumatisierten ist im Wesentlichen Einzelarbeit und wenn es sich um Tausende von Kindern handelt, kann man das in der Kürze der Zeit einfach nicht machen. Wir haben versucht einen Crashkurs für künftige Lehrer durchzuführen, damit sie die bösesten Fehler vermeiden können. Mehr war nicht drin.

Aus diesem ursprünglichen Kompaktkurs für Lehrkräfte ist dann das Rückkehrerprojekt EmpoR geworden. Man kann das vorn oder hinten betonen. Wenn man es vorn betont, klingt es englisch und wenn man es hinten betont, ist es deutsch. Aber beide Bedeutungen sind richtig und auch gemeint. Das Ziel dieses Projektes ist, die Rückkehr von Flüchtlingen als Ressource zu benutzen, als Ressource für den Aufbau einer neuen demokratischen Gesellschaft in Kosova, ganz einfach deswegen, weil die im Westen teils zehn Jahre lang etwas erlebt haben, was schlichtweg besser ist als das, was es dort im Lande gegeben hat. Es muss nicht unbedingt gut sein, aber es ist jedenfalls besser als das, was es da gegeben hat und es war auch erwünscht. Es ist eine beglückende Erfahrung, wenn Sie in ein Land kommen, wo Ihnen dauernd Leute begegnen, die nicht nur sagen: „Ihr müsst uns Geld geben, damit wir alles wieder aufbauen können.“, sondern die sagen: „Wir müssen uns alle mental verändern. Wir haben alle falsche Ideen im Kopf. Wir haben falsche Erziehung genossen. Wir müssen uns verändern.“ Das findet man hier leider in Deutschland überhaupt nicht mehr. Vielleicht hat es das nach dem Zweiten Weltkrieg gegeben, aber dort gab es das sehr oft.

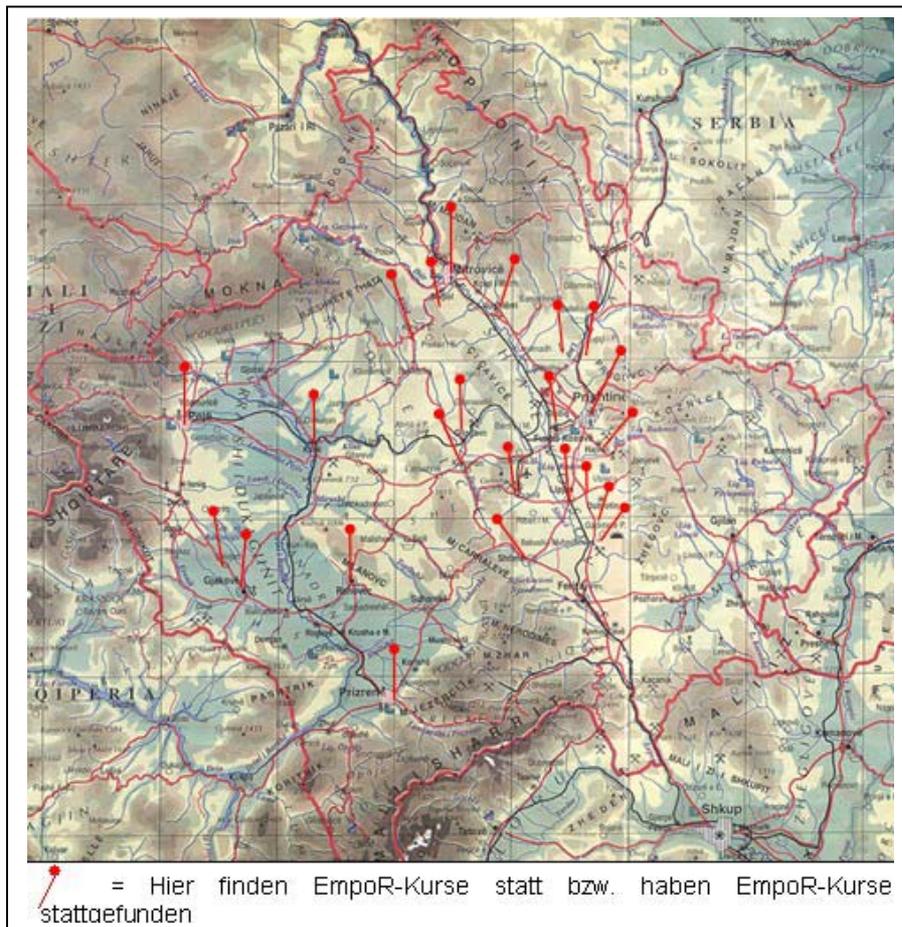


Unser Weg war, dreimonatige Begleitkurse anzubieten für zurückgekehrte Kinder und Jugendliche, und zwar immer gemeinsam mit Dagebliebenen. Wir haben Jugendliche dort, die den Krieg und die jahrelange Unterdrückung durch das Milošević-Regime haben ertragen müssen und die dann konfrontiert waren mit Rückkehrer-Kindern und -Jugendlichen, die aus dem Westen kamen, besser gekleidet waren, mit Fahrrädern kamen und ihre Eltern mit Autos. Da waren die Konflikte natürlich vorhersehbar. D.h., unser Prinzip war: Die beiden Gruppen müssen von vornherein zusammen sein, denn die wollen ja etwas voneinander. Sie sind nicht etwa desinteressiert aneinander, sondern sie sind interessiert aneinander, an dem Erfahrungsaustausch, beidseitig. Das haben wir gefördert. Deshalb war ein Konzept unserer Kurse immer: Zwanzig Leute dürfen rein, zehn müssen aus der einen Gruppe sein, zehn aus der anderen. Davon ist auch im Grunde nie abgewichen worden – bis heute nicht. So war unser Projekt strukturiert. Man sieht hier die Rückkehrer und da die Dagebliebenen. Für die haben wir diese Begleitkurse gemacht. Das ist der Kern unseres Projekts gewesen.

Dann gibt es aber noch eine Peripherie. Die bestand in der Idee einer Volkshochschule für die älteren Jugendlichen, die nicht mehr zur Schule gehen, die also irgendwie so eine Art beruflicher Fortbildung kriegen sollen, weil eine richtige Berufsschule dort noch nicht bestand, bzw. so, wie sie bestand, nicht weitergeführt werden konnte, um sie dann letztlich in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Eine andere Idee war die Europa-Modellschule. Das sollte eine Schule sein, in der mehrere Sprachen standardmäßig gesprochen werden, Albanisch ohnehin. Serbisch war problematisch – die Idee mussten wir uns aus anderen Gründen aus dem Kopf schlagen – aber es sollte Französisch und Deutsch gesprochen und auch gegeben werden. Das war ein Gemeinschafts-

projekt mit einer französischen Institution. Beide Projekte, sowohl die Volkshochschule als auch die Europa-Modellschule sind mittlerweile realisiert, aber nicht in dem Sinne, wie wir das geplant hatten, aus Gründen, die wir vielleicht noch diskutieren können, die auch recht traurig sind. Aber die Idee einer Europaschule, in der eben mehrere Sprachen gesprochen werden und in der auch ein Kauderwelsch zulässig ist, in der eine flexible sprachliche Kompetenz entwickelt werden soll, diese Idee ist nicht realisiert worden.

Lehrerfortbildung haben wir betrieben. Meine Kollegin Anette Wenderoth, die mit mir sehr viel im Kosovo gemacht hat, ist dort geblieben und hat dort noch weitaus länger Lehrerfortbildung gemacht.

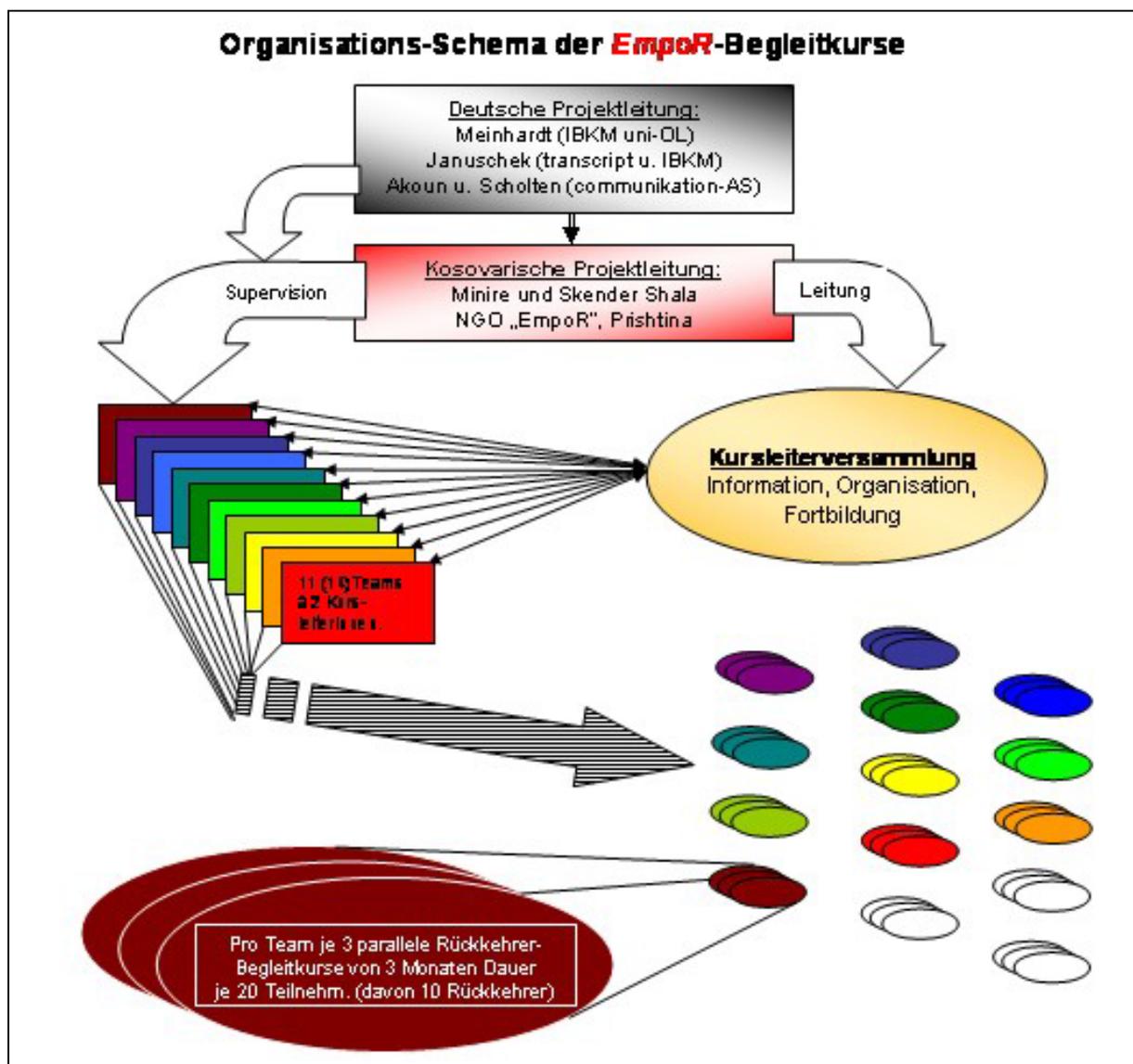


Das ist eine koso-varische Landkarte. Wenn man genau hinguckt, sieht man die Grenzen, dieses auf der Spitze stehende Viereck, eingebettet in Gebirgszüge, quasi eine Hochebene. Die Nadeln zeigen die Orte, an denen wir unsere Kurse gegeben haben. Es sind sehr viele. Man kann sich denken, dass das einige tausend Kinder und Jugendliche waren, die in diesen Kursen gewesen sind, und sie sind auch immer alle sehr, sehr gern dort ge-

wesen. Es war ein freiwilliges Angebot. Niemand musste dorthin kommen, und es ist immer ein größeres Interesse gewesen, als Plätze vorhanden waren.

Zur Organisation des Projekts möchte ich nur kurz etwas sagen. Zunächst hatten wir aus Deutschland die Leitung inne. Wir haben dann die KursleiterInnen fortgebildet in Crashkursen. Das ist höchst problematisch. Die haben vierzehn Tage lang Intensivkurse gehabt und sind dann praktisch auf die Kinder und Jugendlichen losgelassen worden. Das war das einzige, was wir machen konnten. Mehr zeitliche und finanzielle Möglichkeiten hatten wir nicht. Stattdessen haben wir das, was fehlte, dann in die Fortbildung gesteckt. Wir haben also eine Art Schneeball-System entwickelt. Es wurde regelmäßig von Anfang an ein wöchentlicher Treff gemacht, der der Fortbildung der KursleiterInnen diente. Die KursleiterInnen mussten auch nicht sehr viel unterrichten,

haben dann also Zeit zur Fortbildung und zur Vorbereitung ihrer Kurse gehabt und konnten dann jeden Mittwoch eben auch ihre Erfahrungen untereinander austauschen. Zusätzlich wurden alle Kurse supervidiert. D.h., von uns fuhr regelmäßig jemand durchs Land und hat dann die Leute an den Schulen besucht und hat sie beraten und geguckt, was sie da so machen. Wir haben dort eine hervorragende Zusammenarbeit mit den Schulen und mit dem Ministerium gehabt. Dass wir diese Zusammenarbeit mit dem Ministerium gehabt haben, verwundert in Oldenburg nicht so sehr, weil der Minister Herr Daxner war und der war bekanntlich hier vorher Uni-Präsident. Dann haben wir zwei von unseren dort ausgebildeten KursleiterInnen weiter fortgebildet zu Managern. Sie sind vor zwei Jahren hierher gekommen und haben ein Coaching als Projektmanager bekommen. Danach haben die praktisch die Leitungsfunktion dort in Kosova selber übernommen, und nach all dem, was ich so gesehen und gehört haben, machen die das besser, als wir das vorher gemacht haben. Das hat jedenfalls recht gut funktioniert.



Hier noch einmal ein Schaubild. Wir haben oben die deutsche Projektleitung. Das ist der Herr Meinhardt gewesen, zuletzt ich, Dirk Scholten und Delphine Akoun, die heute nicht hier ist. Dann gab es die kosovarische Projektleitung. Die hat Supervision

auf der einen Seite und auf der anderen Seite die Leitung gemacht. Hier gibt es die Kursleiterversammlung, zu der alle Teams gehörten – die Zahl wechselte, wurde nachher kleiner, als wir nicht mehr soviel Geld bekamen. Damals, 2001, waren es elf bzw. vierzehn Teams. Die trafen sich jeden Mittwoch und haben all dies besprochen. Jedes dieser Teams hat parallel drei solche Kurse an den Schulen gegeben. Wir haben gesagt *an* den Schulen, nicht *in* den Schulen, weil es nicht zum normalen Unterricht gehörte.

Jetzt zu unserem Konzept, was dahinter steht. Zunächst einmal ganz allgemein die doppelte Bedeutung des Wortes „Verständigung“. „Verständigung“ im sprachlichen Sinne und „Verständigung“ im Sinne der Erfahrungen und Perspektiven. Wir sind der Meinung, dass es nicht von ungefähr kommt, dass diese beiden Bedeutungen in einem Wort vereinigt sind und bauen darauf auch unsere Philosophie auf. Frieden – darum ging es ja und geht es immer noch in dem Land – wird oder wurde von uns von Anfang an gesehen und auch vertreten als produktive Auseinandersetzung, also als das Gegenteil von Friedhofsruhe. Das muss man immer wieder betonen. Produktive Auseinandersetzung heißt auch „sich streiten“ und heißt, sich mit dem Ziel zu streiten, dass am Ende mehr dabei herauskommt, als man sich vorher hat ausrechnen können und dass es für beide Seiten produktiv ist. Das ist im Prinzip nichts Neues. Es ist das Prinzip von Mediation und von Friedenspädagogik, aber man muss es trotzdem betonen. Was bedeutet dieses Konzept für die intersubjektiven Beziehungen?

Das erste Prinzip ist das Selbstvertrauen zu stärken. Selbstvertrauen stärken – das mussten wir erleben – ist überhaupt das Wichtigste, die wichtigste Vorbedingung, denn all das, was da an Schrecklichem, insbesondere in den Balkanländern, passiert ist, hat auch die Seite, dass sich die Leute ständig unterdrückt fühlen, sich ständig als Opfer fremder Interessen und Mächte fühlen, und zwar beide - oder alle - Seiten. Dieser, man könnte sagen, Minderwertigkeitskomplex ist ein Grund dafür, dass man nicht tolerant sein kann, dass man als Prahlhans auftritt und sagt: „Wir sind die Größten.“ Oder dass man andere unterdrücken muss, weil man vor ihnen Angst hat. Deswegen das erste: Selbstvertrauen stärken und nicht zu sagen: „Komm her, Serbe, komm her, Albaner. Nun setzt euch mal zusammen und unterhaltet euch und dann schließt Frieden.“ So geht es eben nicht. Das mussten wir selber oft erleben und man hat auch immer wieder rechtfertigen müssen, dass wir mit Albanern gearbeitet haben, aber nicht mit Serben.

Das Prinzip „Gemeinsame Tätigkeit“ meint Auseinandersetzung zwischen Rückkehrern und Dagebliebenen. Das hatte ich bereits benannt.

Das Prinzip „Team Teaching“ war uns ganz wichtig. Team Teaching bedeutet nicht nur, dass zwei Leute unterrichten, sondern es bedeutet auch, dass die beiden einander unterstützen können, vor allen Dingen, wenn man in einer ganz anderen pädagogischen Umgebung arbeitet. Wir müssen uns gegenseitig sagen können: „Du machst das richtig.“ Auch wenn der Lehrer aus der Nebenklasse sagt: „Was ist das für ein Lärm im Raum?“ Oder: „Wieso spielen die da nur?“ Sich da gegenseitig zu stützen, war ganz wichtig für uns.

Das Prinzip „Lehren durch Vorbild“ ist in interkulturellen Kontexten ganz wichtig. Die Leute, die eine fremde Sprache sprechen, können aus dem, was wir sagen, nicht so

viel entnehmen wie die Leute, die genauso reden wie wir. Sie achten deshalb auf das, was wir tun, viel mehr als das hier so üblich ist. Wenn ich rede, können Sie vielleicht aus meinen Worten etwas entnehmen, weil Sie auch hier groß geworden sind. Aber wenn Sie jetzt eine ganz andere Sprache sprechen würden, würden Sie viel mehr auf meine Gestik, auf meinen Tonfall und auf das, was ich tue, achten. Man muss zeigen, was man tut. Deshalb haben wir auch grundsätzlich selber Team Teaching gemacht, um zu zeigen: So muss es sein.

„Übergabe von Verantwortung“. Darüber habe ich schon geredet.

Auch dieses: „Regelmäßige Gruppentreffs mit selbstorganisierter Fortbildung“.

Der letzte Punkt ist vielleicht nicht so ganz selbstverständlich. In der Praxis ist er tatsächlich überhaupt nicht selbstverständlich. Es gibt sehr viele Leute, die von der UNO, von den Internationalen dorthin gekommen sind und sich entweder geweigert haben - oder es einfach nicht getan haben -, Albanisch zu lernen. Wir haben, bevor wir dorthin gefahren sind, hier einen Intensivkurs in Albanisch gemacht. Das ist sehr interessant. Das ist eine ausgesprochen interessante Sprache. Jetzt habe ich schon wieder vieles vergessen, weil ich lange nicht da gewesen bin, aber lesen kann ich noch einiges. In der Tageszeitung verstehe ich noch einiges, aber Frau Homburg kann das, oder?

Martina Homburg: Ich habe es sehr schlecht gelernt. Albanisch ist eine schwierige Sprache und braucht viele, viele Stunden.

Franz Januschek: Aber die Phonetik ist nicht so schwierig.

„Interkulturelles Sprachlernen“. Dieses erste Prinzip, was insbesondere von Ingelore Oomen-Welke immer vertreten wird, sozusagen als die Grundstufe, wird so oft immer noch nicht beachtet. Dass man einfach die andere Sprache auch im Unterricht zulassen muss, dass man die Leute nicht verteufelt, wenn sie einmal etwas anderes sprechen. Es ist trivial, aber man muss es immer wieder sagen.

Das Prinzip „Tandem-Sprachlernen“. Prinzip heißt, es kommt darauf an, warum man das grundsätzlich macht. Es ist nicht die Frage der Effizienz. Tandem-Sprachlernen ist nicht unbedingt effizienter als andere Sprachlernmethoden. Aber Tandem-Sprachlernen ist etwas, wo man sich gegenseitig deutlich macht, dass man voneinander etwas lernen möchte. Darum geht es. Das ist ja bei Rückkehrern und Dagebliebenen ganz wichtig.

„Dolmetschen nur im Notfall“. Man muss das einfach ausprobieren. Wenn man es nicht ausprobiert, kann man sich in die andere Sprache nicht hineinhören.

Das Prinzip „Spielen“ hat für mich auch einen sprachtheoretischen Aspekt. Gemeinsames Lachen, gemeinsames Regelfolgen im Wittgenstein'schen Sinne: „Wir stellen gemeinsam die Regeln her im Laufe des Spieles.“ Dazu gehört auch, sich voreinander lächerlich zu machen. Wir haben in unseren Gruppen regelmäßig auch Spiele gespielt, wo man im Kreis sitzt und irgendetwas ziemlich Blödes macht, z.B. Zunge herausstrecken. Die Fassaden gehen herunter in dem Moment. Man merkt, dass die anderen auch Menschen sind, mit denen man reden und eben gemeinsam lachen kann, und das

erlaubt eine andere Art der Auseinandersetzung miteinander. In dem Sinne ist Spielen eine wichtige, diskursive Tätigkeit.



„Dramapädagogik / Szenisches Spiel“ hatte ich vorhin schon beschrieben.

Jetzt ein Beispiel, wie die Situation dort ist.

Das ist in einer unserer Gruppen gewesen, die wir als Deutsche einmal besucht haben. Da haben die sich viel Mühe gegeben, die jungen Leute, uns auf diese Weise zu begrüßen. Man sieht: „Willkommen“ ist natürlich Deutsch geschrieben, aber nicht nur falsch, sondern ganz offensichtlich auch nach englischen orthographischen Prinzipien, mit dem „c“. Oben auf dem Bild: Sie finden offenbar nichts dabei, Deutsche zu begrüßen und dann „Germany“ darüber zu schreiben. Die deutsche Fahne kennen sie schon. Das sieht man hier nicht so genau: Irgendwo haben sie die deutsche Fahne aufgezeichnet, aber „Germany“ steht dann da. Was man als Nicht-Albaner nicht so schnell sieht, ist, dass auch das Albanische falsch geschrieben ist. Mir se vini. Hinter dem Mädchen auf dem Foto steht „mir“, und das ist falsch in Albanisch. Da müsste noch ein „ë“ stehen. Sie können weder Deutsch noch Englisch noch Albanisch korrekt schreiben, aber sie können sich wunderbar ausdrücken. Es kommt unmittelbar rüber, was sie damit gemeint haben. Es ist nicht nur ein sprachlicher Willkommensgruß, sondern er zeigt auch, dass es so gemeint ist. Von daher ist das ein gutes Beispiel für diese multilinguale Flexibilität, die uns da so fasziniert hat und die auch das Thema dieser Tagung ist.

Zum Schluss noch etwas zum interkulturellen Deutsch, das uns da besonders am Herzen liegt. Wichtig: das Prinzip „Pfleger vor Lernen“. D.h., uns kam es von Anfang nicht darauf an, dass die Leute korrektes Deutsch lernen, sondern dass sie das, was sie an Deutsch gelernt haben und behalten wollen, dass sie das auch behalten dürfen, dass wir sie darin unterstützen.

„Interkulturalität vor sprachlicher Homogenität“ geht in die gleiche Richtung.

„Sprachbewusstheit vor Sprachfertigkeit“ ist auch ein Grundsatz, der in der interkulturellen Sprachpädagogik oder Sprachdidaktik durchaus bekannt ist. Man braucht eben, wenn man sich in anderen Ländern, anderen Kulturen bewegt, nicht nur die entsprechende Sprachfertigkeit sondern auch die entsprechende Sensibilität und bestimmte Verfahren, um nachzufragen oder darauf gefasst zu sein, dass man irgendwelche Fehler macht.

Deutsch als Zweitsprache ist dort als Zweitsprache von Migranten vorhanden. Deutsch ist aber auch Medienkultursprache und Deutsch ist – das ist ganz wichtig – Sprache ökonomischer Hoffnung. Die Leute wissen einfach, sie haben alle irgendwelche Familienmitglieder, die einmal in einem deutschsprachigen Land Geld verdient haben. Es gibt, glaube ich, kaum jemanden, der keine solchen Familienmitglieder hat. Alle sind irgendwo einmal im Westen gewesen und fast alle in deutschsprachigen Ländern und deswegen ist das für sie die Sprache der ökonomischen Hoffnung.

Medienkultursprache. D.h., es wird halt deutsches Fernsehen gesehen. Nicht nur deutsches Fernsehen, es wird auch Spanisch oder Italienisch ferngesehen, aber die wichtigste Sprache in dem Bereich ist Deutsch, in Kosova jedenfalls. Französisch ist z.B. die Sprache der jugoslawischen Eliten gewesen und wurde dort immer unterrichtet, aber es gibt kaum junge Leute, die dort Französisch sprechen, jedenfalls nicht als Zweitsprache. Trotzdem hat die französische Regierung sehr viel dafür getan, dass in Kosova der hohe Stand des Französischunterrichts erhalten bleibt und sie tun immer noch viel dafür und offenbar auch nicht ohne Erfolg. Englisch kommt als Zweit- oder Alltagssprache dort nicht vor. Englisch hat eine völlig andere Funktion, ist Lingua Franca und wird jetzt überall auch als erste Fremdsprache gelehrt. Man muss Englisch lernen, um sich in der Welt zurechtzufinden, und Kosovo-Albaner sind das gewöhnt, außer Landes zu gehen und überall in der Welt Arbeit zu suchen. Dafür brauchen sie Englisch, aber sie brauchen Englisch nicht als Zweitsprache. Als Zweitsprache haben sie meistens eben Deutsch oder eine andere Sprache und das ist für die Wirtschaftskontakte nicht ganz unwichtig. Wenn sie internationale ökonomische Korrespondenz betreiben, dann brauchen sie das entsprechende Business English. Wenn sie sich aber mit irgendeinem Geschäftspartner am Telefon unterhalten wollen und auf irgendwelche Erfahrungen Bezug nehmen wollen, dann ist es ganz gut, wenn sie die entsprechende Zweitsprache beherrschen, wenn sie aus dem Land sind und das behalten haben. Albanisch ist nicht Nationalsprache, aber Sprache nationaler Identifikation. Für die Serben natürlich – es gibt ja 10% Serben im Lande –, für die ist Serbisch die Sprache nationaler Identifikation. Das ist ein Problem, weil es – ähnlich wie in der Schweiz – nicht eine Nationalsprache gibt. Wenn es andere Arten von Konflikten gibt, dann kann es leicht dazu kommen, dass die auf diese Sprachen projiziert werden. Es gibt außerdem im Land noch Minderheitensprachen. Das möchte

ich hier nur anmerken. Serbisch ist natürlich eine Sprache einer Minderheit, dann Bosnisch, Romanes, Türkisch, und man muss natürlich auch sagen, dass es noch andere slawische Sprachen gibt, wie z.B. Mazedonisch. Die sind untereinander relativ eng verwandt.

Jetzt ist die Zeit leider rum. Sonst hätte ich Ihnen gern noch ein Video gezeigt. Vielleicht haben wir später noch mal Zeit. Dann lass ich das einfach weg und gebe Ihnen das Wort.

Eigentlich müssen wir schon mit dem nächsten Thema beginnen. Ich bin aber gern bereit, noch die ein oder andere Frage mit Ihnen zu diskutieren.

Diskussion

Jürgen Erfurt: Was ist denn aus dem Modellschulenprojekt geworden?

Franz Januschek: Es gibt die entsprechende Schule. Sie hat ursprünglich zwei Leiter gehabt, einen Franzosen und einen Deutschen, der eine jung, der andere alt. Die haben das relativ traditionell, sprachdidaktisch traditionell aufgebaut. D.h., es wird dort formell, von der Pike auf Deutsch unterrichtet im deutschsprachigen Teil, und da das viele Kinder oder Jugendliche gerne wollen, wird vorher dann geprüft, welche dafür am besten geeignet sind. Am besten sind natürlich diejenigen geeignet, die schon Deutsch können. Teilweise sind das Leute, die ein absolut akzentfreies Deutsch sprechen. Das wird den dortigen Umständen natürlich relativ wenig gerecht. Für solche Kinder und Jugendliche müsste man ein ganz anderes Programm machen als einen traditionellen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. Wie das im französischen Teil ist, weiß ich nicht. Ich weiß nur, dass jetzt – das hat mir Herr Shala gerade erzählt – der Leiter der deutschen Abteilung im traditionellen Sinne resigniert hat, also in den Ruhestand gegangen ist. Wie das weitergeht, weiß ich nicht. Wir haben dem Herrn auch unsere Zusammenarbeit angeboten, weil wir ja nun auch in der Grundlegung dieser Schule einiges getan hatten, aber er hat das dann nicht gemocht und hat das auch abgelehnt. Herr Scholten und ich sind gemeinsam mit ihm zusammengesessen und haben versucht, da etwas in die Wege zu leiten, aber...

Martina Homburg: Ich finde das eine ganz interessante Anmerkung, weil ich finde, das Problem gibt es mit dem BVA ganz häufig. Dass das BVA Kollegen kurz vor der Verrentung noch mal ins Ausland schickt und die dort eine ganz andere Politik vertreten, als ein moderner interkultureller Germanist sie haben will und das heißt auch, dass wir im Ausland als Teams, als Kulturmittler immer ganz unüberzeugend auftreten und rüberkommen, weil wir uns ja selbst nicht einig sind, wo wir eigentlich hinwollen. Ich finde, das müsste man dem BVA auch einmal mitteilen, dass die ihre Auswahlkriterien einfach einmal verändern.

Franz Januschek: Es ist wirklich traurig.

Ulrich Ammon: Lässt sich das nicht ein bisschen einordnen in die Vernachlässigung der Sprachförderung in Deutschland generell, dass das eben nicht als ein wichtiges Problem gesehen wird, während Frankreich das als ein sehr wichtiges Problem ansieht

und die besten Leute einsetzt, auch Fördermittel zur Verfügung stellt, insgesamt ja viel mehr als Deutschland. Das passt so als kleines Mosaik in dieses Gesamtbild.

Franz Januschek: Im Effekt ist es so. Der Vorgang war so, dass wir diese Ideen ausgearbeitet hatten und dem Bundesverwaltungsamt vorgelegt hatten. Da war dann ein Mensch, der sagte: „Oh, das ist ja toll. Das müssen wir unbedingt realisieren.“ Dann ging das wieder auf die lange Bank und plötzlich haben sich Joschka Fischer und der französische Außenminister Védrine getroffen. Dann musste das ganz schnell gehen. Zu der Zeit wurde dieser Herr, der das ganz toll fand beim Bundesverwaltungsamt, gerade anderswohin versetzt und konnte das selbst nicht mehr verfolgen. Dann musste plötzlich jemand ganz schnell dahin geschickt werden. Die haben mich gar nicht gefragt, ob ich das vielleicht machen wollte, sondern haben dann, vermutlich aus irgendwelchen, vielleicht auch finanziellen Gründen, jemanden genommen der gesagt hat, er macht das. Der ist dann dahin gegangen. Es ist nicht so, dass es da keine Leute gäbe, die nicht modern denken können, aber im Effekt setzt sich dann immer das Falsche durch.

Ulrich Ammon: Das lässt sich auf vielen Ebenen beobachten, dass einfach durch die Bank geschlampt wird bei der Förderung der deutschen Sprache. Das ist auf der EU-Ebene, bei den Institutionen so, das ist bei der Förderung im Kleinen so. Das passt genau in das Bild. Das passt auch ein bisschen in das Bild der Zusammenarbeit oder im Grunde des Gegeneinanders von Frankreich und Deutschland in der Förderung der eigenen Sprachen (Redebeitrag wird abgebrochen wegen Verständigungsproblemen.). Ich komme nachher noch einmal auf solche Fragen zu sprechen.

Franz Januschek: Es ist nur traurig. Gerade, weil Sie das mit Deutschland und Frankreich ansprachen. Wir haben damals uns sehr zugute gehalten, dass wir uns mit den Franzosen auf ein gemeinsames Konzept geeinigt hatten, wo die über viele Schatten springen mussten. Dann hat uns praktisch die deutsche Nachlässigkeit einen Strich durch die Rechnung gemacht. Die Franzosen, die brauchten die Deutschen. Sie brauchten die Deutschen, weil sie alleine so eine Schule nicht hätten aufbauen können in dem Land, wo alle Leute Deutsch sprachen aber keiner Französisch.

Zuhörer: Welche Rolle spielt das Lateinische?

Franz Januschek: Soweit ich weiß, ist das eine Sprache von sehr gebildeten Leuten dort, aber weit über die ordinierten Philologen hinaus wird es kaum gehen.

Zuhörer: Auch nicht die mit einer höheren Schulbildung?

Franz Januschek: (An Skender Shala gewandt) Latein? Gibt es das bei euch?

Skender Shala: Es gibt nur ein paar Sekundarschulen mit Latein. An den normalen Gymnasien nicht.

Franz Januschek: Aber man muss es nicht machen?

Skender Shala: Man muss es nicht machen.

Michael Fritsche: Möglicherweise habt ihr den Vorteil des Chaos gehabt, einfach

weil die Strukturen ja durch diesen Krieg ziemlich zerstört waren und da kann man wirklich wieder ganz neu anfangen. Ich habe das zufällig erlebt 1970. Ich glaube, die Universität in Prishtina nahm ungefähr da ihren Lehrbetrieb auf und das war faszinierend. Das war so wie ein Frühlingserwachen. „Jetzt ist alles neu. Jetzt fangen wir ganz von vorne an.“ Eine große Begeisterung war da zu spüren und möglicherweise jetzt, wo es einfach nicht weitergeht und wo alles zusammengebrochen ist, auch wirklich die Bereitschaft, etwas Neues anzufangen. Das ist eben – wie gesagt: Südosteuropa, kollektive Minderwertigkeitskomplexe – da, wo noch Strukturen bestehen, eher schwierig.

Ich wollte nur noch einmal fragen: Diese jetzigen Minderheitensprachen oder neuerdings Minderheitensprachen Serbisch und Türkisch - spielen die gar keine Rolle mehr? Es gab doch einmal, soweit ich weiß, in Prizren sogar ein türkisches Gymnasium.

Skender Shala: Im Moment gibt es schon ein Gymnasium in Prizren, ein türkisches Gymnasium.

Michael Fritsche: Das ist aber ausdrücklich für Türken?

Skender Shala: Ja, nur für Türken.

Michael Fritsche: Ach so, dann hat sich das erledigt. Ältere Albaner in Kosova können doch wahrscheinlich recht gut Serbisch?

Skender Shala: Ja, bis zu meiner Generation, die können das, weil die das im Militär mussten.

Michael Fritsche: Aber man benutzt es gar nicht mehr.

Skender Shala: Nicht mehr, weil die Serben nicht mehr da sind oder sie sind enklavisiert. D.h., isoliert in manchen Orten. Sie haben überhaupt kein Kommunikationsprinzip.

Franz Januschek: Dann gehen wir zum nächsten Thema. Michael Fritsche.

Michael Fritsche:

Bildungsarbeit für Remigranten: Erhaltung, Pflege und Entfaltung sprachlicher und diskursiver Ressourcen

Die Türkei hat mit Kosova und Albanien viele Ähnlichkeiten. Dies ist die Folge einer Jahrhunderte langen historischen Entwicklung: Seit dem 16. Jahrhundert waren die albanischen Siedlungsgebiete zunehmend integrale Bestandteile des Osmanischen Reiches, was schon daran erkennbar ist, dass die Mehrheit der Albaner muslimisch wurde.

Ebenso waren die albanische und die türkische Nationalbewegung im 19. Jahrhundert eng miteinander verwoben, d.h. die Parteinahme für die osmanisch-türkische oder die albanische Nationalität war bei den meist intellektuellen Nationalapologeten eher eine Sache des persönlichen Bekenntnisses, welches auch durchaus wechseln konnte. Ein aussagekräftiges Beispiel dafür ist der bedeutende osmanische Sprachreformer Şemsettin Sami Bey (der das Genre des Romans in die osmanische Sprache einführte), der den Albanern als einer der Väter der albanischen KulturNation gilt. Hier ist er unter seinem Stammesnamen Sami Frasheri bekannt. In der heutigen türkischen Republik gibt es zahlreiche Staatsbürger albanischer Herkunft, in bestimmten Handwerksberufen aber auch bei Armee und Polizei sind sie relativ stark vertreten.

Auch im Zusammenhang mit der Arbeitsmigration in den 1960er Jahren zeigen sich deutliche Parallelitäten zwischen der Türkei und Kosova. In den 1990er Jahren war Deutschland wegen vorhandener migrationsbedingter Infrastrukturen bevorzugtes Zufluchtsziel sowohl von Albanern als auch Kurden aus der Türkei. Dass man in beiden Ländern die Vorteile der Remigration wenig und auf dem kulturellen Sektor gar nicht zu nutzen wusste, ist sicher auch eine Parallele.

Ich will eine misslungene Bildungspolitik auf dem Gebiet der Remigration hier am Beispiel der Türkei veranschaulichen. Meine Erkenntnisse beruhen insbesondere auf Beobachtungen während meiner Zeit als DAAD-Lektor in Ankara (1984-1989) und auf Informationen des Leiters der Pädagogischen Verbindungsstelle des Goethe-Instituts in Ankara Dr. Christoph Veldhues.

Es gibt infolge der Remigration hunderttausende kompetenter Deutschsprecher – nicht nur im Sinne von Multisprech. Dies betrifft v.a. die mündliche Kommunikationsfähigkeit. Im Gegensatz dazu fällt in Regionen/Gemeinden mit starker Remigration, wo fast jede Familie z.T. für Jahrzehnte in Deutschland war, sprachlich nichts auf. Auffällig sind nur die vielen mehrstöckigen Wohnblocks, die nicht in die Landschaft passen und offensichtlich am Bedarf vorbei gebaut sind. Ein in dieser Hinsicht typischer Ort ist die Gemeinde Şereflikoçhisar in Zentralanatolien, wo der Frankfurter Ethnologe Max Matter in den späten 80er Jahren nach Remigrationsspuren suchte. Er fand nichts –außer, dass sich Männer dort mit „Kamerad“ anreden.

Die Remigration hatte auf dem Bildungssektor zur Folge, dass Deutsch nach Englisch die zweite Schulfremdsprache ist. Die Anzahl der Schulen mit deutscher Teilunterrichtssprache (Anadolu Liseleri) wurden seit Mitte der 80-er Jahre deutlich erhöht (dorthin wurden auch deutsche Programmlehrkräfte entsandt). In den beiden deutschsprachigen Elitegymnasien „Deutsche Schule Istanbul“ und „Istanbul (Erkek) Lisesi“ wurden Auffangklassen für begabte Kinder aus Remigrantenfamilien eingerichtet.

DU in TR / IST-Zustand

Stand 11/03

1) Fremdsprachen an allgemeinbildenden Schulen (IST-Zustand)

- **staatliche Schulen/8-klassige Grundschule:** FSU ab Klasse 4 obligatorisch (fast ausschl. EU), 2. FS ab Klasse 6 als Wahlfach (selten gewählt) > Insges. ca. 70 000 Schüler mit DU
- **staatl. Schulen/3-4-klassige Gymnasien:** bisher 2. FS als Wahlfach (ca. 150 000 S.);
aber: Beschluss zur Einführung einer 2. Wahlpflichtfremdsprache in einem künftig vierklassigen Gymnasium (ggf. quantitativer Sprung; bei voller Umsetzung vermutlich > 500 000 S. mit DU pro Jahrgang und Insges. > 2 000 000 S. mit DU);
Sprachenfolge i.d.R. D nach E (aber: z.Z. für ca. 13 000 S an „Anadoluschulen“/Gymnasien mit deutscher Vorbereitungsklasse/24 Wst. und zumindest Resten von DFU auch D vor E)
- **Privatschulen:** meist früherer Beginn des FSU; 1. FS i.d.R. EU ab Klasse 1 oder 2; 2. FS ab Klasse 3, 4 oder 6; weit größere Verbreitung von DU als 2. FS (ca. 30 000 S.); auch einige Privatschulen mit intensivem frühem DU als 1. FS mit 6-8 Wst. ab Klasse 1 und DFU ab Klasse 5 (ca. 2 500 S. in Istanbul)
- **Insgesamt: Entscheidend** für die Zukunft des DU in der TR ist die Umsetzung der Beschlüsse zur **Einführung der 2. Pflichtfremdsprache an Gymnasien** (Erlasse von 2002: Reform des Gymnasiums mit dem Ziel einer Anpassung an europäische Bildungsstandards im Hinblick auf die angestrebte EU-Mitgliedschaft der TR; Umsetzung verschoben, jetzt angekündigt zum Schuljahr 2004/05)

2) Deutschlehrer

- (offiziell ca. 3000 „aktive“ DL, ein Teil davon z.Z. fachfremd eingesetzt, weitere ca. 3000 Absolventen der DLAB wurden nur als Klassenlehrer an Grundschulen eingestellt; fast keine Neueinstellungen von DL in den letzten 12 Jahren)
- **Ausbildung** z.Z. nur noch an den 12 Abteilungen zur DLAB (4-jähriges einphasiges Universitätsstudium/Päd. Fakultät, seit 1998 mit der Leitdisziplin Didaktik/Methodik und Schulpraxis berufsorientiert angelegt + ein „Praktikantenjahr“ (sehr unterschiedlich gehandhabt); früher tendenziell „philologisch“ angelegtes Studium mit sehr wenig Didaktik u. Praktikum; auch Absolventen der Germanistik konnten DL werden
- **Bezahlung/Status:** DL an staatlichen Schulen werden schlecht bezahlt (3-400 EUR), haben aber relative Sicherheit; DL an Privatschulen verdienen gut, sind aber „Skaven“ der Schulbetreiber bzw. der Eltern und werden u.U. gefeuert wie geheuert. Status/Ansehen der Lehrer ist traditionell relativ hoch („Hoca“)
- **Sprachkenntnisse** der älteren DL oft verschüttet (und schlecht), jüngere DL/DL an Privatschulen sind meist Rückkehrer mit zumindest sehr guten mündlichen Sprachkenntnissen, dto. viele der nur als Klassenlehrer eingesetzten Absolventen der DLAB. Inzwischen studieren an den Unis immer weniger Rückkehrer (früher 80-90 %)
- **Arbeitsmarkt für DL:** z.Z. herrscht Insges. DL-Überschuss, lokal aber oft Mangel; viele DL gehen in absehbarer Zeit in Pension und müssen in jedem Fall ersetzt werden. Bei Einführung der 2. Pflicht-FS wird es sofort zu DL-Mangel kommen. Je nach Schritten der Einführung werden in wenigen Jahren 900-1200 (300-400/Jahr nach Szenario 2) bzw. sogar 12-14000 DL (3000 – 3500 DL/Jahr nach Szenario 3) zusätzliche DL gebraucht.

Es gibt 12 lehrerausbildende Abteilungen und eine etwas höhere Zahl germanistischer Institute. An einigen werden Konzepte interkulturellen Lernens rezipiert. An der Boğaziçi Universität in Istanbul wurde Anfang der 90-er Jahre ein deutschsprachiger Studiengang für WiWi eingerichtet, von dem Remigranten aufgrund des Aufnahmeverfahrens aber eher ausgeschlossen sind.

Englisch ist – wie fast überall – die weitaus führende Fremdsprache, doch ist mit der Schulreform von 1998, als die Grundschulpflicht von bisher 6 auf 8 Jahre erhöht und das Gymnasium auf 4 Jahre erweitert wurde, eine Änderung eingetreten. An der erweiterten Grundschule gibt es ab Klasse 6 die Möglichkeit einer weiteren wahlfreien Fremdsprache. 70000 Schüler haben Deutsch gewählt. An den Gymnasien gibt es bisher ca. 150000 Deutschlerner. Nach einem ministeriellen Beschluss, dessen Umsetzung für 2004 erwartet wird, soll, um den europäischen Standard zu erreichen, eine weitere Fremdsprache als Wahlpflicht eingeführt werden. Dies wird zu einer Erhöhung der Deutschlerner auf 500 Ts. pro Jahrgang führen.

An den Privatschulen beginnt der Fremdsprachenunterricht – vorwiegend Englisch - bereits ab der zweiten Klasse. Es gibt aber in Istanbul und Ankara auch Privatschulen mit intensivem frühen Deutschunterricht. All dies scheint mit der Remigration nur noch sehr bedingt etwas zu tun zu haben – vielmehr spiegeln sich hier eher die Bemühungen, die Türkei für EU-Beitrittsverhandlungen reif zu machen, wider.

Eine wichtige Rolle für die Funktion von Deutsch in der Türkei (an dessen Erhaltung) haben die drei Goethe-Institute in Ankara, Istanbul und Izmir. Die dort angebotenen Deutschkurse sind gut nachgefragt. Junge WissenschaftlerInnen lernen dort Deutsch als 2. Fremdsprache mit dem Ziel zusätzlicher wissenschaftlicher und beruflicher Qualifikation (Studium oder Arbeit in D). Unter dem Lehrpersonal (zumindest in Ankara) befinden sich überwiegend RemigrantInnen. Die Bibliotheken der GI werden v.a. von Remigranten sehr stark frequentiert. Die GI leisten wichtige Arbeit in der Lehrerfortbildung und vergeben Intensivkursstipendien in D an Lehrer- und WissenschaftlerInnen.

Deutsch wird von den Industrie- und Handelskammern als wichtige Zusatzqualifikation (neben Englisch) propagiert. Deutschkenntnisse und/oder ein Germanistikstudium alleine führen indes nicht unbedingt zum beruflichen Erfolg. Das Hauptbetätigungsfeld bot bisher noch der Tourismus (Reiseführer und Schlepper auf Basaren). Der Lehrerberuf an staatlichen Schulen ist wegen der geringen Verdienstmöglichkeiten wenig attraktiv, besser verdienende LehrerInnen an Privatschulen sind der Willkür der Schulträger ausgesetzt. Ein Studium bietet nicht die Gewähr für einen Berufseinstieg, sondern ist eher eine Grundqualifikation (wie sie in der EU jetzt mit den B.A.-Studiengängen angestrebt wird), die keinerlei Berufsqualifikation vermittelt – es ist eigentlich nur die formale Voraussetzung für eine Berufsausbildung, aber ohne wirkliche Funktion für die angestrebten Tätigkeitsfelder (vergleichbar dem in Deutschland für immer noch zahlreiche Studiengänge obligatorischen Latinum).

Welchen Beitrag leistet nun Deutschunterricht an Schule und Universität für die Erhaltung der Zweisprachigkeit der Remigranten?

Wenn die Remigration im Kindesalter erfolgt, wird Deutsch normalerweise vergessen bzw. durch ein Schuldeutsch ersetzt. Dieses besteht in der Fähigkeit, Paradigmen herunterzuleiern und sprachliche Alltagsrituale zu reproduzieren. Diskursive

Kompetenz wird nicht angestrebt. Auch das Germanistikstudium besteht für die Remigranten paradoxerweise im Abbau der vorhandenen guten Deutschkenntnisse (vor allem was die mündliche Kommunikationsfähigkeit betrifft). Lernen heißt Auswendiglernen für die zahlreichen Klausuren (in den 1980er Jahren ca. 80 pro Studienjahr).

Das vorhandene Lehrpersonal (an Schulen und Unis) ist durch die native-speaker-äquivalente mündliche Kompetenz der Schüler und Studierenden eher verunsichert. Auf die bilingualen respektive Multisprech-Kompetenzen wird deshalb im Bildungswesen nicht eingegangen. Remigranten werden als defizitäre, entwurzelte und darum integrationsbedürftige Semilinguale betrachtet, was häufig darauf zurückzuführen ist, dass Remigranten das Repertoire an Alltagsritualen nur ungenügend beherrschen, wodurch sie auffallen. So wie das traditionelle Multisprech aus dem offiziell vermittelten Bewusstsein weitgehend verdrängt wird (auch wenn sich Teile der intellektuellen Eliten, beeinflusst von postkolonialen Sichtweisen, dafür interessieren, was z.B. an der sprunghaft angestiegenen Memoirenliteratur von Istanbulern Griechen und Armeniern deutlich wird), wird auch die Kompetenz von Hunderttausenden migrationsbedingter „MultisprecherInnen“ ignoriert. Dies scheint dem monolingualen Habitus, dem impliziten Begleiter des Nationalismus, geschuldet, dem die traditionelle kulturelle und sprachliche Vielstimmigkeit in Südosteuropa (einschließlich der Türkei) endgültig seit den 1990er Jahren zum Opfer gefallen ist. Deutsch hat unter diesen Bedingungen häufig den Charakter einer Exklusions-/Geheimsprache und wird die schon traditionell vorhandenen Rotwelschvarianten oder „Multisprechvarietäten“ (wie das Teberce, ein vor allem in Zentralanatolien verbreitetes Rotwelsch, und das russisch durchgesetzte Istanbulern Rotwelsch) quantitativ erweitern.

Man sollte meinen, dass 20 Jahre nach der massiven Rückkehrwelle sich dieser Zustand geändert hat und LehrerInnen mit Remigrationshintergrund und muttersprachen-äquivalenter Kompetenz, von denen ja in den 80er und frühen 90er Jahren viele ein Germanistikstudium absolviert hatten, eingestellt sind. Dies ist nach Auskunft von Christoph Veldhues jedoch nicht so:

„Die Einstellung von Rückkehrern als DL hat übrigens leider praktisch nicht stattgefunden: Eine relativ große Gruppe wurde zwar Anfang der 90-er Jahre zu DL ausgebildet, dann aber, mit der Schulreform von 1997, zu Klassenlehrern umgewidmet: So dass, etwas pauschal formuliert, derzeit die widersinnige Situation besteht, dass viele ältere DL mit schlechten Deutschkenntnissen DU erteilen, während ca. 3000 noch relativ junge Rückkehrer mit guten Deutschkenntnissen in den Grundschulen (...) Türkisch unterrichten ... Kein Kommentar“

(E-Mail vom Dezember 2003).

Dies zeigt, dass das migrationsbedingte Potential überhaupt nicht genutzt wurde. Möglicherweise wird sich durch den absehbaren Bedarf an DeutschlehrerInnen im Zusammenhang mit dem erwähnten Regierungsbeschluss etwas ändern. Es wäre zu wünschen, dass dabei auf die positiven Erfahrungen der migrationsbedingten Zweisprachigkeit zurückgegriffen werden kann, die ich hier kurz skizzieren möchte:

Annähernd äquilinguale Kompetenz unter Remigranten lässt sich nämlich bei Kindern sprachbewusster Eltern feststellen, die die Voraussetzungen geschaffen haben, dass sich ihre Kinder zu Lesern auch in der Muttersprache entwickeln. Sonst ist eher im Deutschen eine vorwiegend mündliche Kompetenz mit deutlichen Multisprech-

tendenzen im Türkischen zu beobachten. TeilnehmerInnen an sprachrelevanten Freizeitaktivitäten (Theaterarbeit, szenisches Spiel) erreichen ebenfalls äquilinguale Kompetenz, auch wenn sie zum Zeitpunkt der Remigration fast monolingual deutsch waren.

Auf diesen positiven Erfahrungen sollte im Bildungswesen in Remigrationsgebieten stärker aufgebaut werden, d.h. Spracharbeit mit Transkriptionen aus Multisprech-Situationen, mit bilingualen Texten (nach dem Muster von „Doosie“ von Werner Lansburgh), Szenisches Spiel, Theaterarbeit (z.B. zweisprachige Theateraufführungen), Arbeit mit Video, Kurse für Sprachmittlertätigkeiten. Hier kommt entsandten Lehrkräften (z.B. DAAD-LektorInnen) eine wichtige Rolle zu.

Bisher sieht es allerdings eher so aus, dass mit finanziellem und ideellem Aufwand Mehrsprachigkeit vernichtet wird, um andererseits ebenfalls mit erheblichem Aufwand und zweifelhaftem Erfolg Mehrsprachigkeit zu erzeugen, was man an der zunehmenden Anglophonisierung der internationalen Kommunikation in Südosteuropa erkennen kann.

Diskussion

Franz Januschek: Herr Ammon, kurz zur Einleitung der Diskussion?

Ulrich Ammon: Ich fürchte, dass es in Kosova genauso laufen wird wie in der Türkei und dass Deutsch verschwinden wird, mehr oder weniger in beiden Bereichen.

Ich wollte auf ein paar Gründe hinweisen. Ein wichtiger Grund ist sicher, dass sich die deutschen Betriebe nicht wirklich konsequent dazu durchringen können, Deutschkenntnisse als Qualifikation anzuerkennen. Ich habe also einen relativ breiten Überblick über die Situation von Deutsch als Fremdsprache und auch als Zweitsprache in der Welt. Es passiert immer wieder, dass deutsche Firmenvertreter im Fernsehen sagen: „Deutschkenntnisse sind unwichtig. Hauptsache, ihr könnt Englisch sprechen. Das ist das Entscheidende.“ Und bei Einstellungen wird auch entsprechend verfahren. Wenn aber keine Berufsperspektive da ist – wie Sie sagten, nur im Tourismus kommt man vielleicht unter, womöglich als Schlepper oder in halblegalen Bereichen, um deutsche Touristen den Prostituierten zuführen zu können. Wenn das also die einzige Berufsperspektive ist, dann ist das auf Dauer kein Fundament. Das hängt auch damit zusammen, dass Deutschland insgesamt eine sehr inkonsistente Politik der Förderung der eigenen Sprache betreibt, im Vergleich etwa zu Frankreich, erst recht den USA und Großbritannien, die das in sehr hervorragender Weise machen, mit großem Erfolg, eigentlich gar nicht müssten, aber es trotzdem tun. Das zeigt sich auch im Verhalten der Spitzenpolitiker. Es ist z.B. bekannt, dass Leute wie Helmut Schmidt auch vor Germanisten notorisch überhaupt nur Englisch gesprochen haben und auf Fragen in deutscher Sprache auf Englisch geantwortet haben. Joschka Fischer benimmt sich jetzt ganz ähnlich. Davon habe ich viele Belege, seit er Englisch gelernt hat. Er hat ja, seit er Außenminister ist, Englisch dazugelernt. Das ist seine zweite förmliche Qualifikation neben dem Taxiführerschein und seitdem spricht er auch in allen Situationen, wo sich irgendwie die Möglichkeit ergibt, Englisch. Das ist notorisch. Das wird mir z.B. von Island gemeldet, das ist mir aus den ostasiatischen Ländern gemeldet worden.

Es wird gemeldet von den Institutionen der Europäischen Union, dass Dolmetscher daneben stehen, die zur Verfügung stehen, aber weil er Englisch spricht, die gar nicht zum Einsatz kommen.

Das zeigt aber insgesamt die Situation, dass bei uns wohl nicht klar gesehen wird, welcher ungeheurer Vorteil in der Förderung der eigenen Sprache besteht und dass die Kontakte ins Ausland im beträchtlichen Maße über Personen laufen, die Deutsch gelernt haben, auch wirtschaftliche Kontakte von großer Bedeutung. Z.B. wäre der Transrapid in China, in Shanghai nie gebaut worden, wenn es dort nicht einen Stab von Deutschsprachigen gegeben hätte, die den Kontakt zum Ministerium in Peking gehalten hätten und hergestellt hätten und auch mit den deutschen Betrieben den Kontakt aufgebaut hätten. Das wird bei uns offenbar nicht klar gesehen.

Meine Frage ist eben in diesem Zusammenhang: Welche Perspektiven haben diejenigen, die Deutsch gelernt haben in Kosova in Zukunft, welche beruflichen Perspektiven? Gibt es eine Möglichkeit, dass man deutsche Betriebe dazu bringt, dass sie offen sagen: „Wir erkennen das als Qualifikation an, wenn ihr Deutsch könnt.“ Zusätzlich natürlich zu anderen Fähigkeiten. Sie müssen natürlich Fachkenntnisse haben, wenn sie als Ingenieur arbeiten wollen oder in welchem Bereich auch immer. Aber wir erkennen das zusätzlich an und stellen Leute bevorzugt ein, die Deutsch gern pflegen, im deutschen Betrieb oder in deutschen Niederlassungen, soweit das dem Geschäft nicht schadet. Natürlich können wir nicht alles auf Deutsch machen, aber wir erkennen das an. Wir pflegen auch bis zu einem gewissen Grad eine gewisse Sprachkultur. Entscheidend ist, dass es nicht nur den Lehrberuf als Perspektive gibt, denn das rotiert dann in sich selbst. Es muss außerhalb des Lehrberufs eine breite Palette von Berufsperspektiven geben.

Zuhörer:in: Meine Frage wäre noch einmal eine andere. Mir ging es auch darum: Wenn ich eine Sprache lernen will, dann setzt das auch voraus, dass ich irgendwie mit der Kultur, zu der diese Sprache gehört, einverstanden bin sozusagen. Was für ein Image hat Deutschland in diesen Ländern? Ist da überhaupt ein Interesse, eine Freude, das Deutsche zu lernen? Wird es mit etwas Positivem verbunden, oder eher, was Sie eben sagten, das Beispiel: „Der spricht Deutsch, aber kann diese türkischen Gepflogenheiten vielleicht gar nicht mehr.“ Ist das eher so: „Ach, das wollen wir gar nicht so haben. Damit wird eher gar nichts Positives unbedingt verbunden. Das sind Leute, die nehmen uns unsere Kultur weg.“ Was für ein Image steckt dahinter? Mit was für Imageproblemen haben sie da vielleicht auch zu kämpfen?

Michael Fritsche: Da verstoßen sie eben gegen den monolingualen Habitus. Einerseits wird ja doch viel Geld dafür ausgegeben, um sie einerseits mehrsprachig zu machen, also in der Schule. Da haben Sie eigentlich schon Leute mit perfekten Kenntnissen. Man kann beinahe schon grundsätzlich sagen, mündlich sind die alle beinahe „native speaker“ äquivalent. Schriftlich nicht, aber schriftlich auch sehr viele. Es gibt auch sehr viele, die auch auf verschiedenen Ebenen des Deutschen durchaus sehr viele Fähigkeiten besitzen. Das ist das Problem dieses mangelnden Selbstvertrauens in diesen Gesellschaften, dieser kollektiven Minderwertigkeitskomplexe. Anstatt sich zu freuen, dass man solche Menschen hat, werden die niedergemacht. Da wäre natürlich wieder die Möglichkeit, deutsche Unternehmen, die darangehen

könnten und solche Leute heranziehen könnten.

Ulrich Ammon: Dann wäre es wirklich attraktiv.

Michael Fritsche: Dann würde es auch irgendwie einen Gegenwert haben. So hat es effektiv, auf Grund dieser vorhandenen Bedingungen, ja überhaupt keinen Wert. Es ist schlimm.

Martina Homburg: Zum Image würde ich halt gern noch einmal aus Albanien etwas sagen. In Albanien ist Italienisch die erste Sprache. Die Leute sind ziemlich bilingual, die junge Generation zumindest. Dann kommt natürlich Englisch, dann kommen aber auch Deutsch, Französisch, etwa parallel. Und Deutsch ist bei denjenigen, die kommen und fragen: „Wo kann ich hier einen Kurs machen?“ – weil das Kurssystem nämlich noch nicht besonders gut funktioniert – ist eine sehr positiv besetzte Sprache mit super viel Sympathie, die man auch kritisieren kann, weil es da immer so Sachen, so völkischen Stolz und so etwas gibt. Aber es ist halt mit der Europahoffnung verbunden, diese Sprache und die Leute haben wirklich Lust darauf zu lernen. Ob Leute, die Fremdsprachen lernen, dann wiederum im Berufsleben hinterher geschätzt werden, ist eine andere Frage, weil der kaum vorhandene Arbeitsmarkt von der alten Generation dominiert wird. Die haben Angst vor den jungen Leuten, die Fremdsprachen mitbringen und die Auslandserfahrungen haben. Aber für die Zukunft des Landes, wenn da Neues generiert werden muss, hat das ein sehr, sehr positives Image.

Dirk Scholten: Man muss vielleicht auch ein bisschen unterscheiden. Kosovo und die Türkei sind vielleicht noch zwei unterschiedliche Dinge, weil auch der Arbeitsmarkt, der erhofft wird, vielleicht auch ein anderer ist. Es ist richtig, wenn die Firmen, die jetzt z.B. im Kosovo oder in der Türkei sind - deutsche Firmen - nichts für die Verbreitung von Deutsch tun, indem sie keine Einstellungskriterien etwa ansetzen. „Kann der Deutsch oder kann der nicht Deutsch? Kann die Deutsch oder kann die nicht Deutsch?“ Die Hoffnung von Leuten im Kosovo ist vielleicht auch die, gerade nicht im Kosovo zu arbeiten, wo deutsche Firmen so etwas einsetzen könnten, sondern in Deutschland zu arbeiten. Da ist vielen sehr klar, dass das ohne Deutschkenntnisse nicht gut ist oder dass das keine richtige Perspektive hat. Vielleicht muss man da noch unterscheiden. Die berufliche Perspektive in der Türkei ist vielleicht in der Türkei, aber die berufliche Perspektive im Kosovo – das sehen viele Leute jedenfalls – ist nicht im Kosovo, sondern im Ausland, und dann in Deutschland. Das sagen zumindest viele, oder haben uns viele gesagt, als wir im Kosovo gearbeitet haben.

Franz Januschek: Ich würde zu Herrn Ammon noch etwas sagen, weil Sie das Thema mit den Arbeitsplätzen aufgebracht haben. Ich glaube auch, dass das ein wesentlicher Schlüssel ist. Es wird einfach nicht überblickt, was für Arten von Arbeitsplätzen es eigentlich gibt. Diese Rede von: „Man braucht eigentlich nur Englisch.“ ist einfach nur kurzichtig. Es gibt sicherlich eine Menge von Arbeitsplätzen, in denen man mit einer Lingua Franca auskommt. Aber wenn man z.B. ein Call Center aufbauen will, dass Europäer in ganz Europa bedienen soll, dann braucht man Leute, die flexibel darauf reagieren können, wie sie am Telefon angesprochen werden. Da reicht es einfach nicht, Englisch zu können, sondern da ist es dann wichtig, dass man Leute hat, die mit den verschiedenen Sprachen zurechtkommen. Von solchen Beispielen gibt es halt mehrere. Es kommt einfach darauf an, auch als Unternehmer, etwas mehr Phantasie

dafür zu entwickeln, was für sprachliche Fähigkeiten die Leute, die eigenen Arbeitskräfte benötigen könnten und was das für sie auch, für die Unternehmen ein Marktvorteil sein könnte. Ich glaube, dieses Bewusstsein für solche kommunikative Fähigkeiten ist auch bei Unternehmern einfach nicht genug ausgeprägt und das liegt auch an uns. Wir vermitteln das nicht.

Ulrich Ammon: Wir wissen es selber nicht.

Franz Januschek: Wir sind etwas mit den Themen in Verzug, was noch nicht so ganz schlimm ist, weil am Ende ja ein Block ausfällt. Aber ein bisschen müssen wir uns an die Zeit halten und außerdem wollen wir ja auch noch Pause machen. Herr Hosseinizadeh.

Ahmad Hosseinizadeh:

Berufliche Chancen für interkulturell gebildete Menschen aus ärmeren Regionen auf dem europäischen Markt

In meinem Kurzreferat möchte ich einleitend mit den Stichworten „Europäisierung“ und „Globalisierung“ beginnen. Ich meine damit, dass diese beiden Begriffe zu den zentralen Begriffen in der aktuellen Diskussion über die Migration und darunter auch Arbeitsmigration in den EU-Ländern gehören.

Zur Erinnerung sind die verschiedenen Formen von Migration zu erwähnen:

1. Eine Form ist die illegale Einwanderung, 2. die andere Form ist legale Arbeitsmigration. 3. Familienzusammenführung wie im Fall von Familienangehörigen von Flüchtlingen und Asylberechtigten aber auch von ArbeitsmigrantInnen. 4. Wanderungen aus humanitären Gründen.

Die EU-Kommission hat sich bereits 1995 mit dem EU-Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ mit den Herausforderungen wie Informationsgesellschaft und Globalisierung beschäftigt. In diesem Zusammenhang wurden u.a. auch Sprach- und Kulturkompetenzen als „Schlüsselqualifikationen“ genannt, um sich sozusagen den gegenwärtigen Herausforderungen zu stellen. Die sogenannte „Europäisierung“ der Arbeitsmärkte erfordert multilingual und interkulturell gewandte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und darunter auch Arbeitskräfte mit Migrationshintergrund. Im Allgemeinen können solche Leute auf dem europäischen Arbeitsmarkt zu den Leistungsträgern von Unternehmen werden. Obwohl alles im Weißbuch oder in den Stellungnahmen idealtypisch aussieht, gibt es in der Realität Einschränkungen, die diesem proklamierten Anspruch von Sprach- und Kulturkompetenzen widersprechen.

Ich habe ein aktuelles Beispiel. So haben z.B. die bisherigen EU-Mitgliedsstaaten die Möglichkeit, die Zuwanderung von Arbeitskräften aus den neuen osteuropäischen Mitgliedsstaaten, aber auch aus den Beitrittskandidaten für maximal sieben Jahre durch die Vergabe oder Nicht-Vergabe von Arbeitserlaubnissen zu begrenzen. Deutschland und Österreich dürfen sogar, weil sie mit Ausnahme von Italien und Slowenien, sozusagen als einzige direkt an die neuen Beitrittsländer grenzen, in der Übergangszeit dieser sieben Jahre zusätzlich noch ihre Dienstleistungsfreiheit einschränken. Sie dürfen z.B. speziell DienstleisterInnen in den Bereichen Bau oder Innenarchitektur oder sogar Gebäudereinigung den Zugang zum Arbeitsmarkt verwehren. Daher würde ich diese EU-Arbeitsmarktpolitik als eine Mischung von Abschottung und selektiver Öffnung nennen. Wir kennen diese Art von Abschottung und selektiver Öffnung durch die klassischen Einwanderungsländer wie die USA. Weltweit kennen wir auch andere Länder, die so mit Arbeitsmigrantinnen und -migranten vorgehen. Das heißt einerseits versuchen diese Länder mit restriktiven Methoden gegen die ungewollte Zuwanderung z.B. gegen Flüchtlinge vorzugehen und sie versuchen andererseits, die besten Köpfe anzuwerben. Wir kennen in diesem Zusammenhang auch die Begriffe aus den Diskussionen in den sechziger, siebziger

und achtziger Jahren, wie „brain drain“, was auch zwischenzeitlich nicht mehr so negativ wahrgenommen wird. Erwähnenswert sind auch zwei lebendige Beispiele im deutschen Kontext:

1. die Asylgesetzgebung und 2. die Green Card Initiative der Bundesregierung.

Auch hier können wir wiederum eine Mischform von Abschottung und selektiver Öffnung feststellen.

Dann möchte ich gerne auf die Hauptfaktoren hinweisen, die den Migrationstrend aus sogenannten „ärmeren Ländern“ beeinflussen. Ich habe mit diesem Begriff Probleme. Ich würde lieber aus „osteuropäischen Entwicklungsländern“ bzw. aus „osteuropäischen Transformationsländern“ sagen. Die Faktoren sind zum einen die Einwanderungspolitik der EU-Länder und darunter auch Deutschland. Zweitens wirtschaftliche und soziale Situation in Deutschland und anderen EU-Ländern. Drittens die wirtschaftliche und soziale Situation in sogenannten „wirtschaftlich ärmeren Ländern“ oder wie gesagt, in „osteuropäischen Entwicklungsländern“. Der vierte Faktor ist die politische Entwicklung in den jeweiligen Sendeländern, also in Osteuropa. Es ist hierbei von großer Bedeutung, dass die Demokratisierungsprozesse erfolgreich fortgeführt werden und dass hoffentlich keine Ereignisse wie ethnische Konflikte und Säuberungen noch einmal vorkommen und sich alles in positiver Richtung entwickelt.

Integration und Reintegration: Ich habe noch Beispiele über die Förderung von Integration bzw. Reintegration.

Ich sehe momentan, aber auch mittelfristig, mehr Bemühungen um die Reintegration von den Menschen, die durch die tragischen Geschehnisse auf dem Balkan geflüchtet sind.

Mit anderen Worten sind mehr Initiativen zur Reintegration und Wiedereingliederung dieser Menschen in ihre Heimatländer festzustellen.

Ein lebendiges Paradebeispiel zu dieser Entwicklung ist im Kontext des Ausländerstudiums in Deutschland zu nennen. Auch ausländische Studierende wurden in letzten 20 Jahren eher reintegriert als integriert. Daraus könnte man wirklich im Sinne der Förderung von Flüchtlingen aus dem Kosovo oder auch aus den anderen Ländern eine Lehre ziehen.

Das heißt, die Integration und Reintegration als langjährige Prozesse wahrzunehmen, die miteinander verbunden sind und gleichzeitig die Reintegration dieser Flüchtlinge nicht auf eine rasche Rückkehrförderung zu reduzieren.

Ich habe einige Institutionen aufgelistet, habe auch zwischenzeitlich viel mit jeweiligen MitarbeiterInnen bei diesen Institutionen telefoniert, Institutionen für verschiedene Zielgruppen, weil ich dachte, vielleicht kommen heute auch die Betroffenen selber im Rahmen dieses Projekts. Das ist nicht der Fall, aber trotzdem habe ich hier viel Material für die Betroffenen. Das Material kann ich auch im Anschluss weitergeben.

Stichwort Reintegration: Es gibt eine Vielzahl von Initiativen, Firmen und Vereinen,

die Reintegrationsprogramme durchführen und den Rückkehrerinnen und Rückkehrern Informationen, Orientierungshilfe und Beratung anbieten. Die meisten dieser Organisationen haben Anfang der achtziger Jahre mit einer anderen Zielgruppe angefangen, nämlich mit türkischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern. Es gab außerdem Fluchtwellen, z.B. aus Chile. Nach dem Redemokratisierungsprozess in Chile kehrten viele Akademikerinnen und Akademiker zurück und diese deutschen Institutionen befassten sich dementsprechend mit Rückkehr und Wiedereingliederung dieser neuen Zielgruppe .

Eine dieser Institutionen, die auch bekannt ist, ist die Zentralstelle für Arbeitsvermittlung, abgekürzt **ZAV**, mit Sitz sowohl in Frankfurt traditionell als auch seit etwa zwei Jahren in Bonn. Die ZAV führt im Auftrag vom **BMZ**, dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, ein Programm zur Förderung von Rückkehr und beruflicher Wiedereingliederung von Ausbildungsabsolventinnen und Arbeitnehmerinnen aus Entwicklungs- und Transformationsländern durch und dient vor allem auch der Unterstützung der Eigeninitiative von Betroffenen. Es können über die ZAV Zuschüsse zu den Rückreise- und Transportkosten sowie für das erste Jahr einer beruflichen Tätigkeit gewährt werden. Antragsstellung ist z.B. vor der Ausreise optimal, am besten ungefähr drei Monate vor der Rückkehr. Der Antrag kann auch indirekt, d.h., über die Partnerorganisationen wie des World University Service (**WUS**), eine Lobbyorganisation für ausländische Studierende und AkademikerInnen, oder auch über das Centrum für internationale Migration und Entwicklung (**CIM**) eingereicht werden. Die Leute können sich am besten bei den genannten Einrichtungen und Institutionen beraten lassen, weil das sehr, sehr wichtig ist in so einer Situation - wir kennen alle auch die wirtschaftliche Lage vor Ort, z.B. im Kosovo oder auch in Bosnien - es geht nicht nur darum Geld zu bekommen, sondern auch um eine Fachberatung, die absichert, dass eine Person z.B. eine Existenz gründet oder den Arbeitsplatz vor Ort gut organisiert.

Dann ist die Arbeitsgruppe Entwicklung und Fachkräfte (**AGEF**) in Berlin zu nennen, die sowohl im Bereich der Integration als auch der Reintegration aktiv ist. Ein aktuelles Projekt der AGEF ist die Unterstützung der beruflichen Reintegration in Kosovo, Bosnien und Herzogowina und Serbien/Montenegro. Nach Angaben von AGEF-MitarbeiterInnen in Berlin können sich die Fördermaßnahmen auf folgende Bereiche beziehen:

- Zahlung eines Lohnkostenzuschusses an den Arbeitnehmer;
- Unterstützung einer Weiterbildungsmaßnahme mit Zuschuss an Teilnehmer und Ausbildungseinrichtung;
- Teilnahme an Existenzgründungstraining und
- Die Förderung einer Existenzgründung.

Diese Maßnahmen werden aus Mitteln des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung und des Europäischen Flüchtlingsfonds finanziert und von der AGEF durchgeführt.

Die AGEF führt auch grenzüberschreitende Arbeitsvermittlungen durch. Der Auftraggeber ist u.a. die ZAV. Es gibt lokale Büros von AGEF, z.B. in Priština und Belgrad. Falls jemand hier Betroffene kennt, die einen Antrag stellen möchten, arbeiten im Berliner Büro der AGEF auch albanischsprachige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Dort werden Studierende und Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen aus dem Kosovo als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und als BeraterInnen eingesetzt. Durch Maßnahmen wie Beratung, Trainings und Ausbildungsförderung für Flüchtlinge und ehemalige Vertragsarbeiter fördert die AGEF die Integration dieser Zielgruppen in Deutschland. Sie unterstützt auch europaweit die soziale und wirtschaftliche Integration von Minderheiten, darunter Sinti und Roma. Ein wesentlicher Arbeitsschwerpunkt der AGEF ist die Zusammenarbeit mit den kleineren und mittleren Unternehmen in Kosovo. Solche Unternehmen werden in Fragen der Trainingsmaßnahmen, Unternehmensentwicklung und Personalressourcenmanagement unterstützt.

Eine weitere wichtige Initiative ist die Stiftung für wirtschaftliche Entwicklung und berufliche Qualifizierung (**SEQUA**). Die Abkürzung steht für „South East Europe Partnership for Qualification“. Die SEQUA ist eine gemeinnützige Einrichtung der deutschen Wirtschaft und die Tochtergesellschaft des deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK), des Zentralverbandes des deutschen Handwerks (ZDH) und der Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (BDA). Die SEQUA fördert z.B. in den osteuropäischen Entwicklungsländern die deutschen Unternehmen, die vor Ort sich engagieren möchten. Es werden auch umgekehrt im Rahmen der SEQUA-Qualifizierungspartnerschaft in Südosteuropa Fach- und Führungskräfte aus Albanien, Bosnien und Herzegowina und dem Kosovo fortgebildet. Solche Fachkräfte aus den jeweiligen Ländern sollen aber von deutschen Unternehmen offiziell angemeldet werden, dass sozusagen eine Aussicht auf eine berufliche Wiedereingliederung zu Hause besteht.

Fazit: Eine der zentralen Fragestellungen zu meinem Thema war die Frage:

Inwieweit werden spezielle interkulturelle Kompetenzen von Migranten auf dem deutschen und europäischen Arbeitsmarkt nachgefragt?

Ich möchte einfach als Fazit Bezug nehmen auf die gestellten zentralen Fragestellungen und vor allem auf die oben genannte Frage. Aus rechtlichen und wirtschaftlichen Gründen gibt es mehr Möglichkeiten und Initiativen zur Reintegration von gut ausgebildeten Menschen aus osteuropäischen Entwicklungsländern (wirtschaftlich ärmeren Regionen) als solche zur Integration in den Arbeitsmarkt. Um auch den Zugang zum Arbeitsmarkt für solche Fachkräfte in den EU-Mitgliedsstaaten zu erleichtern, müssen rechtliche Beschränkungen entweder aufgehoben oder gelockert werden. Die Reintegration von geflüchteten Fachkräften, Akademikerinnen und Akademikern aus osteuropäischen Ländern darf meines Erachtens, nicht auf Reintegration über materielle Anreize und Rückkehrförderung reduziert werden. Den Fehler hat man auch in den letzten zwanzig Jahren in Bezug auf ausländische Studierende, Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen in Deutschland gemacht.

Die Reintegration ausländischer Studierender und AkademikerInnen wurde eher im

Sinne einer raschen Rückkehrförderung verstanden und organisiert. Reintegration muss als ein länger dauernder soziokultureller Prozess wahrgenommen werden, um die Chancen eines interkulturellen Austausches und gegenseitigen Lernens, wie im Fall des Projektes EmpoR, ausnutzen zu können. Das konnte ich auch aus den Informationen und der veröffentlichten CD im Rahmen dieses Projektes entnehmen. Herr Januschek hat sehr interessant auf diese Chance hingewiesen. Reintegration ist auch gleichzeitig ein Prozess von gegenseitigem Austausch und interkulturellem Lernen, d.h. voneinander und miteinander zu lernen.

Wichtig, sehr wichtig für mich persönlich ist, dass in diesem Zusammenhang PädagogInnen, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus anderen Fachrichtungen engagiert waren und sind. Dass die Lehrenden aus den Hochschulen ebenso wie unsere Kollegin als DAAD-Lektorin sowie die PraktikantInnen und ExpertInnen im Bereich der entwicklungspolitischen Arbeit in Deutschland im Sinne des Austausches mit Osteuropa die Initiative ergreifen und mit den interkulturell gebildeten Menschen in den osteuropäischen Ländern kooperieren, ist zu begrüßen.

Was ich auch abschließend hervorheben möchte, ist die Partizipation von Betroffenen bei solchen Projekten und in der partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit diesen Ländern.

Das EmpoR-Projekt hat gezeigt, dass die Partizipation der Betroffenen ein sehr wichtiger und sinnvoller Aspekt ist. Dass es nicht immer nur **für** die Menschen konzipiert und organisiert werden darf, sondern solche Schritte **mit** ihnen abgesprochen, geplant und verwirklicht werden sollen.

Ich bedanke mich für Ihre Aufmerksamkeit und habe hier, wie bereits angekündigt, noch reichlich Infomaterial und Anhaltspunkte zur weiteren Diskussion.

Diskussion

Dirk Scholten: Nur eine ganz kurze Informationsfrage. Sie haben ja gesagt, dass die Politik, die Deutschland beispielsweise jetzt betreibt, eher eine Politik der Reintegration ist als eine der Integration. Tatsächlich ist es ja so, dass sich Deutschland leistet, ausländische Studierende an den Universitäten auszubilden und sie dann anschließend sofort mit einem „Good-bye!“ wieder zurück in die Heimat entlässt.

Ulrich Ammon: In die USA.

Dirk Scholten: Ja, genau, in die USA. Wir bilden ja sozusagen für die ganze Welt Leute aus. Gibt es eigentlich eine Art Erfolgsbilanz dieser Reintegrationspolitik? Gibt es irgendwie eine Sache, wo man nachgucken kann: Was passiert mit den Leuten, die dann wieder abgegeben werden, nachdem wir sie hier ausgebildet haben, und wie erfolgreich sind sie dann auch?

Ahmad Hosseinizadeh: Ich denke, es ist schade, dass Kollege Meinhardt heute nicht hier ist. Ich habe sogar eine seiner alten Publikationen hier dabei. Gerade die Universität Oldenburg kann solche kleinen Erfolgsgeschichten nachweisen. Damals hat der Kol-

lege Meinhardt z.B. mit dem damaligen Leiter des Akademischen Auslandsamtes, Herrn Buchrucker, der leider zwischenzeitlich gestorben ist, so ein Konzept von Reintegration ausgearbeitet. Reintegration wurde als alternativer Begriff verwendet und wahrgenommen. Das bedeutet, ernsthafter als die Politik, diesen Multiplikatoreneffekt von Reintegration wahrzunehmen, in dem Sinne, dass quasi jeder Mann oder jede Frau später eine inoffizielle Botschafterin oder ein Botschafter der deutschen Sprache oder sogar Politiker sein könnte oder auch eher bildungspolitisch gesehen, wirtschaftspolitisch gesehen. Dann hatte man damals kein Glück gehabt auf der Landesebene, weil das Konzept von der damaligen konservativen Landesregierung abgelehnt wurde. Es wurde der Begriff von Reintegration so dargestellt, dass die Reintegration quasi mit Beginn des Studiums anfangen würde, dass die Person diesen Entfremdungsprozess einfach irgendwie meistern könnte durch bestimmte Maßnahmen, also durch relevante Veranstaltungen zu „Wie relevant ist mein Studium für mein eigenes Land? Werde ich ausgebildet für Deutschland oder die Industriestaaten oder werde ich ausgebildet für den Kongo?“ Solche Aspekte sind also auch veröffentlicht. Das kann ich Ihnen auch gerne zeigen. Das fand leider keine Resonanz. Die Politik hatte sowieso alles vereinfacht, im Sinne von Rückkehrförderung, aber letztendlich hat man festgestellt, dass die besten Köpfe, die in Deutschland ausgebildet worden waren und bedingt durch diese Art von Migration auf Zeit, so einen Entfremdungsprozess miterlebten. Sie waren hier Ausländer und Fremde in eigener Heimat. Dann haben sie Anschluss gefunden, vor allem in den USA. Ich habe leider keine Statistik, aber die Kolleginnen und Kollegen von der TU haben vor ein paar Jahren behauptet, leider nicht belegt, die meisten gut ausgebildeten Ingenieure und Ärzte, die nicht unbedingt zurückgekehrt sind, sind zwischenzeitlich in Kanada und der USA gelandet. Ich kann Ihnen zustimmen. Ich hatte sehr viele amerikanische Universitäten wegen meiner Dissertation besichtigen können und darunter auch renommierte Universitäten, Stanford University. Dort habe ich auch deutsche „brain drain“ gesehen. Wie viele sehr gut ausgebildete Frauen, mit dreißig Informatik-Doktor, haben dort ein Zuhause gefunden, wahrscheinlich für immer! Es hat leider genau mit dieser Kurzsichtigkeit zu tun, dass man alles zu spät verstanden hat, dass diese schnelle Rückkehrförderung letztendlich falsch ist.

Aber gute Beispiele gab es **hier**. Das ist der Verdienst einer mehr oder weniger Reformuniversität wie Uni Oldenburg, dass Sie auch, genau wie heute im Falle dieses Projektes, im Sinne von positiver Interpretation und Organisation von Reintegration etwas geleistet haben. Dieses Konzept aus Oldenburger Zeit wurde später vom „World University Service“, bei dem ich auch jahrelang aktiv war – ich hatte dieses WUS-Komitee Oldenburg geleitet – auch aufgegriffen, aber weil WUS als Lobbyorganisation kein Geld hatte, wurde es dann zum Glück vom Studienbegleitprogramm der evangelischen Kirche in die Tat umgesetzt. „Stube“ nennt sich die Abkürzung. Vielleicht kennen Sie es. Dadurch werden ausländische Studierende seit einigen Jahren gefördert, dass sie eine Zwischenheimreise organisieren können, dass sie dafür Geld bekommen, sogar ein Flugticket, dass sie diese Kontakte zur Heimat nicht verlieren. Auch die Sprache entwickelt sich sogar weiter. Ich bin im Iran geboren und aufgewachsen. Manchmal habe ich Probleme mit jüngeren Generationen, die jetzt nach Deutschland kommen zum Studieren. Was Oldenburgerinnen und Oldenburger damals mit viel Mühe und einfach durch Kooperationen mit anderen Hochschulen wie Hannover oder Hildesheim z.B. zustande gebracht haben, konnte die Kirche z.B.

ansatzweise. Aber das zeigt wiederum: Vieles, was die Politik nicht macht, wird von der katholischen oder evangelischen Hochschulgemeinde oder teilweise in anderen Zusammenhängen, manchmal von Gewerkschaften, verwirklicht.

Franz Januschek: Wir müssen das leider erst einmal abbrechen. Wir machen erst einmal Pause.

Vielen Dank. In zwanzig Minuten, möglichst pünktlich, machen wir weiter.

Ulrich Ammon:

Der Status des Deutschen in Remigrationsländern: Weder Nationalsprache noch Lingua Franca

Ich werde über dieses Thema nur relativ kurz sprechen und dann noch einen anderen Aspekt thematisieren, den ich vorher schon angesprochen habe, der mir in diesem Zusammenhang wichtig erscheint. Nämlich – das ist dieser zweite Aspekt –, dass es für die ganze deutsche Sprachgemeinschaft und speziell für Deutschland mindestens von eben von sehr großem Interesse ist wie für die Remigranten und ihre Länder, dass die Deutschkenntnisse der Remigranten erhalten bleiben, und wie schwierig dies ist.

Aber nun zu dem Begriff Nationalsprache. Als Nationalsprache gilt in der Regel eine Sprache eines Landes (oder auch einer Nation, die noch nicht über ein eigenes Land verfügt) dann, wenn ein substantieller Teil der Bevölkerung diese Sprache als Muttersprache spricht und wenn es eine Sprache mit Tradition ist, nicht eine Immigranten- oder Remigrantensprache. Da fehlt einfach die Tradition, und es fehlt meist eben auch die Muttersprachlichkeit. Ich denke, dass nur wenige Kosovaner, die zurückkehren, die Frage bejahen würden: „Ist Deutsch Ihre Muttersprache?“ Es gibt ja bei den Türken eine ganze Menge, die sagen: „Ich bin muttersprach-zweisprachlich: Ich kann Türkisch und Deutsch und kann nicht sagen, welche Sprache mir vertrauter ist und näher steht.“ Vor allem, wenn sie lange hier gelebt haben. Aber ich denke, von den Kosovanern sind das sehr wenige, und ganz bestimmt ist es von den Remigranten eine so verschwindende Gruppe, dass Deutsch dort niemals Nationalsprache sein kann. Es hat ja auch keine Tradition und fungiert insofern auch nicht als Symbol und Teil der nationalen Identität.

Natürlich ist Deutsch dort auch nicht die Lingua franca, denn das ist auch dort Englisch, wie in praktisch allen Ländern der Welt. Aber es kommt darauf an, wie man ‚Lingua franca‘ definiert. Streng genommen kann man ja sagen, als Lingua franca dient jede Sprache, die gebraucht wird zwischen Verschiedensprachigen, zwischen Sprechern mit verschiedenen Muttersprachen. Deutsch könnte in diesem Sinne dort gelegentlich durchaus zwischen Serben und Albanern fungieren. Ich weiß nicht, in welchem Umfang, aber es könnte sein, dass Albaner und Serben, die beide Deutsch können, miteinander auf Deutsch kommunizieren. Entsprechende Fälle gibt es in Osteuropa häufig. Das ist möglich, aber Deutsch ist dann nachgeordnete Lingua franca, nach Englisch. Das führt vor allen Dingen dazu, dass die Erwartung bei Begegnung Verschiedensprachiger zunächst einmal die ist: Die Aussichten, dass die Leute Englisch können, sind am günstigsten. Ich probiere es auf Englisch, und dabei bleibt es dann meistens auch. Man probiert es eben meist mit der vorherrschenden Lingua franca, was zu deren weiteren Stärkung führt.

Ich wollte eigentlich noch auf etwas anderes zu sprechen kommen, was ich schon im Anschluss an den Gedanken sagte, den Herr Fritsche vorgetragen hat, dass Deutsch in der Türkei – und vermutlich auch im Kosovo – mehr und mehr verschwindet und zu einer Geheimsprache, ähnlich dem Rotwelschen wird. Das ist bestimmt nicht im Interesse beider Seiten. Es ist einmal im Interesse der Kosovaner, dass sie die Sprach-

kenntnisse, die sie schon einmal mit viel Aufwand und Mühe erworben haben, erhalten. Es ist eine Riesenverschwendung, wenn man eine solche mühsam erworbene Fähigkeit einfach wieder preisgibt. Normalerweise braucht man, um eine Sprache einigermaßen fließend zu sprechen, ungefähr 10.000 Lernstunden. Man kann sich also vorstellen, welche Verschwendung das ist, wenn man eine solche „Investition“ später wieder verliert, da ja tatsächlich auch wirtschaftliche Vorteile mit sich bringt, z.B. die Möglichkeit, in den deutschsprachigen Ländern zu arbeiten usw. - aber natürlich auch die Möglichkeit, andere nicht-wirtschaftlich relevante Kontakte zu pflegen.

Es ist aber, wie ich sagte, genauso ein riesiger Vorteil für die deutsche Sprachgemeinschaft, wenn Personen, die Deutsch gelernt haben, diese Sprachkenntnisse beibehalten. Insofern ist es eigentlich eine Aufgabe der deutschen Sprachenpolitik, deutsche Sprachkenntnisse überall in der Welt zu erhalten und ihren Erwerb zu fördern.

Ich möchte jetzt allgemeiner etwas sagen über Sprachenpolitik. Es gibt da verschiedene Gesichtspunkte. Es gibt einmal eine rein interessengeleitete Sprachenpolitik, die vor allen Dingen darauf abzielt, dass die eigene Sprache von möglichst vielen Personen gelernt wird. Warum das von eigenem Vorteil ist, werde ich gleich noch erläutern. Diese Politik nennt man „utilitaristisch“. Und es gibt eine „konstruktivistische“ Politik – diese Unterscheidung verdanke ich dem Tübingen Politologen Volker Rittberger - , die auf einen Ausgleich von Interessen aus ist und die Interessen anderer gleichermaßen berücksichtigt wie die eigenen Interessen, die im Grunde als obersten Wert Fairness berücksichtigt und z.B. darauf achtet, dass die kleineren Sprachgemeinschaften auch die Möglichkeit haben, ihre Sprache zu fördern, zu erhalten, die nicht nur darauf achtet, die großen Sprachen gegenüber den kleineren durchzusetzen und zu verbreiten. Aufgrund der deutschen Geschichte ist die deutsche Sprachförderungs politik in beträchtlichem Maße konstruktivistisch und keineswegs nur utilitaristisch, mehr als z.B. die französische, britische oder spanische Sprachenpolitik, die mehr eigeninteressengeleitet ist. Jedoch gibt es in all dieser Politik eine Rhetorik der Interessenverschleierung. Die Deutschen sind eigentlich interessiert, dass möglichst viele Menschen Deutsch lernen, aber sie sagen eher, das Deutschlernen sei hauptsächlich im Interesse der anderen. Man gibt sich gewissermaßen großzügig und gönnt den anderen auch etwas von der eigenen Sprache. Das ist die übliche Rhetorik in diesem Zusammenhang, wie in der Politik generell.

Was sind nun die Vorteile für Deutschland, wenn viel Deutsch in der Welt gelernt wird? Ich nenne sie mal ganz kurz:

Bessere Wirtschaftskontakte ins Ausland. Es gibt zahlreiche Belege, wie viele wirtschaftliche Vorteile deutsche Betriebe hatten von Personen im Ausland, die Deutsch konnten.

Die Imageaufbesserung Deutschlands. Personen, die Deutsch lernen oder können, haben im Durchschnitt ein deutlich besseres Bild von Deutschland, als solche, die es nicht können. Das lässt sich auch empirisch nachweisen.

Kommunikative Vorteile. Wenn man ins Ausland kommt, kann man sich leichter verständigen. Dies ist für Germanisten besonders evident. Ich bin schon in vielen

Ländern gewesen und konnte dort auf Deutsch vortragen. Wenn ich als Finne gereist wäre, hätte ich das nicht gekonnt. Auch nicht als Albaner.

Verbreitung eigener Werte und Kultur. Heute wird die Welt angelsächsisch globalisiert. Die amerikanischen Werte werden deshalb in der ganzen Welt verbreitet, weil Englisch die Weltsprache ist. Wenn Chinesisch die Weltsprache wäre, könnten die Amerikaner ihre Werte nicht so leicht weltweit verbreiten. Auch wir verbreiten unsere Werte ein wenig über Personen, die Deutsch können, sogar weltweit, und unsere Kultur wird auf diese Weise bekannt. Wenn Sie nach Japan kommen, werden Sie feststellen, dass die japanischen Germanisten und Deutschlerner viel von der deutschen Kultur wissen und sie auch noch über ihre eigenen Kreise hinaus verbreiten.

Gewinnung von Humankapital. Dies heißt vor allem: Gewinnung von qualifizierten Arbeitskräften. Das ist vielleicht etwas verkürzt gesagt, aber das steht im Zentrum. Die USA ziehen heute über 80% der international mobilen, akademischen Menschen in ihr Land. Deutschland etwa vier oder fünf Prozent, also sehr viel weniger, und andere Länder null Prozent. Die Gewinnung von Humankapital ist für die Zukunft eines Landes von allergrößter Bedeutung. Wie viele Akademiker und sonstige Fachkräfte kann man gewinnen, sowohl als Studierende als auch insbesondere natürlich als Arbeitskräfte, welche die Entwicklung der eigenen Gesellschaft fördern?

Aufwertung der eigenen Sprache. Jede Sprache gewinnt an Wert mit der Zahl ihrer Sprecher. Je mehr eine Sprache gesprochen wird, um so ausdrucksfähiger wird sie. Je mehr Sprecher sie hat, umso höher ist ihr Gebrauchswert, ihr Kommunikationspotential. Die wertvollste Sprache ist heutzutage mit großem Abstand das Englische. Deutsch ist auch ziemlich wertvoll, aber Albanisch ist, so gesehen, vergleichsweise wenig wert, nach diesem Kriterium des Gebrauchswerts einer Sprache, weil man einfach relativ wenige Personen damit erreichen kann. Das hängt mit einer ökonomischen Eigenschaft von Sprachen zusammen, die der Amsterdamer Sprachsoziologe Abram de Swaan „Hyperkollektivität“ genannt hat. Es gibt drei Arten von Gütern: Private Güter, die man kauft und verkauft, Fahrräder, Autos usw. Öffentliche Güter, die genauso lebensnotwendig sind, die man aber nicht kaufen muss, beispielsweise die Luft zum Atmen. Solche öffentlichen Güter werden nicht dadurch besser, dass sie intensiv gebraucht werden. Wenn mehr Menschen hier drin die Luft einatmen, wird sie nicht besser davon, aber es kostet nichts, sie einzuatmen. Schließlich die hyperkollektiven Güter, die durch Verbreitung, Aneignung und Gebrauch an Gebrauchswert gewinnen. Dazu gehören die Sprachen. Dazu gehören auch beispielsweise Computerprogramme. Deshalb ist Microsoft führend, weil es sein Programm weltweit verbreiten konnte.

Einnahmen aus Sprachindustrie. Man kann durch Sprachunterricht verdienen. Für Großbritannien ist der Sprachunterricht der zweitwichtigste Wirtschaftsfaktor, nur leicht übertroffen vom Nordseeöl. Ein Großteil des Reichtums Großbritanniens kommt aus seiner Sprache, und das geht weit über den bloßen Sprachunterricht hinaus. Vor allem betrifft es auch die Verbreitung von Medienprodukten in der betreffenden Sprache. Sie brauchen bloß irgendwo hinzufahren in der Welt, dann sehen Sie britische und amerikanische Medienprodukte auf allen Ebenen: vom Fernsehen über Bücher usw. Und auch wir Deutschen profitieren in dieser Hinsicht ein bisschen von

der Verbreitung unserer Sprache, aber relativ wenig. Die Albaner profitieren davon gar nicht. Ich glaube, sie können praktisch nichts in der eigenen Sprache weltweit verkaufen.

Nun gibt es in Deutschland ein sehr unterentwickeltes Bewusstsein von diesen Vorteilen einer Sprachgemeinschaft. Das geht bis in die Spitzen der Politik hinauf. Deshalb gibt es auch eine ziemlich inkonsistente und undurchdachte Politik in Bezug auf die deutsche Sprache. Das zeigt sich auch in der Sprachwahl vieler Politiker. Das hat sich z.B. auch daran gezeigt, dass noch in den 1980er Jahren der Leiter der Sprachabteilung des Auswärtigen Amtes öffentlich gefordert hat, dass die Deutschen doch auf Deutsch als Arbeitssprache in den EU-Institutionen verzichten sollten, dass sie lieber einer pragmatischen Lösung ohne Deutsch zustimmen sollten. Nur Englisch und Französisch sollten dort Arbeitssprache sein. Hermann Kusterer war das übrigens. Das hat er zweifellos mit Zustimmung der damaligen deutschen Regierung getan. Inzwischen hat sich die deutsche Politik etwas umbesonnen, aber die Politik in dieser Richtung ist nach wie vor ziemlich inkonsistent. Das wollte ich betonen.

Im Grunde ist es ganz massiv im deutschen Interesse, dass die Kosovaner ihr Deutsch weiter pflegen, dass die Rumänen Deutsch lernen usw. Frankreich ist sich dessen bezüglich Französisch viel mehr bewusst und organisiert das teilweise über die Frankophonie. Ich habe gerade einem Kollegen ein Schreiben vom Auswärtigen Amt gezeigt, worin mitgeteilt wird, jetzt sei auch Österreich der Frankophonie assoziiert worden, und Rumänien ist schon längst dabei, und Bulgarien auch. Ebenso Albanien. Über die Frankophonie wird das Französische massiv gefördert. Es könnte durchaus so sein, dass auf lange Sicht Englisch und Französisch die beiden Hauptsprachen in Europa bleiben, auch die einzigen Sprachen der zukünftigen europäischen Regierung. Eine Tendenz in diese Richtung ist vorhanden. Deutschland schläft in dieser Hinsicht weitgehend und tut nichts. Aus historischen Gründen ist es natürlich unmöglich, eine „Germanophonie“ zu gründen, also dass Länder mit Deutsch als Muttersprache oder als häufig gelernte Fremdsprache sich zusammenschließen zwecks gemeinsamer, konsistenter Förderung der deutschen Sprache. Aber im Grunde läge das im deutschen Interesse.

Es kommt noch ein anderes Problem dazu: die unterschiedliche Einstellung der Parteien zu dieser Frage. Dazu nur eine kurze Bemerkung. Wem das Herz links schlägt, der findet das furchtbar, was ich Ihnen jetzt vorgetragen habe, denn ganz klar geht es dabei letztlich auch um nationale Interessen. Im Grunde ist all dies schwer verträglich mit einer linken Einstellung, vielleicht schon, diese Interessen überhaupt klar zu sehen. Deshalb habe ich auch die Notwendigkeit einer konstruktivistischen Politik betont, dass man eben nicht nur die Eigeninteressen verfolgt, sondern sie abwägt gegen die anderen Interessen. Aber zunächst einmal muss die eigenen Interessen klar sehen und formulieren. Man kann dann konstruktivistisch sagen: „In unserem Eigeninteresse liegt eigentlich dies, aber aus Fairness und Rücksicht auf Euch wollen wir es so nicht durchsetzen, sondern Eure Interessen mitberücksichtigen.“

Kurz die Stellungnahmen von Vertretern von vier Parteien zur letzten Anhörung zur deutschen Sprache. Ich fange einmal bei der PDS an.

„Es mag für Sprachforschung und –soziologen von Wert sein, zu ergründen,

warum in den großen Industriestaaten das Interesse am Deutschlernen nachgelassen hat. Politischen Handlungsbedarf sehe ich deshalb nicht.“

Die PDS sieht also keinerlei Handlungsbedarf in dieser Richtung.

Von den Grünen. Staatsminister Vollmer betont bei der Frage, ob die deutsche Sprache gefördert werden soll, vor allen Dingen, dass jetzt englischsprachige Studiengänge eingerichtet sind und dass das das wichtigste sei.

„Wir können nur dann glaubwürdig für die deutsche Sprache im Ausland werden, wenn wir selbst Fremdsprachen lernen. Im Rahmen des Programms 'International ausgerichtete Studiengänge' fördert die Bundesregierung deshalb mit 35 Millionen Euro 52 Studiengänge, in denen verstärkt Englisch verwendet wird. So lässt sich Deutschland als Wissenschaftsstandort attraktiv erhalten.“

D.h., auch wiederum kein Interesse an Sprachförderung.

Seitens der SPD klingt es nicht viel anders.

„Am Bedeutungsverlust des Französischen in der Welt und in Europa kann man ablesen, wie trotz der Schutzgesetze und Förderprogramme dieser Prozess nicht aufzuhalten ist. Die deutsche Sprache muss lediglich vor Politikern und Journalisten geschützt werden, die ihr oft arg mitspielen.“

Wiederum kein Bedarf an Förderung der deutschen Sprache, verbunden mit einer Fehleinschätzung der französischen Politik, die nämlich durchaus erfolgreich ist. Das ist bei uns ein Topos: Frankreich tue sehr viel für die Sprachförderung und erreiche nichts. In Wirklichkeit erreicht es viel, mehr als meist bekannt wird.

Schließlich der Kommentar von der CDU, der zeigt, dass da ein bisschen mehr Entschlossenheit dahinter steckt. Bedauerlicherweise, was die andern Parteien angeht. Von der FDP liegt mir keine Stellungnahme vor.

„Warum die sonst doch so stark an kulturellen Fragen interessierten 'Linken' die Initiativen in diesem Bereich stets bereitwillig den Konservativen überlassen, wird wohl ein ewiges Rätsel bleiben. Das linke Lager behandelt die von der Bevölkerung ganz offensichtlich durchaus als relevant empfundenen Fragen so, wie es bis 1989 die Fragen der Deutschen Einheit behandelt hat: Abwiegeln, herunterspielen, nicht ernstnehmen und am besten vollständig ignorieren.“

Das Problem ist, dass hier ein nationales Interesse vorliegt und dass wir natürlich auf Grund unserer Geschichte nationale Interessen kaum mehr artikulieren, geschweige denn konsequent verfolgen können. Aber ich denke, man sollte sich dessen bewusst sein, dass es eigentlich im Interesse der deutschen Sprachgemeinschaft liegt, dass die deutsche Sprache gefördert wird, und dann überlegen, welche faire Lösung man auf der Grundlage der Einsicht in diese Interessen anstreben könnte und sollte.

Diskussion

Jürgen Erfurt: Die Frankophonie ist angesprochen. Es gibt eine Frankophonie, es gibt eine Lusophonie, es gibt die España Phonia, es gibt eine Turkophonie seit 1996, es gibt die Arabische Liga, es gibt den Commonwealth, der nun nicht primär sprachbezogen ist, aber natürlich auch die Sprache in den Mittelpunkt stellt. Aber so etwas wie ein Germanophonie, die gibt es nicht. Ob das gut ist, weiß ich nicht, aber es macht im Grunde ein Dilemma deutlich und Sie haben das Dilemma, glaube ich, sehr deutlich benannt. Nämlich, ich denke, dass weltweit schon sehr dezidiert deutsche Interessen vertreten werden. Wir haben das ja letzte Woche erst wieder gehört, als spekuliert wurde, ob die Deutsche Bank und die Commerzbank fusionieren sollen, um nicht von amerikanischen Banken aufgekauft zu werden. Da gibt es also schon sehr wohl artikuliertes deutsches Interesse in einzelnen Bereichen, aber das gibt es nicht im Bereich von Kultur. Das ist bedauerlich. Ich denke, man kann es als Chance formulieren, denn potentiell ist das ein Wirtschaftsfaktor, der deutlich unterschätzt wird und potentiell ist das auch ein Kulturfaktor, der genauso unterschätzt wird. Wirtschaftsfaktor insofern: Sie hatten die Zahl erwähnt. In Großbritannien ist die Sprachindustrie der zweite Exportsektor nach der Rüstungsindustrie. Wäre es nicht denkbar, auch mit Kulturprodukten, die Deutsch basiert sind, zumindest größere Lücken zu erschließen als sie bisher vorhanden sind?

Auf der kulturellen Ebene sehe ich einen andern Bereich. Wir verhalten uns sehr, sehr zögerlich beispielsweise in Bezug auf bilinguale Schulprojekte. Es gibt in Deutschland einige Projekte, die beispielsweise mit Italienisch, mit Türkisch, mit Französisch zu tun haben. Aber der Kampf auf der Ebene der Kultusbehörden zur Durchsetzung dieser Projekte, die ja nicht nur den Italienern zugute kommen sondern natürlich auch den Deutschen, das wird außerordentlich wenig forciert und da gibt es sehr viele Resistenzen in Bezug auf Kulturalität, Vermittlung des Deutschen und natürlich auch das Kennenlernen der anderen Kulturen.

Insofern, an Kritischem kann ich da nicht viel sagen. Ich kann nur Ihr Dilemma im Grunde unterstützen und wir können vielleicht einmal darüber nachdenken, was für Bedingungen geschaffen werden müssen, um den Kulturen, das Deutsche eingeschlossen, zu mehr Raum zu verhelfen.

Zuhörerin: Ich habe eine Frage. Ich fand die Statements ja ganz spannend. War das alles von der CDU? Oder gab es da ein weitergehendes Statement? Weil: Die anderen schlecht zu machen ist eine Sache. Aber haben sie auch Pläne, wie sie es denn nun machen wollen? Weil, im Prinzip, das, was Sie vorgelesen haben, nur war: „Was die Linken machen ist Mist.“

Ulrich Ammon: Sie haben zwei große Initiativen ergriffen in letzter Zeit. Es gab einmal eine große Anfrage von der CDU/CSU zur Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Das war ungefähr vor zwei Jahren. Dann eine kleine Anfrage vor einem halben Jahr, wiederum im Bundestag zu Deutsch als Arbeitssprache in den EU-Institutionen. Sie haben konkrete Forderungen gestellt, was man tun sollte, um darauf hinzuwirken, dass Deutsch in den EU-Institutionen mehr Funktionen bekommt als bisher und darauf hingewiesen, dass die Arbeitssprachen der EU-Institutionen die

zukünftigen Regierungssprachen des allmählich zusammenwachsenden Europas sein werden. Wenn da Deutsch nicht dabei ist, hat es im Grunde keinen Halt mehr für eine internationale Bedeutung, denn andere Sprachen wie Spanisch usw. haben ihren Halt in anderen Ländern und brauchen den Halt nicht von Europa zu bekommen. Deutschland hat ja seine Kolonien nach dem ersten Weltkrieg verloren. Darüber kann man sich freuen oder nicht. Ich freue mich eigentlich schon darüber, aber das bedeutet andererseits, dass natürlich Deutsch ganz auf den deutschsprachigen Muttersprachraum eingeschränkt ist und wenn Deutsch in Europa – mit Ausnahme von winzigen Minderheiten, die vergleichsweise keine Substanz haben – keine internationale Funktion erhält durch die Funktion als Regierungssprache der EU, dann wird es wohl seinen internationalen Status weitgehend vollends einbüßen. Da hat die CDU nach den Anfragen, nach den Fragen, die gestellt wurden, nach den Initiativen, die ergriffen wurden, offenbar tieferes Verständnis der Zusammenhänge als die anderen Parteien. Das ist mein Eindruck. Sie hat z.B. auch angeregt, dass man darauf hinwirken sollte, dass in den EU-Institutionen, konsequent Personen auch angestellt werden, die Deutsch können. Jetzt ist es so, dass die Ausschreibungen meistens nur Englisch- und Französischkenntnisse verlangen, obwohl formell, etwa in der Kommission, Deutsch Arbeitssprache ist. Das steht so in der Satzung. Aber wenn natürlich in die Kommissionen oder in die Ausschüsse der Kommission, in die Ämter der Kommissionen hauptsächlich Personen mit Englisch- und Französischkenntnissen berufen werden, dann kann Deutsch gar nicht funktionieren. Wann immer man zusammenkommt, stellt man fest, es sind ein paar dabei, die kein Deutsch können. Es ist zwar förmlich Arbeitssprache, fungiert aber nicht als Arbeitssprache und die Abschaffung steht eigentlich dann irgendwann an, für eine Sprache, die nicht gebraucht wird. Da ist tatsächlich ein Bewusstseinsunterschied zwischen den Parteien vorhanden, denke ich.

Michael Fritsche: Eines haben wir, glaube ich, jetzt ausgelassen und das ist die Verbreitung von Deutsch in der ehemaligen Sowjetunion, also Ukraine, wir haben ja gerade auch einen Gast aus der Ukraine, einen Kollegen, Herrn Prof. Maksymtschuk. Es ist ja sehr verbreitet eigentlich. Es wird dort sehr viel gelernt. Das Absurde ist eigentlich Kasachstan, wo ja nun hauptsächlich die ehemaligen Deutschen aus dem Wolgagebiet lebten. Kasachstan ist ein Erdöl- und Erdgasland erster Güte. Da hat man wirklich eine riesige deutsche Minderheit gehabt, auch unter Fachleuten. Die hat man da praktisch herausgezogen. Das Goethe-Institut usw. gibt ja doch immerhin einiges Geld aus, dass Deutsch gelernt wird und da holt man es raus. Das macht jetzt wieder die CDU, die das forciert hat, diese Politik. Das ist absurd.

Ulrich Ammon: Es gibt ja insgesamt keine konsistente Politik, weil man das Problem gar nicht als sehr gravierend betrachtet. Das spielt keine zentrale Rolle.

Michael Fritsche: Aber da ist auf jeden Fall eine Förderung erforderlich. Gerade da ist ein großes Potential.

Zuhörer: Es ist wichtig, dass Sie hier zusammengekommen sind und solche Interessen und Fragen aufgreifen, insbesondere die Fragen der Remigration. Aber innerhalb dieser Fragen wurden auch interessante Momente berührt und zwar die Momente, welche mit der Existenz der deutschen Sprache im Ausland stehen. Es ist wirklich so, dass man im Ausland für die deutsche Sprache werben muss, weil die deutsche

Sprache im Ausland von der englischen Sprache zurückgedrängt wird. Das, was Sie hier uns dargestellt haben, das sind die Punkte der Sprachenpolitik, aber ich weiß nicht, ob das irgendwo offiziell verankert ist. Ich wiederhole noch einmal: Für die deutsche Sprache muss man im Ausland werben. Man muss popularisieren, aber die beste Werbung ist der Status der deutschen Sprache in Deutschland. Wenn man im Ausland sieht, dass die deutsche Sprache aus vielen Sphären in Deutschland zurückgedrängt wird, dann orientiert man sich nicht nach der deutschen Sprache sondern nach der englischen Sprache.

Ich möchte Sie fragen: Wie sieht die Zukunft der deutschen Sprache in Deutschland aus?

Ulrich Ammon: Vielleicht darf ich dazu einen Punkt sagen. Ein ganz großes Problem ist ja die Einführung des Englischen in die Primarstufe. Das wird auch in dieser Hinsicht eigentlich nie diskutiert, denn wenn einmal alle Deutschen Englisch können, besteht kein Bedarf mehr an Deutschkenntnissen im Ausland und auf diesem Weg sind wir schon. Da gibt es eine Diskrepanz zwischen individuellen Interessen und gesamtgesellschaftlichen Interessen. Jeder einzelne muss natürlich Englisch können und will Englisch können. Man kann es unmöglich verwehren und die Leute am Englischlernen hindern. Das ist die eine Seite.

Andererseits, wie gesagt, wenn einmal alle Englisch können oder alle Personen, die international agieren, Englisch können, das genügt ja schon. Es muss ja nicht jeder Deutsche Englisch können, aber alle, mit denen man im internationalen Kontakt zusammentrifft. Dann braucht man keine Deutschkenntnisse, Deutsch als Fremdsprache mehr. Insofern ist Deutschland dabei, die internationale Stellung der eigenen Sprache systematisch zu untergraben. Ich weiß da keinen Ausweg.

Winfried Boeder im Publikum: Ich finde, Sie haben mit Recht am Anfang diese zwei Konzepte einander gegenübergestellt, konstruktivistisch, utilitaristisch und die Diskussion ist jetzt hauptsächlich über den zweiten Teil gegangen. Ich würde mich dafür interessieren, auch als ein Sprachwissenschaftler, der sich sehr viel mit kleinen Sprachen beschäftigt: Wie lassen sich die Werte, die ja offenbar diesem konstruktivistischen Standpunkt zu Grunde liegen... – lassen die sich empirisch oder theoretisch fassen? Sie sind ja ein Spezialist auf diesem Gebiet. Wie würden Sie das fassen?

Ulrich Ammon: Jede Sprachgemeinschaft soll eine Möglichkeit bekommen, ihre Sprache zu erhalten und zu pflegen. Ich habe z.B. den Vorschlag gemacht – dann kann ich das an einem konkreten Beispiel verdeutlichen –, wie man etwas mehr Fairness in der EU erreichen könnte. Wenn die Sprachgemeinschaften, deren Sprachen als Arbeitssprache in den Institutionen fungieren, dann herangezogen würden, die Kosten der Sprachendienste zu übernehmen... – wenn also Englisch, Französisch und Deutsch die Arbeitssprachen wären, dann sollen diese Sprachgemeinschaften die gesamten Kosten der Sprachendienste übernehmen. Das sind vielleicht insgesamt zwei Milliarden Euro im Jahr. Denn sie haben indirekt riesige Vorteile davon. Andererseits können die Sprachgemeinschaften, die nicht an den Arbeitssprachen beteiligt sind, dann die Gelder verwenden oder im Grunde die Auflage dazu bekommen oder den Anreiz dazu bekommen, ihre eigene Sprache zu pflegen, so dass da ein gewisser Ausgleich ist. Es ist unmöglich, dass alle demnächst einundzwanzig Amtssprachen als

Arbeitsprachen fungieren. Das geht nicht. Das kann man praktisch nicht durchführen. Also muss eine Auswahl getroffen werden. Aber die sollte nicht so sein wie jetzt, dass die anderen, deren Sprache nicht beteiligt sind, dann auch noch die Sprachdienste mitbezahlen, wie das jetzt der Fall ist, sondern da sollte eine Kompensation gesucht werden. In der Weise sollte das angegangen werden, dass offen gesagt wird: „Wir haben diese Vorteile. Die Vorteile sollen ermittelt werden. Die anderen haben diese Nachteile und dafür soll eine Kompensation geleistet werden.“ Das wäre z.B. utilitaristisch. Dass man jeweils nach einer fairen Lösung, nach Ausgleichen usw. sucht.

Winfried Boeder im Publikum: Ich fragte aber gerade nach den Werten.

Ulrich Ammon: Die Werte, die zugrunde liegen, könnte ich nicht benennen. Das ist eine Frage der einzelnen Sprachgemeinschaften, denke ich, welche Werte sie haben. Es gibt Sprachgemeinschaften, für die ihre Sprache ein zentraler Wert ist, der Sprach-erhalt, die sogar meinen, dass sie als Gruppe überhaupt nur fortexistieren können, wenn die eigene Sprache erhalten bleibt, und andere, für die offenbar der Erhalt der eigenen Sprache nicht so viel wert ist. Aber das kann man, glaube ich, nicht von außen aufzwingen und sagen: „Ihr müsst aber eure Sprache hochhalten.“ Sondern das müssen die eigenen, einzelnen Sprachgemeinschaften selbst entscheiden. Ich glaube, die Werte sind dann eine Frage der Autonomie der einzelnen Sprachgemeinschaften.

Die Linguisten haben natürlich das spezifisch linguistische Interesse, dass möglichst alle Sprachen erhalten bleiben. Die Linguisten haben sogar ein Interesse daran, dass allgemein ein Sprach- und Kommunikationschaos herrscht, dass man sich gar nicht mehr versteht. Je babylonischer, umso besser für die Sprachwissenschaftler. Dann braucht man uns wirklich, natürlich dann für die Sprachlehrer. So wie die Ärzte froh sind, wenn es viele Kranke gibt. Aber das sind andere Interessen als die Interessen der übrigen Bevölkerung, die vielleicht durchaus Vereinfachungen in den Sprachsystemen wünscht. Denn möglicherweise gibt es auch Sprachgemeinschaften, die sagen: „Es ist eine zu große Last. Wir sind zu klein. Es ist eine zu große Last, unsere Sprache aufrechtzuerhalten. Wir versuchen, sie zu musealisieren, also Aufnahmen zu machen und sie zu erhalten als historisches Denkmal, aber wir pflegen sie nicht weiter.“ Das ist aber die Entscheidung der einzelnen Sprachgemeinschaft, denke ich. Wir können nicht absolute Werte setzen und das von den Sprachgemeinschaften verlangen.

Winfried Boeder im Publikum: Die absoluten Werte sind aber für die Mehrheits-sprachen natürlich schon wichtig, denn sehr viel vom Überleben der kleinen Sprachen hängt von der Einstellung derjenigen Sprachgruppen ab, bei denen diese schwierige Frage gar nicht auftritt. D.h., wir haben sehr wohl eine Mitverantwortung. Insofern stellt sich die Frage, nicht nur für die kleinen Sprachen, die entscheiden: „Meine Sprache soll auf jeden Fall überleben.“ sondern sie stellt sich auch für Deutsche oder nach Möglichkeit vielleicht auch für Englischsprachige, welche Verantwortung sie gegenüber der menschlichen Vielfalt in diesem Bereich haben.

Ulrich Ammon: Na gut, da würde ich sagen, eine Einstellung, die Fairness beinhaltet und die nicht nur die eigenen Interessen sieht, sondern die eben mit allen anderen in Kontakt tritt und versucht zu ermitteln, was die Bedürfnisse dort sind, was die Wünsche, die Werte dort sind, und das mit zu berücksichtigen bei der eigene Politik. Anders wird man nicht verfahren können. Das wird ja normalerweise nicht gemacht,

sondern die eigenen Sprachgemeinschaften versuchen, nur ihre Sprache zu verbreiten und durchzusetzen. Das ist aber eine andere Haltung, wenn man die Interessen der anderen ebenfalls sieht und versucht, mit ihnen ins Gespräch zu kommen und sie zu fragen: „Was wünscht ihr euch?“ und dann eine faire Lösung sucht.

Franz Januschek: Wir müssen leider ziemlich schnell Schluss machen, weil wir sonst zu stark in Verzug kommen. Ich glaube, wir kommen auf das gleiche Thema noch mehrfach zurück.

Zuhörerin: Zwei kurze Bemerkungen. Es wurde zum einen hier immer wieder in verschiedenen Vorträgen angesprochen, dass die deutsche Industrie auch Interesse haben müsste, Deutschsprachigkeit zu fördern. Ich würde sagen, ich glaube es nicht, weil sich mindestens sehr große einflussreiche Konzerne zunehmend als „global players“ verstehen. Stichwort Globalisierung. Bei der Globalisierung ist dann naturgemäß alles im Wege, was sich zu individuell und zu stark eingegrenzt auf einen bestimmten Bereich auswirken würde. Das ist der eine Punkt.

Der andere Punkt. Eine Informationsfrage. Es wird ja jetzt die neue europäische Verfassung konzipiert. Mich würde interessieren, wie dieser Sprachaspekt möglicherweise in der neuen europäischen Verfassung, in den ersten Vorschlägen, kodifiziert worden ist.

Ulrich Ammon: Zum zweiten: Überhaupt nicht, obwohl es massive Eingaben gegeben hat. Ich war da auch mitinvoliert. Es haben alle möglichen Vereine usw. Eingaben gemacht und es ist sogar von ganz konservativen Organen vorgeschlagen worden, dass man einen Sprachpassus aufnimmt. Z.B. ist vom britischen „Economist“ sogar explizit vorgeschlagen worden, es soll ein Paragraf eingeführt werden: Die drei Amtssprachen der EU, nicht nur Arbeitssprachen, sind Englisch, Französisch und Deutsch. Das hat der britische „Economist“ vorgeschlagen. Aber es ist nichts drin. Kein Sprachparagraf. Gar nichts. Das wird als ein zu heißes Eisen betrachtet, sagt man, und sollte nicht durch die Verfassung geregelt werden.

Zum anderen: Die deutschen „global players“ hätten noch einen zusätzlichen Vorteil, wenn sie die deutsche Sprache im Rahmen ihrer Möglichkeiten fördern und mitpflegen würden, weil Personen, die Deutschkenntnisse haben, bevorzugt Kontakte zu den deutschsprachigen Ländern pflegen. Sonst sind sie im Grunde auf derselben Ebene wie amerikanische Firmen, mit einer Sprache, die sie schlechter beherrschen als die amerikanischen Firmen. Sie hätten aber noch zusätzlich diesen Vorteil, dass sie ein Potential nutzen könnten, das existiert, der Personen, die Deutsch können und die bevorzugt mit deutschen Firmen und auch mit den deutschsprachigen Ländern zusammenarbeiten.

Das macht sich so bemerkbar: Ich komme in die japanische Abteilung letzte Woche, war wieder eine Woche in Japan. Da sind fünfzehn Japaner, elf von denen haben ein deutsches Auto beispielsweise. Im Landesdurchschnitt hätte nicht mal einer ein deutsches Auto. Das ist nur so ein Indiz, dass diese Personen, die Deutsch gelernt haben, auch bevorzugt Kontakte zu deutschen Firmen und zu Deutschland pflegen. Das wäre eben ein zusätzliches Plus für die deutschen Firmen. Sie wären da eben nicht auf derselben Ebene wie die amerikanischen Firmen, denen sie unterlegen sind in

sprachlicher Hinsicht. Das wäre der Punkt. Ich denke, dass man in dieser Richtung argumentieren könnte und dass es nicht sinnlos ist, so zu argumentieren.

Dirk Scholten & Skender Shala:

Deutsch als Fremdsprache-Unterricht bei Schülern mit extremen Bandbreiten an Deutsch-Vorkenntnissen²

In Kosova Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten ist in der Praxis ein Problem, oder sagen wir besser eine Herausforderung für die Unterrichtenden. Vor allem deshalb, weil die Vorbereitung der Stunden für die Lehrenden immer sehr aufwändig ist. Die Vorbereitung einer Stunde bedeutet nämlich immer die Vorbereitung mehrere paralleler Stunden. Warum? Die Lerngruppen sind äußerst inhomogen. In jeder Klasse finden sich in der Regel SchülerInnen, die auf sehr unterschiedlichen Niveaus Deutschvorkenntnisse mitbringen. Für manche Kinder ist Deutsch eine Fremdsprache – ihr sprachliches Ausgangsniveau liegt praktisch bei Null –, für andere SchülerInnen wiederum ist Deutsch keine Fremdsprache, sondern Zweitsprache – ihr sprachliches Ausgangsniveau ist von dem eines/r deutschen Schülers/in nicht zu unterscheiden. Auf den Deutsch als Fremdspracheunterricht in solch extrem inhomogenen Lerngruppen kann sich die Lehrerin/der Lehrer mit keinem Lehrbuch vorbereiten, weil ein solches Lehrbuch nicht existiert.

Deutsch ist an den Schulen in Kosova eine Fremdsprache, die nach Englisch (erste Fremdsprache) gemeinsam mit anderen Fremdsprachen angeboten werden kann. Ausgebildete DeutschlehrerInnen an den Schulen gibt es zurzeit allerdings noch kaum – die DeutschlehrerInnenausbildung hat in geringem Umfange erst nach dem Krieg im Jahre 2000 begonnen. Die Angebote, die den SchülerInnen gemacht werden, sind in der Regel Angebote der Bundesregierung (wie z.B. die deutsch-französische Schule in Prishtina) oder Angebote von Nichtregierungsorganisationen, wie z.B. von EmpoR. Die unbedeutende Stellung von Deutsch als Fremdsprache an den Schulen spiegelt den tatsächlichen Grad der Verbreitung von Deutsch an den Schulen nicht wider. Tatsächlich sind nämlich viele SchülerInnen in einem deutschsprachigen Land schulisch sozialisiert worden. Sie sind an Schulen groß geworden, deren Unterrichtssprache Deutsch war, sie sind in deutschsprachigen Ländern aufgewachsen, wohin ihre Familien vor dem Krieg geflohen waren. Mit der Rückkehr ihrer Familien in die Heimat – häufig nur die Heimat ihrer Mütter und Väter – kamen sie an kosovarische Schulen. Die mitgebrachten Deutschkenntnisse waren in der Schule aber nicht mehr gefragt – letztlich also ein Wissensbestand, der ohne Pflege verloren zu gehen drohte. Einen erfolgreichen Versuch, u.a. die Deutschkenntnisse der SchülerInnen zu pflegen und auszubauen, startete 2000 EmpoR mit seinem Programm der Wiedereingliederungshilfe für Rückkehrerkinder. Der Erhalt und die Verbreitung von Deutsch war allerdings nur ein Teilaspekt des Programms, das über diesen Punkt hinaus auch die Erfahrungen der jungen KosovarInnen in einer marktwirtschaftlich organisierten Demokratie für den Neuaufbau Kosovos fruchtbar machte.

Wir Kosovaren müssen aufpassen, dass das Kapital, das die Rückkehrer mitbringen, nicht vernachlässigt wird, damit wir die Gesellschaft vorbereiten auf die Integration in

² Der Vortrag wurde von Skender Shala gehalten und von Dirk Scholten nachträglich schriftlich ergänzt und überarbeitet.

die Europäische Gemeinschaft, das heißt diese Faktoren sind sehr wichtig oder sind eine schmale Brücke, die wir schnell verbreitern müssen, wenn wir nach Europa wollen.

Die Grobziele – also Erhalt und Verbreitung von Deutsch und Demokratisierung im weiteren Sinne – orientierten die Suche nach geeigneten **Unterrichtsformen** in unseren EmpoR-Kursen, deren TeilnehmerInnen sich je zur Hälfte aus Rückkehrerkindern und Dagebliebenen (altersstufenübergreifend) zusammensetzten und damit tatsächlich extrem unterschiedliche Bandbreiten an Deutschvorkenntnissen aufwiesen. Gerade hier musste die Suche nach geeigneten Unterrichtsformen beginnen. Die unterschiedlichen Deutschvorkenntnisse wurden dabei nicht als Problem für den Deutschunterricht interpretiert, sondern als Ressource verstanden, die es galt, für die Unterrichtsgestaltung fruchtbar zu machen. Dem zweiten Grobziel „Demokratisierung“ trugen wir durch eine Anlage des Unterrichts Rechnung, die sehr stark auf gemeinsames Handeln und Reflektieren der dieses Handeln steuernden Regeln ausgerichtet war. Dieses Ziel verfolgten wir bereits durch den von uns für den Unterricht vorgegebenen äußeren Rahmen. So ersetzten wir den weitgehend autonom agierenden Lehrer durch ein Zweierteam. Die im Verlaufe jeder Unterrichtsstunde notwendigen Absprachen dienten als Anschauungsunterricht für den auch von den SchülerInnen verlangten Verständigungsprozess etwa über das gemeinsame Vorgehen bei der Lösung von Spiel- oder Kreativaufgaben. Die Sitzordnung in der Klasse (Kreis für Gespräche, größere Tische für Kleingruppenarbeiten) diente uns dazu die– überspitzt gesprochen – marschkolonnenhafte, nahezu militärische Sitzorganisation in den Klassenzimmern – jede/r Schüler/in sitzt an einem Tisch exakt hintereinander – aufzubrechen. Zugleich erlaubt es der Kreis dem Unterrichtenden, sich stärker zurückzunehmen und sein Wirken darauf zu beschränken, das SchülerInnengespräch zu moderieren. Im Kreis kann jeder jeden sehen und mit jedem interagieren. Im Kreis gibt es keine Hierarchien, im Kreis arbeiten alle gemeinsam an etwas, das in der Mitte entsteht.

Neben den eher äußerlichen Bestandteilen der Unterrichtsmethode, die sich deutlich unterscheidet von dem bisher nahezu ausschließlich praktizierten Frontalunterricht, sind natürlich die vermittelten Inhalte interessant, über die die Vermittlung von Deutsch stattfand. Stellvertretend für viele andere verwirklichte Ideen in unseren EmpoR-Kursen zwei Illustrationen für den von uns angebotenen **ressourcen- und handlungsorientierten** Deutschunterricht:

Grundsätzlich fingen wir immer mit einem **Spiel** an, damit die SchülerInnen sich besser konzentrierten und mehr Lust auf die Stoffverarbeitung im weiteren Verlauf entwickelten. Die Spiele waren aber kein Selbstzweck, sondern waren stets mit einem sprachlichen Aspekt kombiniert. So dienen beispielsweise beim Spiel „Obstsalat“ – einem Platzwechselspiel – unterschiedliche Früchtevokabeln als Auslöser für die Kinder, den Platz schnell zu wechseln. Das Spiel lässt sich natürlich ebenso gut auch mit Gemüsevokabeln oder Vokabeln aus anderen Wortfeldern spielen. Die Wortschatzarbeit läuft in diesem Spiel eher beiläufig im Hintergrund. Die Vokabeln gehören unserer Erfahrung nach aber nach dem Einsatz solcher Spiele zum festen Wortschatz der SchülerInnen. Der Lernprozess verlief unmerklich und war an eine Handlung gekoppelt. Über die Verbreiterung des Wortschatzes hinaus konnten an die

unterrichtliche Verwendung von Spielen weitere Spracharbeiten angeknüpft werden. So konnten etwa die die Spiele strukturierenden Regeln gemeinsam dokumentiert werden.

Projektarbeit war in den EmpoR-Kursen immer ein Weg, den vorhandenen Sprachschatz der Rückkehrerkinder zu heben und ihnen das Gefühl zu vermitteln, dass ihre Deutschkenntnisse gefragt seien. So gab beispielsweise die gemeinsame Produktion einer Zeitung oder eines kleinen, illustrierten Buches zu einem Thema, das die SchülerInnen im Unterricht miteinander diskutierten, oder das z.B. ihre Erlebnisse während ihres Deutschlandaufenthaltes darstellte, den SchülerInnen mit sehr breiten Vorkenntnissen die Gelegenheit, mit ihren Deutschkenntnissen den schwächeren SchülerInnen zu helfen. Auch die SchülerInnen, die noch auf einer sehr niedrigen Anfängerstufe standen, konnten sich an dem gemeinsamen Projekt bei der Illustration oder der Übersetzung der Geschichten ins Albanische beteiligen. Die Gruppen differenzierten sich bei solchen Arbeiten häufig über die Sprachkenntnisse aus und nicht nach dem Alter. Beide Gruppen, Rückkehrerkinder und Dagebliebene, haben ihre spezifischen Lücken, und wir sind dazu da, viele Möglichkeiten zu geben um diese Lücken auszufüllen.

Die EmpoR-Gruppen unterscheiden sich noch in einem weiteren Aspekt. Viele Schüler, die in Deutschland oder deutschsprachigen Ländern waren, kommunizieren auf Deutsch ganz deutlich, ganz gut. Aber vielleicht haben sie hier eine Schule mit niedrigem Niveau besucht und können Grammatik nicht gut. Sie haben die Sätze ganz gut automatisiert im Kopf, aber wissen nicht die Regeln, wie das kommt. Die andere Gruppe hat bei uns z.B. Germanistik studiert. Die können Grammatik ganz gut, aber kommunizieren können sie nicht. Das sind wieder zwei Gruppen und die beiden haben ihre eigenen Lücken. Kommunikation praktizieren beide miteinander

Die wichtigste methodische Grundlage wurde bisher noch nicht genannt: die hervorragende Motivation der beteiligten SchülerInnen. Die von unseren Teams in die Klassenzimmer gebrachten Neuerungen nahmen die Lerngruppen mit großer Begeisterung auf und machten überhaupt erst möglich, dass solche Projekte zu erfolgreichen Unterrichtsgestaltungen werden konnten. Die Freude der SchülerInnen, mit der sie bei der Sache waren, machten die – im Vergleich zu deutschen Schulen – eher ärmliche Ausstattung der Unterrichtsräume vergessen. In Kosova gibt es beispielsweise nicht in allen Unterrichtsräumen funktionierende Heizungen, die Stromversorgung ist immer noch lückenhaft, oft fehlen Lehrbücher oder andere Unterrichtsmaterialien (bis hin zur Kreide). Aber es gibt die Begeisterung der SchülerInnen – gerade auch für den Deutschunterricht und gerade auch für innovative Unterrichtsformen, die notwendig wären (z.B. auch durch altersübergreifende Zusammenführung von Kindern eines Leistungsniveaus im Deutschunterricht – ein Modell des EmpoR-Kurs-Unterrichts, das durchaus auch für den Unterricht im reinen Fremdsprachbereich taugt), wollte man von deutscher Seite das vorhandene Sprachkapital pflegen und vermehren.

Nach dem Auslaufen der Förderung des EmpoR-Programms durch die Bundesregierung bieten die LehrerInnenteams von EmpoR Sprachkurse an für:

- Kinder und Erwachsene (Anfänger und Fortgeschrittene)

- Albanisch für Deutsche.

In unseren Deutsch-Kursen benutzen wir *Themen Neu* 1 und 2 als Lehrbücher. Den Stoff von *Themen Neu* 1 haben wir geteilt in zwei Teile: Lektionen 1 – 5 für Anfänger und 6 – 10 für Fortgeschrittene. Wir benutzen auch selbst gefertigte Materialien sowie Tonbänder und CDs, wo wir Vorstellungen mit dem Video-Beamer einsetzen. Hier möchte ich erwähnen, dass wir diese Lernmedien, auch einen Laptop und eine Videokamera, die uns sehr viel den Unterricht erleichtern, als Spende bekommen haben. Wir sind den EmpoR-Unterstützern aus Deutschland und Österreich sehr dankbar.

Wir sind in einer schwierigen finanziellen Situation, wie die ganze Welt und Europa auch. Da die Kurse kommerziell sind, dürfen die Räumlichkeiten der Schulen nicht mehr genutzt werden. Wir benutzen keine eigenen Räume, sondern wir benutzen Räume einer anderen Institution, APPK(AGEF-DAWIDAK) Deswegen können wir nicht jederzeit Deutschkurse anbieten, weil die Räume z.B. nur nachmittags, abends zur Verfügung sind oder wenn sie frei sind, weil APPK sie den ganzen Tag für sich selber hat.

Im Juli 2003 haben wir mit sehr bescheidenen Etats einmalig in zwei Tageszeitungen und im Radio TOP Kosova Werbung für unsere Kurse gemacht. Insgesamt haben sich 90 Interessierte angemeldet und sich testen lassen, von denen aber leider nur sieben die finanziellen Möglichkeiten hatten, den Betrag von 25 € pro Monat zu bezahlen. Es besteht also eine große Diskrepanz zwischen dem breiten Interesse vieler Menschen und den finanziellen Möglichkeiten. Im Moment haben wir zusätzliche Schwierigkeiten mit den Anfängern, weil der DAAD, der Deutsche Akademische Austauschdienst in Prishtina, ein Projekt von Dr. Erhard Busek (zuständig für den Stabilitätspakt in Europa) bekommen hat und Deutschkurse für Anfänger gratis anbietet. Deswegen können wir nicht so viele Leute, so viele Schüler gewinnen.

Es wäre bedauerlich, wenn die preisgünstige Möglichkeit der Verbreitung von Deutsch (und neuerer pädagogischer Ansätze im Fremdsprachenunterricht) über die didaktisch und methodisch sehr gut weitergebildeten EmpoR-Kursleiter nicht weiterverfolgt werden würde. Für ein ausschließlich marktorientiertes Angebot ist die wirtschaftliche Lage in Kosova noch zu desolat, sodass EmpoR noch sehr wackelig auf den eigenen Beinen steht – langfristig aber mit der Perspektive, ein konkurrenzfähiges Angebot im Bereich Deutsch als Fremdsprache machen zu können.

Diskussion

Zuhörer: Ich habe eine Frage. Wodurch wird die jetzige Lerntätigkeit der Schüler motiviert, die unter neuen Bedingungen Deutsch lernen? Welche Motivation haben sie?

Skender Shala: Die Schüler haben eine große Motivation, weil jeder, mit dem wir gesprochen haben, gesagt hat: „Wir bekommen eine Chance nach Deutschland zu gehen.“ Oder: „Wir hoffen, dass Deutschland bei uns etwas investiert und wir sind die ersten in der Reihe, in der Schlange, eine feste Arbeitsstelle zu finden.“

Zuhörer: Und was die Hochschulen anbetrifft. Es gibt ja auch Leute, die auf die Germanistik gehen. Werden sie gefördert von Ihren Hochschulen?

Skender Shala: Gerade in dieser Gruppe...

Zuhörer: Die die besten Kenntnisse aufweisen?

Skender Shala: Ja, in dieser Gruppe haben wir sieben Teilnehmer, die haben Germanistik studiert und diplomiert, aber die haben viele Lücken in der Kommunikation.

Zuhörer: Haben sie die Chance, auf die Hochschule zu kommen, in erster Linie?

Skender Shala: Ja, haben sie schon.

Zuhörer: Bei uns z.B. gibt es sprachliche Wettbewerbe und die besten haben die Chance, ohne Aufnahmeprüfung auf die Hochschule zu kommen. Gibt es so etwas bei Ihnen?

Skender Shala: Ja, das gibt es bei uns auch.

Dirk Scholten: Vielleicht zu Ihrer Frage der Motivation der Schüler. Diese EmopR-Kurse, über die Skender gerade berichtet hat, setzen sich eben zusammen aus zwei Gruppen, aus den Dagebliebenen und den Rückkehrern, den Remigranten hier aus Deutschland. Ohne die unglaubliche Motivation der Leute, die dageblieben sind, würden natürlich diese Kurse auch nicht funktionieren. Teilweise - das ist so ein Standardbeispiel - haben die Leute, die dageblieben sind, Deutsch gelernt, indem sie schlicht nur Fernsehen geguckt haben. Bei Supervisionen, die wir gehört haben, haben Leute Fernsehserien – man kann über die Qualität streiten – nachgespielt von RTL „Schatz, ich verlasse dich gleich“ oder so. Die haben noch nie ein Wort aus dem Deutschunterricht mitgenommen, sondern das einzig und allein aus dem Fernsehen abgenommen und das war perfekt. Eine perfekte Kopie von solchen Fernseh-sendungen, die die dann vorgestellt und vorgespielt haben. Die Motivation der Kinder, die da sind, dageblieben sind, ist enorm hoch, Deutsch zu lernen, Deutsch zu sprechen.

Na gut, über die Hintergründe kann man sich natürlich Gedanken machen, warum das so ist. Aber Deutsch hat im Kosovo ein erstaunlich hohes Renommee. Deutsch ist die Sprache, die sich mit wirtschaftlicher Prosperität und wirtschaftlichen Zukunftshoffnungen verbindet, und das kann man nutzen, um deutschen Sprachunterricht an den Schulen zu implementieren. Das war ja auch nur ein Teilaspekt von unseren EmpoR-Kursen, ein Teilaspekt von den Deutsch als Fremdsprache-Einheiten, die in unseren EmpoR-Kursen integriert waren. Unser Thema ist ja diese enorme Bandbreite, dass wir in den Kursen eben Dagebliebene haben, die jetzt nicht allesamt RTL-Shows auswendig gelernt hatten, sondern eben durchaus unterschiedliche Qualitäten mitgebracht hatten. Manche konnten das auch nicht so wunderbar. Und es gab die Rückkehrer, von denen man nicht annahm, sprachlich jedenfalls, dass sie aus dem Kosovo kamen, sondern eben aus dem Ruhrgebiet, aus Hamburg oder aus Bayern. Man sah da - oder war da umgeben von Leuten, die bayrisches, eingefärbtes Deutsch sprachen. Man konnte hören, wo die Leute acht Jahre lang zugebracht haben. Das war ganz klar. Das aufzufangen in einem Deutsch als Fremdsprache-Unterricht, das ist, um

es mal vorsichtig zu formulieren, für Deutsch als Fremdsprache-Lehrer natürlich eine Herausforderung. Man kann auch von Problem sprechen, weil es keine Lehrbücher dafür gibt. Es gibt nicht ein Lehrbuch, was man aufschlagen kann und sagt: „So, jetzt machen wir mal Seite eins und dann fahren wir fort bis Seite 125.“ Das langweilt eine Gruppe der beiden auf jeden Fall tödlich. Das muss anders laufen.

Dann ist es so, dass diese Suche nach neuen Methoden quasi automatisch notwendig ist und dann endet man da oder - man kann das jetzt sozusagen auch von dieser Seite her beleuchten – man kommt dann zu den Prinzipien, die Franz Januschek vorhin eingangs auch erwähnt hat, dass es eben auch ein Lernen geben muss, was spielerisch fundiert ist. Es muss ein Lernen geben, was z.B. projektorientiert ist, ein Lernen geben, was kommunikativ orientiert ist, wo das reine Sprachvermitteln im Hintergrund steht, wo das Projekt im Mittelpunkt steht, wo die Kommunikation und das Spiel im Mittelpunkt steht und die sprachliche Instruktion mitläuft. Z.B. kann man irgendwie gemeinsam versuchen, ein Buch zu entwickeln, wo dann die Entwicklung eines Buches mit Bildern und allem im Mittelpunkt steht und der sprachliche Anteil mitläuft. Das geschieht dann sozusagen im Austausch. Man kann versuchen, an Spiele, die man durchführt, Textproduktionseinheiten anzugliedern, wo dann die Leute, die stärker sind im Deutschen, denjenigen, die schwächer sind im Deutschen das noch mitvermitteln. Der Unterricht läuft nicht sozusagen schwerpunktmäßig von dem Instruktor, nicht von dem Lehrer, sondern verteilt sich, wird sozusagen demokratisch aufgebaut. Auch da ist man dann wieder bei einem Prinzip, (an Franz Januschek gerichtet) was du ja vorhin erwähnt hast, so eine Art Demokratieförderung, auch im Unterricht. Das geht natürlich nicht durchweg und immer, aber das ist zumindest die Idee, die hinter den Dingen stand, die wir mit EmpoR-Kursen auch vermittelt haben, die wir auch in EmpoR-Kursen umgesetzt haben.

Franz Januschek: Ich möchte gern etwas dazu ergänzen, weil das vielleicht als Information wichtig ist. Es gibt zwar eine riesige Nachfrage nach Deutschunterricht in Kosova, aber es gibt unglaublich wenige Deutschlehrkräfte dort, weil die einfach früher nicht ausgebildet worden waren. Zwar ist jetzt im Lehrplan Deutsch als zweite Fremdsprache verankert, aber das kann nicht gewährleistet werden durch die ausgebildeten Lehrkräfte. In dieser Situation war unser Projekt für viele Rückkehrer und auch für viele Dagebliebene die einzige Möglichkeit, überhaupt Deutsch zu lernen oder ihre Deutschkenntnisse zu pflegen. In dieser Situation haben wir mit diesen Methoden dann versucht, auch sozusagen ein Bein an den Boden zu kriegen.

Dirk Scholten: Und es kommt ja noch dazu, dass sozusagen zwei Ziele in solchen Kursen mitverfolgt werden. Einmal Spracherhalt, wenn man so will, also d.h., die Sachen, die schon an Potential mitgebracht worden sind. Das muss gepflegt werden in den Kursen. Andererseits eben Sprachverbreitung. Das ist halt eben dann der Versuch, denjenigen Deutsch beizubringen, die dageblieben sind. Was heißt „beizubringen“? Also, das zu fördern, dass sie es weiterlernen, selbst zu lernen.

Zuhörer: Ich hätte noch eine Fragen dazu. Ich bin daran interessiert, weil wir unendliche Probleme haben. Bitte sagen Sie mir - oder habe ich mich verhört? Wie verhält sich die Sache mit den Lehrwerken? Werden die deutschen Lehrwerke angeboten oder werden die Lehrwerke von Ihren Lehrern her entwickelt?

Dirk Scholten: In den EmpoR-Kursen haben wir weitgehend ohne Lehrwerke gearbeitet. D.h., die Dozenten sind aufgefordert gewesen, sich selbst das Material zusammenzustellen, aus Lehrwerken, wenn es sich anbot oder eben auch aus allem Möglichen, anderem, aus Gebrauchstexten.

Zuhörer: Es gibt kein Curriculum?

Dirk Scholten: Es gibt auch ein Curriculum. Aber dieses Curriculum sieht, anders als klassische Curricula, nicht vor, dass man eben Wege eins bis drei durchzieht. Das geht nicht.

Martina Homburg: Vielleicht muss man dazusagen, was ich entnommen habe aus Ihrer CD-Dokumentation, dass es in den Gruppen wirklich nur einen Teil systematische Spracharbeit gibt und dass etwas gemacht wird, was hier vielleicht auch in der Jugendarbeit geschieht. Dass die Kinder über ihre Erfahrungen sprechen, dass sie über ihre Familie sprechen, über ihre Zukunftsträume, über den Vergleich: Was haben sie in Deutschland erlebt? Was erleben sie im Kosovo? Über ihre Werte. Dass sie überhaupt Kommunikationsstrategien entwickeln, so etwas zu artikulieren und auszutauschen und da natürlich wirklich am besten aus dem, was aktuell anliegt, gegriffen wird.

Zuhörer: Aber es muss doch eine Strategie sein, eine Strategie des Lernens.

Martina Homburg: Ja, die gibt es sicherlich, oder?

Michael Fritsche: Das waren ja im Prinzip diese Prinzipien, die Herr Januschek präsentiert hat.

Franz Januschek: Vielleicht sollte man noch zwischen den Phasen unterscheiden. Zunächst einmal war das ein Reintegrationsprogramm, so wie Frau Homburg das eben beschrieben hat. Nachdem das Projekt zu Ende war und das Institut EmpoR sich selbst gegründet hat, sich neu gegründet hat als Unternehmen, da steht Deutschlernen im Mittelpunkt. Aber nun auch Deutschlernen nicht so, wie es vom Goethe-Institut angeboten wird, sondern eben so, wie es sich bei uns entwickelt hat. Jetzt werden auch systematisch Lehrwerke benutzt in den Kursen, die da angeboten werden. Aber trotzdem wird versucht, möglichst viel von dem, was vorher in den EmpoR-Kursen an den Schulen gemacht worden ist, auch in dieses neue Sprachlernkonzept hinüberzuretten. Und das nun gerade in dieser wirtschaftlichen Krise, wo kein Mensch das bezahlen kann. Das ist also das Problem jetzt.

Michael Fritsche: Ist das tatsächlich so, dass die Lehrer sozusagen mit diesem Schneeballprinzip funktionieren? Dass die Multiplikatoren sozusagen ausgebildet werden und das gleich weitergeben?

Franz Januschek: Es war früher so. Jetzt, momentan ist es nicht so. Momentan haben wir halt Mühe, oder habt ihr halt Mühe – ich bin ja jetzt draußen –, die Leute, die mitarbeiten wollen, überhaupt zu beschäftigen. Es gibt nicht genügend Nachfrage bzw. ideell schon, aber die Leute haben nicht das Geld, das zu bezahlen.

Skender Shala: Früher haben wir fast 36 aktive Lehrer gehabt, aber im Moment

haben wir nur noch dreizehn. D.h., die finanzielle Situation ist nicht so gut, deswegen so geringe Zahlen.

Franz Januschek: Und wie war das mit den 90 Anmeldungen?

Skender Shala: Sehr Interessierte waren per Telefon oder per anderen Möglichkeiten, die sie gehabt haben, zuerst als Anfänger gemeldet. Das waren 90 Personen. Dann haben wir Kontakt mit denen aufgenommen und nur neun von 90 konnten das bezahlen. Die anderen haben alle den Wunsch, Deutsch zu lernen, aber sie können das nicht bezahlen. Deswegen haben wir nur eine Gruppe am Anfang gegründet.

Dirk Scholten: Jetzt kommt ja noch dazu, was Skender ja auch gerade gesagt hat, dass der DAAD kostenlose Kurse anbietet und dagegen kann man ja nicht konkurrieren. Wenn man da Geld verlangt für den gleichen Kurs, dann gehen natürlich alle Leute lieber dahin, wo sie nichts bezahlen müssen. Das ist klar.

Franz Januschek: Wir sollten, glaube ich, zum nächsten Thema kommen. Dann fahren wir jetzt fort mit dem Thema Möglichkeiten linguistischer Systematisierung solcher Multisprech-Fähigkeiten und dafür haben wir den Experten hier neben uns sitzen. Das ist Jürgen Erfurt.

Jürgen Erfurt:

Möglichkeiten linguistischer Systematisierung multilingualer Kompetenzen

Ein Thema nun eher aus der linguistischen Perspektive. Ich möchte vorwegschicken als These, dass die Sprachwissenschaft die Mehrsprachigkeit erst sehr spät entdeckt hat. Sie hat im Grunde die längste Zeit genau dieses Forschungsfeld anderen Disziplinen überlassen wie beispielsweise der Psychologie, der Pädagogik, der Soziologie und auch der Politikwissenschaft. Warum ist das so?

Ich denke, wenn wir die Frage beantworten wollen, müssen wir einen Blick zurückmachen. Wir müssen ins 19. Jahrhundert hineingehen und erleben da die lange und breite Diskussion über Nationen und Nationalsprache und damit in Verbindung die Durchsetzung von Einsprachigkeit in sehr vielen Räumen Europas, aber auch außerhalb. Wenn also im 19. Jahrhundert fast überall in Europa die Volksschulen als die nationalen Bildungsinstitutionen par excellence eingeführt und verbreitet werden, dann bedeutet das zugleich auch die Durchsetzung des Nationalsprachenmodells und die Durchsetzung auch gegenüber den anderen, in den jeweiligen Staatswesen verbreiteten Sprachen. D.h., Lesen und Schreiben lernen wird in sehr vielen Kulturen Europas ein Akt der Herrichtung der Staatsbürger in der jeweiligen Nationalsprache. Die Anderssprachigkeit wird von da an als eine Art auszurottendes Relikt betrachtet. Wir sehen das beispielsweise an den Berichten in Frankreich, an dem Konvent während der Revolution, die Berichte von Brarère und von Abbé Grégoire, in denen das andere als die Nationalsprache und damit das andere als die Einsprachigkeit gewissermaßen verdammt wird. Die damals fortgeschrittene Sprachwissenschaft in Deutschland wie in Frankreich hat im Grunde genau diesen Bürger im Blick, der für sie selbstverständlich als einsprachig modelliert wird. Das sehen wir bei Saussures Konzepten, der ja nun mit der Diskussion über Sprache und Sprachsystem nachhaltig das sprachwissenschaftliche Denken geprägt hat und es besteht im Grunde kein Zweifel daran, dass der normale Bürger einsprachig ist. D.h., die Gleichsetzung von Nation und Sprachgemeinschaft ist zu dieser Zeit so weit verallgemeinert, dass Mehrsprachigkeit, so real sie für Vielvölkerstaaten, wie beispielsweise das Österreich der Habsburger, auch noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts ist, weitgehend ausgeblendet wird. Kaum zur Kenntnis genommener Widerspruch kommt beispielsweise aus der Kreolistik von Hugo Schuchardt in den zwanziger Jahren oder beispielsweise aus den Diskussionen aus der österreichischen Sozialdemokratie um Karl Renner bzw. um Otto Bauer, die die Sprachsituation im Habsburger Reich recht genau gesehen haben. Vor dem Hintergrund dieser nationalstaatlich fixierten Einsprachigkeit wird dann auch verständlich, warum im Grunde bis in die jüngste Vergangenheit Mehrsprachigkeit als quasi pathologischer Fall behandelt wird. Andrée Tabouret-Keller (1988) hat vor einiger Zeit einen Bericht darüber zusammengestellt, wie lange und wie nahe an unsere Gegenwart heran Mehrsprachigkeit als ein mentales oder ein psychisches Problem für die Entwicklung von Kindern betrachtet wurde. Genau diese Geisterpathologiesierung von Zweisprachigkeit oder von Mehrsprachigkeit ist hier bis in die allerjüngste Vergangenheit immer noch präsent. Dass also Ärzte Eltern in bikulturellen Familien empfehlen, ihre Kinder nicht zweisprachig zu erziehen, ist eine Sache, die wir noch

vor wenigen Jahren immer noch konstatiert haben. Kürzlich haben es mir gerade wieder Studenten berichtet, die aus solchen Familien kommen. Da wurden die Empfehlungen an die Eltern ausgesprochen: „Erziehen Sie ihre Kinder bitte nur in einer Sprache. Zweisprachigkeit ist gefährlich, die Kinder stottern, die machen alles Mögliche. Das ist nicht gut.“ Das ist also eine Diskussion, die bei weitem nicht nur auf das 19. Jh. beschränkt ist.

Es kommt ein anderer Sachverhalt dazu, auch aus einer anderen Disziplin, nämlich die Diskussion über das Generationsmodell von Spracherwerb. Das ist eine Diskussion, die vor allem im migrationssoziologischen Kontext erscheint, vor allem damals aus den USA, in denen es um die sprachliche Anpassung von Einwanderern geht. Nach diesem Modell gilt für die erste Generation der Einwanderer, dass deren Herkunftssprache dominant bleibt und dass sie nur rudimentäre Kenntnisse in der Sprache des Aufnahmelandes erwerben. In Deutschland ist ja in dem Zusammenhang dieses Konzept im Kontext von Phänomenen wie etwa Gastarbeiterdeutsch auch vertreten worden. Die zweite Generation spricht die Herkunftssprache der Elterngeneration und erwirbt dabei dann schon die dominante Sprache, wobei die Herkunftssprache nicht mehr an die Folgegeneration weitergegeben wird. In der dritten Generation mag noch einmal so etwas wie ein „Back to the roots“ existieren, d.h., eine Rückbesinnung auf die Sprache der Großeltern, aber in faktischer Hinsicht ist die Weitervermittlung der Herkunftssprachen bzw. damit eben schon die Mehrsprachigkeit quasi erledigt. Eine Umkehr aus dieser Situation gibt es eigentlich nicht mehr und Mehrsprachigkeit stellt sich in diesem Zusammenhang dar als ein Übergang – deswegen sprach ich von Übergangsmo-
dell – von einer Einsprachigkeit in der Sprache A in eine andere Einsprachigkeit in der Sprache B. Dieses Modell kann man, glaube ich, in der Gegenwart zunehmend in Frage stellen. Man kann es insofern in Frage stellen, als dass beispielsweise genügend Anhaltspunkte dafür sprechen, dass Neueinwanderungen, etwa im Sinne von Heiratsmigration oder sozialräumliche Konzentration von Sprechergruppen oder erheblich erweiterte Kommunikationsmöglichkeiten mit der Herkunftskultur, beispielsweise via Satellitenfernsehen, via Mobilfunk, via Internet, und, was ganz wichtig ist, ein deutlich erwachendes kulturelles Selbstbewusstsein von Minderheiten, spracherhaltend wirken und damit auch Anregungen geben für den Erhalt von Mehrsprachigkeit.

Ich will auf einen anderen Bereich kommen, der im Grunde in der Psycholinguistik entwickelt wurde, nämlich eine Problematik von Mehrsprachigkeit, die uns bis in die Gegenwart hinein verfolgt. Nämlich, dass Zweisprachigkeit oder Mehrsprachigkeit verstanden wird als zweimalige oder vielleicht auch mehrmalige Einsprachigkeit. Hier gehen wir nicht mehr von einer vorübergehenden Koexistenz von Sprachen aus, sondern der Bezugspunkt ist eine dauerhafte Koexistenz von mehreren Sprachen. In dem Zusammenhang entstanden Mitte, Ende der siebziger Jahre eine Reihe von Konzepten, vor allem in den Erziehungswissenschaften, der Soziologie und in der Sozialpsychologie. Ihr Referenzpunkt war zunächst, dass man sprachliche Defizite bei Migrantenkinder und bei sprachlichen Minderheiten konstatierte. Meines Wissen geht auf Jim Cummins in Toronto das Konzept der doppelten Halbsprachigkeit zurück. Cummins referiert damit auf ein Phänomen, dass der Spracherwerb und die Sprachpraxis von sozialen Gruppen im Minderheitenmilieu problembeladen ist, dass sie aus Mangel an schulischer Bildung, die oft nicht in der Erstsprache stattfindet, in der

dominanten Sprache alphabetisiert werden, dass sie oft auch nur mit der vernakulären Form der jeweiligen Sprache vertraut sind. Das Konzept der doppelten Halbsprachigkeit wollte ursprünglich auf die besondere bildungspolitische Verantwortung der dominanten Gesellschaft für sprachliche Minderheiten aufmerksam machen. Wir hatten das ja vorhin schon einmal diskutiert, wozu dominante Gesellschaften eigentlich fähig sein sollten.

Es gibt ein zweites Konzept, das damals auch in der Sozialpsychologie bei Wallace Lambert entwickelt wurde, nämlich das Konzept des additiven und subtraktiven Bilinguismus. Worum es hierbei geht, ist ebenfalls die Situation von sprachlichen Minderheiten. Bei diesem Modell geht es vor allem um die sogenannte ethnolinguistische Vitalität von Sprachen. Additiver Bilinguismus bedeutet, dass die Sprecher einer Minderheitensprache eine weitere Sprache erwerben und damit praktisch ihr Repertoire erweitern. Bei subtraktivem Bilinguismus geht es darum, dass die Kompetenz in der L2 als die neu zu erwerbende Sprache gewissermaßen Fähigkeiten aus der L1, aus der Erstsprache, reduziert, somit im Grunde eine Einschränkung der Herkunftssprachenkompetenz zur Folge hat. Daraus wird dann die bildungspolitische Forderung abgeleitet, man müsse also für Minderheitensprachen sich von Seiten der Gemeinschaften, der Staaten, der zivilgesellschaftlichen Institutionen in besonderer Weise engagieren.

Beide Konzepte können nicht unwidersprochen bleiben, so engagiert sie zunächst auch den Finger auf soziale Ungleichheit, auf Diskriminierung von sprachlichen Minderheiten und Migranten legen. Sowohl das Konzept der doppelten Halbsprachigkeit als auch das des additiven und subtraktiven Bilinguismus haben als Bezugspunkt ein Sprachverhalten und eine Beherrschung von sprachlichen Formen und Normen, wie sie nur unter Verhältnissen der Einsprachigkeit und irgendwie gearteten Vorstellungen von Perfektion vorzufinden sind. Sie postulieren eine sprachliche Kompetenz im Sinne eines Perfektionsanspruchs, die, abgesehen von einigen Sprachkünstlern, meist nur die von Einsprachigen ist und sie betrachten davon abweichende, eben bilinguale Kompetenzen als defizitär. So ist dann von Halbsprachigkeit bzw. von doppelter Halbsprachigkeit die Rede. In der Konsequenz erscheinen mehrsprachige Sprecher als solche, die weder ihre Erstsprache noch ihre Zweitsprache richtig beherrschten. Beide Konzepte blenden zudem die spezifischen Fähigkeiten von zwei- und mehrsprachigen Sprechern aus. Darüber hinaus reflektieren sie nicht angemessen die psycholinguistischen Konsequenzen, die aus dem unterschiedlichen Status von Sprachen als Majoritätssprache oder dominanter Sprache einerseits oder als Minderheiten- oder dominierter Sprache andererseits resultieren. Beide Konzepte haben ein ganz erhebliches diffamatorisches Potential zur Abwertung der Sprachpraxis von Migranten bzw. von Minderheiten.

Ich will den Bogen schlagen zu der eingangs gemachten Bemerkung, nämlich die Problematik der Einsprachigkeit im nationalsprachlichen Kontext bzw. Multisprech vor den Toren Europas. Der eingangs erwähnte Mythos der Nationalsprache und der Einsprachigkeit feiert seit gut einem Jahrzehnt fröhliche Urstände. Ich kann hierfür Belege aus der Diskussion in der Republik Moldova anführen. Hier prallen seit 1991, seit das Land unabhängig ist und das Erbe der sowjetischen Sprachpolitik zu verwalten hat, die sprachlichen Ideologien von Einsprachigkeit und Mehrsprachigkeit aufein-

ander. Wie wohl der größte Teil der Bevölkerung, also die rumänischsprachigen Moldauer, die Ukrainer, die Gagausen, allesamt zwei- oder mehrsprachig sind, besteht die Sprachpolitik der sprachlich hegemonischen Gruppen im Postulat einer Art nachholender Einsprachigkeit, und die in Rumänisch. Das hat den Anschein, als lässt sich in vielen Regionen Südosteuropas die gelebte Mehrsprachigkeit sehr vieler Menschen unter das Diktat einer nachholenden Modernisierung zwingen, die auf Einsprachigkeit setzt, evtl. ergänzt noch um Kompetenzen im Englischen. Die Frage für mich ist nun: Welche gesellschaftlichen Verhältnisse müssen gegeben sein, damit Mehrsprachigkeit als kulturelle Ressource anerkannt wird? Real ist sie vielerorts, mit ihr umzugehen jedoch erweist sich als außerordentlich schwer, sehen wir einmal die Situation wie die Luxemburgs oder die der allermeisten afrikanischen Länder ab.

Worauf kommt es an? Ich sehe drei Dinge. Mehrsprachigkeit muss als Normalität in modernen Gesellschaften begriffen werden. Zweitens: Mehrsprachigkeit muss bei uns in die Lehrerausbildung aufgenommen werden. Bisher bilden wir Lehrer aus, die dominant einsprachig orientiert sind und die mit Mehrsprachigkeitskonzepten nicht vertraut sind. Ein dritter Bereich: Wege des Erwerbs von Mehrsprachigkeit müssen im stärkeren Maße dokumentiert und erforscht werden. Das Bildungsangebot, z.B. bilinguale Schulformen, müsste deutlich erweitert werden.

Das also in aller Kürze mein Beitrag. Danke schön.

Diskussion

Franz Januschek: Unser eigentlicher Korreferent ist nicht hier. Möchte jemand vom Podium direkt etwas dazu sagen?

Ulrich Ammon: Die Welttendenz ist in diese Richtung: Eine Sprache plus Englisch. Alle Gesellschaften entwickeln sich in diese Richtung. Es gibt einen ungeheuren Druck und es gibt auch ein breites Interesse der Bevölkerung in dieser Richtung. Z.B. ist die Mehrheit der EU bei Befragungen dafür, dass die EU am Ende so aussieht, dass alle Sprachen auf dem nationalen Rahmen eingeschränkt sind und Englisch als Lingua Franca fungiert, wenn man ihnen das Modell vorstellt. Also nur eine dezidierte Sprachenpolitik, die dagegenwirkt, kann diese Entwicklung aufhalten. Das muss man sich klarmachen. Wenn nichts geschieht, läuft alles darauf hinaus, dass es so kommt. Natürlich, wir kriegen das nicht voll mit, aber die nächste, übernächste Generation wird das erleben. Alle Sprachen sind auf die nationalen Ebenen eingeschränkt, auf ihre eigene Sprachgemeinschaft, und Englisch fungiert als Weltsprache, als verbindende Weltsprache. Das ist die natürliche Entwicklung, wenn nichts politisch Entscheidendes dagegen geschieht.

Jürgen Erfurt: Das ist keine natürliche Entwicklung. Das ist eine machtpolitische Entwicklung.

Ulrich Ammon: Ja, aber die Marktentwicklung ist es. Wenn nichts geschieht, wenn keine Gegenpolitik ergriffen wird, ist das die Tendenz.

Michael Fritsche: Auf dem monolingualen Habitus plus Englisch wird es

hinauslaufen, was dann eben wieder gegen Geld in Bildungsinstitutionen erworben wird.

Ulrich Ammon: Ja. Die mächtigsten Menschen der Welt sind einsprachig. Die Amerikaner sind einsprachig. Die Mehrsprachigen sind nicht die Mächtigsten in der Welt. Das ist eine ganz natürliche Richtung.

Winfried Boeder im Publikum: Einen unmittelbaren Vorläufer dieser Situation haben wir in der Sowjetunion, wo die Minderheiten in den Republiken jeweils auf den Erwerb der Nationalsprache oder Republikssprache verzichteten und einfach nur Russisch sprachen. Armenier in Georgien sprachen eben direkt Russisch und im Parlament wurde natürlich Russisch gesprochen. Das ist natürlich auch ein utilitaristisches Modell, „naturwüchsig“.

Zuhörerin: Nur ganz kurz die Anmerkung, dass gerade heute in der „Zeit“ eine große Anzeige war der Esperanto-Anhänger, dass genau dieses Problem nämlich angesprochen wurde, dass Englisch jetzt auch die absolute EU-Sprache werden soll und ob wir nicht wieder zurückgehen zu dem Interesse, Esperanto auch wieder aufkommen zu lassen, weil es ja mehr oder weniger jetzt auch eingeschlafen ist. Das passte jetzt dazu, aber es ist halt die Frage, ob das überhaupt Früchte trägt oder ob es wirklich eine Minderheit ist, die das auch verfolgen will.

Ulrich Ammon: Illusorisch, absolut illusorisch, denke ich.

Franz Janushek: Ich möchte gern noch einen anderen Punkt in die Diskussion bringen. Dass wir nicht nur die Frage stellen, ob jetzt Einsprachigkeit oder Mehrsprachigkeit anzustreben ist, sondern sozusagen auch linguistisch darüber reden, worin denn die besonderen Fähigkeiten von mehrsprachigen Menschen bestehen. Herr Ammon hat nun gerade gesagt, es sei ein mehr oder weniger naturwüchsiger Prozess, also Nationalsprache plus Englisch, wenn nicht politisch dagegengesteuert wird. Ich meine, man muss das nicht unbedingt als politisches Problem sehen, sondern man kann das zunächst einmal auch, so wie Herr Boeder das vorhin gesagt hatte, als Problem der Werte betrachten und vielleicht jetzt einmal nicht des Wertes einer Nationalsprache sondern des Wertes von sprachlicher Flexibilität oder von Mehrsprachigkeit, als individueller oder auch kollektiver Fähigkeit. Wir haben ja als Linguisten auch das Problem, das überhaupt zu beschreiben. Was kann jemand, der mehrsprachig ist, außer, dass er eben außer seiner eigenen noch andere Sprachen kann oder vielleicht zwei eigene hat. Ich meine, das ist doch armselig. Wir als Linguisten können nur sagen, einer kann halt meinetwegen außer Albanisch auch noch Serbisch und Deutsch. Wo liegt der Wert darin? Was kann der sonst? Können wir da nicht Genaueres darüber sagen? Ich glaube, man kann z.B. die Frage stellen, ob es auf der Ebene der sprachlichen Handlungen - das, was man meistens als Kommunikation bezeichnet – bestimmte Handlungsmuster gibt, die ein mehrsprachiger Mensch beherrscht, aber ein einsprachiger nicht. Z.B. nach Bedeutungen fragen oder einfach sich metakommunikativ zu verhalten. Wäre doch denkbar, dass man diese Fähigkeiten beschreibt. Können wir das?

Ulrich Ammon: Entscheidender sind für die Attraktivität, dass der reichste Mann der Welt einsprachig ist, Bill Gates, und der mächtigste Mann der Welt einsprachig ist,

George Bush.

Franz Januschek: Ja gut, aber wir sollten jetzt einmal unsere Interessen definieren.

Ulrich Ammon: Aber das sieht man zunächst erst einmal. Und wenn wir dann sagen, aber die können nicht metasprachlich kommunizieren usw. - das wird niemanden sehr beeindrucken.

Es gibt aber noch ein anderes Argument. Das habe ich im Zusammenhang mit Amerikanern immer wieder gehört. Das zeigt die ungeheure Wucht dieser Entwicklung. Amerikanische Naturwissenschaftler sagen: „Es ist gut, dass wir die ‘language requirements’ abgeschafft haben. Damit haben wir einen dauerhaften Vorsprung vor den Europäern, was die Beschäftigung mit unserer eigenen Disziplin angeht. Amerikanische Mathematiker brauchen keine Fremdsprachen zu lernen. Sie können sich nur mit Mathematik befassen. Amerikanische Naturwissenschaftler können sich nur auf die Naturwissenschaft und die Mathematik konzentrieren. Deshalb sind wir unseren europäischen Kollegen überlegen, weil die auch noch zusätzlich Fremdsprachen lernen müssen und sich mit Fremdsprachen rumplagen müssen.“ Das Argument ist mir mehrmals untergekommen. Es wurde mir mehrmals von Leuten gesagt und es ist ein Indiz dafür, welche Vorstellung zumindest verbreitet ist und welche Wucht diese Entwicklung hat, wenn man nicht etwas dagegen tut und vielleicht andere Möglichkeiten offen hält.

Franz Jaunschek: Aber Sie beschreiben, wie das gesehen wird, aber wir wissen ja auch, dass die besten amerikanischen Wissenschaftler die sind, die von außen eingekauft worden sind, die also von Natur aus mehrsprachig gewesen sind.

Ulrich Ammon: Früher war das so. Inzwischen ist es nicht mehr so. Inzwischen kommen sie aus Amerika selber. Die besten Linguisten sind einsprachig. Das ist noch das Schlimmste.

Klaus Gloy im Publikum: Vielleicht direkt an dich, Ulrich. Und möglicherweise darf ich da auch andere einbeziehen. Was mich wundert bei deiner These, ist, dass du gleichsam optimistisch glaubst, mit politischen Entscheidungen dieser Entwicklung gegensteuern zu können. Man könnte ja auch der Auffassung sein, dass sind gar keine steuerbaren Prozesse, sondern Phänomene ganz anderer Art, wie sie eben halt aus den Wirtschaftswissenschaften herkommend als „invisible hand“-Phänomene beschrieben werden. Insofern sind es sicher utilitaristische Modelle oder sie ließen sich utilitaristisch beschreiben in dem Sinne – aber jetzt nicht in diesem philosophischen Sinne –, dass jeder erst einmal nach seinem Eigennutz guckt und sich etwa Vorteile davon verspricht, dass er zweisprachig ist oder auf die zweite Sprache verzichtet und dann sich ganz seiner Mathematik zuwenden kann, dass aber in der Aufsummierung all dieser Individualentscheidungen etwas passiert, was man eben halt nicht mehr mit einer Theorie der Entscheidungen überhaupt fassen kann. Wenn du dann trotzdem sagst, es sei eine Angelegenheit politischer Entscheidungen, z.B. das Deutsche zu wahren, dann verstehe ich diesen Optimismus nicht.

Ulrich Ammon: Man kann ja an verschiedenen Stellen zeigen, dass politische Entscheidungen sehr wohl Wirkung hätten. Nehmen wir die EU-Institutionen. Wenn

da z.B. ein Proporz eingeführt würde, wie das in Südtirol z.B. gemacht wurde. Proporz für die Anstellung, dass einfach so viel Prozent der Angestellten Englisch, so viel Prozent Französisch und so viel Prozent Deutsch können müssen. Wenn dann das englische Kontingent erfüllt ist, werden nur noch Leute angestellt, die Französisch und Deutsch können. Dann wirkt sich das tatsächlich als Förderungen dieser Sprachen im Sinne von Arbeitssprachen aus und macht diese Sprachen in vieler Hinsicht attraktiv. Das wird dann auch tatsächlich in den Verhandlungen gebraucht. Die Dokumente werden darin erstellt, es werden entsprechende Dolmetscher angestellt und das strahlt aus auf die ganze Gesellschaft. Vielsprachige Gesellschaften haben ja durch solche Regelungen Spracherhalt erreicht. Südtirol ist so ein Beispiel. Minderheitenschutz. Die Deutschsprachigen haben sich gehalten, auf Grund solcher politischen Regelungen, die natürlich dann eine wirtschaftliche Basis haben müssen, oder andere Gesellschaften, z.B. die Schweiz, auch Belgien haben ihre Mehrsprachigkeit erhalten. Das sind ja Sonderfälle, die eben abweichen vom üblichen Nationalstaat oder Nationalstaatenplänen, wo deren Sprachgemeinschaft identisch ist. Das gibt es also wirklich praktisch nirgends, dass die Sprachgemeinschaft identisch ist mit dem Staat.

Jürgen Erfurt: Island.

Ulrich Ammon: Ja, Island. Ein paar winzige Länder vielleicht, aber ansonsten gibt es das ja nicht. Aber es gibt mehrsprachige Länder, die ihre Mehrsprachigkeit pflegen und das durch politische Entscheidungen, Regelungen, die politisch abgestimmt sind und dann die Wirkung des Spracherhalts haben. So ist das z.B. für eine große Gemeinschaft wie die EU möglich und wäre es auch für die ganze Welt möglich, wenn man Konsens fände. Aber das ist illusorisch. Aber für die EU könnte man das politisch entscheiden. Wenn die EU-Bevölkerung mehrheitlich motiviert werden könnte, das zu unterstützen und entsprechende Regelungen in den EU-Institutionen eingebracht würden, dann könnte man erreichen, dass Englisch nicht dominant wird, sondern dass es mehrere Arbeitssprachen gibt und auch auf der anderen Ebene erreichen, dass die kleinen Sprachen geschützt werden, dass die besondere Förderung erfahren.

Klaus Gloy im Publikum: Mich befriedigt das nicht, weil Du innerhalb Deiner Präsuppositionen, die da heißen: Wenn alle es so machen würden, (Lautes Husten, deswegen Rest des Satzes unverständlich)

Ulrich Ammon: Nein, nein, wenn die Mehrheit bei einer solchen politischen Regelung zustimmen würde, wie auch immer eine Mehrheit zu finden ist.

Klaus Gloy im Publikum: Das tut sie aber erkennbar nicht, sondern sie sucht sich ihren Weg über „Denglisch“ oder über sonst etwas und fördert genau das, wo du glaubst, dass politische Entscheidungen dagegen arbeiten könnten.

Ulrich Ammon: Ja. Nimm die Schweiz als Beispiel. Das Rätoromanische ist eben nicht verschwunden und es hätte nach diesen Vorstellungen verschwinden müssen, weil es einen besondern Schutz innerhalb der Schweiz genießt.

Winfried Boeder im Publikum: Aber Kanton Zürich führt Englisch ein statt Französisch.

Ulrich Ammon: Das ist eben wieder eine politische Entscheidung. Das ist richtig.

Zuhörer: Ich meine, dass der Begriff der Mehrsprachigkeit präzisiert werden kann. Bekanntlich hat jede Sprache drei Schichten. Das sind die nationale Sprache, dann sagen wir Umgangssprache und die Dialekte. Handelt es sich um diese Schichten oder handelt es sich um die Mehrsprachigkeit der nationalen Sprache? Das ist die erste Frage.

Die zweite Frage: Ich meine, die Mehrsprachigkeit ist nicht von ungefähr entstanden und erst im Westen. Warum? Ich meine, dass es mit dem naturgesetzlichen Prozess verbunden ist, also mit der Entwicklung der Gesellschaft. Der gesellschaftlichen Organisation, nämlich in der Zeit der Imperien, da konnte nur Einsprachigkeit sein. Dann kommt also die zweite Etappe, die Etappe des Aufbaus, der Nationalstaaten. Diese Periode haben die westlichen Länder vor hundert Jahren durchgemacht. Jetzt sind wir, also die osteuropäischen Länder, auf dieser Etappe, der Etappe des Ausbaus der nationalen Staaten und die Sprache ist ein Grundelement des nationalen Bewusstseins. Deswegen wird immer in diesen Ländern erst jetzt die nationale Sprache gepflegt und ich meine, der Prozess wird weiter fortgehen. Nachdem der Nationalstaat ausgebaut sein wird, dann wird man aufbauen. Dann kommt es zu diesem Problem, zu welchem Sie gekommen sind, also Mehrsprachigkeit. Aber für uns muss dieses Prinzip konkretisiert sein. Handelt es sich um die Schichten oder offizielle Alltagssprache?

Jürgen Erfurt: Die Geschichte der Nation ist eine, die man, ich denke, nicht unbedingt imitieren muss. Jede Nation hat enorm viel repressives Potential und jede Nation, egal welche, ist mit ihren Bevölkerungen zu einem beträchtlichen Teil in einer Weise umgegangen, wie sie eigentlich haarsträubend ist, so dass ich denke, dass man den nationalen Weg, den viele europäischen Nationen genommen hatten, nicht unbedingt als Modellfall nehmen muss, für Länder, die momentan in einer Situation sind, dass sie vor der Wahl stehen: „Gehen wir diesen Weg oder suchen wir einen anderen?“ Da gehört es natürlich auch dazu, möglicherweise etwas wie Phantasie zu entwickeln. Wir sehen aus einer kritischen Analyse der europäischen Nationen, dass in Bezug auf die Sprachenpolitik furchtbar viel Schindluder betrieben wurde, dass also außerordentlich viele Dinge passiert sind. Gut, die sind passiert, aber die sind im starken Maße repressiv gewesen. Ich denke also, dass man mit diesem Wissen in Kulturen, die nun dabei sind, sich zivilgesellschaftliche Staatswesen zu geben, dass man dort darüber nachdenken muss, ob es nicht andere Wege gibt. Einer der Wege ist – den haben Sie ja im Grunde schon angesprochen –, ob man beispielsweise das Modell der Einsprachigkeit verfolgt, als notwendiges Modell, oder ob man nicht von vorneherein sagt, auf Grund des Lernens aus den blutigen Auseinandersetzungen zwischen den ethnischen Gemeinschaften, dass man da deutlich toleranter verfährt und eben andere Sprachen zulässt als nur die einzige.

In Bezug auf die Sowjetunion, denke ich, sollte man aber auch nicht sagen, dass die Politik nur so gewesen wäre, dass nur Russisch gegolten hätte. Das ist bei Weitem nicht so. Es gibt nun enorm viele Sprachen, die eben genauso Alphabetisierungssprachen waren, in denen es natürlich Hochkulturen gegeben hat, auch zu sowjetischer Zeit. Das sollte man einfach nicht klein reden.

Michael Fritsche: Man kann sagen, Sowjetunion war Diglossie mit einseitigem Bilingualismus. Die Russen waren normalerweise monolingual, normalerweise. Aber

die anderen, Ukrainer und Kasachen und Armenier, wenn sie in Armenien lebten und nicht außerhalb, dann waren sie normalerweise bilingual wenigstens. Das ist klar. Wie gesagt, dass die Nationalsprache die Basis für das Nationalbewusstsein ist, das ist ja historisch gewachsen. Es gibt doch ein berühmtes Beispiel aus der Ukraine, dass es nach dem ersten Weltkrieg da Menschen gab in den Karpaten, die dieses Bewusstsein noch gar nicht hatten. Auf die Frage: „Wer seid Ihr?“ haben sie gesagt: „Tuteishy“, also „Wir sind die Hiesigen.“ „Was spricht Ihr?“ Da haben sie „Nashky“ gesagt. „Unsrish“, so kann man das übersetzen. Also, das ist nicht unbedingt naturgegeben und andererseits sehen wir es an dem Beispiel des Bilingualismus in der Türkei, dieses deutsch-türkischen Bilingualismus. Es ist im Prinzip eine wahnsinnige Verschwendung. Die haben das ja auch, auch wenn sie es vielleicht beiläufig durch Migration gelernt haben, aber es sind sehr tiefgehende Deutschkenntnisse. Die werden einfach so wieder abgetan und das liegt eben daran. Oder vielleicht, weil sie eben nicht ganz perfekt sind. Ich glaube, das muss da noch mit hinein, dieser Perfektionismus, der ja bei Multisprech wegfällt, den man aber aus Randgebieten der Kunst natürlich kennt, was Kreativität angeht. Stichwort „Makkaronische Dichtung“. Herr Boeder hat mir da bei einem Aufsatz einmal sehr geholfen. Das gehört zwar nie zur kanonisierten Literatur, aber da ist ein enormes, kreatives Potential. Man merkt das ja, wenn man einen Vortrag hält über Makkaronische Dichtung. Da kommt unter Garantie aus dem Publikum jemand, der da wieder eine neue Facette reinbringt. Das ist also immer sehr spannend. Das gehört auf jeden Fall auch dazu. Ich glaube, man muss sich von diesem Perfektionismus verabschieden. Ich habe manchmal das Gefühl, dass man meint, überhaupt die Standardsprachen ganz aufgeben zu dürfen, zugunsten dieser Fusionen. Gerade in diesem Interkulturalismuskurs habe ich das Gefühl, als wollte man sich nur noch auf Fusionen einlassen. Wenn alles zusammenbrechen würde, sämtliche Institutionen, würde sich vermutlich so etwas ergeben.

Franz Januschek: Ich möchte gern einmal ein Beispiel dazu bringen. Ich kann es jetzt nicht zeigen, aber in dem einen Video hier haben wir einen Schüler interviewt, der offenbar längere Zeit in Deutschland war und in einem unserer Kurse dann etwas schreiben musste. Der sollte etwas auf Deutsch schreiben und dann auch auf Albanisch übersetzen. Man sieht das dann sehr schön im Video, dass der ein flüssiges Deutsch schreibt, was er alles am Tag tut, aber in vollständig albanischer Orthografie. „Wir“ schreibt er „w-i-g-e-r“. Und „Fernseher“ schreibt er „f-e-n-c-j-e-r“. Aber er schreibt das flüssig und er redet auch flüssig. Er redet flüssig Deutsch, er redet flüssig Albanisch.

Was zeigt das? Hier muss man den jungen Studierenden mühsam erklären, dass es wichtig ist und darin eine kreative Leistung von Schülern liegt, dass die so schreiben, dass sie ihre Orthografie auf gesprochene Sprache anwenden und dabei Regeln erfinden. Das ist doch eine Ressource.

Ulrich Ammon: Inwiefern ist das eine Ressource und nicht im praktischen Leben ein Hindernis?

Franz Januschek: Es ist dann eine Ressource, wenn es Lehrkräfte gibt, die den Kindern klarmachen können: „Ihr habt da bestimmte Regeln angewandt. Die gelten zwar für das Deutsche jetzt nicht und das müsst ihr ändern. Aber ihr habt Regeln

angewandt.“ Und diese Regeln der Verschriftlichung von Gesprochenem sind als solche erst mal eine wichtige kognitive Leistung.

Jürgen Erfurt: Aber dann macht man im Grunde nur, was man hier in der Schule gelernt hat. Schreib, wie du sprichst.

Franz Januscek: Na ja, aber er hat es von sich aus gemacht.

Jürgen Erfurt: Ach so, ja.

Franz Januscek: Er hat es von sich aus gemacht. Er hat diese Schreibung ja nirgendwo gelernt, nirgendwo gesehen. Er hat es von sich aus gemacht.

Ahmad Hosseinizadeh: Kreativ improvisiert quasi.

Franz Januscek: Ja, und das macht er auch für sich. So wie auch auf dem Bild, was ich vorhin gezeigt habe, mit dem „Willkommen“.

Ulrich Ammon: Mir kommt das wie linguistische Romantik vor, muss ich doch sagen. Das geht so ein bisschen in die Richtung der Differenzhypothese. Natürlich werden alle Sprachen, alle Varietäten, alle Dialekte nach Regeln gebildet, aber die Frage ist doch: Was fängt diese Person später mit dieser Regelmäßigkeit an? Findet man außerhalb des linguistischen Bereichs oder außerhalb ganz bestimmter Sphären jemanden, der das anerkennt und für den das auch etwas bringt, etwa bei einer Anstellung in einen Beruf, wenn jemand so eine Fähigkeit hat? Für Linguisten ist es eine Selbstverständlichkeit, dass das immer nach Regeln gebildet wird, auch Makkaronisches Sprechen oder Kreolsprachen, alle Dialekte, jede kleine Sprache, aber was fängt die Person nachher mit diesen Kenntnissen an und wen kann man gewinnen dafür, dass das nachher honoriert wird, dass er eine gute Anstellung bekommt auf Grund dieser Kreativität beispielsweise. Da wird es sehr, sehr schwierig und das ist das Problem.

Dirk Scholten: Ich meine, es geht ja jetzt mehr darum, dass das eine formale Fähigkeit ist, eben dieses Regelanwenden und bei jemanden, der wirklich nur eine Sprache lernt, also Englisch, und dann einfach nur diese Regeln lernt zu exekutieren, wäre das einfach nicht da. Der lernt sozusagen kreativ permanent Regeln selbst zu entwickeln und das kann natürlich dann übertragen werden als Fähigkeit, als formale Fähigkeit.

Ulrich Ammon: Das glaube ich z.B. nicht. Das müsste man zeigen, dass es übertragen werden kann.

Dirk Scholten: Okay.

Ulrich Ammon: Wenn das übertragen werden kann, dann ja.

Dirk Scholten: Dann ist es doch eine wirkliche Fähigkeit.

Jürgen Erfurt: Es gibt natürlich einen Punkt. Ich begleite wissenschaftlich ein bilinguales Schulprojekt, also Alphabetisierung ab dem ersten Schuljahr in zwei Sprachen. Italienisch und Deutsch in dem Fall. Was offensichtlich ist, dass die Kinder,

wenn sie offiziell dann die erste Fremdsprache lernen, in dem Fall Französisch oder Englisch enorm viel schneller lernen, und zwar weil sie bereits ein Transferwissen aus diesen beiden Sprachen entwickelt haben, so dass es ihnen beispielsweise sehr leicht fällt Wortnetze zu erschließen oder Wortbildungsprozesse oder syntaktische Geschichten zu erwerben. D.h., hier werden aus dem Nutzen der Ressourcen, die sie mitbringen – Italienisch oder Deutsch oder beide Sprachen – dann im Grunde Brücken gebaut für einen deutlich akzelerierten Erwerb von dritten und vierten Sprachen. Das ist eine Sache, die ist auf alle Fälle wichtig und die sollten wir da im Gedächtnis behalten.

Ulrich Ammon: Aber das wird doch nicht erreicht durch solche Sprachmischung, die natürlich kreativ ist, sondern das wird doch erreicht, indem zwei Sprachen wirklich einigermaßen gut gelernt werden. Dann wird die dritte sehr viel schneller gelernt und die vierte vielleicht noch schneller usw.

Jürgen Erfurt: Der Punkt ist ja das Regelwissen. D.h., die erwerben einfach eine Fähigkeit, Regelsysteme zu dekonstruieren. Zu re- und zu dekonstruieren.

Michael Fritsche: Dieses Sprachmischen, das tun ja bekanntermaßen gerade Leute, die in beiden Sprachen sehr kompetent sind, wenn sie privat sind, im privaten Bereich.

Ulrich Ammon: Aber die können sie dann auch entmischen.

Michael Fritsche: Ja, die können sie auch sofort entmischen, sogar hervorragend.

Ulrich Ammon: Aber dieser junge Mann konnte das ja nur gemischt herstellen. Das ist das Problem.

Michael Fritsche: Ich glaube auch, das ist nicht ganz unwichtig.

Franz Januschek: Das war ein Neunjähriger oder Zehnjähriger.

Michael Fritsche: Man muss auf jeden Fall diese Fähigkeiten erst einmal honorieren.

Ulrich Ammon: Ich honoriere es ja voll und ganz, aber welchen Arbeitgeber findet man da schon?

Michael Fritsche: Dabei kann man eben nicht stehen bleiben. Ich würde schon sagen, es gibt da offensichtlich auch für diese sprachlichen Ebenen unterschiedliche Gründe. Einmal dieses Gegenseitige, dieses Ergänzen aus zwei Sprachen, weil ein vollständiges Repertoire nicht zur Verfügung steht oder dieses kreative Mischen, weil man in beiden sehr kompetent ist.

Ulrich Ammon: Es gibt ein defizientes Mischen, wenn man es nicht auseinander halten kann. Das war so ein Beispiel dafür, wenn man es nicht auseinander halten kann. Und es gibt natürlich ein Mischen auf der Grundlage der getrennten Kompetenzen im lockeren Gespräch, souveränes Mischen.

Klaus Gloy im Publikum: Ich würde das nicht nur als defizient abtun. Mir scheinen das Probleme zu sein, wie das Japanische das Chinesische übernommen hat oder das Assyrische aus dem Sumerischen hervorgegangen ist. Also eine Phonetisierung nach dem Prinzip der einen Sprache in die andere hinein. Darin könnten ja, wenn meine

Parallele stimmt, auch noch Vorteile stecken, die jetzt noch gar nicht zur Sprache gekommen sind, über das hinaus, was Jürgen Erfurt gesagt hat.

Ulrich Ammon: Zum Beispiel?

Klaus Gloy im Publikum: Ich weiß es selbst noch nicht. Das historische Beispiel regt mich an, darüber nachzudenken. Ich habe nicht sofort die Antwort parat.

Jürgen Erfurt: Wir kommen nicht umhin, uns anders zu definieren als Steuerberater oder als Finanzbeamte, die fragen: „Was habe ich? Was kriege ich?“ Das ist ungefähr die Argumentation: „Wenn ich hier etwas lerne, was kriege ich denn dafür? Kriege ich dann einen Job?“ Ich denke, wir haben es hier mit interkulturellen Phänomenen zu tun, wir haben es mit sozialen Phänomenen zu tun, die in den seltensten Fällen eine direkte Rentabilität haben. Sie haben evtl. so etwas wie eine Umweg-Rentabilität, dass die Leute irgendwie in ihrem Erfahrungsschatz, in ihren sozialen Kompetenzen, in ihrem Zusammenleben, in ihrem aufeinander Zugehen einfach andere Fähigkeiten ins Spiel bringen, die einfach vital sind. Sehr viele ethnische Konflikte laufen eben genau über diesen Punkt, dass sie letztendlich reduziert werden auf einen Faktor und deswegen schlägt man sich den Kopf ein. Versucht man einen anderen Weg zu gehen und versucht man, nicht von so einer Eins-zu-eins-Beziehung zwischen dem „Was habe ich hier?“ und „Was kriege ich dafür?“ auszugehen, hat man, glaube ich, mehr Spielraum für Toleranz, hat man mehr Spielraum fürs Zusammenleben, hat man mehr Spielraum für Sozialkompetenz.

Ulrich Ammon: Aber das sind Leute, die um ihre Existenz kämpfen. Wir können unmöglich solchen Leuten raten, sich auf etwas zu kaprizieren, was sie nachher zwar kulturell genießen können und woran wir als Linguisten unsere Freude haben natürlich, weil wir die Regeln kennen usw., wovon sie aber gar nichts haben. Das können sich Leute leisten, die hier im Luxus leben, aber gerade diesen Leuten kann man das, glaube ich, nicht zumuten. Dann muss man schon zeigen, dass es mindestens ein Ziel gibt, womit sie dann praktisch auch etwas anfangen und womit sie beruflich weiterkommen. Wenn das am Ende dieser Entwicklung steht und das ein Durchgangsstadium ist, dann ist es wunderbar. Dann ist es sehr gut. Aber wenn sie darin stecken bleiben und auf Grund dieser unserer ergötzlichen Regelanwendung nachher keine Stelle kriegen, dann ist es ein Problem.

Jürgen Erfurt: Aber wir sollten uns nicht davor scheuen, dass, wenn wir über Sprachen reden, wir es mit etwas zu tun haben wie mit sozialem Frieden. Um diese Geschichten geht es doch eigentlich. Ob jemand ein guter Mathematiker wird, ist für den einzelnen möglicherweise ganz gut, weil er sagt: „Ich habe 10.000 Stunden Spracherwerb gespart und kann die für die Mathematik investieren.“ Aber damit organisieren wir doch kein Gemeinschaftsleben, kein Zusammenleben.

Ulrich Ammon: Aber tun wir das mit Regelmischung?

Jürgen Erfurt: Nein, es geht um die Technik, Kultur zu begreifen.

Winfried Boeder im Publikum: Ich wollte nur eine Kleinigkeit anmerken, die vielleicht bisher noch nicht erwähnt worden ist, dass bei entsprechenden Voraus-

setzungen Mehrsprachigkeit ein sehr hohes Überlegenheitsgefühl verleihen kann. Das ist auch kein kleines Kapital im Leben. Ich habe es jedenfalls erlebt, dass Mehrsprachige, daraufhin befragt, sagten: „Ja, ich finde das gar nicht schlecht, eben diese andere Sprache auch noch können zu müssen, denn das gibt mir eine große Überlegenheit gegenüber den nur Einsprachigen.“ Ich denke, dieser sozialpsychologische Punkt ist vielleicht auch wichtig für den Unterricht in den betreffenden Ländern, dass der Lehrer es irgendwie hinbekommt, den Schülern ein Gefühl für die Wichtigkeit und Würde der jeweiligen Sprachen, die sie selber sprechen, aber auch der anderen Sprachen zu vermitteln.

Ulrich Ammon: Aber ist das das Argument dafür, dass wir solche Sprachmischungen positiv bewerten sollten?

Franz Janushek: Ich glaube, Sie arbeiten sich da an einem Phantom ab. Das hat ja niemand so behauptet. Z.B. das Beispiel, was ich da gebracht habe, gilt für diesen Schüler, den wir da beobachtet haben. Der hatte noch nicht die Gelegenheit gehabt, sich die deutsche Orthografie anzueignen, aber er war trotzdem in der Lage, das gesprochene Deutsch, was er beherrschte, flüssig zu verschriftlichen. Das ist die kreative Leistung, die man würdigen muss und an die man anknüpfen kann. Dass man ihm die richtige Orthografie vermitteln muss, ist klar. Auch in Kosova habe ich immer kritisiert, wenn man öffentlich solche Formen wie „c-y-r-i-h“ liest auf Fluglinien oder in Touristenbüros. Da gehen dann Flüge nach „c-y-r-i-h“. Damit macht man sich natürlich öffentlich unverständlich. Es verstehen dann nur diejenigen, die eben albanische Orthografie beherrschen, aber Leute, die nach Deutschland fliegen wollen oder in die Schweiz fliegen wollen, die lesen nicht „Zürich“ dabei. Da sind dann Regeln wirksam, die man einfach lernen muss. Das ist klar. Aber der erste Schritt ist doch der – das finde ich wichtig für eine mehrsprachige Kompetenz –, dass man bereit ist, sich selber den Regeln des Sprechens zuzuwenden und sie auch selber zu versuchen rauszukriegen. Dass man das honoriert, das finde ich wichtig. Das ist nicht jetzt Defizithypothese. So würde ich das nicht denunzieren lassen.

Ulrich Ammon: Zweifellos hat er ja schon sehr viel gelernt, wenn er mündlich Deutsch beherrscht. Da gibt es gar keine Zweifel, da kann man anknüpfen. Er muss nur noch die Orthografie lernen. Das ist ganz klar. Ich habe das gerade falsch verstanden. Ich dachte, Sie wollen diesen Zustand pflegen und allen verdeutlichen, wie kreativ das ist, dass er keine deutsche Orthografie kann. So konnte man Sie ein bisschen verstehen. Entschuldigung.

Franz Janushek: Ja gut, dann habe ich mich falsch ausgedrückt.

Michael Fritsche: So war das ja am Anfang der Migration. Ich habe es erlebt bei einem, der sogar inzwischen schon ein Schriftsteller mit einem Namen geworden ist, ein Kroat. Der ist als Elfjähriger aus Kroatien ausgewandert. Der hatte ein Zeugnis in Kroatien, nur lauter „Hervorragend“, summa cum laude alles, und dann in Deutschland das nächste Zeugnis, das waren nur Sechsen. Der hat bestimmt auch schon nach ein paar Monaten in der kroatischen Orthografie richtig geschrieben und kriegt dann aber trotzdem eine Sechs. Und das ist einfach der falsche Umgang.

Franz Janushek: Gut, wir haben noch ein Thema und das schaffen wir auch noch.

Martina Homburg:

**Aufgaben von DAAD-Lektorinnen in Remigrationsländern
(Stichworte: Kompetenzniveaus, Sprachlehrrmethoden,
interkulturelle Arbeit, Kulturaustausch)³**

Im folgenden Beitrag behandle ich fünf Hauptpunkte, die mir im Rahmen des Projektabschlusses und der an mich gerichteten Fragestellungen zentral erscheinen:

1. Einschätzung des abgeschlossenen EmpoR-Projektes
2. Aufgaben von DAAD-Lektorinnen in SOE-Ländern
3. Spezifik der Remigrationsländer in SOE
4. Verstetigung der EmpoR-Arbeit: Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit LektorInnen
5. Perspektive nach Förderende: das EmpoR-Team als DaF-Lehrer?

1. Einschätzung des abgeschlossenen EmpoR-Projektes

Das Projekt *Empowering Returnees* (EmpoR), über das zwei umfassende Dokumentations-CDs bilderreich informieren, halte ich in seiner Zielsetzung und Durchführung für gelungen und beispielhaft. Daher schon zu Beginn mein Appell an die Projektleiter: Machen Sie Ihre Erfahrungen den vor Ort Tätigen zugänglich, und dokumentieren Sie das Grundkonzept so, dass es auch für die MigrantInnenarbeit in Deutschland wiederverwendbar wird – das nächste Flüchtlingskontingent kommt bestimmt. Für besonders überzeugend halte ich im vorliegenden Ansatz folgende Aspekte, die Menschenwürde, Identitätsbildung und die Entfaltung von Potenzialen fördern und damit langfristig auch zur Gewaltvermeidung in der Nachkriegsgesellschaft beitragen:

- Die Schulung von pädagogisch vorgebildeten Flüchtlingen während ihres – meist erzwungen erwerbslosen – Aufenthaltes in Deutschland
- Die Einschätzung der Bedeutung der RückkehrerInnen als tragende Gruppe demokratischer Erneuerung – wer nie etwas anderes als das eigene System kennengelernt hat, kann schwer alternative Vorstellungen entwickeln
- Die Notwendigkeit, den Dialog zwischen Daheimgebliebenen und Rückkehrern zu fördern und zu unterstützen, damit statt unüberwindlicher Fronten ein fruchtbares Miteinander entsteht (gilt für die Kinder gleichermaßen wie für die Lehrer)
- Die Notwendigkeit, RückkehrerInnen und besonders Kinder mit ihren Erfahrungen nicht allein zu lassen, sie im Leben zwischen den Welten zu begleiten, das einmal (in Deutschland) erworbene Wissen lebendig zu halten und zu erweitern

³ Wiedergegeben ist hier Martina Homburgs schriftsprachlich überarbeitete Fassung, da sie ihren Vortrag aus Zeitmangel erheblich gekürzt hatte.

- Das pädagogische Ziel, Offenheit und Vertrauen zu schaffen, indem Denk- und Sprechverbote aufgehoben und für die Kinder bedeutsame Themen behandelt werden
- Die Zielsetzung, Haltungen wie Respekt, Menschenachtung und Toleranz und Fähigkeiten zu Selbstreflexion, Analyse und Dialog zu vermitteln
- Die Anerkennung der in und ausserhalb der Schule erworbenen sprachlichen, interkulturellen und lebenspraktischen Kompetenzen⁴

Neben den genannten pädagogischen und inhaltlichen Aspekten beeindruckt vor allem der Umfang der durchgeführten Maßnahmen. Auf dem Balkan trotz finanzieller Förderlücken eine Gruppe zu Eigeninitiative und Zusammenarbeit über einen längeren Zeitraum zu bewegen ist eine ebenso große Leistung, wie das Kursangebot an zahlreichen staatlichen Schulen zu platzieren. In vielen anderen SOE-Ländern wäre dies wohl nur durch die Zahlung hoher Tagegelder, Raummieten und attraktiven Sachmittelspenden erreichbar.

2. Aufgaben von DAAD-Lektorinnen in SOE-Ländern

Wer als DAAD-Lektorin nach Südosteuropa geht, zeichnet sich in der Regel durch großen Idealismus aus. Südosteuropa ist kaum die passende Region, um zu akademischen Ehren zu gelangen: die Germanistikabteilungen sind schlecht ausgestattet und mit wenigen Ausnahmen unbedeutend, die Organisation von Alltag und Arbeit ist, u.a. aufgrund der mangelnden Infrastruktur, kraft- und zeitraubend. Die Mehrheit meiner Kolleginnen würde als Ziel ihrer Arbeit sicherlich Völkerverständigung, Friedenssicherung und europäische Integration an gleiche Stelle setzen wie germanistische Bildung. Vielen liegt es am Herzen achtsame, selbstbewusste und aufrechte junge Menschen auszubilden.

Die Lektorate in SOE haben in erster Linie ein „klassisches“ Profil, d.h.: Lektorinnen bilden an recht traditionell ausgerichteten Germanistikabteilungen MultiplikatorInnen (LehrerInnen oder ÜbersetzerInnen) aus. Je nach Standort unterrichtet die Lektorin verschiedene Fächer: Spracharbeit, Landeskunde, Linguistik, Literatur oder Didaktik – meiner Erfahrung nach werden Lektorinnen für alles eingesetzt, woran gerade Bedarf besteht. Viele der Germanistikabteilungen kämpfen – das Phänomen wurde während der Tagung mehrfach benannt – mit Minderwertigkeitsgefühlen. Diesen wird begegnet, indem man „päpstlicher als der Papst“ einer besonders traditionellen Germanistik anhängt und aus seit Generationen abkopierten Büchern diktiert (Lautverschiebungen, Wörter aus dem Langobardischen, Nibelungenlied, die Schule der Junggrammatiker), deren Relevanz für Lerner, Land und Leben mindestens fragwürdig ist. Arbeits- und lebensrelevante Inhalte werden nicht vermittelt, die erlernten Recherche- und Arbeitstechniken erlauben das Überleben im autoritären Bildungssystem – für die moderne Gesellschaft mit ihren sich schnell wandelnden Anforderungen qualifizieren sie nicht. Der Frust der Studierenden über die Sinnlosigkeit ihres Studiums äußert sich in einer mit jedem Studienjahr sinkenden Motivation, schlechter Lernmoral und hohen

⁴ Vgl. dazu die zentrale Bedeutung interkultureller und fremdsprachlicher Erfahrungen im Referenzrahmen des Europarates und dem Europäischen Sprachenportfolio (ELP).

Abbrecherquoten.

DAAD-Lektorinnen halten Seminare und Vorlesungen, prüfen, betreuen – wo so etwas existiert – Seminar- und Diplomarbeiten, beraten Studien- und Stipendienbewerber und organisieren gemeinsam mit der Deutschen Botschaft die DAAD-Stipendiatenauswahl. Lektorinnen haben in ihren Abteilungen im allgemeinen wenig Einfluss auf curriculare Entscheidungen und erhalten wenig Einsicht in institutionelle Vorgänge. Über Steuerungsmittel wie z.B. die Knüpfung von Fördergeldern an die Bedingung curricularer Erneuerung verfügen wir nicht, aber bei der Stipendiatenauswahl können Lektorinnen darauf hinwirken, dass solche Stipendienanträge Erfolg haben, denen ein gewisser Geist der Modernisierung innewohnt. In der Lehrpraxis kann aber jede Lektorin frei entscheiden, was sie tut. Mit modernen Inhalten und Unterrichtsformen kommt die Lektorin ihrem gesunden Menschenverstand und dem Auftrag durch den DAAD nach, riskiert aber, im lokalen Kollegium als unqualifiziert zu gelten.

Je nach Standort können Lektorinnen über ihr Lehrdeputat und die Beratungspraxis hinaus, innerhalb der Arbeitszeit und in endlosem zusätzlichem Engagement, eigentlich alles machen (so dies nicht zu Kompetenzstreitigkeiten mit anderen Mittlern führt): Lehrwerke schreiben, kulturelle Veranstaltungen, Lehrerfortbildung, und Arbeitsgruppen jeder Art organisieren, Praktika betreuen – DAAD-Lektorinnen haben für all dies kein Budget und je nach Kooperationsbereitschaft der Uni auch keine Räume, aber Bedarf besteht immer. Hervorzuheben ist in diesem Rahmen die DAAD-Sommerakademie für Germanistinnen, von Lektorinnen der Region organisiert, in der jedes Jahr Studierende aus allen am Stabilitätspakt beteiligten Ländern zu einer germanistischen Fortbildung zusammenkommen.

3. *Spezifik der Remigrationsländer in SOE*

Rückkehrer, aus der Perspektive der Lektorin, sind Kollegen, Studierende und Alumni.

KollegInnen, die an der Uni einen Arbeitsplatz gefunden haben, weil sie gut Deutsch sprechen oder im Ausland sogar Germanistik studiert haben. Studierende, die als Kinder mit ihren Eltern in Deutschland waren und dort die Schule, manchmal auch das Studienkolleg besucht haben, oder als junge Erwachsene für einige Jahre in Deutschland gelebt und gearbeitet haben. Nicht zuletzt zähle ich zu den Rückkehrern auch die Alumni, ehe-malige DAAD-Stipendiaten, die nach ihrem Auslandsstudium von einem Semester bis zu drei Jahren im Heimatland Fuß zu fassen versuchen, oder dies erfolgreich getan haben, und – als Fürsprecher für eine fruchttragende bilaterale Zusammenarbeit – gepflegt werden sollen.

Die Rolle der deutschen Sprache, Art und legaler Status des Aufenthaltes von MigrantInnen in Deutschland, Österreich oder der Schweiz und der Status der Rückkehrer im eigenen Land unterscheiden sich von Land zu Land stark:

Albanien: Die deutsche Sprache wird in Albanien erst seit etwa einem Jahrzehnt an Unis und speziellen Fremdsprachenmittelschulen gelehrt. Sie erfreut sich wachsender Beliebtheit und steht heute, nach Italienisch – was viele Albaner fließend sprechen – und Englisch etwa auf einer Stufe mit Französisch. Allerdings ist zu erwarten, dass Frankreich mit einer gut koordinierten und sehr engagierten Sprachpolitik die

Lernerzahlen in den kommenden Jahren deutlich erhöhen wird. Deutsch ist zwar tatsächlich eine Sprache der „Europa-Hoffnung“, doch wer einmal erkennt, dass er für einen Aufenthalt in Deutschland kein Visum und keine Arbeitserlaubnis bekommt, ist schnell wieder demotiviert. An insgesamt fünf Fremdsprachenmittelschulen im Land kann Deutsch, z.T. sehr intensiv, gelernt werden (Abschluss KMK Stufe II möglich), zunehmend auch an anderen Gymnasien.

Im Gegensatz zu den ex-jugoslawischen Ländern haben vor 1990 kaum Menschen das Land verlassen können. Erst nach 1991, in der Zeit der großen Fluchtwelle, sind AlbanerInnen nach Deutschland, Österreich und in die Schweiz gegangen. Sie haben hier für einige Jahre gelebt und mussten dann meist aus aufenthaltsrechtlichen und/oder finanziellen Gründen zurückkehren. Die fast durchweg männlichen Arbeitsmigranten bringen Geld, Erfahrung und einen Mercedes mit, und da Deutschland für guten Fußball und Verlässlichkeit steht, ist ihr Ansehen relativ hoch. Wer die richtigen Leute kennt, dem reichten in der Vergangenheit gute deutsche Sprachkenntnisse sogar für einen Job an der Uni; inzwischen produzieren die drei Deutschabteilungen im Lande ihren eigenen Nachwuchs. In Tirana schreiben sich viele Rückkehrer für den Studiengang Deutsch ein, weil sie meinen, hier relativ leicht, neben der notwendigen Erwerbstätigkeit, einen Abschluss erreichen zu können. Studierende, die eine flüssige Umgangssprache und jede Menge interkulturelle und landeskundliche Erfahrung mitbringen, werden von vielen KollegInnen als defizitär betrachtet und diskriminiert, weil die Abteilung einen „gehobenen“ Sprachstand – den manche Dozenten selbst nicht zu sprechen in der Lage sind – und ernsthaftes philologisches Interesse erwartet. In dieser Hinsicht verteidigen die Daheim-gebliebenen „Bücherlerner“ ihren Raum gegen die Rückkehrer. Im Fach „Landskunde“, das ein in Wien fortgebildeter albanischer Dozent unterrichtet, werden vergleichend auch kulturelle Unterschiede thematisiert.

Bulgarien: Deutsch ist in Bulgarien eine sehr beliebte Sprache. Viele Abiturienten, die an einer DSD-Schule ihren Abschluss machen, gehen zum Studium nach Deutschland; und in den Universitäten in der Nähe der Schwarzmeerküste, wo der Tourismus lukrative Ferienjobs bietet, hat Deutsch den gleichen Stellenwert wie Englisch.

Rückgekehrte Emigranten gibt es, da in Bulgarien kein Krieg war, kaum. Die einzige Bevölkerungsgruppe, die man vielleicht als deutschsprachige Rückkehrer bezeichnen könnte, sind in Bulgarien lebende Türken. Sie waren Mitte der 90er Jahre von staatlich unterstützter Diskriminierung und regelrechten Pogromen betroffen. Viele von ihnen emigrierten in die Türkei, einige aber auch in westeuropäische Staaten, z.B. nach Deutschland. Die Kinder der damaligen Emigranten besuchten meist mehrere Jahre deutsche Schulen und sind heute, nach Entspannung der Lage wieder zurückgekehrt, Sprecher mit fast muttersprachlicher Kompetenz. Als Türken werden sie jedoch in Bulgarien als Menschen zweiter Klasse angesehen und bleiben, auch beruflich, meist unter sich. Einige dieser Rückkehrerinnen studieren Deutsch. Ihre Erfahrungen werden von der DAAD-Lektorin genutzt, und gerade bei Themen wie „Deutschlandbild“ und „Eigenerfahrung/Fremderfahrung“ als unglaublich hilfreich eingeschätzt. Durch die zwangsläufig interkulturell geschulten RückkehrerInnen wird die bulgarische Sicht auf Deutschland etwas gebrochen, und „andere Wahrheiten“ werden für den Rest eher annehmbar. (Quelle: Tina Hoffmann, DAAD-Lektorin Schumen)

Kosovo: Amtssprachen sind in Kosovo albanisch und serbisch, durch die UNMIK-Verwaltung real auch Englisch. Ungefähr 10% der Bevölkerung haben deutsche Sprachkenntnisse, vom einfachen Dialog (Du Düsseldorf? Ich Köln) bis hin zu fließender Beherrschung der Sprache. An den Gymnasien soll verstärkt Deutsch als Zweitsprache eingeführt werden und Französisch ablösen, aber es fehlt an qualifizierten Lehrern. An der Europäischen Schule kann die Prüfung der KMK abgelegt werden, wodurch die erforderlichen Sprachkenntnisse für den Hochschulzugang in Deutschland nachgewiesen werden.

Rückkehrer sind Kosovaren, die in Folge der serbischen Regressionspolitik in den 90er Jahren verstärkt ins deutschsprachige Ausland geflüchtet waren. Verdienstmöglichkeiten in D.A.CH waren ein weiterer Grund zur Emigration. Eine große Gruppe ging während des Krieges als Flüchtlinge nach D.A.CH. Die Rückkehrer haben kaum Chancen, beruflich weiterzukommen (Arbeitslosigkeit 50-60%). Wenige sind bei den internationalen Organisationen untergekommen, viele werden von Verwandten in D.A.CH unterstützt. Viele der Studierenden sind Rückkehrer, die sich einen „leichten“ Studienabschluss erhoffen. Auch KollegInnen waren zeitweise in D.A.CH, die Abteilungsleiterin ist Deutsch-Albanerin. Interkulturelle Arbeit ist durch die ausländischen MitarbeiterInnen zwar Teil der Lehre, aber nicht Teil des Plans.

Kroatien: In Kroatien verliert die deutsche Sprache– trotz der geographischen Nähe zum deutschsprachigen Raum – an Bedeutung. Englisch setzt sich zunehmend durch, und die Förderung von Mehrsprachigkeit, vor allem im Primarschulbereich, bleibt bisher ein Lippenbekenntnis.

Es gibt viele RückkehrerInnen, die als Kriegsflüchtlinge nach Deutschland gegangen waren. Dazu gehören auch BosnierInnen, die in die Region zurückkehren, nicht aber in ihr Heimatland. Eine zweite, große Gruppe sind die Kinder von Gastarbeiterfamilien. Sie sind z.T. in Deutschland geboren, kommen aber zum Studium nach Kroatien. Viele von ihnen wählen das Germanistikstudium, bei allerdings insgesamt sinkenden Zahlen von immatrikulierten sog. „Muttersprachlern“. Auch unter den KollegInnen an der Uni gibt es RückkehrerInnen. Interkulturelle Arbeit ist nicht im Lehrplan integriert. Die DAAD-Lektorin arbeitet allerdings darauf hin, indem sie verstärkt Themen aus dem Bereich der interkulturellen Landeskunde in ihre Lehrveranstaltungen integriert. Möglichkeiten, den Kulturaustausch mit Rückkehrerinnen zu fördern, sieht sie in der Projektarbeit im Rahmen der Lehrveranstaltungen. (Quelle: Rita Stegen, DAAD-Lektorin in Zagreb)

Montenegro: Die Stellung der deutschen Sprache in Montenegro ist schwach, und weitgehend auf den Tourismusbereich begrenzt. Die Universität in Niksic hat zwar Abteilung für die Deutschlehrausbildung gegründet, doch trotz der mehrjährigen Anwesenheit einer deutschen und einer österreichischen Lektorin scheint diese Abteilung nicht recht laufen zu wollen.

Rückkehrer gibt es unter den Studierenden und KollegInnen keine. Nord-Montenegriner emigrieren traditionell nach Luxemburg, und montenegrinische Albaner in die USA. (Quelle: Zuzana Finger, bis 2003 DAAD-Lektorin in Niksic, bis 2001 Pristina)

Rumänien: In Rumänien spielt die deutsche Sprache eine wichtige Rolle. Deutsch ist nach Englisch und Französisch die am meisten gelernte Fremdsprache. Es gibt deutsche Auslandsschulen, die sehr gerne besucht werden und hohes Ansehen genießen. Unis bieten deutschsprachige Studiengänge an. Viele lernen Deutsch im Selbststudium oder in Kursen. Leider fehlen Deutschlehrer und Lernangebote, so dass Lerner oft auf andere Sprachen ausweichen (Spanisch/Italienisch). Die positive historische Erfahrung mit der deutschen Minderheit im Land trägt zum hohen Ansehen der deutschen Sprache bei.

Rückkehrer sind Angehörige der deutschen Minderheit, die vor allem in den 70/80er Jahren ausgesiedelt sind oder kurz nach der Wende (die meisten 1990-1992) ausgewandert. Auch einige Rumänen, die nach Deutschland ausgewandert waren, kehren wieder zurück. Die heute erwachsenen Kinder der Rückkehrer, abgesichert durch ihre deutsche Staatsangehörigkeit, kehren eher aus Nostalgie und Neugierde für kürzere Zeit zurück, oft über Projekte (Ifa, DAAD, Bosch). Kaum jemand kehrt mit der Perspektive zurück, länger oder für immer in Rumänien zu bleiben.

Der Stand der Rückkehrer in der rumänischen Gesellschaft ist hoch, sie werden bewundert, auch weil das Deutsche gerne als Vorbild gesehen wird. Sie sind integriert, knüpfen an ehemalige Freundeskreise an und werden schnell anerkannt. Die Rumänen bedauern die Auswanderung der deutschen Minderheit beklagen den Verlust der deutschen und rumänischen Exilgänger. Selbst die offizielle Politik würde die Leute, auch aus wirtschaftlichen Gründen, gerne zurückholen und plant Anreize zur Rückkehr zu schaffen.

An der Uni arbeiten Rückkehrer, wenn sie über deutsche Projektstellen gefördert werden (s.o.). So sind viele ehemalige und jetzige DAAD-Lektoren Kinder ausgewanderter Deutscher. Interkulturelle Arbeit ist nicht Teil des Lehrplans, da man an der Auslandsgermanistik festhält bzw. sich zum Teil als Inlandsgermanistik versteht. Durch Druck von außen (Studierende haben andere Ansprüche, andere Fakultäten, z.B. Anglistik, sind reformiert und dadurch attraktiver) hat ein langsames Umdenken eingesetzt. Mit der Thematik der Rückkehrer beschäftigen sich erste Diplom- und Forschungsarbeiten mit regionalen Schwerpunkten. Darüber hinaus wird das Thema der Rückkehrer außerhalb der Uni in Förderprojekten des Ifa und verschiedenen Kulturzentren thematisiert. Möglichkeiten, den Kulturaustausch mit RückkehrerInnen zu fördern, bestehen in den Jugendforen der Kulturzentren und in der deutschsprachigen Zeitung. (Quelle: Beate Schindler-Kovats, bis 2003 DAAD-Lektorin in Bukarest)

Gemeinsam ist fast allen Ländern, dass es weder in der Uni noch außerhalb irgendwelche Initiativen gibt, die die besondere Situation der Remigration, ihrer interkulturellen Erfahrungen und das darin liegende Potenzial bearbeitet. Gemeinsam ist auch – wie in wohl jeder Fremdsprachenphilologie – dass in der Spracharbeit Gruppen mit sehr heterogenen Kenntnissen zu unterrichten sind. In Albanien galt die Devise, auf keinen Fall in Gruppen nach Sprachniveau einzuteilen, damit die Schwachen von den Guten lernen. Konzepte und Methoden, wie ein solches Voneinander-Lernen aussehen soll, gibt es nicht; „Lernen“ insgesamt wird als ein Prozess angesehen, der wie von Zauberhand geschieht und in dem sich die Spreu vom Weizen

trennt: die Rolle des Lehrers liegt im Aussieben derer, die sich Material und Stoff nicht allein aneignen können. Die Konsequenz ist, trotz bestehender Anwesenheitspflicht, das Fernbleiben der guten Studierenden, die sich langweilen, wie auch der Schwachen, die keine Chance bekommen.

4. *Verstetigung der EmpoR-Arbeit: Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit LektorInnen*

Lektorinnen arbeiten in allen Bereichen mit Rückkehrern und Daheimgebliebenen. Welche Möglichkeiten gibt es, die Erfahrungen aus dem EmpoR-Projekt zu nutzen, ohne damit als Spieletante und Sozialpädagogin zu gelten? Wie lassen sich germanistische Wissenschaft und echte Menschen mit ihren Lebensgeschichten zusammenbringen? Wie wird aus dem vermeintlichen Defizit der „prolligen“ Rückkehrer ein Kapital? Und wie kann man die „Rückkehrerperspektive“ so in den – übrigens nirgends festgeschriebenen – Lehrplan integrieren, dass eine nachhaltige Wirkung entsteht?

Drei Möglichkeiten liegen auf der Hand:

- a) In der Seminararbeit, und zwar weit über das klassische Fach der Landeskunde, in dem wohl jede Dozentin das Potenzial der anwesenden Rückkehrer nutzt.
 - Literaturseminare: Migration, Exil, das Leben zwischen Welten ist Thema sowohl in der Jugend- als auch in der „hohen“ Literatur – für entsprechende Lektüreschwerpunkte mit regionalem Bezug ein Seminarskonzept erstellen.
 - DaF-Sprachpraxis: Durch gezielte Binnendifferenzierung, Tandem-Arbeit, Referate, Debatten, erstellen einer Fachbereichszeitung u.ä. die Qualifikationen der Rückkehrer gezielt einsetzen, ernstnehmen und fördern
 - Linguistik: Transkription und systematische Analyse der Sprache von Rückkehrern und Lernern (damit würde man in der Sprachwissenschaft auch das Signal setzen, dass gesprochene Sprache auch behandelt werden darf!)
 - Didaktik/Methodik: Vermitteln einer Lehrerrolle, die die Vielfalt achtet und den Lerner respektiert, Lehrer als Moderator und Partner; Vermittlung von Methoden der interkulturellen Arbeit und Sprachdidaktik
- b) Außerhalb der Uni in der Kulturarbeit und in der Lehrerfortbildung (in Kooperation mit GIIN, BVA, Kulturkontakt, Deutschlehrerverbänden etc.
- c) Für regionale Seminare und bilaterale Besuchswochen: Ein Wochenprogramm interkultureller Arbeit, das das Miteinander bei gegenseitigen Besuchen von Studierendengruppen gestaltet; als Oberthema, Präsentation oder längerer Workshop bei der DAAD-Sommerakademie für Germanistinnen (die Erfahrung hat hier gezeigt, dass der Dialog am besten in Gang kommt, wo Projektarbeit gemacht wird).

Mein Vorschlag an das EmpoR Team: Bringen Sie ihr Seminarkonzept unter die Leute, bauen Sie den methodischen Teil der interkulturellen Arbeit und den linguistischen Aspekt der Analyse von Mehrsprachigkeit weiter aus, stellen Sie ihr Konzept beispielsweise beim regionalen Lektorentreffen vor. Ich bin sicher, dass einige LektorInnen Teile des Konzepts für ihre spezifische Situation adaptieren und zur Anwendung bringen werden.

5. *Perspektive nach Förderende: das EmpoR-Team als DaF-Lehrer?*

Für einen qualitativen Sprung von den „Mehrsprachigen Gesprächsrunden mit Kindern zwischen zwei Welten“ hin zum marktwirtschaftlich rentablen DaF-Unterricht für Kinder, Jugendliche und Erwachsene scheint mir noch eine Menge Fortbildung nötig, und zwar nicht das gesamte Fernstudium des GI. Ich vermute, dass auch nicht alle Lehrkräfte dazu geeignet sind. Nach meiner Einschätzung verfügen die EmpoR-LehrerInnen über die wünschenswerten pädagogischen Grundlagen, eine respektvolle Haltung, Kompetenz und Techniken in der Moderation von Gruppen, lebendige Erfahrungen und eine positive emotionale Bindung an Deutschland. Das ist ein großer Schatz an Fähig- und Fertigkeiten. Was fehlt, ist die gute Beherrschung des Inhalts: eine deutsche Sprache, die zumindest Mittelstufenniveau hat, die Kenntnisse übers Sprachenlehren- und Lernen, Zugang und Schulung zu geeigneten Lehr- und Lernmaterialien.

- Deutsch gilt als schwere Sprache – damit Lerner nicht den Mut verlieren, braucht die Sprache gute Vermittler und attraktive Materialien.
- Kosovo ist ein Land des schnellen Geldes, in dem die Menschen für jeden Mist viel Geld zahlen müssen (das Shampoo in der Flasche ist verdünnt, der italienische Wein ist keiner, und im Deutschunterricht wird nur albanisch gesprochen). Wer für Sprachunterricht bezahlt, sollte nicht eine irgendwie auch deutschsprachige interkulturelle Gesprächsrunde bekommen.
- Mit dem Erlernen der deutschen Sprache wird das Ziel verbunden, in D.A.CH zu leben. Um beispielsweise einen Studienplatz zu bekommen, müssen bestandene Sprachprüfungen nachgewiesen werden: manchmal reicht die ZMP, eher noch Test-DaF. Wenn das Ziel der Teilnehmer oder ihrer zahlenden Eltern ein Studium in Deutschland ist, muss EmpoR auch für diese Prüfungen qualifizieren.
- Transparenz ist Teil der Demokratie, Produktinformation Teil der Marktwirtschaft. Wer Deutschkurse verkauft, sollte einem klaren Curriculum folgen und den Kunden erklären, was sie kaufen. Progression, Stufeneinteilung und Zertifizierung entsprechen dem Referenzrahmen des Europarates und den Prüfungsstufen des GI.
- Spielerische Methoden sind in der Sprachdidaktik ein probates Mittel zur Wiederholung – selten zur Einführung sprachlichen Materials. Albanische Kinder bewegen sich gern und setzen ihren Körper beim Lernen ein, Erwachsene hingegen tun dies nur zögerlich und nur in einer vertrauensvollen Atmosphäre. Natürlich soll und kann der Lernstoff sinnvoll, kontextbezogen, kreativ,

lustbetont und für alle Lernertypen aufbereitet und präsentiert werden; EmpoR sollte sich aber von seiner Vorstellung verabschieden, dass im Sprachunterricht ALLES spielerisch geschehen muss.

- Es sollte gründlich geprüft werden, in welchem Rahmen „moderne Lernmethoden“ eingesetzt werden. Die Erfahrung aller LektorInnen zeigt, dass es im Fremdsprachenunterricht meist GAR KEINE Methoden gibt. Den Schülern wird irgendwelches Material vorgesetzt und nicht erklärt, gänzlich unbekanntes Sprachmaterial wird abgeprüft, reden dürfen die Lerner an der Tafel, und zwar mit Benotung, und den Rest der Stunde spricht die Lehrerin Albanisch. Wenn LehrerInnen eine Vorstellung von ihrer Aufgabe als „Vermittlerin“ und Sinn und Form der Progression im Fremdsprachenunterricht entwickeln, ist viel erreicht. Spiele, Kreativität und jede Menge authentischer Input, wie ihn die konstruktivistische Sprachdidaktik fordert, sind wichtige Komponenten, brauchen aber einen Rahmen. „Wenigstens ein geplanter und vernünftiger Frontalunterricht!“ – so formulieren die Kolleginnen, die derzeit im Kosovo Lehrer ausbilden, ihr Fernziel. Ich würde das für Albanien bestätigen.
- Die Lehrer brauchen die Möglichkeit, in gutem Unterricht zu hospitieren, und müssen selbst unbedingt regelmäßig hospitiert werden. Eine Zusammenarbeit mit der Germanistik (wenn das BVA schon wegfällt) scheint daher ratsam.

Möglicherweise ist es sinnvoll, beim eigentlichen – sehr guten – Konzept zu bleiben und sich neue Förderer zu suchen.

Diskussion

Michael Fritsche: Ich brauche jetzt natürlich nichts zu wiederholen. Wie gesagt, ich hatte jedenfalls damals als DAAD-Lektor auch sehr viel Freiheit und ich kannte mich im Prinzip aber vor meiner Einreise schon sehr gut in der türkischen Kultur aus. Ich habe es dadurch geschafft, dass man mich ganz besonders in Ruhe gelassen hat, wenn ich die Tür zumachte. Ich habe das Curriculum auch einfach unterwandert. Ich habe mich nicht daran gehalten.

Martina Homburg: Aber das hat keine nachhaltige Wirkung auf die Germanistik dort, wenn ich die Tür zumache und einfach meinen Kram mache. Klar, in der nächsten Generation schon, meine Studenten, wenn sie dann irgendwann kommen werden.

Michael Fritsche: Ich war für die einfach eine unglaubliche Entspannung im sonstigen Betrieb, einfach durch mein Vorbild. Die totale Alternative zu dem, was sie gewohnt waren und deswegen schlugen mir da immer Wellen der Begeisterung entgegen. Das kann einen natürlich auch ein bisschen einschläfern, dass man dann einfach auch zu lässig wird.

Ich wollte nur noch einmal etwas sagen, gerade auf Grund dieser Returnees, wie man das ja jetzt offensichtlich nennt. Es gab da so einige Highlights, die tatsächlich irgendwie - wie sagt man? - äquilingual waren. Das Normale war bei diesen

Rückkehrern oder Remigranten, Mitgliedern aus Remigrantenfamilien, die hatten normalerweise sehr gute mündliche Fähigkeiten, aber das fiel ganz enorm gegenüber dem Schriftlichen ab. Die waren auf schriftlichem Gebiet, obwohl es halt Germanistikstudenten waren, im Prinzip auf deutschem Hauptschulniveau. Das waren häufig Leute, die hier in Deutschland einen Hauptschulabschluss gemacht hatten, dann in der Türkei ein Jahr Gymnasium, dieses Lisesi und dann gleich in diese Aufnahmeprüfung, in diese zentrale Aufnahmeprüfung. Diese Aufnahmeprüfung besteht nur aus Multiple Choice-Tests, und auf Grund ihrer vorhandenen Deutschkenntnisse haben sie bei den Deutschtests immer richtig angekreuzt und sind dadurch automatisch in der Germanistik gelandet, obwohl sie es überhaupt nicht interessierte, zum wenigsten. Das ist natürlich ein riesiges Problem; und dann saßen da immer so an die hundert Menschen in einer Klasse. Die wurden dann geteilt, also hatte man sie immer parallel. Die meisten waren eben so, aber es gab auch doch deutlich andere, die tatsächlich äquilingual waren, auch im schriftlichen Bereich. Das waren eigentlich alles Kinder... - ich will nicht sagen, aus irgendwelchen bürgerlichen oder Bildungsrückkehrern. Das gab es ja auch, Kinder von Ärzten. Es arbeiten ja auch nun sehr viele türkische Ärzte in Deutschland, die dann mit ihren Familien auch irgendwann wieder zurückgehen. Das waren auch Arbeiterkinder, aber die waren von ihren Eltern zum Lesen angehalten. Die hatten sich eben zu Lesern entwickelt. Die waren auch wirklich erstaunlich äquilingual. Und es gab noch eine Gruppe, die in Deutschland offensichtlich sehr integriert waren, auch schon irgendwie zehnte, elfte Klasse Gymnasium sogar in Deutschland, in Berlin. Ich habe da gerade zwei Berlinerinnen auch noch sehr im Gedächtnis, die von sich sagten, sie hätten Türkisch wirklich nicht mehr, also kaum noch, gekonnt. Die waren aber auch äquilingual. Die haben sich in die Theaterarbeit gestürzt. Die waren über zwei Jahre in einem Laientheater und haben dadurch das tatsächlich wieder ausgeglichen. Ich finde, an so etwas sollte man eigentlich anknüpfen. Da war auch gerade eine Riesen-Begeisterung für Theaterarbeit und Dramapädagogik und diese Geschichten. Das halte ich doch für sehr wichtig.

Martina Homburg: Gab es in der Türkei irgendeine Form der Belohnung der mitgebrachten Kenntnisse? Weil die Qual in Albanien einfach ist, wer schon Deutsch kann, muss sich durch sämtliche Spracherwerbsseminare wieder durchquälen. Wenn er die nach zwei Jahren durchhat, dann hat er auch keinen Bock mehr auf das Studium. Es gab keine Befreiungsmöglichkeiten oder so etwas?

Michael Fritsche: Das war völlig daneben. Manche Leute mit wirklich sehr guten mündlichen Kenntnissen - es gab Vorbereitungsklassen – saßen dann trotzdem, weil sie irgendwie irgendwelche Tests nicht so, wie man es erwartete, bestanden hatten, massenhaft in diesen Vorbereitungsklassen, wo wirklich noch elementarer Deutschunterricht gemacht wurde, was die natürlich alles kannten. Man geht damit einfach viel zu unflexibel um.

Martina Homburg: Es ist sehr menschenverachtend, finde ich.

Michael Fritsche: Ja, allerdings. Und Sie sehen ja, was jetzt daraus geworden ist. Inzwischen gibt es eine ganze Reihe gut ausgebildeter Lehrer, die aber nicht entsprechend eingesetzt werden.

Ulrich Ammon: Aber wie kann von deutscher Seite eingegriffen werden, dass die

Verhältnisse dort vor Ort anders werden? Gibt es da eine Möglichkeit?

Michael Fritsche: Eher nicht. Aber da sind eben auch so Sachen, was die Lehrerfortbildung angeht, und vielleicht ließe sich wirklich euer Projekt verallgemeinern, dieses Training des Selbstvertrauens. Das halte ich für sehr wichtig. Die sind alle furchtbar verunsichert und fühlen sich sofort angegriffen, wenn jemand den Mund aufmacht. Lehrerfortbildung wird ja über das Goethe-Institut gemacht und vielleicht kann man da irgendwie in die Kooperation kommen. Es sind ja immer noch drei Goethe-Institute, obwohl es ja doch sonst sehr stark zurückgefahren ist. Immer noch die drei Goethe-Institute, die schon seit Jahrzehnten in der Türkei sind, sind immer noch da und die haben die Lehrerfortbildung weitgehend in der Hand. Die haben schon eine ziemliche Einwirkungsmöglichkeit.

Franz Januschek: Das Goethe-Institut haben wir unter anderem angeschrieben, um unseren Kursleitern die Möglichkeit zu geben, sich ein formelles Zertifikat als Deutschlehrkräfte zu erwerben. Die wollten diese schwierige Tour auf sich nehmen, das sozusagen per Fernlehrgang abends nachzuholen. Das gibt es, aber es kostet halt 600 Euro pro Person. Wir haben dann beim Goethe-Institut gefragt, ob da vielleicht irgendetwas davon erlassen werden könnte und haben dann das Prinzip der organisierten Verantwortungslosigkeit erlebt, dass alle gesagt haben: „Das ist wunderbar, dass ihr das macht. Wir schieben es an den nächsten weiter, der das genehmigen soll.“ Am Ende hat es niemand genehmigt. Man kann nicht einmal zehn Leute... - das wären schon 6000 Euro. Das können wir nicht aus eigener Tasche finanzieren. Von daher war da in dem Punkt die Bereitschaft einfach nur ideell vorhanden, aber materiell nicht. Das war schade, aber trotzdem nehme ich die Anregung gerne auf, dass wir noch einmal versuchen, uns da in dieser Richtung, wenigstens in punkto Lehrerfortbildung, zu engagieren.

Martina Homburg: Ich würde nicht über die Institution gehen, über die Zentrale. Gehen Sie an die Leute, die da vor Ort sitzen. Ich nehme einfach mich als Beispiel. In zwei Monaten ist Deutschlehrerkonferenz. Ich habe gleichzeitig Stipendiatenauswahl. Ich mache gerne zwei Workshops. Es ist mir eine Riesenhilfe, wenn ich Anregungen dazu kriege. Wenn ich einfach das, was ich mitbringe aus Deutschland, schon im letzten Jahr gemacht habe... Es ist eine Hilfe. Und, das kann ich jetzt für Goethe, für DAAD sagen, wir, die wir in Südosteuropa arbeiten, kriegen sehr wenig Fortbildung. Ein Lektor, der in England arbeitet, hat zweimal im Jahr ein Jahrestreffen, ein Lektor, der in Frankreich arbeitet auch. Ich finde das ungerecht, weil die sowieso Zugang zu Informationen und Internet haben. Ich habe in Albanien keinen Strom. Ich hätte gerne einmal eine Fortbildung. Die Leute sind wie trockene Schwämme. Man hat schon Lust, Anregungen und Informationen zu kriegen. Ich würde jetzt glatt einmal behaupten, je runtergekochter die sind, je weniger akademisch, mit einem Lesepensum von erst einmal 140 Seiten Theorie, desto schneller lässt sich das in die Tat umsetzen und wird auch dem gerecht, was in den Ländern rezipiert werden kann, auch von Lehrern.

Franz Januschek: Ja, das fassen wir als Anregung auf.

Jürgen Erfurt: Vielleicht noch einmal eine Bemerkung, die aber in eine ganz andere Richtung geht. Sie hatten das angesprochen mit der Problematik von Remigration und die Idee der Taten war ja, eben auch diesen Remigrationsprozess in den Blick zu

nehmen. Wenn ich einmal auf die Sprachwissenschaft schaue, kann ich nur sagen: Das ist ein Thema, was eigentlich überhaupt nicht bearbeitet ist. Wir arbeiten viel über Migration und die Konsequenzen für Sprachkonflikt usw., aber Remigration spielt einfach keine Rolle. Es gibt dann Romane, beispielsweise diese Fälle von Portugiesen, die lange Zeit in Frankreich gelebt haben. Der Hauptberuf der Portugiesinnen in Frankreich ist die Putzfrau. Die haben also en masse über Jahre hinweg Migration von Portugal nach Frankreich erlebt und nun gibt es so einen Prozess des Remigrierens. Es gibt im Norden von Portugal eine ganze Reihe von Dörfern und Gemeinden, die mittlerweile französischsprachig sind, die sich also zusammensetzen aus den Familien derer, die in Frankreich aufgewachsen sind; aber dieses Phänomen ist überhaupt nicht untersucht worden. Das gibt es an vielen anderen Stellen der Erde auch, aber das einmal in den Blick zu nehmen... Da stehen wir eigentlich vor einer riesigen Lücke.

Michael Fritsche: Ethnologen machen das zum Teil.

Jürgen Erfurt: Wenig. Sehr wenig. Es gibt drei, vier Studien, mehr nicht.

Dirk Scholten: Wir haben unser Projekt ja auch schon einmal angeboten. Die Idee hatten wir auch schon. Das wäre ja ein Wahnsinnsforschungsprojekt. Für jeden Linguisten ein gefundenes Fressen. Nirgendwo sonst kriegt man solche Bedingungen, wenn man jetzt einmal so nüchtern spricht oder so verachtend spricht von einem „Feldversuch“. Solche Bedingungen kann man sonst nicht herstellen, aber das hat keinen so recht interessiert, das wissenschaftlich zu begleiten, die Remigration der kosovarischen Menschen hier von Deutschland.

Franz Janussek: Mir brennt noch eine Frage auf den Nägeln. Ich will sie nur einmal in den Raum stellen. Ich glaube nicht, dass wir sie heute noch intensiv besprechen können. In einem Land, in dem man Deutschunterricht geben muss, bei diesen riesigen Bandbreiten an Vorkenntnissen und sehr unterschiedlichen, heterogenen Vorkenntnissen: Welche Rolle spielt da z.B. das Beibringen des Konjunktivs im Deutschen? Irgendwo steht das auf dem Lehrplan, in der grammatischen Progression und dann soll man den Leuten das ja auch beibringen. Z.T. beherrschen die das, im Mündlichen zumindest, z.T. ist das für die etwas völlig Fremdes. Sie müssen es lernen. Gibt es für mich als Lehrkraft einen Weg, solche eher formalen Paradigmen den Schülern schmackhaft zu machen?

Martina Homburg: Es gibt doch in der Sprachdidaktik jede Menge Möglichkeiten, denen klarzumachen, wozu sie es wirklich brauchen. Vielleicht jetzt nicht den Konjunktiv I, aber den Konjunktiv II. Der hat doch Funktionen, Sprachfunktionen. Der hat doch Kontaktfunktionen, echte.

Franz Janussek: Ist das so, dass man das dann immer von der funktionalen Seite her machen sollte?

Martina Homburg: Ja.

Franz Janussek: Nicht von der spielerischen her?

Michael Fritsche: Das kann man außerdem noch machen.

Martina Homburg: Dann müsste ich jetzt einmal den Unterschied hören. Funktion würde für mich heißen, eine konkrete Situation zu zeigen. „Hier brauchst du es. Hier funktioniert dein Anliegen nur, deine Kommunikation nur dann, wenn du die richtige Form benutzt.“

Franz Januschek: Dafür braucht man nicht die gesamten Paradigmen der starken Verben. Da braucht man „würde“ oder so etwas. Das reicht dann auch, unter funktionalem Gesichtspunkt.

Martina Homburg: Es reicht ja in der Progression auch sehr lange. Bis zum Ende der Mittelstufe reicht das ja und da hat man dann schon 800 Lernstunden.

Franz Januschek: Gut. Vielleicht können wir uns nachher noch darüber unterhalten. Ich finde es problematisch. Ich glaube, dass man viele grammatische Sachen nicht einfach so funktional vermitteln kann, zumal, wenn man so einen Ansatz hat, wie der, den wir hier für uns reklamieren. Da kommt man in große Schwierigkeiten, da jetzt den Leuten solche Paradigmen beizubringen, die relativ entlegen sind, weil andere Sachen halt zuerst kommen. Mir ist das noch nicht so ganz schlüssig, dass man das so einfach miteinander vereinbaren könnte. Wenn man traditionellen Sprachunterricht hat, da geht das dann in einer relativ klaren Progression, eins nach dem anderen. Wenn man das aber nicht will, dann macht man viele andere Sachen und hofft aber, dass z.B. eine korrekte Verwendung des Konjunktivs – was immer man darunter verstehen will – mehr oder weniger auch durch kommunikative Erfahrung kommt.

Martina Homburg: Das ist ein bisschen luschtig, finde ich. Als Lehrerin finde ich das ein bisschen luschtig, zu erwarten, dass sich das schon irgendwie von alleine ergibt. Ich finde, Sie müssen Ihre Lernziele klar formulieren und ich finde, Sie müssen die Teilnehmer fragen und wenn die Teilnehmer sagen, oder die Eltern z.B. sagen: „Wir wollen, dass unsere Kinder am Ende dieses Schulbesuches in Deutschland studieren.“, dann brauchen die Prüfungen dafür. Dann brauchen die eine Mittelstufenprüfung oder müssen hier die DSH oder einen Test DaF bestehen. Das ist ein ganz großes Problem in Südosteuropa, weil das ganze Zertifizierungssystem dort überhaupt noch nicht angekommen ist. Ich finde, darauf muss man Leute hinweisen, man muss ihnen sagen: „Diese Optionen gibt es und dann werden die Stunden für das und das genutzt. Wollt ihr das?“ Oder: „Wir wollen etwas ganz anderes vermitteln. Das preise ich euch auch an und verkaufe es euch auch gut. Da habt ihr auch etwas von.“ Es wird nicht zertifiziert - oder noch nicht. Die interkulturelle Fähigkeit usw. Ich finde, man muss die Teilnehmer schon darüber aufklären, was Möglichkeiten sind und was sie auch von jedem Weg haben.

Franz Januschek: Wir haben jetzt Kann-Beschreibungen. Stufe A2 oder Stufe B2 muss das und das können. Okay. Jetzt leite ich aus diesen Kann-Beschreibungen ab, was ich im Unterricht mache. Gerade wenn mich die Schüler fragen: „Wie gelange ich am schnellsten zum Ziel?“, komme ich relativ bald zum Herunterleiern von Paradigmen.

Martina Homburg: Das ist das Dilemma, das Sie haben, wenn Sie Sprachunterricht verkaufen, aber interkulturellen Unterricht machen wollen. Das ist ja in der Erwachsenenbildung nicht anders. Das ist, wenn ich zu Siemens gehe, nicht anders. Das, was

sie mir abkaufen, ist Sprachunterricht, wenn ich etwas anderes vermitteln will. Ich glaube, da muss sich diese ganze Berufsbranche einmal Strategien überlegen, mit der Mausechlei aufzuhören und klare Linien zu ziehen.

Franz Januschek: Das ist genau das Problem.

Martina Homburg: Das ist nervig, wenn man unter einem Label und mit einem vorgeschriebenen Plan eigentlich unbedingt etwas anderes integrieren möchte. Das ist nicht einfach.

Franz Januschek: Gut, okay. So habe ich das auch gesehen.

Wenn keiner mehr etwas sagt, dann machen wir einfach Schluss. Dann möchte ich noch einmal dafür danken, dass Sie so lange noch bei uns geblieben sind. Es war sicher teilweise auch schwierig, einer verbalen Veranstaltung über so viele Stunden zu folgen. Allen auf dem Podium danke ich für das Kommen. Ich fand das sehr interessant. Ich habe auch einiges für mich jetzt noch an Ideen mitgenommen. Wir werden sehen, was wir daraus machen. Noch einmal vielen Dank und ein schönes Wochenende.