

Mehrsprachigkeit – Voraussetzung und Chance für das Überleben kleiner Sprachgemeinschaften

DOKUMENTATION

1

DOKUMENTACIJA

Mehrsprachigkeit – Voraussetzung und Chance für das Überleben kleiner Sprachgemeinschaften

Prof. Dr. Peter H. Nelde
Dr. habil. Peter J. Weber
Prof. Dr. Wolfgang Wölck

Ein Wort zuvor

„Sorben, wollt Ihr ewig leben?“ Falls diese Frage in Anspielung auf historische Ereignisse der Kriegs- und Nachkriegsjahre von der angesprochenen Bevölkerungsgruppe zustimmend beantwortet wird – und davon muss der engagierte Linguist wohl ausgehen – dann sollte gegen den zunehmenden Sprachverlust bei kleinen Sprachgemeinschaften wie den Sorben etwas getan werden. Die fast modisch anmutende Welle der kontaktlinguistischen Arbeiten zur Revitalisierung ethnolinguistischer Minderheiten („Wie man Sprachwechsel umkehren kann“) scheint vielen dieser europäischen Sprachgruppen, die im Zuge einer sich beschleunigenden Globalisierung und Internationalisierung mit Recht das Schlimmste für die Zukunft ihrer Gemeinschaften befürchten, nämlich die Aufgabe des letzten sprachlichen Rückzugsgebiets, der Familie, und zwar infolge von Abwanderung, Arbeitsmobilität, Standardisierung und Vereinheitlichung, kurz: Europäisierung, endlich wieder Mut zu machen, über die mögliche Umkehrung des fortschreitenden Sprach- und Kulturwechsels nachzudenken und – sicherlich eines ernsthaften Versuches wert – zu handeln statt phlegmatisch dem anscheinend unausweichlichen Schicksal seinen Lauf zu lassen.

Aus europäischer Sicht stellen die Nieder- und Obersorben mit ihren recht unterschiedlichen Sprachwechselsituationen eine anerkannte kleine, jedoch gefährdete Sprachgemeinschaft dar, an deren Sprachverhalten sich die gesamte kontaktlinguistische Skala vom Spracherhalt bis zum Sprachverlust ablesen lässt. Auch wenn die wesentliche Erkenntnis der Revitalisierungsproblematik darin besteht, dass Einzelmaßnahmen zur Rettung einer Minderheit als wenig sinnvoll erscheinen und dass erst eine holistische Gesamtanalyse – welche die Sprachgemeinschaft in all ihren Bezügen wirtschaftlicher, bildungspolitischer und kultureller Art umfasst, auf der Grundlage des sozialen Netzwerkes der Sprecher und unter Berücksichtigung ihres bescheidenen Sozialprestiges – offensichtlich eine in unserer schnelllebigen Zeit mögliche Überlebenschance bietet, sollten alle multidisziplinären Ansätze vom Arbeitsmarkt über die Medien bis zur Tagespolitik in ein Gesamtkonzept zum Erhalt der Minderheit einbezogen werden. Ein begrüßenswerter Schritt in diese Richtung ist eine neue Schriftenreihe des WITAJ-Sprachzentrums, die sich der Mehrsprachigkeit – einer der wesentlichen Voraussetzungen für das Überleben von kleinen Sprachgemeinschaften in einem sich vereinigenden Europa –, ihren angewandten und ihren theoretischen Aspekten zuwendet, um das Sprach- und Identitätsbewusstsein vor allem im schulpolitischen und allgemeinen bildungspolitischen Bereich zu erhöhen.

Statt sich hier nur zum Sprachrohr einer ideologisierten oder politisierten Interessengruppe zu machen, haben die Initiatoren diesmal

den Vorzug einer Symbiose sorbischer, deutscher und europäischer Wissenschaftler und Minderheitsvertreter gegeben. Dadurch könnte eine Verbunddynamik zum Tragen kommen, die sich nicht nur positiv auf den zukünftigen Spracherhalt in Sorbien¹ (Nord und Süd) auswirken könnte (und sollte), sondern auch Transfermechanismen enthält, die manchen unter den fast fünfzig Minderheiten der Europäischen Union nützlich erscheinen dürften.

Ganz so weit sind wir allerdings heute noch nicht. In dieser ersten Veröffentlichung der neuen Schriftenreihe werden den Sorben und der interessierten europäischen Öffentlichkeit Diskussionsbeiträge zweier internationaler sorbischer Symposien vorgestellt, die Praxis und Theorie der europäischen Sprachminderheitssituationen – immer im Blick auf die sorbische Gegenwart – in den Mittelpunkt der Überlegungen stellten. So kommen neben der Forschungsauswertung der europäischen Minderheitsprojekte EUROMOSAIC und ATLANTIS (Weber und Nelde/Weber) die Mehrsprachigkeitssituation in Niedersorbien (Wölck) und die Modellbildung in der Schulpolitik (Nelde) zur Sprache. Den Mitarbeitern des Brüsseler Forschungszentrums für Mehrsprachigkeit war es ein besonderes Vergnügen, an den länder- und regionenübergreifenden Symposien für niedersorbische Sprache und Kultur teilzunehmen und vortragen zu dürfen. Die in voller Absicht aus unterschiedlicher Perspektive und somit heterogen zusammengestellten Beiträge liefern Informationen, Meinungen und Ansichten, die weiterer Diskussion bedürfen, allerdings hierin kein Endziel sehen, sondern vielmehr dem Rat die Tat folgen lassen wollen. Ein so offen und breit angelegtes Forum wie diese Schriftenreihe könnte der sorbischen Sache wie der europäischen Mehrsprachigkeit in ihrer eng miteinander verwobenen Gemengelage hierbei hervorragende Dienste leisten.

Unter großem Einsatz und mit einer gehörigen Portion Idealismus haben sich Frau Elikowska-Winkler und die Schule für Niedersorbische Sprache und Kultur der Organisation der Cottbusser Symposien gewidmet. Frau Elikowska-Winkler und dem WITAJ-Sprachzentrum als Herausgeber dieser Reihe, besonders Frau Gerbereich, gebührt der Dank für diese Initiative. Den mit der sorbischen Situation vertrauten Mitarbeitern des Brüsseler Forschungszentrums – insbesondere Wölck, Weber und Darquennes – ist es eine besondere Freude, den Minderheitenalltag des Sorbischen vor Ort kennenzulernen. Möge diesem publizistischen und sorbeneigenen Unternehmen im Blick auf zukünftige Revitalisierungskonzepte und -projekte Erfolg beschieden sein!

¹ Wortschöpfung des Verfassers in Anlehnung an Tschechien, Slowenien u. a., umfasst Ober- und Niederlausitz

Inhaltsverzeichnis

Wolfgang Wölck

Beobachtungen zur Zweisprachigkeit in Cottbus 5

Peter H. Nelde

Schulsprachenpolitik und Minderheiten 17

Peter J. Weber

Einheit oder Vielfalt in der Schulsprachenpolitik
für eine erweiterte Europäische Union 31

Peter H. Nelde/Peter J. Weber

Minderheitenforschung und Sprachpolitik -
von EUROMOSAIC zu ATLANTIS 43

Beobachtungen zur Zweisprachigkeit in Cottbus

Wolfgang Wölck



Prof. Dr. Wolfgang Wölck ist langjähriger Mitarbeiter des Forschungszentrums für Mehrsprachigkeit in Brüssel und Mitbegründer der Kontaktlinguistik. Seine Heimatuniversität ist SUNY, Buffalo. Er lehrte als Gastprofessor u. a. an Universitäten in Belgien, Großbritannien, Deutschland und Peru, wo ihm die Ehrendoktorwürde zuteil wurde. Zu seinen vorrangigen Arbeitsgebieten zählen Bilingualismus, Diglossieforschung, Sprachenplanung, Sprachminderheiten, Ethnolekte und die interdisziplinäre Forschung auf dem Gebiet der Kontaktlinguistik. Zahlreiche Publikationen: u. a. Mitherausgeber des „International Handbook on Contact Linguistics“ (1996/97); u. a. Leiter des Projekts zur Quechua-Spanischen-Zweisprachigkeit in Peru.

1. Zwei Besuche

Im Herbst 2000 war ich zum ersten Mal in Cottbus, eingeladen zur Teilnahme an einem Symposium über Zweisprachigkeit, speziell unter den Sorben. Dort sollte ich über Modelle und Möglichkeiten der Zweisprachigkeit sprechen und aus meinen Erfahrungen mit Zweisprachigkeitsprogrammen vornehmlich in Süd- und Nordamerika berichten. Jene Einladung gab mir die willkommene Gelegenheit, die Niederlausitz zu besuchen, eine der ältesten und etabliertesten zweisprachigen Regionen Europas, von der ich nicht nur viel gehört, sondern über welche ich sogar schon einiges gelesen hatte.

Heutzutage ist die bequemste Art, sich auf den neuesten Stand der Dinge zu bringen, bekanntlich das „Internet“. Ich war erstaunt über die Fülle von Materialien über Sorbien und die Sorben, die ich auf den Web-Seiten fand: von einem Abriss der sorbischen Geschichte bis zur sorbischen Nationalhymne, in zwei verschiedenen Versionen der sorbischen Sprache. Einige der Artikel waren mehrsprachig, auf Deutsch, Polnisch und – erstaunlicherweise – auf Baskisch, seltener auf Sorbisch. Jedenfalls bekam man ein recht anschauliches Bild von den Aktivitäten der sorbischen Gemeinschaft oder, genauer gesagt, der beiden sorbischen Verbände. Es wurde ziemlich klar, dass es sich nicht um eine Einheit handelte.

Als ich dann (im November 2000) endlich mit der Regionalbahn auf dem Weg zur Tagung nach Cottbus war, fielen mir sofort die Ortsschilder auf den Bahnhöfen der „Einfall“-Strecke auf. Sie gaben unter dem deutschen Namen auch den sorbischen Ortsnamen an, in gleicher Größe. Das hatte ich, außer in Brüssel und im kanadischen Quebec, noch selten gesehen; auch nicht in meiner norddeutschen Heimat im dänischen Grenzland. Und in Cottbus (Chóšebuz) selbst waren alle Straßenschilder zweisprachig, wie in Chinatown in meiner Nachbarstadt Toronto. Am Cottbuser Bahnhof ging ich zuerst zum Zeitungsstand. Dort fand ich ohne langes Suchen gleich zwei sorbische Zeitungen, eine Wochenzeitung auf Niedersorbisch und eine Tageszeitung auf Obersorbisch. Auf meine Frage nach weiteren Veröffentlichungen auf Sorbisch wurde ich zum Buchladen im Obergeschoss geschickt. Dort war jedoch nichts vorrätig und man verwies mich an das „wendische Haus“ und das „wendische Café“ in der Stadt. Dem Taxifahrer (Cottbuser!) musste ich den Weg zum Niedersorbischen Gymnasium, in dessen Nähe meine Tagung stattfand, mühsam erklären.

Fast genau auf den Tag ein Jahr später, Ende November 2001, kam ich zum zweiten Mal auf dem Bahnhof Cottbus an. Wiederum führte mein erster Weg zum dortigen Zeitungsstand. Die beiden Zeitungen lagen dort wieder zum Kauf bereit; und diesmal wartete ich nicht auf den Verweis sondern beschloss, nochmal mein Glück oben im Buchladen zu versuchen. Welch eine Überraschung: auf meine Frage nach

sorbischer Literatur zeigte der Verkäufer auf ein drehbares Regal gleich am Eingang, wo über ein Dutzend verschiedener Publikationen in mehreren Exemplaren ausgestellt waren. Diese reichten von Sammlungen sorbischer Geschichten – eine davon in zweisprachiger deutsch-sorbischer Ausgabe – über ein sorbisches Kochbuch bis zu einem Sortiment von sehr hübsch illustrierten Wand-Kalendern für 2002. Auf meine Frage nach dem Umsatz antwortete der Verkäufer: „Nicht schlecht“; was normalerweise so viel heißt wie „recht gut“.

Mein Zug kam gerade früh genug am Nachmittag in Cottbus an, um noch vor Tagesschluss zum sorbischen Kindergarten in Sielow fahren zu können. Diesmal war mein Taxichauffeur ein Deutsch-Pole, mit Wurzeln beiderseits der Grenze. Ihm waren die Sorben ein fester Begriff als deutsch-slawische Sprachgemeinschaft, seine Einschätzung des polnischen Einflusses im Grenzgebiet war weniger positiv. Mein Besuch in der Kita „Mato Rizo“ in der Waldstraße wurde, so kurz er auch war, zum unvergesslichsten Erlebnis meiner beiden Aufenthalte in Cottbus. Ich war gerade zu der Zeit in der „Kindertagesstätte“ (Bart 1998), als die Eltern ihre Kinder abholen kamen. Aus dem Gespräch mit ihren Kindern wurde deutlich, dass die Eltern kein Sorbisch konnten. Die Kleinen dagegen verstanden offenbar das Sorbisch der Kindergärtnerinnen sehr gut und benutzten es auch schon gelegentlich untereinander. Ich musste unwillkürlich an einen Besuch vor Jahren in einem dänischen Kindergarten in Südschleswig denken, wo ich viel weniger Dänisch hörte als jetzt Sorbisch in Sielow. Nachdem die meisten Kinder das Haus verlassen hatten, gab mir die Heimleiterin noch etwas Zeit für ein Gespräch. Sie erzählte mir u. a. mit großem Bedauern, dass sie etwa zwei Drittel der Aufnahmebewerbungen wegen mangelnder Finanzierung ablehnen müsste. Dies erscheint mir in krassem Gegensatz zu der weit verbreiteten Meinung und Behauptung zu stehen, dass in der Zielbevölkerung kaum noch Interesse am Gebrauch und Erhalt des Sorbischen bestünde. Dieser Unterschied zwischen Schein und Wirklichkeit erinnerte mich wiederum an einen Strafantrag gegen die Leiterin unserer Spanisch-Englisch zweisprachigen Schule in Buffalo, die wegen Diskriminierung verklagt wurde, weil sie nicht mehr als die ursprünglich als Zwangsquote geplante Prozentzahl aus der Nicht-Zielgruppe aufnehmen konnte. Ähnlich widersinnig ist auch die Ablehnung des Antrags eines Elternpaars aus Vietnam auf Aufnahme ihrer Kinder in den sorbischen Kindergarten. Von allen Versuchen und Bestrebungen zum Erhalt des Sorbischen ist der sorbische Kindergarten und das WITAJ-Projekt wahrscheinlich die erfolgversprechendste Alternative zur „generationellen Reproduktion“, d. h. der traditionellen Weitergabe der Sprache an die jüngere Generation durch die Eltern. Im WITAJ-Kindergarten bekam ich ein schönes Bilderbuch geschenkt, das dort von den Kindern benutzt

wird, „(M)ein sorbisch-wendisches Bildwörterbuch“ (Rehor 1999), das beispielhaft für ein sachgeordnetes zweisprachiges Wörterbuch für das Vorschulalter ist, ein „Petit Larousse Bilingue Illustré“ für Kinder. Es ist vergleichbar mit dem im gleichen Jahr erschienenen einsprachigen Kinder-Bildwörterbuch für Letzeburgisch (Amery 1999). Die Anordnung des Wortschatzes nach Domänen, sowohl aus dem alltäglichen wie auch dem ethnisch-kulturellen Leben der Sorben, ermöglichte es selbst dem nicht-sorbophonen Erwachsenen, d. h. mir, ein paar Worte auf S. 29 („Wir feiern Geburtstag“) herauszusuchen, meine Gesprächspartner als „Freunde: pšijašele“ anzureden und mich über meinen „Besuch: wòglěd“ bei ihnen zu „freuen: wjaseliš se“.

Am nächsten Morgen bekam ich bei einem kurzen Besuch im Wendischen Haus einen kleinen Eindruck von der „hohen“ Kulturarbeit an der sorbischen Sprache. Dort entsteht zurzeit eines der umfangreichsten, tiefgehendsten und sprachwissenschaftlich anspruchsvollsten lexikalischen Archive einer Minderheitensprache auf elektronischer Basis, bisher allerdings nur auf Verben beschränkt.

Vom Wendischen Haus ging ich zu einem Gespräch mit dem Leiter des Niedersorbischen Gymnasiums, wo bis vor kurzem die sorbische Sprache lediglich Lehrfach war. Jetzt wird dort bereits der Unterricht auf Sorbisch für die Sekundarstufe 1 vorbereitet, um die Schüler aus der Sielower Grundschule weiterführend aufnehmen zu können, die ihre zweisprachige Ausbildung im WITAJ-Kindergarten begonnen haben. Wenn auch Sorbisch im Gymnasium (noch) nicht Unterrichtssprache ist, war ich doch überrascht, dass in fast allen Büros und Lehrerzimmern der Schule viel Sorbisch im Gespräch benutzt wurde.

2. Positives

Jedenfalls war mein Eindruck nach dem zweiten Besuch, dass sich zwischen November 2000 und 2001 der Gesundheitszustand der sorbischen Sprache keinesfalls verschlechtert sondern gebessert hatte.

Der Besuch in der Kindertagesstätte in Sielow (s. o.) hat viel zu diesem Eindruck beigetragen. Nicht nur wegen der großen Beliebtheit und Nachfrage, sondern weil der dortige sprachpädagogische Ansatz richtig ist. Dort wird die „Immersion“-Methode angewandt (Bart 1998: 7), und zwar in ihrer einzig richtigen und vertretbaren Form, nämlich durch „Eintauchen“ der mehrheitssprachlichen Kinder in die Minderheitensprache (vgl. Genesee 1996). Leider wird das Immersionsetikett neuerdings häufig in irreführender Weise missbraucht, wenn fälschlich der Eindruck zweisprachiger Erziehung erweckt werden soll, wo in Wirklichkeit überhaupt keine existiert, sondern Minderheitsschüler ohne Rücksicht auf ihre Muttersprache unmittelbar in der Mehrheitssprache unterrichtet werden.

Die Erfolge dieser Spracherwerbsmethode nicht nur in Kanada, wo sie erst in neuerer Zeit bekannt wurde, sind unbestreitbar. Zu meiner Schulzeit vor über einem halben Jahrhundert war dies schon die gängige Methode in der Grenzstadt Flensburg im dortigen dänischen Gymnasium, dessen Erfolg so groß war, dass viele Eltern aus der deutschen Mehrheit ihre Kinder auf die dänische Schule schickten – wohl aus gleichen Gründen, weshalb viele Cottbusser gern ihre Kinder in den sorbischen Kindergarten schicken würden (s. o.).

Die Vorteile der Mehrsprachigkeit und des mehrsprachigen Unterrichts sind inzwischen gut bekannt und kaum noch zu leugnen. Sie sind in dem bekannten Lehrbuch des Japan-Amerikaners Hakuta wie folgt zusammengefasst (Hakuta 1985):

*Vorteile der
Schulmehr-
sprachigkeit*

Positive Argumente:

- bessere schulische Leistung
- weniger Schulabbruch
- bessere kommunale Eingliederung
- erhöhte Selbstachtung
- größeres nationales Potential
- höheres Verantwortungsbewusstsein gegenüber Nachbarstaaten

Als positive Argumente für die Zweisprachigkeit wäre noch die größere Toleranz und Anpassungsfähigkeit Zweisprachiger zu erwähnen, die wir schon 1957 experimentell bewiesen haben (vgl. Wölck 1975) und die auch von Bart (Bart 1998: 17) genannt wird. Die im Vergleich mit Einsprachigen frühe Abstraktionsfähigkeit Zweisprachiger, die sich aus dem (etwas) früheren Überwinden der kindlichen ikonischen Phase erklärt, in der noch das Sprachetikett dem Objekt gleichgesetzt wird – „Eis“ (dtsch.) ist eiskalt; „lód“ (sorb.) bedeutet dasselbe? – wird häufig übertrieben und als besseres, anderes Denken und Überlegenheit der Zweisprachigen gedeutet. Tatsächlich gleicht sich dieser Unterschied zwischen Ein- und Zweisprachigen nach kurzer Zeit wieder aus. Allerdings wird der Vorteil zweisprachiger Kinder in abstrakteren Denkleistungen, wie z. B. im Mathematikunterricht, auch in anderen Auswertungen und Vergleichen von ein- mit zweisprachigem Unterricht bestätigt, wie in dem berühmten Ramirez-Report (Ramirez/Yuen/Ramey 1991), der im Folgenden kurz zusammengefasst wird.

Der Ramirez-Report

Langzeitstudie dreier zweisprachiger (Englisch-Spanisch) Unterrichtstypen für Minderheitskinder: Kurzzeit (Kz: 5 % Mutterspr., 2 Jahre), Langzeit (Lz: 40 % Muttersprache, bis 6. Jahr) und Englisch als Zweitsprache (E2: 0 %); an 14 Schulen in 3 Staaten: New York 7, Californien 6, Florida 1.

Ergebnisse:

Vergleich Kz~E2 nach 4 J.: kein Unterschied in Mathematik, Sprache, Lesen, wenn auf Engl. getestet. Kz~Lz~E2: NYer Schüler mit längster Spanisch-Ausbildung und CAer mit längster Englisch-Ausbildung waren gleich gut im Englischen. In Mathematik zeigten FL und NY, wo mehr Spanisch verwandt wurde, Ende des 6. J.'s einen höheren Leistungsanstieg als CA, wo nach dem 4. J. abrupt auf Englisch gewechselt wurde.

Unterschiede in den Leistungskurven:

In Kz- und E2-Programmen steigen die Lernkurven für Englisch, Lesen und Mathematik in den ersten 3 J., danach Verlangsamung, wie in der gewöhnlichen Schule (Kontrollgruppe).

- Im Lz-Programm ist nicht nur ein ständiger Anstieg, sondern eine stetige Beschleunigung der Zuwachsrate, schneller als in der Kontrollgruppe.
- Abrupter Sprachwechsel behindert das Lernen, besonders in Mathematik.
- Die reine Zeitspanne des Gebrauchs einer (Zweit-)Sprache im Unterricht ist nicht die wichtigste Bedingung der Erlernung. (Im E2-Programm nur anfänglicher Vorsprung; nach 1 - 2 J. holen Kinder im muttersprachlichen Unterricht nicht nur auf, sondern überholen sie sogar.)

Außerprogrammatische Faktoren:

Bessere Ausbildung der zweisprachigen Lehrer; stärkeres „Engagement“ sowohl der Lehrer wie der Eltern; bessere Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern; besseres Verhältnis und Verständnis zwischen Lehrern und Schülern.

3. Negatives

Hier muss zwischen den wirklich negativen Faktoren und den angeblichen, denen der Gegner der Zweisprachigkeit und besonders des mehrsprachigen Unterrichts unterschieden werden. Letztere werden schon von Hakuta (s. o.) auf das Englische als Mehrheitssprache bezogen wie folgt aufgezählt:

Argumente der Gegner:

- negative Meinung innerhalb der Bevölkerung
- Verlangsamung des Erlernens der Mehrheitssprache (d. h. hier: des Deutschen)
- Verhinderung der Integration; Abkapselung von der Mehrheit (d. h. den Deutschen)
- Abwertung (der Wichtigkeit) der Mehrheitssprache (des Deutschen)

Wie in allen nicht-wissenschaftlichen Auswertungen der „Volksmeinung“ gilt in Deutschland wie in den USA, dass in allen populären Debatten die Zahl der negativen „Leserbriefe“ größer ist als die Anzahl der positiven. In unser Fachgebiet fällt jedoch mehr das zweite Argument, das sprachpädagogische. Hier hat der Ramirez-Report endlich den gefährlichen Mythos der Nationalsprachen-Gefährdung beseitigt und die Sachlage geklärt: nicht nur werden die Fähigkeiten in der „einen“ Sprache durch den gleichzeitigen Erwerb einer „anderen“ nicht behindert oder vermindert, sondern u. U. (s. o.) sogar erhöht!

Der Ramirez-Report ist das erste und beste, wissenschaftlich fundierte Zeugnis des Erfolgs zweisprachiger Erziehung und sollte allen Gegnern zur Pflichtlektüre gemacht werden. Er beweist, dass nach einigen Jahren zweisprachigen Unterrichts die zweisprachigen Klassen die einsprachigen nicht nur einholen, sondern sogar überholen. Allerdings stellt sich erwiesenermaßen dieser Erfolg nur dann ein, wenn der zweisprachige Unterricht lange genug fortgesetzt wird. Die Schwelle des Erfolges liegt offenbar bei ca. 4 Jahren.

Hier kommt die erste wirkliche Befürchtung unserer kurzen Erfahrung mit den Zweisprachigkeitsprogrammen in Sorbien: Pohontsch (2001: 29 ff.) berichtet, dass das sächsische Kultusministerium unlängst die Finanzierung des zweisprachigen Unterrichts in den einzigen beiden sorbischen Schulen nach dem 4. Jahr infrage gestellt hat. Dies wäre ein tragischer Schlag gegen die Erhaltung der sorbische Sprache.

Damit sind wir bei der staatlichen oder privaten Förderung von Sprachminderheiten, ohne die selbst die besten Absichten heutzutage kaum zu verwirklichen sind. Von verschiedenen Seiten wurde mir gesagt, dass die Förderung der Niederlausitzer Sorben vom Land Brandenburg weit geringer sei als die der Oberlausitzer vom Land Sachsen, und zwar weit geringer, als dies dem Bevölkerungsproporz entspräche.

Über den letzten hier erwähnten vielleicht negativen Aspekt des sorbischen Sprachpotentials habe ich viel nachgedacht und oft meine Meinung geändert. Hierher gehört die Zweiteilung des Sorbischen in seine beiden Hauptdialekte, Obersorbisch und Niedersorbisch, die durch deren separate Verschriftung in zwei langetablierte Orthographien wie zwei verschiedene Sprachen aussehen. Einerseits weiß ich sehr gut aus meiner jahrzehntelangen Arbeit am südamerikanischen Ketschua, wie wichtig Verschriftung zum Erhalt und vor allem zum pädagogischen Gebrauch einer Sprache sein kann (Wölck 1991). Andererseits kann die doppelte Verschriftung einer einzigen, besonders einer relativ kleinen Sprache zur Aufspaltung ihrer Sprecher beitragen und damit das Leben der Sprache verkürzen, wie der bekannte Sprachkontaktforscher Ferguson schon 1984 betonte (Ferguson 1984).

*Problematik
der sorbischen
„Teilsprachen-
aspekte“*

Inzwischen bin ich jedoch zu der Überzeugung gekommen, dass selbst eine geteilte Verschriftung besser ist als gar keine, und dass die Produktion gedruckten Materials dadurch kaum verringert wird. Zudem sind die Unterschiede zwischen den beiden Graphien so gering, dass der lesekundige Sprecher einer der sorbischen Mundarten ohne große Schwierigkeiten auch die andere lesen kann.

4. Vergleichbares

Als eingeschworener Partikularist halte ich Vergleiche unter kontaktlinguistischen Situationen zum Zwecke von Empfehlungen und evtl. Übernahmen von anderenorts erfolgreichen Maßnahmen und Methoden für gefährlich. Es gibt n. m. E. kaum Sprachkontaktsituationen, die einander auch nur ähnlich genug sind, um solche Gleichsetzungen zu rechtfertigen. In meiner Praxis bin ich solchen Situationen jedenfalls kaum begegnet. Das Verhältnis von Ketschua zu Spanisch in Südamerika (s. o.), das ich gut kenne, ist besonders quantitativ aber auch qualitativ nicht mit Sorbien vergleichbar. Schon näher ist die Situation meiner amerikanischen Nachbarn, der irokesischen Senecas, im Umkreis Buffalos. Die sind wie die Sorben eine kleine, autochthone, intranationale Sprachminderheit, „gesetzlich geschützt“. Jedoch ist ihre Sprache nicht nur nie verschriftet worden, von Literaturgeschichte gar nicht zu reden; und leider ist ihre Sprache und damit ihre Sprachgemeinschaft so geschrumpft, dass es nicht nur keine Seneca-Erstsprachler und Einsprachler mehr gibt, sondern kaum noch fließende Sprecher. Bis vor zehn Jahren hatte sich die Sprachlage dort stetig verschlechtert und der Untergang des Seneca innerhalb kurzer Zeit wurde allgemein vorausgesagt, wenn auch beklagt. Dann richtete der Stamm auf dem Reservat seine eigene Schule ein, und seither sind die Senecas und ist das Seneca in unserer Gegend fast das Musterbeispiel einer Sprachrenaissance.

Die größte Sprachminderheit nicht nur in Buffalo, sondern in den gesamten USA, sind die Hispano-Amerikaner, zu deren Diensten auch die meisten zweisprachigen Unterrichtsmodelle entwickelt wurden. Mehr zur Information als zum Vergleich oder als Empfehlung zur Übernahme erwähne ich hier eine Methode, die an einer zweisprachigen Schule in Buffalo seit über 30 Jahren erfolgreich angewandt wird: den sog. „Joplin-Plan“, der im Weiteren schematisch dargestellt ist.

Vor der Einschulung wird in Interviews mit Kindern und Eltern festgestellt, welches ihre „bessere“ Sprache ist. Auch die Lehrer werden demnach eingeteilt. Der Vormittagsunterricht wird dann den Spanisch-dominanten Kindern auf Spanisch vom Spanisch-dominanten Lehrer gegeben, am Nachmittag vom Englisch-dominanten Lehrer auf Englisch. Die Englisch-dominanten Kinder werden – getrennt – entsprechend betreut.

Diese scheinbare Verdoppelung des Unterrichts in zwei Sprachen wird während der ersten drei Jahre praktiziert und führt eher zu einer Vertiefung des Lernens in der „anderen“ Sprache als zu einer bloßen Wiederholung. In späteren Jahren, wenn sich der Lehrstoff in die mehr kulturell-musischen und die mehr technisch-akademischen Fächer teilt, werden die ersteren der Minderheitensprache, die letzteren der Mehrheitssprache vorbehalten.

Der Joplin-Plan

1. Einteilung der Schüler in Englisch-dominante (Sch E > Sp) und Spanisch-dominante (Sch Sp > E).
2. Einteilung der Lehrer in Englisch-dominante (L E > Sp) und Spanisch-dominante (L Sp > E).
3. Zuweisung von Lehrern, Schülern und Unterrichtssprache (SprU) nach folgender Formel:

	Sch E > Sp	Sch Sp > E
Vormittags:	L E > Sp SprU : E	L Sp > E SprU : Sp
Nachmittags:	L Sp > E SprU : Sp	L E > Sp SprU : E

5. Möglichkeiten

Unter den Chancen für eine Verbesserung der Lage des Sorbischen ist besonders in jüngster Zeit in Erwartung der „Osterweiterung“ der EU die mögliche Rolle der Sorben, der einzigen slawischen Minderheit Deutschlands, als natürlichste Brücke zu den polnischen und tschechischen Nachbarn hervorgehoben worden (so von Bart und Pohontsch). Auch wenn letztere diesem Faktor keinen großen Einfluss auf die Spracherhaltung zugesteht (Pohontsch 2001: 128), haben mich doch besonders zwei Eindrücke in letzter Zeit mehr von dieser Möglichkeit der Sprachstärkung überzeugt. Der Erste kam vor gut einem Jahr während eines kurzen Lehrauftrages in Stettin, der Zweite beim Erkennen des regen Zuspruchs, den das neue und reichhaltige Angebot an polnischen Sprachkursen in Cottbus genießt. „Die Polen“ meinen allgemein, dass „die Deutschen“ ihnen gegenüber eine ziemlich negative Einstellung hätten. Wenn das auch in vielen Fällen zutreffen mag, im Falle der Sorben stimmt dies absolut nicht. Das wissen auch viele Polen und haben deshalb mehr Vertrauen zu den Sorbien-Deutschen. Das Angebot des Polnisch-Unterrichts in Cottbus erkennt diese Mittlerrolle und ermöglicht sie. Es könnte vielleicht demnächst durch ein paar Tschechisch-Kurse ergänzt werden.

Eine zweite Möglichkeit, die Position der Sorben und des Sorbi-

*Das Entwicklungspotential
des Sorbischen*

schen zu stärken, fiel mir bei meiner Mitarbeit an der EUROMOSAIC-Studie ein (Nelde 1996). Die Sorben sind offenbar die einzige autochthone innerdeutsche, d. h. intranationale Sprachminderheit; alle anderen sind extra- oder transnationale Grenzminderheiten. Über die sprachlich-ethnische Unabhängigkeit der Saterfriesen von den West- und Nordfriesen ließe sich allenfalls streiten, über ihre Wichtigkeit als Sprachgruppe, abgesehen von ihrer traurigen Rolle als bekannteste Witzfiguren, leider nicht. In sechs von sieben Sprachgebrauchs- und Erhaltskategorien stehen die Sorben (noch) an weit höherer Stelle, nur ihr Prestige wird dort als gleich gering angesetzt. Hier könnte vielleicht der Hinweis auf die Einzigartigkeit der Sorben nicht nur als einzige slawische Minderheit, d. h. als Alleinvertreter der großen slawischen Sprachfamilie in Deutschland, sondern auch und besonders als einzige überlebende (relativ) geschlossene und bekannte nationale Minderheit ihren Rang und ihre Wichtigkeit innerhalb der deutschen Minderheiten klarer machen und erhöhen. Dieser „Seltenheitswert“ könnte m. E. durchaus positiv ausgenutzt werden und würde nicht nur das Prestige des Sorbischen erhöhen.

Zu allerletzt möchte ich mich erdreisten, nochmals ganz leise einen Vorschlag zu wiederholen, den ich schon bei meinem ersten Besuch gemacht habe. Trotz meiner positiven Bemerkungen zur sorbischen Bi-Literalität (s. o.) wäre es vielleicht doch der Mühe wert, wenn sich ein paar Sprachplaner zusammensetzten, um die Möglichkeit einer Vereinheitlichung der beiden Graphien zu untersuchen. Die Unterschiede erscheinen mir so minimal, dass dies wohl keiner erschütternden Änderungen bedürfe. Andererseits könnte man aber auch meinen, dass es dann ebenso gut beim Alten bleiben könne.

Bibliographie

- Amery, H. et al. (1999): *Meng eischt dausend Wierder op Letzebuergesch*. Luxemburg: Editions Saint-Paul.
- Bart, J. (1998): *Zweisprachigkeit – ein natürlicher Reichtum der Lausitz*. Sorbischer Schulverein: Bautzen-Cottbus.
- Ferguson, Ch. A. (1984): *Spracherhaltung bei Minderheiten: Fallstudie der Sorben*. In: Oksaar, E. (Hrsg.): *Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt*. Berlin: de Gruyter, 129–141
- Genesee, F. (1996) *Second language immersion programs*. In: Goebel, H./Nelde, P.H./Wölck, W. (Hrsg.): *Kontaktlinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin-New York: de Gruyter, 493–501.
- Hakuta, K. (1985): *The mirror of language: the debate on bilingualism*. New York: Basic Books, 208 ff.
- Nelde, P. H. et al. (1996): *EUROMOSAIC: the production and reproduction of the minority language groups in the European Union*. Luxembourg: Office for Official Publications of the EU.
- Pohontsch, A. (2001): *Die aktuelle Sprachsituation der Sorben: Chancen und Perspektiven*. In: Kelz, H. P. et al. (Hrsg.): *Europäische Kleinsprachen: zu Lage und Status der kleinen Sprachen an der Schwelle zum dritten Jahrtausend*. Baden-Baden: Nomos.
- Ramirez, J. D./Yuen, S. D./Ramey, D. R. (1991): *Longitudinal study of structured English immersion strategy, early exit and late exit transitional bilingual education programs for language minority children*. Final Report to the US Department of Education. San Mateo, CA: Aguirre Internation.
- Rehor, M. (1999): *Mein sorbisches-wendisches Bildwörterbuch*. Bautzen: Domowina-Verlag.
- Wölck, W. (1975): *Metodología de una encuesta sociolingüística del bilingüismo quechua-castellano*. In: Ravines, R. et al. (Hrsg.): *Lingüística e Indigenismo Moderno en América*. Lima: IEP.
- Wölck, W. (1991): *The standardization of Quechua: problems and suggestions*. In: v. Gleich, U./Wolff, E. (Hrsg.): *Standardization of national languages*. Hamburg: UNESCO, 43–54.

Schulsprachenpolitik und Minderheiten

Peter H. Nelde



Prof. Dr. Peter H. Nelde ist Direktor des Forschungszentrums für Mehrsprachigkeit der Universität Brüssel und Begründer der Kontaktlinguistik. Er lehrte als Gastprofessor u. a. an der New York State University, in Wien, Berkeley, Montréal und Paris und war Präsident der ABLA (Belgian Association of Applied Linguistics). Zu seinen vorrangigen Arbeitsgebieten zählen Multilingualismus, Sprachenplanung, Sprachminderheiten, Ökoluinguistik und die interdisziplinäre Forschung auf dem Gebiet der Kontaktlinguistik. Zahlreiche Publikationen: u. a. Herausgeber des „International Handbook on Contact Linguistics“ (1996/97); u. a. Leiter des EU-Projekts „EUROMOSAIC“.

1. Mehrsprachigkeit heute

Die längst fällige Konfliktanalyse sämtlicher europäischer Minderheitssprachen unter dem Titel „EUROMOSAIC: Produktion und Reproduktion der Minderheiten-Sprachgemeinschaften in der Europäischen Union“ aus den Jahren 1996 und 1999 befasste sich mit 45 Minderheitssprachen der Europäischen Union (EU), stellte besonders gründlich untersuchte Sprachgruppen wie die Sorben und die Ladin in den Mittelpunkt der Studie und bereicherte die Mehrsprachigkeitsforschung um wesentliche – vor allem zukunftsgerichtete – Aspekte. Damit haben Sprachplanung und Sprachpolitik – nunmehr auch nach außen sichtbar – Eingang in die Kulturplanung der Mitgliedsländer der EU gefunden. Neu dürften zudem einige kontaktlinguistische Perspektiven sein, die sich auf die Mehrsprachigkeit der nächsten Jahre auswirken werden.

Entwicklungsfaktoren moderner Mehrsprachigkeit

- Mehrsprachigkeit ist nicht länger eine Ausnahmeregelung für sprachlich-kulturell gemischte Länder Europas, sondern wird – ähnlich wie in Afrika und Asien – Allgemeingut und in der Bildungspolitik der meisten Mitgliedsländer bereits selbstverständlich.
- Während die kontaktlinguistische Literatur der sechziger Jahre noch von der Annahme ausging, dass Minderheiten, die zunehmend zweisprachig werden, Gefahr laufen, ihre Erstsprache zu verlieren, dient Mehrsprachigkeit heute häufig als wirtschaftlicher und beruflicher Motor, um den Lebensstandard zu erhöhen – man denke nur an den grenzüberschreitenden Verkehr, Translationsberufe oder supranationale Arbeitgeber.
- Wirtschaftsfaktoren wie die Globalisierung, die offensichtlich die großen Sprachen fördern, sind nicht denkbar ohne starke Regionalisierungsbestrebungen, die den kleinen und mittleren Sprachen in einem mehrsprachigen Kontext auf vielen Ebenen neue Überlebenschancen vermitteln.
- Die jüngsten Entwicklungen haben von der Jahrzehnte alten Dauerdefensivhaltung kleiner und kleinster Sprachen – charakteristische Beispiele liefern Sorben, Bretonen und Walliser – zu einem neuen Argumentationsverständnis geführt, das die Vorteile des mehrsprachigen Minderheitensprechers im neuen europäischen Diskurs betont und somit in die Offensive geht. Der mehrsprachige Kleinsprachensprecher muss seine Identität nicht mehr verleugnen und sich nicht mehr ausschließlich den Mehrheits- und Prestigesprachen anpassen, sondern sein Widerpart, der Einsprachige, hat gegenwärtig viel mehr Schwierigkeiten als in der Vergangenheit, in einem vielsprachigen und multikulturellen Europa seine Ansichten einsprachig durchzusetzen.

2. Ladinisch oder Sorbisch als Weltsprache?

Um die Politisierung und Ideologisierung von Sprachenbewertung und Sprachenhierarchisierung besser zu verstehen, stelle man sich für einen Augenblick vor, dass wir Kontaktlinguisten versuchen würden, eine Verkehrssprache für Europa vorzuschlagen, ohne Rücksichtnahme auf politische Regelungen und Gesetze, auf Bürokratie und Nationalismus, kurz, ohne Rücksicht auf die politische Realität. Sicherlich würden wir unseren Vorschlag an einige Voraussetzungen und Vorbedingungen knüpfen und vorzugsweise eine bereits vorhandene, lebende Mehrheits- oder Minderheitssprache eines der Mitgliedsländer der Europäischen Union zum Favoriten küren. Demnach würden wir eine Sprachgemeinschaft bevorzugen

1. mit offenen Grenzen, ähnlich einem „Schengen“-Land;
2. mit einer sozial progressiven Sprachgemeinschaft;
3. mit einer prosperierenden Wirtschaft;
4. ohne militärische Dominanz;
5. ohne eine peinliche Kolonialvergangenheit;
6. mit einer parlamentarischen Demokratie ohne imperialistische Neigungen;
7. mit einer pro-Maastricht-, pro-Amsterdam-, pro-Nizza, pro-Barcelona-Einstellung;
8. mit kultureller Offenheit und kosmopolitischer Ausrichtung;
9. mit einer höchstens mittelgroßen Sprache in einer mehrsprachigen und multikulturellen Umgebung;
10. mit einem den Nachbar- und anderen europäischen Sprachen verwandten Idiom;
11. mit einer standardisierten Sprache, die auch in anderen Ländern verstanden wird.

Eine mögliche Antwort auf diesen eklektischen Bedingungskatalog könnte zum Beispiel Ladinisch oder Sorbisch sein oder irgendeine andere Minderheitssprache, die somit zur europäischen Verkehrssprache erhoben zu werden verdient, da diese Sprachen die theoretischen Bedingungen für eine Europasprache deutlich besser erfüllen als die gegenwärtigen Hauptsprachen der Union. Leider sind jedoch nicht Kontaktlinguisten, Idealisten oder Kulturpolitiker, sondern ausschließlich nationale Politiker für die europäische Sprachplanung zuständig, so dass die kontaktlinguistische Verkehrssprachenlösung – Ladinisch, Sorbisch, Finnisch oder Katalanisch als internationale Sprache – keinerlei Aussicht auf Erfolg hat und somit die Frage nach einer internationalen Sprache für alle Europäer auch weiterhin offen bleiben muss.

Die gesellschaftliche Funktion von Sprachen beruht auf politischen Entscheidungen

3. Gegenwärtige Sprachenpolitik Europas

Und doch verdienen sich abahnende Änderungen in der europäischen Sprachenpolitik des Linguisten verstärkte Beachtung. Die ersten Jahre des neuen Jahrhunderts stellen offensichtlich erhöhte Anforderungen an die Sprecher, sich stärker als in der Vergangenheit in Richtung einer „Neuen Mehrsprachigkeit“ zu bewegen.

Das Experiment der Europäischen Union, 11 Amts- und Arbeitssprachen anzuerkennen und einzusetzen, ist in der Geschichte der Menschheit einmalig und hat sich bereits seit Einführung dieser Sprachenstruktur bewährt. Sprachliche und kulturelle Diskriminierung hat im Bereich der Union seither eher ab- als zugenommen. Dies unterstreichen eine Reihe von sozioökonomischen und gesellschaftspolitischen Entwicklungstendenzen, welche die Notwendigkeit einer Neuen Mehrsprachigkeit für die nächsten Jahrzehnte noch verdeutlichen:

- Die Bedeutung der Nationalstaaten und die Souveränität ihrer Regierungen hat in den letzten Jahren deutlich abgenommen. Nationalstaatliche Befugnisse in den meisten gesellschaftlichen Domänen werden von „Brüssel“ bzw. „Straßburg“ oder „Luxemburg“ übernommen, wodurch sich die Zuständigkeiten der EU-Mitgliedstaaten und ihrer Regierungen reduzieren.
- Neoliberalismus und Internationalisierung begünstigen Tendenzen der Globalisierung, welche die spezifisch nationalen wirtschaftlichen und kulturellen gesetzgeberischen Möglichkeiten der Einzelstaaten weiterhin aushöhlen und ihre Wirksamkeit verringern.

Vielleicht lässt sich die Mehrsprachigkeit Europas vereinfachender und übersichtlicher wie folgt einteilen: Gesamteuropa spricht mehr als 100 Sprachen (Europa I); in der Europäischen Union werden neben den 11 Amts- und Arbeitssprachen noch ca. 45 Minderheitssprachen gesprochen, also insgesamt mindestens 56 eigenständige Sprachen (Europa II); nach der voraussichtlichen Erweiterung in Richtung Osten und Südosten wird die EU vermutlich zwischen 70 und 80 Amts- und Minderheitssprachen umfassen (Europa III).

Wenn überhaupt, dann kann ein solch unübersichtliches Knäuel von Sprachen und Kulturen, bei dessen zahlenmäßiger Schätzung die millionenstarken allochthonen Sprachgemeinschaften für diesen Fall unberücksichtigt bleiben, wohl nur von einer ausgereiften Sprachplanung und Sprachenpolitik administrativ bewältigt werden.

Allerdings wollen wir darauf hinweisen, dass die gegenwärtigen Sprachkonflikte in Europa nicht nur historischen Charakter haben, sondern von europäischen Sprachpolitikern bereits für die Zukunft vorprogrammiert sind. Es gibt neben den traditionellen Sprachkonflikten mit historischen Bezügen, wie wir sie von den zahlreichen autochthonen Minderheiten kennen, die gegenwärtigen Konflikte

zwischen Migranten und einheimischer Bevölkerung, die für oder gegen ihre Assimilation, Integration etc. kämpfen. Hier handelt es sich um „natürliche“ Konflikte, die ich von den „künstlichen“ und durch die Schaffung neuer (sprach)politischer Strukturen selbst erzeugten Konflikten unterscheiden möchte.

Gerade letztere führen zu einem Vergleich des alten Babel mit dem modernen Brüssel: 4000 Übersetzer und Dolmetscher, die im Europa II in – augenblicklich – elf Amts- und Arbeitssprachen arbeiten, häufig beeinflusst und bedrängt von ein paar Dutzend Minderheitssprachen, von denen viele um ihr Überleben kämpfen. Fast ein Zahlenspiel: Wenn es zehn Möglichkeiten gibt, elf Sprachen zu verwenden, dann ergeben sich daraus einhundertundzehn Kombinationen, eine Vielzahl, die der flämische Maler Pieter Breughel bei der Anfertigung seines im Kunsthistorischen Museums Wiens zu bewundernden berühmten Gemäldes „Der Turmbau zu Babel“ wohl noch nicht berücksichtigen konnte, da die Fensterhöhlen seines Gebäudes nicht die ausreichende Zahl von Simultandolmetscher-Kabinen – als die man diese Nischen interpretieren könnte – enthält, welche die gegenwärtige EU-Kommission zur sprachengerechten Kommunikation benötigt.

Es dürfte deutlich sein, dass auch die Schaffung eines einheitlichen Europas keine automatische Lösung für natürlich gewachsene oder künstlich geschaffene Konflikte garantiert. Welche Lösungsmöglichkeiten bieten sich für einen gemeineuropäischen Sprachenkanon demnach an?

- die Einführung einer Plansprache (Esperanto, Neolatein, Gebärdensprache u. ä.);
- die Übernahme einer starken internationalen Verkehrssprache als lingua franca (Englisch);
- die Bevorzugung von wenigen Leitsprachen (Deutsch, Französisch, Englisch und eventuell Italienisch oder Spanisch);
- die Beibehaltung des Status quo (elf Amts- und Arbeitssprachen).

Kann der gegenwärtige Zustand, welcher der letztgenannten Lösungsmöglichkeit entspricht, also die Akzeptanz der Sprachenvielfalt, weiter ausgebaut und fortgesetzt werden? Zur Vermeidung babylonischer Verhältnisse werden sicher Einschränkungen der großzügigen Sprachenfreiheit in Kauf genommen werden müssen. Die Erweiterung der EU wird das Schema der automatischen Anerkennung von Nationalsprachen als Gemeinschaftssprachen durchbrechen müssen und statt der vierten Lösung die dritte oder eine weitere ins Gespräch bringen.

Bis heute gibt es weder eine Einigung über die genaue Zahl der Minderheitssprachen und ihrer Sprecher im Europa II (unzuverlässigen Schätzungen zufolge handelt es sich um 30 bis 55 Millionen Sprecher bei 380 Millionen Einwohnern) noch über ihre Bezeichnung. Etwas

*Konfliktlösung
durch Mehr-
sprachigkeit?*

hilflos und künstlich klingt der im Deutschen aus dem Französischen übernommene Terminus „weniger verbreitete Sprachen“ („langues moins répandues“), die allerdings im Englischen zu den terminologisch und semantisch keineswegs deckungsgleichen „lesser used languages“ mutieren. Zudem fehlen noch stets gemeinsame sprachpolitische Richtlinien für diese wegen ihrer historisch gewachsenen Sozialstrukturen wohl unvergleichlichen und unvergleichbaren Sprachgemeinschaften. Ohne die beispielhafte Zurückhaltung der meisten Minderheitensprachpolitiker wären neue Konflikte mit den Mehrheitssprachen kaum vermeidbar.

4. Bildungspolitik und Schule

Da in Zentraleuropa die Bildungspolitik mit der Schulpolitik häufig kongruent ist, sollte Mehrsprachigkeit im Unterricht einen höheren Stellenwert als in der Vergangenheit erhalten. Bildungspolitische Maßnahmen spielen mit ihren sprachpolitischen Auswirkungen auch im Falle der jüngst so häufig diskutierten sogenannten Revitalisierung kleiner Sprachen (vgl. J. Fishman – so in Fishman 1991 und 1996 – mit seinen wiederholt überarbeiteten Fassungen seiner Studie „How to reverse language shift?“) eine bedeutende Rolle. Hierbei wird jedoch gelegentlich vergessen, dass erstens Revitalisierungsmodelle ein soziales Funktionieren der Minderheitssprache im Alltag voraussetzen und zweitens, dass die Schule als alleinige und damit isolierte Revitalisierungsmaßnahme schwerlich erfolgreich sein kann. Es sei in diesem Zusammenhang nur an Misserfolge im mehrsprachigen Unterricht erinnert, die von einer subtraktiven Mehrsprachigkeit, das heißt dem ungenügenden Vertrautsein mit der muttersprachlichen Basisstruktur ausgingen, oder die eine ungenügend als Wahlfach oktroyierte sogenannte Regionalsprache und -kultur im Unterricht förderte, welche einseitig volkskundliche Besonderheiten (z. B. Bräuche, Trachten und Feste) in den Vordergrund stellten. Dieses *Folkloremodell* hat deshalb auf die Revitalisierung einer Minderheit genauso wenig positive Auswirkungen wie die sogenannten *Universalmodelle* („English worldwide“, „Deutsch für alle“), welche die Besonderheit von Sprache und Kultur in ihrem natürlichen Kontext („Biotop“) nicht berücksichtigen.

Wenn allerdings die Sozialfunktion von Sprache im Alltag gewährleistet ist, kann die Schule mit ihrer Bildungs- und Sprachplanung gewissermaßen als Netzwerk konzertierter Revitalisierungsmaßnahmen die Sprachentwicklung des Minderheitennachwuchses nachdrücklich positiv beeinflussen.

1. Im *Schulsprachenidentifikationsmodell*, wie wir es von der kroatischen Minderheit in Fünfkirchen (Ungarn) oder der dänischen Minderheit in Deutschland kennen, ist das Prestige des Unter-

richtssystems der kleinen Sprachgemeinschaften so groß, dass die Schulsprache über die Kinder wiederum die Familiensprache beeinflusst, dort gepflegt wird und damit zur sprachlich-kulturellen Wiederbelebung der Minderheitssprache beiträgt.

2. Teilerfolge erzielte das in Nordgriechenland, den Balkanstaaten und auf der iberischen Halbinsel versuchsweise eingeführte *Remigrationsmodell*, wobei die aus Deutschland zurückkehrenden Gastarbeiter das Prestige des Deutschen als internationale Sprache nutzten und ihre zuvor in Deutsch unterrichteten Kinder in ihrem Heimatland im Deutschunterricht aktiv mit dem Fremdsprachenlehrer zusammenarbeiteten, um „Partnersprachen“ so natürlich wie möglich zu erlernen.
3. Ein gutes Beispiel für den Netzwerkcharakter liefern die synergetischen und konzertierten *Partizipationsmodelle*, wie sie in Walesien und Irland wegen des übergroßen Impakts des Englischen zur Anwendung gelangen und sich dabei vor allem auf ökonomische (Produktwerbung), informationstechnologische (Telematik) und mediale (Werbung) Mehrfachkonzepte stützen. Hierbei wird als besonders positiv erfahren, dass die Minderheit sich auch der öffentlichen Domänen bedient, was die dringend erforderliche Sozialfunktion von Sprache bedeutend erhöht.
4. Das *Belgienmodell*, das in leicht abgewandelter Form auch in Ungarn, Finnland und der Schweiz zum Einsatz gelangt, orientiert sich in Nachfolge des amerikanischen Modells der „affirmative action“ an den Grundsätzen der positiven Diskriminierung mit dem Ziel der Prestigeerhöhung der Minderheitssprache (etwa durch eine geringere Klassenstärke im Unterricht der Minderheitsschüler, ein angepasstes, auf die kulturellen Bedürfnisse der Minderheit Rücksicht nehmendes Curriculum oder durch unterschiedliche Gehalts- und Ferienregelung für die mehrsprachigen Lehrer). Ein solches Modell geht allerdings von der grundsätzlichen Einsprachigkeit von Minderheitsschulen aus.
5. Alle europäischen Hauptstädte mit einem hohen Anteil an Mehrsprachigkeit und Multikulturalismus experimentieren mit *Elitemodellen*. „Auswahlschüler begüterter Klassen“ finden wir in sogenannten internationalen und Europaschulen. Hier ist die hohe Motivation der Schüler, deren Eltern regelmäßig in andere Länder und damit andere Bildungssysteme umziehen, nicht verwunderlich, da Mehrsprachigkeit hier zum beruflichen Bedingungsgefüge gehört. Besonders erfolgreich (und überaus aufwendig) ist dieses Modell,

wenn Zweisprachigkeit intensiver dadurch gefördert wird, dass unterschiedliche Muttersprachler dasselbe Fach in derselben Klasse unterrichten (z. B. Englisch und Deutsch am Kennedy-Gymnasium in Berlin).

6. *Immersionsmodelle* (etwa als Total- oder Teilimmersion) sind unter anderer Bezeichnung (u.a. als „Sprachbd“) weltweit vertreten und scheinen, wie das bekannte kanadische Modell zeigt, vor allem bei einer „starken“ Muttersprache und einer gesicherten sozioökonomischen Stellung von Sprache und Kultur zu funktionieren. So ist das ursprünglich aus dem französischen Montreal stammende Modell im anglophonen Toronto (Ontario) sehr viel erfolgreicher als in Quebec, da hier der verspätete Einsatz des Englischen wegen seiner gefestigten Rolle als Muttersprache nach der Schulerstsprache Französisch anscheinend den anglophonen Schülern nicht zum Nachteil gereicht.
7. Das *ABC-M-Zweisprachigkeitsmodell* Elsaß-Lothringens zielt auf eine quantitative Unterrichtssymmetrie, wobei die Hälfte des Unterrichts der Minderheitssprache vorbehalten sein sollte. Da die soziale Wirklichkeit jedoch nicht von der Schulwirklichkeit reflektiert wird – die Muttersprache ist „sozial degradiert“, das gesamte soziale Umfeld französisch und die nicht standardisierten Mundarten als Unterrichtssprache untauglich – setzt sich die Asymmetrie der Alltagsdomänen im Bewusstsein der Schüler fort, so dass die dauerhaften Erfolge dieses Modells sich noch nicht in überzeugender Deutlichkeit abzeichnen.
8. Das didaktisch gut vorbereitete *Baskische Modell* geht einen Schritt weiter, indem es neben die Mehrheitssprachenklassen als Zielvorstellung Minderheitsklassen stellt, die über sogenannte Transitklassen erreicht werden können. Auch hier liegt der Erfolg in dem größeren sozialen Umfeld der Minderheitssprache, die für ihre Schüler zahlreiche Berufsanreize in der Verwaltung und der Lokalregierung der Minderheit bietet.
9. Für europäische Minderheiten weniger tauglich ist das *Afrikamodell*, das zwar im Grundschulbereich für autochthone Minderheiten hervorragende Ergebnisse zeitigt (so z. B. für die kleinen Sprachgemeinschaften in Namibia und Südafrika), jedoch in Ermangelung eines strukturellen Oberbaus im Bildungssystem (fehlende Sekundarschulen und Universitäten in den Minderheitssprachen) viel zu früh auf die Mehrheitsstrukturen (üblicherweise die ehemaligen Kolonialsprachen) zurückgreifen muss.

10. Sollten sich aus diesen Überlegungen Folgerungen für ein *Europäisches Modell* für kleine Sprachgemeinschaften ergeben? Die zahlreichen Mehrsprachigkeitsmodelle zeigen, dass der bildungspolitischen Phantasie hierbei keine Grenzen gesetzt sind: So stellt sich die Frage, ob die schrittweise Erhöhung der Stundenzahl in der Erstsprache der Minderheitssprecher nicht im Gleichklang mit weiteren Revitalisierungsmaßnahmen erfolgen müsse – so in der Wirtschaft, der Werbung, der Verwaltung, der durchgehenden Zweisprachigkeit sämtlicher Ämter, eigenen „minderheitenspezifischen“ Institutionen mit der jeweiligen Muttersprache als Verkehrssprache? Kann die Attraktivität kleiner Sprachgemeinschaften durch eine verstärkte Mehrsprachigkeit in der Schule erhöht werden, wobei neben dem Englischen und Französischen auch die jeweilige Erstsprache als Brückensprache zu Nachbarsprachen oder – im Sinne der Erweiterung der EU nach Osten – zu weiteren Europasprachen eine Rolle spielen könnte? Auf den sozioökonomischen Prüfstand gehören dann allerdings auch die Berufsmöglichkeiten in den Minderheitsregionen und vor allem die Lehrerausbildung, die überwiegend auf dem Territorium der Minderheitssprachen – da wo sie selbst in vielen Fällen als Mehrheit in Erscheinung treten – stattfinden sollte.

*Bedingungen
für europäische
Schulsprachen-
modelle*

5. Neubewertung und Ausblick

Kann eine europäische Sprachpolitik im Blick auf die Zukunft – vor allem im Blick auf die Erweiterung der EU – für ein friedliches Nebeneinander von kleinen, mittleren und großen Sprachen sorgen? Hierzu drei Vorüberlegungen und drei Vorschläge:

1. EU-Minderheiten sind gemeinschaftspolitisch schwer zu (er)fassen. Der Anteil der Minderheitssprecher unter den 380 Millionen Unionsbürgern im Jahre 2002, wie bereits angedeutet, wird auf ein Zwölftel bis ein Siebtel der Gesamteinwohnerzahl geschätzt – eine so erstaunliche Diskrepanz, ein so vager Schätzwert, dass nur ideologische, nationalistische und allgemein politische Gründe für die unterschiedlichen Zählungen haftbar gemacht werden können (Nelde 2001 a: 27). Zu den Minderheitssprechern gehören innerhalb der EU völlig emanzipierte und den Mehrheitssprachen zuweilen gleichrangige Sprachgemeinschaften wie die Katalanen in Spanien, die Schweden in Finnland und die Deutschen in Belgien neben nur schwer nachweisbaren und sich im sprachpolitischen Leben Europas sehr viel weniger profilierenden Gruppen wie den Okzitanern in Frankreich, den Aromunen in Griechenland oder den Griechen in Italien. Wie sehr sich die sprachpolitische Wirklichkeit vom Wunschdenken kleiner Sprachgemeinschaften ent-

*Besonderheiten
europäischer
Minderheiten*

fernt, zeigen Hans Goebels jüngste Arbeiten (Goebel 2002) zu den Geister- und Traumsprachen („Langues fantasmagoriques et orniques“, „Ghost and dream languages“). Die Bedürfnisse kleiner Sprachgemeinschaften, ihre Wünsche und Forderungen an Europa und eine europäische Sprachpolitik sind deshalb völlig unterschiedlich und schwerlich auf einen Nenner zu bringen.

2. Von der nationalen Presse und den europäischen Medien bisher wenig beachtet, kommt allmählich eine Europäisierung der Gesetzgebung zum Tragen, die eine schleichende Machtreduktion der Nationalstaaten – mit deutlichen Auswirkungen auf den Kulturbereich – zur Folge hat. Europäische Politiker schätzen, dass über ein Fünftel der nationalstaatlichen Befugnisse inzwischen auf die europäische Ebene übertragen und somit der Obhut Brüssels übergeben wurden. Blair, Schröder und Chirac haben deshalb bereits deutlich weniger Spielraum bei nationalen Entscheidungen als ihre Vorgänger Major, Kohl und Mitterrand (Nelde 2001 b: 200–201). Es käme sicherlich den kleinen Sprachgemeinschaften zugute, wenn das im Entstehen begriffene nationale Machtvakuum – eine derartige Entwicklung beginnt sich stets deutlicher abzuzeichnen – durch Verknüpfung einer supranationalen (europäischen) mit einer regionalistischen (föderalistischen) Sprach- und Kulturpolitik aufgefüllt werden könnte. Eine solche Entwicklung könnte vielen peripheren und Grenzminoritäten durch Aufwertung ihres Territoriums bei gleichzeitiger Aufgabe der Grenztrennungsfunktion zugute kommen.
3. Die im neuen Jahrtausend noch existierenden europäischen Minderheiten unterscheiden sich nachdrücklich von ihrer Vorgängergeneration, die zum Teil bis in die siebziger Jahre des vorigen Jahrhunderts einsprachig in ihrer Minderheitssprache war. Heute sind längst alle europäischen Minderheitensprecher mehrsprachig und nichtsdestotrotz oft stärker motiviert als in der Vergangenheit, ihre Erstsprache als Mutter-, Schul- und Verkehrssprache beizubehalten und ihr die Sozialfunktion im Alltag zu geben, die ihr die Mehrheit aus pragmatischen, ökonomischen oder nationalistischen Motiven allzu gern absprechen will. Dank des neuen mehrsprachlichen Bewusstseins haben sich Überlebenswillige kleiner Sprachgemeinschaften aus dem Diskurs der Nachkriegszeit befreit, der durch eine einseitige Kulturförderung seitens der Mehrheit im Sinne eines Folklorismus gekennzeichnet war. Damit haben sich die zuvor angesprochenen Prognosen der Kontaktlinguistik der sechziger und siebziger Jahre – Zweisprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit sei zwangsläufig der Anfang vom Ende der Minderheitssprache – nicht bewahrheitet.

Ein Spannungsfeld nationaler und europäischer Interessen

Minderheitensprecher sind aus der Sicht der Mehrsprachigkeit die „besseren“ Europäer

Was könnten – angesichts dieser Situation – die vorrangigen Aufgaben einer europäischen Sprachpolitik im Blick auf die Erweiterung der Europäischen Union nach Nordosten und Osten für die kleinen Sprachgemeinschaften sein?

1. Die Entwicklung eines sprachpolitischen *Trainingskonzepts* für Mehrsprachigkeit, das allen Europäern den Gebrauch ihrer Sprachen in möglichst vielen Kontexten gestattet, das beim (Mehr-)Sprachenlernen die Minderheitssprachen – statt ausschließlich die Mehrheits- und Prestigesprachen – in den Domänen, in denen sie der sozialen und ökonomischen Kommunikation zugute kommen, fördert. Vielleicht sollte in der Bildungsplanung Europas der Begriff Fremdsprache eingeschränkter verwendet und durch Begriffe wie etwa Nachbar-, Europa- oder internationale Verkehrssprachen ersetzt werden. Hierzu eine Bemerkung zur Verwendung des Englischen in den europäischen Sprachcurricula: Selbstverständlich gehört Englisch auf den Lehrplan aller Schulen, jedoch nicht als Englisch „only“ und keineswegs auf Kosten des Erwerbs einer anderen Sprache, kurz, Englisch nicht als glottophagische Verdrängungssprache, sondern als sinnvolle Ergänzungssprache für alle Europäer. Hieraus folgt, dass die Beherrschung der Muttersprache und der schulische Erwerb des Englischen schwerlich bereits als europäische Mehrsprachigkeit bezeichnet werden kann. Fügen wir dem hinzu, dass es längst vorbildliche Lehrpläne in Europa gibt, die jedoch, wie das Luxemburger Beispiel zeigt, von den Nachbarnationen (in diesem Falle: Belgien, Frankreich, Deutschland) wenig geschätzt werden und – aus der Sicht der Nachbarn – vermeintlich nationalpolitischen Interessen unterworfen sind.

*Luxemburg
als Vorbild?*

2. Ein *Dezentralisierungskonzept* auf der Grundlage des Subsidiaritätsprinzips stellt neben die nationale Sprachpolitik der Mitgliedsländer eine wichtige Regionalsprachpolitik, die sich offensichtlich demokratischer als eine hierarchisierende nationale Sprachgesetzgebung aus der Sprachgemeinschaftsbasis speist. Jüngste Entwicklungen wie die in Belgien und Großbritannien, teilweise auch in Skandinavien, scheinen einer zunehmenden Tendenz in Richtung Subsidiarität und damit einer weiteren europäischen Dezentralisierung im Sprach- und Kulturbereich nicht ablehnend gegenüber zu stehen.

*Föderalismus
dient der
Regionalsprachpolitik*

3. Ein Konzept *positiver Diskriminierung*, das auch in EU-Erweiterungsländern wie Ungarn – zumindest theoretisch – in Form von Minderheitsverfassungen bereits existiert, dient kleinen und mittleren Sprachen (beispielsweise Kaschubisch und Litauisch in Polen,

Deutsch in sämtlichen östlichen Erweiterungsländern, Italienisch und Ungarisch in Slowenien, Slowenisch in Ungarn) in globalisierenden und grenzüberschreitenden Zeiten als Überlebenshilfe: Minderheitssprachenförderung nicht so sehr abhängig von der Sprecherzahl, sondern Minderheiten ausgestattet mit zusätzlichen Rechten und Erleichterungen im Blick auf eine Verringerung der Diskriminierung von schwachen und/oder kleinen Sprachgemeinschaften.

Auf diese Art und Weise können Frustrationen und psychologische Gruppenkomplexe („Kollektivneurosen“ wie M.-P. Quix sie nennt, siehe Quix 1981: 231) von Minderheitssprechern reduziert und die eingangs beschriebene in der Vergangenheit so typische defensive Sprachattitüde in ein positives und kooperatives Überlebenskonzept für europäische Sprachen und Kulturen gewandelt werden. So ließe sich zudem die soziale Funktion von Minderheitssprachen im Alltag erhöhen, der Minderheitendiskurs bereichern und sich obendrein durch die freiwillige Kooperation der Betroffenen im sozioökonomischen Bereich – wie François Grin (Grin 2001) überzeugend nachgewiesen hat – das Sozialprodukt peripherer europäischer Regionen steigern.

Wenn man die Ergebnisse der jüngsten Studien zur Minderheitenproblematik in Europa (vor allem die zitierten Studien EUROMOSAIC I und II) und die emanzipatorischen Teilerfolge einiger europäischer Minderheiten in Augenschein nimmt, dann liegt der Gedanke nahe, aus Eigenbelang erfolgreiche Strategien, wie sie aus Katalonien, Ladinien, von den Åland- und Faröerinseln zu uns kommen, zu übernehmen. Diese erfolgreichen Strategien und die aus dem Projekt EUROMOSAIC hervorgegangenen Nachfolgeprojekte und Analysen (ATLANTIS I und II) weisen vor allem auf die Notwendigkeit der Stärkung des Selbstbewusstseins und des Prestiges von kleinen Sprachgemeinschaften hin. Neben diesem psychologischen Ansatz steht die dringend erforderliche Erweiterung der Sozialfunktion von Sprache im Alltagsleben. Beispielsweise ein sozioökonomischer Ansatz, der die Alltagsfunktion von Sprache erhöht, die Einstellung der Eltern bei der Schulsprachenwahl der Kinder beeinflusst und – im Sinne der Regionalisierungsbestrebungen der EU – Territorien kleiner Sprachgemeinschaften als häufiges Grenz- und Übergangsgebiet aufwertet, wird gerade aus Brüsseler Sicht im Sinne eines Europas der Regionen stark in den Vordergrund gerückt. So könnte, ähnlich wie bei anderen Minderheiten, ein minderheitssprachlicher Initiativrat mit unorthodoxen Ideen und mit Hilfe eines in zahlreichen empirischen Untersuchungen erworbenen Erfahrungsschatzes auswärtiger Berater gebildet werden, der ein schlüssiges Konzept zur Revitalisierung vorzulegen

hätte. Eine Jahrzehnte alte frustrationsbeladene Defensivattitüde könnte einer realistischen Denk- und Argumentationsoffensive der klugen Köpfe eines solchen Initiativrats Platz machen. Sicherlich würden dann die Resultate der Mehrsprachigkeitsforschung für einen großzügigeren Einsatz der positiven Diskriminierung bei europäischen Minderheiten plädieren, wobei die Vorteile für das minderheitssprachliche Bildungssystem für sich sprechen dürften: Sprachplanung und Sprachpolitik von und für kleine und mittlere Sprachgemeinschaften kann nicht von Brüssel aus oktroyiert werden, sondern bedarf einer spezifischen, auf die Bedürfnisse kleiner und mittlerer Sprachgemeinschaften zugeschnittenen Mehrsprachigkeitsplanung.

*Schlüsselwort der
Sprachpolitik für
Minderheiten:
Revitalisierung*

Bibliographie

- Fishman, J. (1991): *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages, Multilingual Matters, Clevedon.*
- Fishman, J. (1996): *Language Revitalization.* In: Goebel, H./Nelde, P. H./Wölck, W./Stary, S. (Hrsg.): *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung.* Bd. I, Berlin, 902–906.
- Goebel, H. (2002): *Sprachpolitik: auch für und mit Geister- bzw. Traumsprachen?* In: Nelde, P. H. (Hrsg.): *Sprachpolitik und kleine Sprachen (Sociolinguistica 16).* Tübingen, 49–63.
- Grin, F. (2001): *L'économie des politiques linguistiques: vers un bilan critique.* In: de Bot, C./Kroon, S./Nelde, P. H./van de Velde, H. (Hrsg.): *Institutional Status and Use of National Languages in Europe (Plurilingua XXIII),* Bonn. 41–58.
- Hinskens, F. e. a. (2000): *Merging and Drifting Apart. Convergence and Divergence of Dialects Across European Borders.* In: *International Journal of The Sociology of Language* 145. 1–28.
- Labrie, N./Nelde, P. H./Williams, C. (1993): *The Principles of Territoriality and Personality in the Solution of Linguistic Conflicts.* In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 13–5. 387–406.
- Nelde, P. H. (1979): *Volkssprache und Kultursprache.* Wiesbaden.
- Nelde, P. H. (2001 a): *Mehrsprachigkeit in Europa – Überlegungen zu einer neuen Sprachpolitik.* In: *Deutschunterricht für Ungarn* 16/1–2. 23–41.
- Nelde, P. H. (2001 b): *Sprache im Spannungsfeld zwischen nationalem Selbstverständnis und wirtschaftlicher Integration.* In: Bris, E. (Hrsg.): *Der Mensch und seine Sprache(n).* Wien u. a., 191–210.
- Nelde, P./Strubell, M./Williams, G. (1996): *EUROMOSAIC I – Produktion und Reproduktion der Minderheitensprachgemeinschaften in der Europäischen Union, Luxemburg.*
- Nelde, P./Strubell, M./Williams, G. (1999): *EUROMOSAIC II (unveröffentlichtes Manuskript).*
- Nelde, P./Strubell, M./Williams, G. (im Druck): *ATLANTIS Observatory – Academic Training Languages and New Technology in the Information Society I.*
- Nelde, P./Strubell, M./Williams, G. (in Planung): *ATLANTIS Observatory II.*
- Nelde, P./Weber, P. J. (2001): *Minderheitenforschung in der Europäischen Union – EUROMOSAIC als Konfliktanalyse kleiner Sprachgemeinschaften.* In: Canisius, P. e.a. (Hrsg.): *Sprache – Kultur – Identität.* Fünfkirchen, 255–276.
- Quix, M.-P. (1981): *Altbelgien-Nord.* In: Ureland, S. (Hrsg.): *Kulturelle und sprachliche Minderheiten in Europa,* Tübingen, 225–236.
- Rutke, D. (2002) (Hrsg.): *Europäische Mehrsprachigkeit: Analysen – Konzepte – Dokumente.* Aachen.
- Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung, Europäische Kommission (1996). Luxemburg.

Einheit oder Vielfalt in der Schulsprachenpolitik für eine erweiterte Europäische Union

Peter J. Weber



Dr. habil. Peter Weber ist langjähriger Mitarbeiter des Forschungszentrums für Mehrsprachigkeit der Universität Brüssel. Er lehrt u. a. an den Universitäten Hamburg und Brüssel. Zu seinen vorrangigen Arbeitsgebieten zählen Multilingualismus, Neue Medien, Sprach- und Bildungspolitik, Sprachminderheiten und die interdisziplinäre Forschung auf dem Gebiet der Kontaktlinguistik. Zahlreiche Publikationen: u. a. Mitherausgeber der Reihe „Zeitgeschichte Europäischer Bildung (2000/02)“; u. a. Leiter des EU-Projekts „ATLANTIS“.

Einleitung

Heute gehören der EU 15 Mitgliedsstaaten mit 11 Amts- und Arbeitssprachen zuzüglich mindestens 45 Regionalsprachen an. Nach der Erweiterung, für die Bulgarien, Estland, Lettland, Litauen, Malta, Polen, Rumänien, die Slowakische Republik, Slowenien, die Tschechische Republik, die Türkei, Ungarn und Zypern Kandidatenländer sind, wird sich die Zahl der Amts- und Arbeitssprachen auf 23 und diejenige der Regionalsprachen auf über 60 erhöhen. Zudem setzt sich seit den 80er Jahren die Erkenntnis durch, dass die europäischen Staaten durch Immigration sehr viel heterogener geworden sind, als weithin wahrgenommen (vgl. Hornberg 1999). Vor der Erweiterung steht die EU zudem im Spannungsfeld zweier entgegengesetzter Entwicklungen: Einerseits wird versucht, immer mehr Politikbereiche auf europäischer Ebene zu zentralisieren, obwohl die zunehmende Größe und Heterogenität einer erweiterten EU eine Reform ihrer Institutionen erfordert. Andererseits erfolgt durch das Subsidiaritätsprinzip eine Verlagerung politischer Entscheidungsprozesse auf regionale Ebenen. Da es aber der europäischen Politik an sinnvoller Koordinierung mangelt, fehlt ein Konsens über das Ziel der weiteren Integration. Daher wird im Folgenden das Spannungsfeld zwischen Zentralisierung und Partikularisierung erläutert, wozu ost- und westeuropäische Bildungssysteme auf dieses Spannungsfeld hin untersucht und daraus Eckpunkte einer plurizentrischen Schulsprachenpolitik abgeleitet.

1. Zentralisierung oder Partikularisierung

Ob bei der Osterweiterung die Problematik der Amts- und Arbeitssprachen oder die der Immigrantensprachen größere Aufmerksamkeit verdient, mag eine politische Entscheidung sein. Ohne Zweifel ist jedoch im Transformationsprozess der osteuropäischen Bildungssysteme die Pluralisierung ein entscheidendes Moment. Dennoch zeigt sich in den westeuropäischen Staaten, dass die Tradierung einer nationalstaatlichen Identität stark auf die nationalstaatlich verfasste Schule ausgerichtet ist (vgl. Jach 1999). In diesem Licht erscheint es möglich, dass die Demokratisierung, Demopolisierung und Pluralisierung der osteuropäischen Staaten eine Vorbildfunktion für die Bildungspolitik der „alten EU-Länder“ haben könnte, wenn dies denn gewollt wäre.

In diesen sind neben den nationalstaatlichen Tendenzen auch starke Entwicklungen zur Regionalisierung zu erkennen. Die supranationale (Bildungs)Politik ergänzt in Verzahnung mit dem Subsidiaritätsprinzip regionale Politiken, die bei einer zu starken Durchsetzung regionaler bildungspolitischer Kalküle – wie es z. B. in Spanien, aber auch in Großbritannien zu beobachten ist – negative Auswirkungen auf den Integrationsprozess haben können. Aus dem bisher Gesagten

ist die folgende These abzuleiten, um die es im Weiteren gehen wird: Mit der anwachsenden Zahl von Mitgliedsstaaten durch die Osterweiterung droht Europa eine gefährliche Partikularisierung in nationaler und regionaler Hinsicht, bei der die Bildungs- und im speziellen die Schulsprachenpolitik eine bedeutende Rolle spielt. Einerseits gehen von den „alten“ und reformträgen Systemen wie Frankreich oder Deutschland starke nationale Bewahrbestrebungen im Bildungssystem aus (vgl. Weber 2002). Andererseits zeigen sich in westeuropäischen Systemen Tendenzen zu einer regionalsprachlichen Partikularisierung wie z. B. in Spanien, in denen jedoch ebenso nationalstaatliche Tendenzen zu beobachten sind. Dennoch kann durch die Osterweiterung eine einmalige Chance für die EU entstehen, weil in den jungen Demokratien nach neuen Wegen aus einem ideologisierten und obrigkeitstaatlichen Einheitsschulsystem – nicht zuletzt mit Hilfe supranationaler Organisationen wie der Weltbank, EU oder OECD – gesucht wird (vgl. Weber 2000).

Demnach gilt es, die Rahmenbedingungen des Systemwandels in osteuropäischen Bildungssystemen und das Wesen der Regionalisierung in westeuropäischen Systemen zu beleuchten, um zu zukunftsfähigen Eckpunkten einer Bildungs- und im speziellen Schulsprachenpolitik zu kommen.

2. Bildungssystemwandel in Osteuropa

Die Verbindung von Staatsinteressen mit Sozialisation und Erziehung gelang in den ehemals diktatorial regierten osteuropäischen Gesellschaften umfassender als in demokratischen Gesellschaften, da die funktional differenzierten demokratischen Gesellschaften keine hinreichende Geschlossenheit für ein Erziehungsstaatsprogramm erzielen können (Tenorth 1998: 52). Die Bildungsreformen der letzten 10 Jahre in den osteuropäischen Ländern sind allerdings Grundlage für einen tiefgreifenden Systemwandel in ihren Bildungswesen, der mit den Begriffen „Demokratisierung“, „Demonopolisierung“ und „Pluralisierung“ beschreibbar ist. Aus verfassungsrechtlicher Perspektive (vgl. Jach 1999: 388 ff.) bedeutet die Entwicklung zu einer demokratischen Gesellschaft in den osteuropäischen Ländern für die schulsprachpolitische Umsetzung das Folgende:

Demokratisierung heißt in rechtlichen Kategorien, dass Entscheidungen für das Schul- bzw. das gesamte Bildungswesen durch das Parlament – in Form von Gesetzen – getroffen werden müssen und damit eine breite öffentliche Diskussion ermöglicht wird. Zwei Aspekte der Demokratisierung sind im Hinblick auf die Schulsprachenpolitik in der erweiterten EU von besonderer Relevanz: Mit der Demokratisierung wird den Eltern ein *Wahlrecht für den Besuch der Schule* ihres Kindes gewährleistet. Zudem garantiert das Demokrati-

Demokratisierung von Bildungssystemen

sierungsgebot eine Differenzierung der Bildungswege mit der Einräumung von *Wahlmöglichkeiten hinsichtlich der Unterrichtsschwerpunkte*. Beide Wahlrechte werden durch das Demonopolisierungsprinzip gewährleistet, mit dem die Anerkennung eines Grundrechts der Gründung von Schulen in nichtstaatlicher Trägerschaft verbunden ist. Dieses Recht ist die Existenzgrundlage für die neu entstehenden Schulen in Osteuropa, zu denen neben reformpädagogisch orientierten auch Schulen für regionale, d. h. autochthone Minderheiten gehören. Organisatorisch umsetzbar werden die rechtlichen Kategorien jedoch nur durch das Gebot der Pluralisierung, mit dem die Entideologisierung des Unterrichts und die Achtung, Respektierung und Widerspiegelung der unterschiedlichen gesellschaftlichen Wertvorstellungen verbunden ist.

Somit haben die osteuropäischen Länder zumindest aus verfassungsrechtlicher Perspektive die Richtung westeuropäischer Bildungssysteme eingeschlagen, so dass damit eine Basis für eine pluri-zentrische Schulsprachenpolitik gelegt ist, die unterschiedliche gesellschaftliche Bedürfnisse im Hinblick auf die von ihr zu erlernenden Sprachen berücksichtigt.

3. Bildungspolitische Entwicklungen in Osteuropa

Welche grundsätzlichen Effekte haben die Reformen in Osteuropa? Andiskutiert werden soll dies anhand von zwei Aspekten: Im Jahr 1990 wurde in Ungarn der Demokratisierung mit der Abschaffung des staatlichen Schulmonopols, in Tschechien im gleichen Jahr gar mit Schulen mit eigener Rechtspersönlichkeit (rechtliche Subjektivität), der Weg bereitet. Diese „Jahrhundertreformen“ zur Demokratisierung des Bildungswesens in osteuropäischen Staaten zeigen zwar deutlich eine Emanzipation der Erziehung und Bildung von etatistischen Vorgaben, doch sind sie zugleich gefangen in alten politischen Strukturen. Besonders deutlich zeigt dies die Diskussion um das nationale Kerncurriculum (1996) in Ungarn, das für die Befürworter ein typisches Instrument der Dezentralisierung ist, da es auf regionaler Ebene umgesetzt wird (vgl. Baller 2000). Für kritische Befürworter (vgl. Gutsche 2000) bedeutet es jedoch die Gefahr einer Rückkehr zu zentralistischen Strukturen, zumal die Bildungsagenten noch dieselben wie vor der gesellschaftspolitischen Wende sind. Diese Zweideutigkeit in der Bewertung von Bildungsreformen spricht für eine ausgeprägte Rolle der Staaten – ihrer Denktraditionen und nationalen Denkmuster – bei der Gestaltung von Bildung; oder umgekehrt ihrer Legitimation als Nationalstaat durch eine nationale Erziehung und Bildung, die sich nur sehr langsam verändern lässt.

Mit den Bildungsreformen in Osteuropa sind wie in Westeuropa – allerdings aus anderen Gründen – Trends zur Dezentralisierung von

Bildungssystemen zu beobachten. In beiden Fällen ist mit der Dezentralisierung die Einführung marktwirtschaftlicher Strukturen im Bildungssektor verbunden. Wenn die in OECD-Studien festgestellten Bildungsanstrengungen in osteuropäischen Ländern wie Ungarn und Tschechien tatsächlich langfristige Veränderungen hervorrufen, dann könnten von diesen „neuen Demokratien“ allerdings besondere Innovationsimpulse für Europa ausgehen (OECD 2000).

Im Rahmen dieser Fortschrittlichkeit liegt auch der Umgang dieser Länder mit typisch „europäischen“ Problemen wie divergierende Sprachen und Kulturen. Wie steht es mit dem Minderheitenschutz im Schulwesen einzelner osteuropäischer Länder? Es lässt sich exemplarisch Folgendes anführen:

- Polen: Der Minderheitenschutz ist in der polnischen Verfassung vom 2. April 1997 verankert. Auf Basis des polnischen Bildungsgesetzes sorgt eine Verordnung für die Ermöglichung der Unterstützung der sprachlichen Identität nationaler Minderheiten. So wurden im Schuljahr 1991/92 an 118 Grundschulen 5213 Schüler in ukrainischer, weißrussischer, slowakischer und litauischer Sprache unterrichtet (Jach 1999). Eine gesonderte Situation hat das Deutsche mit eigenen Schulen und einem Deutschangebot, das auch von nicht Deutschsprachigen genutzt wird (Rokoszova 1997: 1592).
- Ungarn: Der Schutz nationaler Minderheiten ist auch in Ungarn verfassungsrechtlich und durch einen Erlass zu den Rechten nationaler und ethnischer Minderheiten aus dem Jahr 1993 gewährleistet. Allerdings anerkannte schon 1985 – also vor der eigentlichen Demokratisierung – Art. 7 des Bildungsgesetzes an, dass neben dem Ungarischen alle anderen in Ungarn gesprochenen Sprachen der Minderheiten Unterrichtssprachen seien. Allerdings untersteht die Lehrerausbildung in den einzelnen Minderheitensprachen, zu denen Armenisch, Bulgarisch, Kroatisch, Rumänisch, Griechisch, Polnisch, Deutsch, Serbisch, Slowakisch, Slowenisch, Ukrainisch sowie Sinti- und Romasprachen gehören, dem Zentralstaat (Kontra 1997: 1712 ff.).
- Tschechien: Nicht durch die Verfassung, doch in Art. 25 der Charta der Grundrechte und Grundfreiheiten der ČSFR wird der Minderheitenschutz gewährleistet. Mit dem Gesetz 171 aus dem Jahr 1990 wird ungarischen, deutschen, polnischen und ukrainischen Bürgern das Recht auf Bildung in ihrer Sprache garantiert, zu dem das Gesetz 564 einige organisatorische Regeln erlässt (Jach 1999: 433).

Es lässt sich somit festhalten, dass sich osteuropäische Erweiterungsländer wie Polen, Ungarn und Tschechien bildungspolitisch westeu-

ropäischen Standards angenähert haben, was auf die verfassungsrechtlichen Reformen zurückzuführen ist. Kritisch ist jedoch zu sehen, dass von einer Aufwertung einzelner Regionen durch eine dezentrale Schulsprachen- oder insgesamt Bildungspolitik nicht zu sprechen ist. Diesem zentralen Element europäischer Politik gilt es nun für EU-Staaten nachzugehen.

4. Schulsprachenpolitik in Verbindung mit dem politisch-rechtlichen Ordnungsprinzip einer Region in der EU

Kulturelle Differenzierungen im „Europa der Regionen“ und im „Europa ohne Grenzen“ werden als Pfeiler der Europäischen Union angesehen. Dass dieses „Europa der Regionen“ – verankert in den Maastrichter Verträgen – nicht auf uneingeschränkte Zustimmung stößt, wird an vielen nationalen bzw. nationalstaatlichen Reflexen deutlich, wie sie z. B. in Bezug auf die Situation der autochthonen europäischen Minderheitensprachen zu Tage treten. Die Förderung der kulturellen und sprachlichen Eigenständigkeit von regionalen Sprachgemeinschaften durch die EU bleibt oftmals ohne nachhaltige Wirkung. So besitzt die im März 1998 in Kraft getretene, aber nicht von allen Mitgliedsstaaten unterzeichnete Charta der Minderheitensprachen nur „moralische“ Aussagekraft und wird durch Vorbehaltsklauseln in ihrer Wirkung wieder ausgehöhlt (vgl. u. a. Wright 2000). Auch der europapolitische Diskurs zur kulturellen und sprachlichen Vielfalt z. B. in Form der EUROMOSAIC-Studie zeigt ein eher unvorteilhaftes Bild dieser Sprachgruppen. So können Sprecher von Minderheitensprachen im Unterschied zu den Sprechern von Mehrheitssprachen nicht in ausreichendem Ausmaß auf soziale, politische und institutionelle Strukturen in ihrer Muttersprache zugreifen, welche die Existenz, die Relevanz und die Gleichberechtigung ihrer Sprache im Staat sichern würden (Nelde et al. 1996).

Nach politisch-rechtlichen Kriterien ist eine Region eine vom Zentralstaat nach funktionalen Kriterien (z. B. Teilschulsysteme) abgegrenzte Gebietskörperschaft mit Eigenkompetenzen oder ein historisch gewachsener, veränderbarer Raum, der durch gemeinsame Eigenarten gekennzeichnet ist. Die Ausstattung der Regionen mit Eigenkompetenzen durch die nationale Dezentralisierung ist mit dem supranationalen, politischen Willen der EU zur Aufwertung regionaler Verantwortung und Verwaltung verbunden. Nach diesem Verständnis lassen sich die Nationen in Europa nach unterschiedlichen Regionalisierungsgraden einteilen. Zu den Einheitsstaaten gehören z. B. Dänemark, Griechenland, Großbritannien, Irland, Luxemburg, Frankreich, zu den dezentralisierten Staaten Portugal und die Niederlande, zu den regionalisierten Staaten Italien und Spanien und zu den Bundesstaaten Belgien und Deutschland (Gleber 1994: 4 ff.).

In allen EU-Ländern lässt sich eine regionalpolitische Bildungsdebatte nachweisen, allerdings auch mit nationalistischen Elementen in der regionalen Identitätsfindung:

- In Italien begünstigte eine „verspätete“ Nationengründung, die ohne Zweifel mit der sprachlichen Diversität zusammenhängt, schon früh eine Berücksichtigung regionaler Interessen. In Spanien hingegen verhinderte die lang anhaltende Diktatur eine umfassende Regionalisierung, obgleich den Regionen auch unter dem Franco-Regime besondere Rechte eingeräumt wurden. Beiden Ländern ist aber gegenüber Frankreich, das weithin uneingeschränkt an seinem traditionellen Staatszentrismus festhält, gemein, dass eine Regionalisierung mit einer größeren Autonomie der Schulen verbunden war. In diesem Prozess können sie sich aber nicht kulturellen Einstellungen, gesellschaftlichen Traditionen und ideologischen Vorverständnissen des jeweiligen Nationalstaates entziehen, die an einem historischen Zentralismus orientiert sind. Es mag ein Wermutstropfen in der regionalpolitischen Bildungsdebatte Europas sein, wenn alte *zentralistisch-nationale Traditionen* in den Regionen aufkommen, die durch die Einflussnahme der EU von den Nationalstaaten überwunden werden sollten. So erhalten in Italien die Provinzen mit Autonomiestatus zwar weitgehende Freiheiten in der Gestaltung des Bildungswesens, doch setzen sich gleichzeitig zentralistische Strukturen in den Provinzen selbst durch (Seberich 1994). Eine ähnliche Entwicklung zeigt sich in Katalonien auf Basis der LOGSE aus dem Jahr 1990. Dort taucht zudem ein Sprachseparatismus auf (Thun 1997), der durch die einseitige Bevorzugung des Katalanischen vor dem Kastilischen zu einem *Partikularismus im Partikularismus* führen könnte, wenn die aggressive katalanische Sprachpolitik weiterhin Einzug in die Bildungspolitik erhält (vgl. u. a. Strubell 1999). Dass dies keine Utopie ist, zeigt die steigende Anzahl von Schulen, die ausschließlich in Katalanisch unterrichten: 1986/87 waren dies 24 %, 1989/90 36 % (Argente 1993) und 1995/96 nahmen schließlich 70 % der Schüler an Immersionsprogrammen zur ausschließlichen Verwendung der katalanischen Sprache teil (SEDEC 2000).
- Auch in Großbritannien zeichnet sich ein Partikularismus ab, obgleich die Reformen der 80er und frühen 90er Jahre „starke Zentralisierungsmaßnahmen und die Wiedereinsetzung ‚kulturell restaurativer‘ Curriculumsgrundsätze“ (Chisholm 1994) durchsetzten. Dennoch erhielt die für Großbritannien so bedeutende Bildungsgesetzgebung aus dem Jahr 1988 schon ein Jahr später regionale Pendanten, z. B. mit der Gesetzgebung aus dem Jahr 1989 zu den

selbstverwalteten Schulen Schottlands (Self-Governing Schools) (Robertson-Wensauer 1994; Doran 1994). Dennoch scheint diese Regionalisierung – ähnlich wie in Deutschland – nicht zu einer Existenzfrage des Nationalstaates zu werden. Ohnehin greift hier ein anderer Mechanismus im Umgang mit den regionalen Besonderheiten, der anhand der bloßen Gesetzgebung nicht deutlich wird. In diesen nordeuropäischen Ländern wird weniger vom Zentralstaat eine Regulierung eingefordert als in (ehemals) zentralistischen, südeuropäischen Ländern, sondern eher im Sinne eines *europäischen Subsidiaritätsmodells* die Entscheidung auf regionale Ebenen verlagert, wenn z. B. das Land Sachsen für die Belange der sorbischen Minderheit auch im Schulwesen Sorge trägt (Palt 1998). Zurückzuführen ist dieser Unterschied auf die bürgerschaftliche bzw. föderale Tradition Englands und Deutschlands im Gegensatz zur zentralistisch-etatistischen Tradition in Spanien oder Frankreich.

Gefahren der Überregio- nalisierung

Generell erscheint es fraglich, ob das derzeitige EU-Konzept der Integration auf den Bildungssektor anzuwenden ist, da die Kompetenz der EG für diese sektorielle Politik nur den Förderungs- und Koordinierungsbereich umfasst, womit i. d. R. Harmonisierungsmaßnahmen nationaler Politiken ausdrücklich ausgeschlossen sind. Eine Aufgabe von Bildungssystemen müsste daher sein, die europatypische *Einheit in der Vielfalt* nicht primär als Spannungsfeld zu thematisieren, sondern zumindest ebenso die Entwicklung einer europäischen Identität als Balance zwischen europäischen Bundesstaaten und regionalen Selbstverwaltungseinheiten zu favorisieren. Eine forcierte Selbstverwaltung der Regionen birgt jedoch die Gefahr in sich, daß durch die nationale Dezentralisierung ein „ethnischer Nationalismus“ möglich wird. Damit wird der Schritt in Richtung autonomer Regionen nicht verurteilt, sondern die Konzeptlosigkeit der EU, wenn es um die Umsetzung ihrer eigenen Vorgaben in den Europaverträgen geht. Diese Konzeptlosigkeit auf supranationaler Ebene mag auch darin begründet liegen, dass sich alte nationale Strukturen – bedingt durch die Übernahme des französischen Verwaltungszentralismus – in den Institutionen der Europäischen Union reproduzieren (Borkenhagen 1999).

4. Eine plurizentrische Schulsprachenpolitik für das erweiterte Europa

Es darf jedoch nicht vergessen werden, dass mit dem Konzept der Regionalisierung eine *Dichotomisierung der europäischen Gesellschaft* in Zentrum- und Peripheriegruppen verhindert werden sollte, da mit der Regionalisierung ein wesentlicher Beitrag zu einer Verlangsamung, wenn nicht gar Umkehrung dieses Prozesses geleistet wer-

den könnte. Es zeigen sich jedoch deutliche Grenzen des derzeit in der EU praktizierten Integrationsprinzips, das mit einer dynamisch-funktionalen Kompetenzabgrenzung insbesondere für die Bereiche Binnenmarkt, Kohäsionspolitik, Agrar- und Strukturpolitik sowie für die Europäische Wirtschafts- und Währungsunion arbeitet. Mit diesem Prinzip verbunden ist eine Verstärkung des Entscheidungsgewichts auf Unionsebene, obgleich die Entscheidungsmacht der Union noch relativ beschränkt bleibt. Somit sind die Zentralisierungstendenzen gegenüber den Dezentralisierungstendenzen durch das Subsidiaritätsprinzip auf supranationaler Ebene zwar schwächer ausgeprägt, doch auf regionaler Ebene führt dieses Prinzip zu einer Stärkung dieser subnationalen Einheiten (Borkenhagen 1999). Dies als „Tendenzparadoxon“ bezeichnete Wechselspiel zwischen Zentralisierung und Dezentralisierung dürfte aufgrund des Harmonisierungsverbots im Bildungsbereich zwar nicht auftreten, vielmehr könnten die Kompetenzverlagerungen von der nationalen auf die regionale Ebene die Vielfalt in den Erziehungssystemen noch erhöhen, so dass ein gemeinsamer europäischer Bildungsraum als wesentliche Stütze für eine europäische Gesellschaft verloren gehen könnte.

Aufgrund dieser Heterogenität müsste eine *Schulsprachenpolitik in Anlehnung an eine plurizentrische Sprachenpolitik in der erweiterten Europäischen Union zwar auch plurizentrisch* sein, doch gleichzeitig eine starke transnationale Klammer erhalten. Wesentliche Eckpunkte sollten daher sein:

*Plurizentrische
Sprachenpolitik*

- Die Bedürfnisse der Sprachgruppen in Europa sind so heterogen, dass eine Sprachpolitik nicht alle ethnolinguistischen und Minderheitengruppen zufrieden stellen kann. Aus den europäischen Prinzipien der Subsidiarität, der grenzüberschreitenden Mobilität und der Förderung von Peripheriegebieten ergibt sich, dass Regionen nicht nur administrativ differenzierte Konzepte zu ihrer Entwicklung benötigen, sondern auch solche, die auf eine Förderung des kollektiven Bewusstseins der Gemeinschaft als Teil einer europäischen Gemeinschaft abzielen.
- Eine plurizentrische Schulsprachenpolitik sollte unterschiedliche gesellschaftliche Bedürfnisse im Hinblick auf die von ihr zu erlernenden Sprachen berücksichtigen. Ein Weg zu einer plurizentrischen Sprachpolitik, die unterschiedliche Sprachen in Schulen zulässt, ist das Konzept der Gemeinschaftsentwicklung. Eine Hauptaufgabe plurizentrischer Sprachpolitik ist hierbei die Unterstützung der Weiterentwicklung der Gemeinschaften als eigenständige Systeme vor dem Hintergrund lokaler/regionaler/globaler Herausforderungen (Nelde 2000).

- Die Schulsprachenpolitik sollte eine transnationale bildungspolitische Klammer z. B. in Form eines Konzeptes zur transnationalen europäischen Erziehung erhalten. Auf Basis von regionalen und transnationalen Netzwerken könnte in diesem Zusammenhang die bisher an Nationen angebundene Bildung in eine Konkurrenzlage zu einer netzwerkbasierter regionalen Weiterbildung und transnationalen Bildung kommen, so dass weder Nationalstaaten noch Regionen zu dominant in der erweiterten EU würden (Weber 2002).

Schluss

Letztlich stellt sich die Frage, ob die auf Multikulturalität aufbauende nationale und regionale Bildungsvielfalt als Baustein einer europäischen Wohlfahrt – also eines Mehrwertes – verstanden werden kann. Dagegen steht die Entwicklung der Globalisierung, in der Wirtschaftswachstum und damit auch gesellschaftliche Flexibilität in direktem Zusammenhang mit kultureller Homogenisierung steht. Der Anschluss von regionalen Peripheriezonen im neoklassischen Wirtschaftsverständnis der Globalisierung bedeutet die Anlehnung aller gesellschaftlichen Bereiche – auch der Bildung – an Kriterien des Zentrums, um damit hemmende Unterschiedlichkeiten auszugleichen. Hierbei besteht die Gefahr, dass Schulsprachenpolitik politisch und noch stärker wirtschaftlich instrumentalisiert wird.

Somit liegen Europas einigende Beweggründe vor Beginn der Osterweiterung nur partiell in einem spezifisch europäischen Bewusstsein, zumindest ebenso in globalen Zwängen. Deren enteuropäisierende Wirkung darf nicht unterschätzt werden, denn mit ihnen wird z. B. eine „künstliche Mehrsprachigkeit“, bestehend aus der Muttersprache plus Englisch (Nelde 1995: 33), als Zielgröße in die Schulsprachenpolitik transportiert, die nicht mit dem Modell einer europäischen Mehrsprachigkeit konform geht. Der europäische Einigungsprozess wird dadurch, aber noch stärker durch die eingangs erwähnte fehlende Zielsetzung für die weitere Integration, aus der die substantiellen Spannungen zwischen regionaler, nationaler und supranationaler Ebene resultieren, gefährdet.

Bibliographie

- Argente, J. A. (1993): Spain. In: Ammon, U./Mattheier, K. J./Nelde, P. H. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch für Europäische Soziolinguistik 1993, Band 7: Mehrsprachigkeitskonzepte in den Schulen Europas. Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 90-99.
- Ballér, E. (2000): Das Nationale Kerncurriculum als Steuerungselement in Ungarn. In: Schleicher, K./Weber, P. J. (Hrsg.): Zeitgeschichte Europäischer Bildung. Band II: Nationale Entwicklungsprofile. Münster, Waxmann, 315-330.
- Borkenhagen, F. H. U. et al. (1999): Arbeitsteilung in der Europäischen Union: die Rolle der Regionen. Gütersloh, Verl. Bertelsmann Stiftung.
- Chisholm, L. (1994): Die feine Art der Modernisierung? Britische Bildungsreformen im Zeichen einer europäischen Zukunft. In: Hettlage, R.: Bildung in Europa: Bildung für Europa? Regensburg, Universitätsverlag, 81-92.
- Doran, P. F. (1994): Das irische Bildungssystem und die europäische Dimension. In: Hettlage, R.: Bildung in Europa: Bildung für Europa? Regensburg, Universitätsverlag, 105-122.
- Gleber, P. (1994): Region und Identität: eine allgemeine Einführung. Mannheim, J & J Verlag, 2-12.
- Gutsche, M. (2000): Bildungspolitik und -reformen in Ungarn. In: Schleicher, K./Weber, P. J. (Hrsg.): Zeitgeschichte Europäischer Bildung. Band II: Nationale Entwicklungsprofile. Münster, Waxmann, 289-314.
- Hornberg, S. (1999): Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft. Anspruch und Wirklichkeit europäischer Bildungspolitik und -praxis. Frankfurt a. M., IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Jach, F.-R. (1999): Schulverfassung und Bürgergesellschaft in Europa. Berlin: Duncker & Humblot.
- Kontra, M. (1997): Hungary. In: Goebel, H., Nelde, P. et al. (Hrsg.): Kontaktlinguistik: ein Handbuch zeitgenössischer Forschung (2. Halbband). Berlin, de Gruyter, 1708-1723
- Nelde, P. H. (1995): Sprachkonflikte im mehrsprachigen Europa - mit einem Blick auf die Vollendung des Binnenmarktes. In: Clever, P./Schulte, B. (Hrsg.): Bürger Europas (Bausteine Europas IV). Bonn, Dümmler, 23-34.
- Nelde, P. H./Strubell, M./Williams, G. (1996): EUROMOSAIC - Produktion und Reproduktion der Minderheitensprachgemeinschaften in der Europäischen Union, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Nelde, P. H./Weber, P. J. (2000): Mehrsprachigkeit, Wirtschaft und neue Medien im Kontext Europäischer Sprachpolitik im neuen Jahrtausend. In: ZFSH/SGB Sozialrecht in Deutschland und Europa, 39. Jahrgang, Nummer 6. 329-344.
- OECD (2000): Bildungspolitische Analyse 1999. Paris, OECD.

- Palt, B./Reuter, L. R./Witte, A. (1998): Schulbildung für Migrantenkinder und Kinder autochthoner Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland: Eine Synopse schulrechtlicher Bestimmungen. Hamburg, Universität der Bundeswehr Hamburg.
- Robertson-Wensauer, C. Y. (1994): Wie Bildungssystem und Selbstbewusstsein zusammengehören. Eine kulturhistorische Betrachtung am Beispiel Schottlands. In: Hettlage, R. (Hrsg.): Bildung in Europa: Bildung für Europa? Regensburg, Universitäts-Verlag, 92-104.
- Rokoszova, J. (1997): Poland. In: Goebel, H. et al. (Hrsg.): Kontaktlinguistik: ein Handbuch zeitgenössischer Forschung (2. Halbband). Berlin, de Gruyter, 1583-1594.
- Seberich, R. (1994): Kulturelle Autonomie von Minderheiten – Am Beispiel Südtirols. In: Schleicher, K./Bos, W. (Hrsg.): Realisierung der Bildung in Europa. Darmstadt, Wiss. Buchgesellschaft, 261-288.
- Servei de l'Ensenyament del Català (SEDEC): Estadístiques sobre la llengua. In: Internet: <http://www.xtec.es/sedec/treb.htm> (Abruf 10.5.2000).
- Strubell, M. (1999): From language planning to language policies and language politics. In: Weber, P. J. (Hrsg.): Contact + Confl(ict). Sprachplanung und Minderheiten. Bonn, Dümmler, 237-248.
- Tenorth, H.-E. (1998): „Erziehungsstaaten“. Pädagogik des Staates und Etatismus der Erziehung. In: Benner, D./Schriewer, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationaler Gestalten. Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 13-54.
- Thun, H. (1997): Spanien. In: Goebel, H., Nelde P. et al. (Hrsg.): Kontaktlinguistik: ein Handbuch zeitgenössischer Forschung (2. Halbband). Berlin, de Gruyter, 1270-1285.
- Weber, Peter J. (2000): Zwischen marktorientierter Globalisierung und pluri-zentrischem Regionalismus. In: Schleicher, K./Weber, P. J. (Hrsg.): Zeitgeschichte Europäischer Bildung. Band II: Nationale Entwicklungsprofile. Münster, Waxmann, 353-387.
- Weber, P. J. (2002): Transnationale E-Bildung – Fernlernen und sein Einfluss auf Bildung in Europa. In: Schleicher, K./Weber, P. J. (Hrsg.): Zeitgeschichte Europäischer Bildung. Band III: Europa in den Schulen. Münster, Waxmann.
- Wright, S. (2000): Jacobins, regionalists and the Council of Europe's Charter for Regional and Minority Languages. How will the recent controversy in France affect the Northern Catalans. Unver. Manuskript, 17. Deutscher Katalanistentag, 6.-8. April 2000, Universität Münster.

Minderheitenforschung und Sprachpolitik – von EUROMOSAIC zu ATLANTIS

Peter H. Nelde/Peter J. Weber



Prof. Dr. Peter H. Nelde
ist Direktor des For-
schungszentrums für
Mehrsprachigkeit in
Brüssel.



Dr. habil. Peter J. Weber
ist Projektleiter im For-
schungszentrum.

Die Verfasser haben ihren ursprünglich an anderer Stelle veröffentlichten Beitrag erweitert, ergänzt und auf den gegenwärtigen Stand gebracht.

Zusammenfassung

In den Artikeln 126 bis 128 des Maastrichter-Vertrags wurden im Jahr 1992 erstmalig Bildungs- und Kulturpolitik sowie indirekt eine Sprachpolitik in die intergouvernementalen Verträge zwischen den einzelnen europäischen Staaten aufgenommen. Die Kompetenz der EU umfasst für diese sektoriellen Politiken zumeist nur den Förderungsbereich und Koordinierungsbereich, womit i. d. R. Harmonisierungsmaßnahmen nationaler Politiken ausdrücklich ausgeschlossen sind. Ohne explizit in den überarbeiteten Artikeln 149 bis 151 des Amsterdamer-Vertrages aus dem Jahr 1997 genannt zu werden, sind die bisher durchgeführten Fördermaßnahmen im Bereich der Regional- und Minderheitensprachen – wie z. B. bei den Nieder- und Obersorben – auf diese Sprach-, Bildungs- und Kulturpolitik zurückzuführen. Einen bedeutenden Bereich der Förderung stellen die EUROMOSAIC-Projekte dar, da sie im Hinblick auf unterschiedliche Herausforderungen der europäischen Gesellschaft alle Regional- und Minderheitensprachen aus unabhängiger Perspektive in die Diskussion um die Gestaltung der europäischen Vielfalt in der Einheit der Europäischen Union bringen. Dieser Beitrag stellt – mit dem Fokus auf die Situation der nieder- und obersorbischen Sprachgemeinschaften – hiermit die drei Projekte EUROMOSAIC I, II und ATLANTIS vor.

Einleitung

In den europäischen Verträgen sprechen sich die Unterzeichnerländer für die Wahrung der kulturellen Identität aller gesellschaftlichen Gruppen aus, was u. a. durch die Förderung eines kulturellen „europäischen Mehrwertes“ (Clever/Schulte 1995) erreicht werden soll. Schon seit Beginn der 80er Jahre befasst sich der Vorläufer der heutigen Generaldirektion „Erziehung und Kultur“ mit der Lage autochthoner Regional- und Minderheitensprachgemeinschaften, die zum Großteil ein hohes Maß an sozialer und kultureller Kreativität aufweisen und damit zur europäischen „Mehrwertbildung“ in der EU beitragen. Auf Grundlage einer wachsenden Zahl von Entschlüssen und Berichten zur Situation kleiner Sprachgemeinschaften – von denen die „Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen“ vom 5.11.1992 politisch am bedeutendsten ist, auch wenn sie nicht von allen Staaten unterzeichnet wurde – begann die Europäische Kommission in unterschiedlicher Weise mit der Förderung dieser Sprachgemeinschaften.

Die Ausarbeitung entsprechender sprach-, bildungs- und kulturpolitischer Initiativen wurde jedoch durch das sich schnell ändernde rechtliche, institutionelle und soziale Umfeld einiger Sprachgemeinschaften ebenso behindert wie durch das Fehlen einer methodisch soliden Studie, die eine vergleichende Untersuchung dieser

Sprachgemeinschaften ermöglichen und Kenntnisse über diese verbessern sollte.

Das von der Europäischen Kommission im Jahr 1992 in Auftrag gegebene EUROMOSAIC I-Projekt versuchte diese Lücke zu schließen, die im Vorfeld des Vertrags von Maastricht immer deutlicher wurde. Dieses Projekt und seine direkten Nachfolgeprojekte EUROMOSAIC II (1996) sowie ATLANTIS (2001) sind dabei in vielerlei Hinsicht richtungsweisend, wenn z. B. zu einem immer mehr umgreifenden wirtschaftlichen Reduktionismus in der europäischen Sprach-, Bildungs- und Kulturpolitik Alternativen angeboten werden. Der Forschungsauftrag des Ursprungsprojekts EUROMOSAIC I lautete, insbesondere den domänenspezifischen Sprachgebrauch und die Berücksichtigung der Charta für Regional- und Minderheitensprachen in den Minderheitsgebieten im Hinblick auf deren Zukunftsperspektiven zu untersuchen². Nach dem Beitritt Österreichs, Schwedens und Finnlands zur EU im Jahr 1995 wurde auch für diese Länder die gleiche – methodische – Untersuchung zu den Minderheitensprachgemeinschaften durchgeführt (Nelde/Strubell/Williams 1998). Dieses Projekt wird im folgenden als EUROMOSAIC II bezeichnet. Globalisierung und die Entwicklung sowie die Verbreitung digitaler Informations- und Kommunikationstechnologie in der Informationsgesellschaft stellen auch die Sprecher „kleiner“ Sprachen vor neue Chancen, aber auch Risiken. Diese für die Zukunft der europäischen Gesellschaft wichtige Herausforderung versucht das derzeit aktuelle Projekt der EUROMOSAIC³-Studie ATLANTIS⁴ für alle diejenigen Regional- und Minderheitensprachen zu beschreiben, die in keinem Land der EU offizielle Staatssprachen sind – also wie z. B. das Sorbische in Deutschland. Bei der EUROMOSAIC-Studie handelt es sich um die umfangreichste Untersuchung, die zur Frage der autochthonen Minderheitensprachgemeinschaften durchgeführt wurde. Der vorliegende Beitrag gibt nur einen kleinen Ausschnitt der gesamten Studie und ihrer Ergebnisse mit einem Fokus auf die sorbische Situation. Im folgenden werden anhand des sorbischen Beispiels Rahmenbedingungen der Studie aufgezeigt, exemplarisch Ergebnisse vorgestellt und schließlich Implikationen der Studie auf eine plurizentrische Sprach-, Bildungs- und Kulturpolitik der EU diskutiert.

I. RAHMENBEDINGUNGEN DER EUROMOSAIC-STUDIE

Zu den Rahmenbedingungen der Studie, die zur Bewahrung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt Europas in Form der Regional- und Minderheitensprachen beitragen möchte, gehören zunächst die Klärung des Prozesses der Marginalisierung von Sprachgemeinschaften und die grundsätzlichen Bedingungen von Produktion und Reproduktion von Sprache. Daran anknüpfend ist es möglich, bisherige

² Den Zuschlag zur Durchführung des Projekts wie auch für die beiden Folgeprojekte, erhielten drei europäische Forschungszentren: Institut de Sociolinguística Catalana (Generalitat de Catalunya), Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit (Katholieke Universiteit Brussel), Research Centre Wales (University of Wales, Bangor).

³ Wenn im Folgenden von dem EUROMOSAIC-Projekt die Rede ist, beziehen sich die Ausführungen in erster Linie auf das Ursprungsprojekt EUROMOSAIC I.

⁴ ATLANTIS steht für Observatorium für Akademische Ausbildung, Sprachen und neue Technologien in der Informationsgesellschaft.

Fördermaßnahmen der Sprach-, Bildungs- und Kulturpolitik der EU zu betrachten, um dann die Besonderheiten des Designs und der Datenerhebung der EUROMOSAIC-Studie herauszuarbeiten.

1. Marginalisierung von Sprachgemeinschaften

Der auf Sprachgemeinschaften angewandte Begriff der Minderheit bezieht sich nicht auf empirische Messwerte, sondern auf deren Macht und Einfluss im gesellschaftspolitischen Leben. Es handelt sich bei Minderheiten also um Sprachgemeinschaften, die als soziale Gruppen aufgefasst werden: sie zeichnen sich durch eine spezifische Sprache und Kultur aus und gehören übergeordneten Gesellschaften und Staaten an, ohne über die politischen, institutionellen und ideologischen Strukturen zu verfügen, welche die Relevanz ihrer Sprache im Alltagsleben ihrer Mitglieder sichern können. Diese Interpretation der Sprache unter Bezugnahme auf das gesellschaftliche Umfeld bietet uns die Möglichkeit, die Untersuchung von Minderheitensprachgemeinschaften als soziolinguistisches Unterfangen in Betracht zu ziehen.

Die Marginalisierung der Minderheitensprachen begann mit der Herausbildung und Konsolidierung des „modernen“ Staates. Der moderne europäische Staat nutzte die These von der Rolle des Staates als Förderer der Verbreitung des rationalen Denkens und der zugehörigen Abschaffung des Traditionellen oder zumindest einer Verdrängung aus der Welt der rationalen Betätigung in die Welt des Emotionalen. Die Debatte über Sprache und Vernunft seit dem 18. Jahrhundert hatte für zahlreiche Sprachgemeinschaften verheerende Folgen, die heute noch nachwirken. Nicht die Absurdität dieser Debatte macht sich nachhaltig bemerkbar, sondern ihre Folgen oder Wirkungen in der sozialgesellschaftlichen Praxis. Die Überlappung von Gesellschaft, Staat, Sprache und Vernunft hatte weitreichende Folgen für Minderheitensprachen oder staatslose Sprachen. Am deutlichsten zeigt sich diese Entwicklung an der Tatsache, dass Sprache zu einer Grenzmarkierung wurde, die nicht nur die Grenze zwischen zwei Staaten, sondern auch die Grenze zwischen zwei Gesellschaften kennzeichnet (Nelde/Vandermeeren/Wölck 1991; Nelde/Weber 2000 a). Gesellschaftliche Gruppen wurden daher bis in die jüngste Vergangenheit stets unter Bezugnahme auf den Staat identifiziert, dem sie angehören, und wurden entweder als normative Strukturen, wie im Falle der sozialen Klassen, oder als abweichende Elemente, wie im Fall der ethnischen Gruppen, betrachtet. Letztere wurden anhand von Merkmalen identifiziert, die von der Norm abweichen, aber dennoch zur Gesellschaft gehören. Ist man sich der Folgen der Debatte bewusst, so gestaltet sich die Erforschung der Gesellschaft besonders schwierig, wenn auf die Verwendung von Konzepten verzichtet werden soll, die

diese Voreingenommenheit bereits aufgrund ihrer Konstruktion in sich bergen.

Das neue Europa zwingt uns daher, die Beziehung zwischen Staat, Gesellschaft und Öffentlichkeit auf eine Art und Weise zu überdenken, die eine mit Ironie gepaarte Herausforderung darstellt (Nelde 1995). Neue soziale und politische Räume werden durch die gegenwärtige Entwicklung einer politischen und wirtschaftlichen Umstrukturierung erschlossen – im Fall des Nieder- und Obersorbischen bedingt durch die Nachbarschaftslage zu Tschechien und Polen. Neu entstehende Identitäten beruhen auf Fundamenten, die sich von den Grundlagen der Moderne deutlich unterscheiden. Zwei mögliche Entwicklungen zeichnen sich ab: Aufrechterhaltung und Anpassung der nationalstaatlichen Idee oder aber Infragestellung der Nationalstaatlichkeit an sich. In jedem Fall entwickeln sich im Spannungsfeld zwischen Regionalisierung und Globalisierung plurizentrische Netzwerke, in denen Kulturen der Differenz – zu denen Minderheitensprachgemeinschaften gehören – die zukünftige Gesellschaft bestimmen. Konflikte zwischen Mitgliedern der Netzwerke bleiben nicht aus – ihr erfolgreiches Management hängt aber nicht zuletzt ab vom Wissen der einzelnen Netzwerke voneinander.

*Strategien des
„Miteinander“*

2. Produktion und Reproduktion von Sprachen

Produktion und Reproduktion von Sprache ist eng an die Beziehung zwischen Staat und Gesellschaft geknüpft. Familie und (Sprach)gemeinschaft sind demnach inhärente Teile der Gesellschaft, während deren legitimierende Kräfte, das Bildungswesen und die Medien, in der Regel vom Staat getragen werden. Ohne eine Integration dieser beiden Ebenen sind die Zukunftsaussichten der Minderheitensprachgemeinschaften allerdings denkbar ungünstig. Denn Ziel der Nationalstaaten war fast immer die gesellschaftliche Integration durch Homogenisierung der kulturellen und sprachlichen Elemente – die gleichen Bestrebungen wie sie unkoordiniert von den wirtschaftlichen Kräften weltweit unternommen werden (Weber 1999).

Bei der kulturellen Reproduktion geht es auch um die Frage, inwieweit Sprachen den Zugang zur individuellen Sinngebung ermöglichen. In dieser Hinsicht spielen Bildungssystem und Medien eine wesentliche Rolle. Es besteht ein klarer Zusammenhang zwischen Sinngebung und Institutionalisierung. Da der Mensch bei der Herstellung eines Bedeutungszusammenhanges und der Lösung der inhärenten Zweideutigkeit, die jeder Bedeutung innewohnt, auf Vergangenes zurückgreift, ist die Sprache als Mittel zur Markierung von sozialen Unterschieden sehr wichtig (Scherer/Giles 1979). Auch beruht die Entstehung von Identitäten auf der Art und Weise, wie die Vergangenheit unser Verständnis der Gegenwart formt, sowie auf den Bedeu-

*Sprache
als soziales
Phänomen*

tungen, die wir mit diesem Verständnis verbinden. So gesehen, hängen die unterschiedlichen Bedeutungen der Vergangenheit mit eindeutigen Identitätsbildungen auf Basis eines kollektiven Bewusstseins zusammen (Weber 1996: 74 ff.). Die Politik spielt in dieser Hinsicht natürlich eine herausragende Rolle. Politische Diskussion und Praxis führen zur politischen und gesellschaftlichen Zersplitterung von Sprachgemeinschaften. Es überrascht daher kaum, dass nicht jeder die Zugehörigkeit zur Sprachgemeinschaft als positive Identität begreift. Dieses fehlende positive Zugehörigkeitsgefühl und die Nähe zu einer negativen Identität tragen wesentlich zu dem Phänomen bei, das wir als Nichtreproduktion (einer Sprachgemeinschaft) bezeichnen (Nelde/Strubell/Williams 1996: 14 f.).

Dieser Nichtreproduktion sollen Fördermaßnahmen entgegenwirken, da sonst der Beitrag der Gemeinschaft nach Art. 151 Amsterdam, die regionale Vielfalt zu wahren, nicht eingehalten werden kann.

3. Fördermaßnahmen im Bereich der Regional- und Minderheitensprachen

In den Artikeln 126 bis 128 des Maastrichter-Vertrags wurden im Jahr 1992 erstmalig Bildungs- und Kulturpolitik sowie indirekt eine Sprachpolitik in die intergouvernementalen Verträge zwischen den einzelnen europäischen Staaten aufgenommen. Die Kompetenz der EG umfasst für diese sektoriellen Politiken zumeist nur den Förderungs- und Koordinierungsbereich, womit i. d. R. Harmonisierungsmaßnahmen nationaler Politiken ausdrücklich ausgeschlossen sind. Ohne explizit in den überarbeiteten Artikeln 149 bis 151 des Amsterdamer-Vertrages aus dem Jahr 1997 genannt zu werden, sind die bisher durchgeführten Fördermaßnahmen im Bereich der Regional- und Minderheitensprachen auf diese Sprach-, Bildungs- und Kulturpolitik zurückzuführen. Eine äußerst bedeutende Änderung in den Fördermaßnahmen der EU ergab sich mit dem neuen SOKRATES-Programm, da seit dem Jahr 2001 keine eigene Budgetlinie für Minderheitensprachen mehr zur Verfügung steht. Seitdem kann die Unterstützung von Minderheitensprachen nur innerhalb der „normalen“ Programme erfolgen. Die EUROMOSAIC-Studie hat für diese nun kurz erläuterten Fördermaßnahmen die Basis gelegt, da sie die Regional- und Minderheitensprachen überhaupt zu einem bekannten Thema in der europäischen politischen Diskussion machte. In der bisherigen sektoriellen Sprach-, Bildungs- und Kulturpolitik erhielt die Förderung der regionalen Minderheitensprachen eine eigene Budgetlinie B3-1000, auch wenn sie keine eigene Rechtsbasis hat und damit nie den Status einer vorbereitenden Maßnahme für ein eigenständiges Programm zur Förderung der Regional- und Minderheitensprachen der Generaldirektion Bildung und Kultur überwand. Die offizielle Zielsetzung der EU,

*Minderheiten-
förderung
durch die EU*

im Rahmen ihrer durch das alte SOKRATES-Programm exekutierten Sprach-, Bildungs- und Kulturpolitik die Regional- und Minderheitensprachen zu fördern, war auf den offiziellen Seiten bis zur Umstrukturierung der Kommission zu finden: *„The Official objective of the action is to reinforce the European dimension of activities for promoting and safeguarding regional and minority languages and cultures. This objective is pursued via the following types of activities derived from the Sokrates programme ...“*

*EU – Programm
zur Minderheitenförderung*

Neben dieser direkten Förderung der Regional- und Minderheitensprachen existierte in den alten SOKRATES-Programmen eine indirekte Förderung. Zwar waren – und sind – diese Sprachen nicht als Arbeitssprachen in den Projekten zugelassen, doch können sie als Ziel oder Inhalt eines Projektes definiert werden. Dennoch kamen die Regional- und Minderheitensprachen im alten SOKRATES-Programm nicht über den Status einer Randerscheinung hinaus. Bedeutendere Impulse ergaben sich durch das Programm „Multilingual Information Society“ (MLIS, European Commission DGXIII/E). So ließ sich durch z. B. das MELIN-Projekt (Minority European Languages Information Network) eine Förderung von speziellen Minderheitensprachen erreichen. Allerdings waren nur Irisch, Walisisch, Katalanisch und Baskisch in die Initiative eingebunden, Regional- und Minderheitensprachen ‚internetfähig‘ zu machen – Ergebnisse dieser Förderung spiegelt das aktuelle ATLANTIS-Projekt im Jahr 2001 wider, in dem auch die nieder- und obersorbische Sprachgemeinschaft untersucht wurden.

Neben diesem wiederum umfassenden Projekt im Rahmen der EUROMOSAIC-Studie gibt es zurzeit nur zwei Programme der Sprach-, Bildungs- und Kulturpolitik, in denen Regional- und Minderheitensprachen eine nennenswerte Rolle spielen. So werden im ersten Durchgang des Programms „European Year of Languages“ die Projekte K.E.L.T.I.C. (Knowing European Languages to Increase Communication), Dix mots pour dix langues, A.I.L. (Anno Lingue Infanzia Imparare lingue straniere non è mai troppo presto) und „Die Rolle der Nachbar- und Minderheitensprachen in einem mehrsprachigen Europa“ gefördert. Das zweite Programm, in dem Minderheitensprachen Berücksichtigung finden, ist das Nachfolgeprogramm von MLIS „eContent“ zur Förderung europäischer Industrien zur Produktion digitaler Materialien.

Aus diesen knappen Ausführungen zu den Fördermaßnahmen der EU in den letzten 10 Jahren wird deutlich, dass sich auch in diesem Bereich – wie in allen anderen der sektoriellen Politiken der Sprache, Bildung und Kultur – eine Schwerpunktsetzung im Hinblick auf die Verwendung von moderner Informations- und Kommunikationstechnologie ergibt. Diese Entwicklung lässt sich auch an den drei Einzelprojekten der EUROMOSAIC-Studie erkennen.

4. Design der EUROMOSAIC-Projekte und Erhebung der Sprachgruppen

Die Erforschung von mehr als vierzig Sprachgemeinschaften erfordert prinzipiell eine vergleichende Analyse, wenn unterschiedliche, aber auch gemeinsame Beziehungen zwischen Minderheiten- und Mehrheitssprachgemeinschaften bestimmt werden sollen. Obwohl ein vergleichender Ansatz die Verwendung von qualitativen Methoden nicht ausschließt, besteht kein Zweifel daran, dass ein sich über alle untersuchten Fälle erstreckender Vergleich auch von quantitativen Methoden profitiert (Nelde/Strubell/Williams 1996: 16). Qualitative und quantitative Methoden sollten insbesondere dann eingesetzt werden, wenn ein möglichst ganzheitliches Bild eines Untersuchungsobjekts erhalten werden soll. So stützt sich die Studie zwar eindeutig auf das quantitative Paradigma, nimmt aber qualitative Aspekte aus der kontaktinguistischen Forschung auf (Weber/Melis 1997: 490 ff.).

Gemäß diesen Vorgaben sind die beiden EUROMOSAIC-Projekte auch als Grundlagenstudie in der Minderheitenforschung zu verstehen, deren Design auf folgenden vier Eckpunkten beruht:

1. Die Studie trägt Daten aus Primär- und Sekundärquellen zusammen.
2. Es wurden Skalen entwickelt, um die Präsenz von Sprachen und deren Gebrauch in gesellschaftspolitischen Bereichen statistisch analysieren zu können.
3. Neue Wege wurden bei der Interpretation der erhobenen Daten beschritten. Hier stützt sich die Studie auf einen vergleichenden Ansatz, der es erlaubt, korrelierende Sprachgebrauchs- und Einstellungsvariablen zu finden.
4. Schließlich dienen die Ergebnisse als Basis für Empfehlungen, die in die sprachpolitische Praxis umgesetzt werden können (Weber/Nelde 1995: 331 f.).

EU-Definition des Begriffs Minderheiten- sprache

Eine der ersten Aufgaben war die exakte Bestimmung der zu untersuchenden Sprachgemeinschaften, d. h. der weniger verbreiteten Sprachen. Die Aufnahme von Sprachminderheiten in die EUROMOSAIC-Studie orientiert sich an der Definition des Europarates von Minderheitensprachen in dem Dokument zur „Europäischen Charta der Regional- und Minderheitensprachen“ Art. 1 Buchst. a). Sie lautet wie folgt: „le terme ‚langues régionales ou minoritaires‘ s’applique aux langues qui sont:

1. utilisées traditionnellement sur un territoire en particulier d’un État, par des ressortissants de cet État, formant un groupe dont le nombre est inférieur au reste de la population de cet État, et
2. différentes de la (ou des) langue(s) officielle(s) de cet État“.

Damit sind die dialektalen Varianten der offiziellen Staatssprachen ausgeschlossen, ebenso die von den Einwanderern oder Gastarbeitern

gesprochenen Sprachen, aber auch die Sprachen der Sinti und Roma (Weber/Nelde 1995: 331). Somit war das Projekt – auch bedingt durch Auflagen des Auftraggebers EU – auf autochthone Sprachgemeinschaften beschränkt, d. h. auf Gruppen, die über eine territoriale Basis verfügen, die Sprache und Gesellschaft verknüpft. Daher ist die angesprochene Einordnung von sprachlichen Formen keine linguistische, sondern eine politische Entscheidung. Erhebt die Linguistik zwar den Anspruch, nach sprachwissenschaftlichen Maßeinheiten eine Einteilung in Sprachen und Dialekte vorzunehmen, so zeigt sich in der Praxis eine Abhängigkeit der linguistischen Klassifizierung von politischen Gegebenheiten. Es gibt daher eine Reihe von Nationalsprachen, die Unterschiede in der Sprachform aufweisen, aber dennoch als einzige Sprachform angesehen werden, z. B. Deutsch in Deutschland und Deutsch in der Schweiz. Die Unterschiedlichkeit der beiden Sprachvarianten wird durch die Bezugnahme auf das Politische erfasst, so dass sie nicht als Varianten oder Dialekte einer einzigen Sprache betrachtet werden, die von politischen Zuordnungen unabhängig sind. Andererseits können Dialektformen einer Nationalsprache, die innerhalb eines Staates auftreten, in einem anderen Staat als eigenständige Sprache eingestuft werden. Die Lösung dieses Dilemmas wurde dadurch erschwert, daß die politische Komponente nicht statisch ist. Die gegenwärtigen Entwicklungen in Europa – im Zusammenhang mit der Neuordnung des politischen Raumes aufgrund der Osterweiterung der EU – bringen es mit sich, dass Sprachformen, die bisher als Dialekte einer Nationalsprache angesehen wurden, plötzlich von den neuen, europäischen Protostaaten in den Rang einer Regionalsprache erhoben werden (Nelde 1995: 33).

Dass der Staat das sprachpolitische Instrument der Sprachstandardisierung benutzen kann, ist in diesem Zusammenhang ein wichtiger Aspekt. Angesichts der politischen Natur dieser Fragen stellte die Studie die Einteilung in „nationale“, „offizielle“, „regionale“ oder „seltene“ Sprachen als soziolinguistische Begriffskonstruktionen heraus und blendete negative Assoziationen aus, die sich aus diesen Klassifikationen ergaben. Es geht dabei um die Art, wie Sprachobjekte gebildet werden. Es ist beispielsweise offensichtlich, dass der Begriff „seltene Sprachen“ inländische Nationalsprachen wie Irisch oder Luxemburgisch im Sinne von „Minderheitensprachen“ erfasst; im unmittelbaren Verständnis steht dies zur gängigen Interpretation des Attributs „Minderheit“, das sich auf Gruppierungen bezieht, die nicht an staatlicher Macht teilhaben.

Grundsätzlich ist aus sozio- und kontaktlinguistischer Sichtweise der Begriff Minderheit relationell, aus einer bestimmten Situation heraus – d. h. größenabhängig – zu verstehen. Daher ist der von der offiziellen Sprachpolitik verwendete Begriff der „weniger verbreite-

*Linguistische
Umschreibung
von Minder-
heiten*

ten Sprache“ kontaktlinguistisch unzutreffend, da er nur in Ausnahmefällen wie z. B. in Irland, wo Irisch die erste Staatssprache und Englisch die zweite ist, Gültigkeit besitzt (Nelde/Weber 2000 b).

Auf Basis der oben genannten Definition ergibt sich eine restriktive Auflistung derjenigen EU-Staaten (Basisjahre: EUROMOSAIC I = 1993 und EUROMOSAIC II = 1999), in denen Sprachminderheiten untersucht wurden (in Klammern die ungefähre Sprecherzahl; Nelde/Strubell/Williams 1996: Tabelle 3; Demir/Weber 1996: 29, Nelde/Strubell/Williams 1998):

Land	Sprachen (Sprecherzahl)
EUROMOSAIC I	
Belgien:	Deutsch in Altbelgien (42.000) Deutsch in Neubelgien (68.000)
Dänemark:	Deutsch (25.000)
Deutschland:	Dänisch (15.000) Ostfriesisch (2.000) Nordfriesisch (7.000) Sorbisch (50.000)
Frankreich:	Baskisch (86.000) Bretonisch (180.000) Deutsch (1.100.000) Katalanisch (150.000) Korsisch (125.000) Niederländisch (20.000) Okzitanisch (2.100.000)
Griechenland:	Albanisch (40.000) Aromunisch (30.000) Bulgarisch (30.000) Slawo-Mazedonisch (75.000) Türkisch (120.000)
Großbritannien:	Gälisch (59.000) Irisch (142.000) Kornisch (1.000) Walisisch (508.000)
Irland:	Irisch (1.095.000)

Italien:	Albanisch (80.000) Deutsch (290.000) Französisch (50.000) Friaulisch (400.000) Griechisch (7.500) Katalanisch (15.000) Kroatisch (1.700) Ladinisch (56.000) Okzitanisch (35.000) Sardisch (1.300.000) Slowenisch (85.000)
Luxemburg:	Luxemburgisch (350.000)
Niederlande:	Friesisch (400.000)
Portugal:	Mirandisch (15.000)
Spanien:	Baskisch (544.000) Berber (25.000) Galicisch (2.420.000) Katalanisch/Aragon (48.000) Katalanisch/Katalonien (4.065.000) Katalanisch/Balearen (428.000) Katalanisch/Valencia (1.909.000) Okzitanisch (3.700) Portugiesisch (3.600)

EUROMOSAIC II

Österreich:	Kroatisch (25.000) Slowakisch (1.500) Slowenisch (40.000) Tschechisch (10.000) Ungarisch (17.000)
Schweden:	Finnisch (250.000) Sami (17.000)
Finnland:	Schwedisch (600.000) Sami (3.500)

5. Datenerhebung am Beispiel der Projekte EUROMOSAIC I und II

Um die relevanten Daten und Informationen zu erheben, wurden bei EUROMOSAIC I und II im Wesentlichen folgende fünf Quellen benutzt:

A Literaturrecherche

Sie dient als Ausgangspunkt für die weitere Informationsbeschaffung über offizielle Quellen, Experten und Sprachgebrauchserhebungen. Sie umfasst das Sammeln und die Analyse von bereits publiziertem Material, das aus Monographien, Fachzeitschriftenartikeln, Forschungsberichten, Statistiken und offiziellen Dokumenten bestand. Die in der Bibliographie recherchierten Informationen wurden mit denjenigen Arbeitshypothesen kombiniert, die in den empirischen Projektteilen überprüft wurden.

B Offizielle Stellen in den Mitgliedsstaaten

Zur Befragung von offiziellen Behörden in den einzelnen Gebieten mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens wurden unterschiedliche Kontakte geknüpft. Ein erster Anlaufpunkt waren die ständigen Vertretungen der Mitgliedsstaaten bei der EU. 12 Repräsentanten konnten der EUROMOSAIC I-Gruppe mit direkten Kontakten in ihrem Nationalstaat weiterhelfen. Je nach Staatsstruktur lagen diese stärker auf nationaler, regionaler oder lokaler Ebene.

C Sprachgruppenkorrespondent

Die Hauptquelle der Informationsbeschaffung ist der Sprachgruppenkorrespondent einer jeden Sprachgemeinschaft. Es handelt sich um eine hochqualifizierte Person, meist um einen Wissenschaftler mit Forschungserfahrungen im soziolinguistischen Bereich für die von ihm betreute Sprachgruppe. Die jeweiligen Experten hatten einen standardisierten Fragebogen zu der jeweiligen Minderheit auszufüllen, wobei ihnen die Möglichkeit zu einem kritischen Kommentar der Situation der Sprachgemeinschaft gegeben wurde. Sie hatten auch eine Liste mit mindestens zehn gut informierten Personen in der Sprachgemeinschaft zu erstellen. Diese privilegierten Zeugen, zu denen Lokalpolitiker, Journalisten, Lehrer, Beamte, Priester u. a. zählen, hatten ebenso einen Fragebogen zu bearbeiten, der demjenigen des Sprachgruppenkorrespondenten sehr ähnlich ist.

D Sonstige Experten und informierte Fachleute

Zur Überprüfung der Validität und Reliabilität der gesammelten Daten wurde eine Reihe von weiteren Kontaktpersonen gebeten, einen gesonderten Fragebogen auszufüllen und die bereits gesam-

melten Informationen zu kommentieren. Die auf diese Weise erzeugte Datenmenge wurde in zweifacher Weise ausgewertet: Zum einen wurden für jede Sprachgruppe Messwerte für die Variablen erzeugt, auf die sich die analytische Arbeit konzentrierte, und zum anderen wurde eine Reihe von Berichten über jede Sprachgemeinschaft erstellt. Diese Berichte enthalten die ausführlichsten und derzeit aktuellsten Informationen über die verschiedenen Sprachgemeinschaften und stellen eine wertvolle Informationsquelle dar (<http://www.uoc.es/euromosaic>).

E Die Sprachgebrauchserhebungen

Die Erforschung der funktionalen Verteilung der Sprachcodes in den verschiedenen Minderheitengebieten erfolgte in Anlehnung an „Sozioprofil-Umfragen“ (Weber/Melis 1997), die einen hohen Grad einer kriterienbezogenen Repräsentativität der Ergebnisse ermöglichen. Aufgrund der zeitlichen Beschränkung des Projekts wurden zunächst nur die folgenden Sprachgemeinschaften mit einer Sprachgebrauchserhebung vorzugsweise in einer Kernregion bedacht. Bei allen Minderheiten der ersten Erhebungskampagne wurden jeweils etwa 300 Personen befragt.

Die Interviews wurden in Gesprächssituationen mit Hilfe von standardisierten Fragebögen durchgeführt. In dieser Befragungsanordnung wird versucht, einen muttersprachlichen Interviewer der Minderheitensprache und einen muttersprachlichen Interviewer der dominanten Sprache zusammenzubringen. Diese Konstellation erlaubt es den Probanden, die Sprache des Interviews frei zu wählen, wodurch sich nicht nur allgemeine Interviewereffekte, sondern auch Verfälschungen der Ergebnisse verringern lassen. Jedes Interview nahm etwa 45 Minuten bis 1 Stunde in Anspruch.

Der standardisierte Fragebogen unterscheidet kognitive, soziale und affektive Dimensionen des Sprachgebrauchs. Er thematisiert hierbei in Anlehnung an den umfassenden Fragebogen für den Sprachgruppenkorrespondenten in erster Linie den domänenspezifischen Sprachgebrauch in einer Sprachgemeinschaft im Verhältnis der Minderheitensprache zur Mehrheitssprache. Der Fragebogen besteht aus fünf Teilen: 14 soziodemographische Fragenkomplexe, 16 Fragenkomplexe zum Sprachgebrauch im familiären Bereich, 14 Fragenkomplexe zum Sprachgebrauch im Freizeitbereich, 2 Fragenkomplexe zum Sprachgebrauch in sozialen Bindungen und schließlich 3 Fragenkomplexe zu Spracheinstellungen und Identität. Die Einstellungsskalen waren ähnlich angelegt und bezogen sich auf eine Reihe von Fragen, die auf dem Verfahren des Semantischen Differentials beruhen. Anpassungen an die Gegebenheiten der verschiedenen Minder-

heiten erfuhr der Fragebogen in erster Linie bei den qualitativ-nominalen Variablen (Weber/ Nelde 1995: 332 ff.; Nelde/Strubell/Williams 1996: 18 ff.).

II. ERGEBNISSE DER EUROMOSAIC-PROJEKTE – DAS BEISPIEL DER SORBEN

Die beiden EUROMOSAIC-Projekte bedienen sich eines identischen Designs, das für das ATLANTIS-Projekt an die Bedingungen dieser Studie angepasst wurden (vgl. Kap. III). Der Vorteil dieses Vorgehens liegt zum einen darin, dass damit ein Erhebungs- und Auswertungsstandard geschaffen wurde, der für weitere Untersuchungen in der Zukunft Maßstäbe setzt. Andererseits ermöglicht die standardisierte Vorgehensweise eine kriteriengeleitete Analyse von einzelnen Bereichen über alle Regional- und Minderheitensprachen hinweg. Da ATLANTIS ebenso die grundlegende Methodik von EUROMOSAIC I und II verwendet, lassen sich die Ergebnisse der einzelnen Projekte miteinander in Beziehung setzen. Im Folgenden wird daher zunächst die Methodik der Datenanalyse erläutert, worauf sich ausgewählte Ergebnisse für das Beispiel der nieder- und obersorbischen Sprachgemeinschaft anschließen. Schließlich werden diese Ergebnisse in den Gesamtzusammenhang der EUROMOSAIC-Studie gebracht.

1. Methodik der Datenanalyse

Die Datenanalyse beruht auf zwei verwandten Datenmengen:

- Daten aus den einzelnen Berichten über die Sprachgemeinschaften;
- Daten aus den Erhebungen über den Sprachgebrauch.

Diese Daten bilden die Grundlage für die Konstruktion einer Reihe von Skalen, welche die vergleichende Analyse ermöglichen. Ein derartiges Vorgehen erfordert den Übergang vom spezifischen auf das allgemeinere Analyseniveau. Dies ist notwendig, da bei einer vergleichenden Analyse der Grad der Beziehung zwischen einer Reihe von Fällen für alle begrifflichen Variablen ermittelt wird, die für die Hypothesen – die Leitlinien der Forschungsarbeit – von Bedeutung sind. Auf diese Weise können Aussagen höherer Ordnung gemacht werden, die für alle betrachteten Fälle gelten, anstatt sich auf Aussagen niedriger Ordnung zu beschränken, die sich auf spezifische Fälle beziehen (Nelde/Weber 1996: 64).

Jeder Sprachgemeinschaft müssen Messwerte für die folgenden sieben Hauptvariablen des theoretischen Modells zugeordnet werden:

- Rolle der Familie in Bezug auf die Reproduktion der Sprachgemeinschaft;
- Rolle der Sprachgemeinschaft in Bezug auf die Produktion und Reproduktion der jeweiligen Sprache;

- Rolle des Bildungssystems in Bezug auf die Produktion und Reproduktion von Sprache innerhalb der Sprachgemeinschaft;
- Bedeutung der Sprache für die soziale Mobilität - Prestige der Sprache;
- Bedeutung der Kultur in Bezug auf die Reproduktion;
- Legitimierung des Sprachengebrauchs;
- Institutionalisierung des Sprachengebrauchs.

Die Benutzung dieser multivariaten Methode, bei der sich jeder Einzelfall identifizieren lässt, ist wichtig, um eine mögliche Falscheinstufung der Variablen korrigieren zu können. Die Analyse der Studie hat demnach folgende Ziele:

- Aufstellung einer Rangordnung der Untersuchungsobjekte, wobei zunächst jede einzelne Variable und anschließend die Gesamtpunktzahl zugrunde gelegt wird;
- Durchführung einer Cluster-Analyse, um Fälle mit annähernd gleicher Punktzahl zu ermitteln;
- Durchführung einer Korrelationsanalyse, mit deren Hilfe festzustellen ist, zwischen welchen Variablen Beziehungen bestehen und wie diese Beziehungen beschaffen sind, wobei gleichzeitig die Intensität der Beziehung ermittelt werden kann (Nelde/Strubell/Williams 1996: 28).

Für den Vergleich der 48 untersuchten Minderheiten der EUROMOSAIC I-Studie mussten alle Ergebnisse aus der Umfrage auf Basis der Skalen in einem Kennzahlensystem aggregiert werden. Die Aggregation wird folgendermaßen durchgeführt: Auf der horizontalen Ebene werden die Ergebnisse pro Domäne und pro Sprachgruppe betrachtet, woraus sich ein eigenständiges Mosaik der Sprachensituation in der Europäischen Union ergibt. Die Ergebnisse aus diesen Einzelanalysen bilden die Basis für den entscheidenden Analyseschritt in vertikaler Richtung, der die Ergebnisse vergleichbar macht. Die vertikale Analyse bemüht sich um Schlussfolgerungen, die im Zusammenhang mit denjenigen Konzepten stehen, welche die Vitalität und Zukunftsperspektive einer Sprachgemeinschaft bestimmen. Hierzu werden die Ergebnisse der Variablen pro Minderheit so hoch aggregiert, dass sie vergleichbar werden. Dies erfolgt durch die Skalierung der Ergebnisse mit Hilfe von Kennziffern. Die Skala der EUROMOSAIC-Umfrage reicht von 1 bis 5 (beste Ausprägung). Aus den Variablen werden Kennziffern für folgende Bereiche gebildet: Reproduktion einer Sprache in der Familie, kulturelle Reproduktion, Reproduktion einer Sprache in der Sprachgemeinschaft, Prestige einer Sprache, Legitimation einer Sprache in allen Sprachverwendungsdomänen, Institutionalisierung und Reproduktion einer Sprache in der Erziehung (Nelde/Weber 1996: 64 f.).

*Vorbedingungen
für Minder-
heitenprojekte*

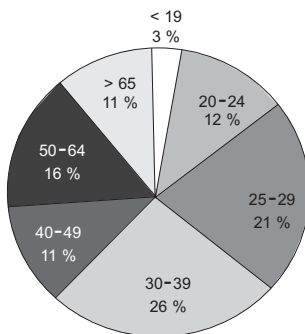
2. Ausgewählte Ergebnisse für das sorbische Sprachgebiet

Die Grundgesamtheit der Befragung 1992 im sorbischen Sprachgebiet beträgt 296 Personen. Die Erhebungen wurden größtenteils im obersorbischen Kerngebiet in den Städten Bautzen und Kamenz und ihrer Umgebung durchgeführt (z. B. in Ortschaften wie Puschwitz, Jeßnitz, Crostwitz oder Neschwitz). Die hier dargestellten Ergebnisse geben einen ersten Einblick in die Struktur der Antworten und dürfen in erster Linie nur mit dem obersorbischen Kerngebiet in Zusammenhang gebracht werden. In den Tabellen werden nur die gültigen Antworten angegeben⁵. Als Basis dient die Grundgesamtheit der 296 befragten Personen.

Soziodemographische Variablen

Die Altersdistribution in der Grundgesamtheit ist nach Abbildung 1 etwas ungleich zugunsten der mittleren Generation. Sie ist daher nicht ganz typisch für die untersuchten Minderheitengebiete, in denen die Bevölkerungszahl statistisch gesehen abnimmt und eine Überalterung der Bevölkerung vorherrscht (vgl. Nelde/Weber 1995: 35). Innerhalb dieser Grundgesamtheit wurden 124 Männer befragt.

Abbildung 1:
Alter der Probanden



Eine zentrale Rubrik des soziodemographischen Teils ist die Frage nach der Sprachkompetenz der Familienmitglieder in Sorbisch und Deutsch. Von den befragten Probanden gaben 45 % Sorbisch, 31 % Deutsch und 23 % beide Sprachen als Muttersprache an. Folgende Tabelle zeigt den Pol sehr gute Sprachbeherrschung für die Eltern, die Geschwister und die Großeltern der Probanden.

Tabelle 1: Sehr gute Sprachkompetenz in Sorbisch und Deutsch

	Eltern	Geschwister	Großeltern
Sorbisch	52 %	68 %	48 %
Deutsch	48 %	69 %	48 %

⁵ Es werden nur die Kategorien dargestellt, die Sorbisch und Deutsch betreffen. Bei skalierten Fragen werden i. d. R. nur die entgegengesetzten Pole dargestellt, so dass sich die angegebenen Zahlen nicht zu 100% addieren. Ansonsten können einzelne Skalierungen auch zu zwei entgegengesetzten Polen zusammengesetzt werden, so dass eine Addition auf 100 % angegeben wird.

Die Zahlen zeigen ein fast ausgeglichenes Verhältnis der beiden Sprachen zueinander. Zu beachten ist, dass die Geschwister, also die gleiche Generation der Probanden, die höchste Sprachkompetenz in beiden Sprachen erzielen, während die Großeltern nach diesen Angaben am wenigsten zweisprachig sind.

Unterteilt man die Sprachkompetenz in die Kategorien Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben, lässt sich Folgendes festhalten. 62 % der Probanden geben an, Sorbisch sehr gut zu verstehen, 25 % gut und nur 13 % so gut wie überhaupt nicht. Die aktive Kompetenz wird etwas schlechter eingeschätzt, wenn 55 % der Probanden angeben, Sorbisch sehr gut zu sprechen, 28 % gut und 17 % so gut wie überhaupt nicht. Ähnliche Zahlen wie bei der Sprechkompetenz erhält man für die Kategorien Lesen und Schreiben.

Sprachgebrauch im familiären Bereich

Tabelle 2: Sprachgebrauch der Probanden im aktuellen Haushalt

	Vater	Mutter	Kinder	Partner	Verwandte
Sorbisch	19 %	37 %	44 %	47 %	34 %
Deutsch	20 %	41 %	35 %	35 %	46 %
Sorbisch und Deutsch	61 %	22 %	21 %	18 %	20 %

Es zeigt sich, dass das Sorbische mit dem Partner häufiger verwendet wird als das Deutsche. Dies lässt auch den Schluss zu, dass der Grad der Endogamie in diesem sorbischen sprachlichen Kerngebiet hoch sein muss. Sehr viel schlechter ist es hingegen mit dem Grad der Endogamie im niedersorbischen Gebiet bestellt. Dennoch ist eine deutliche Zunahme des Deutschen auch in der privaten Sphäre zu beobachten, wie es Tabelle 3 belegt.

Tabelle 3: Sprachgebrauch mit den Kindern

	Proband	Partner	Kinder
Sorbisch	44 %	42 %	23 %
Deutsch	35 %	24 %	22 %
Sorbisch und Deutsch	21 %	34 %	41 %

Wie man in der Tabelle erkennen kann, sprechen die befragten Probanden mit ihren Kindern zwar noch Sorbisch, doch tendieren die Kinder zu einer Verwendung des Deutschen und des Sorbischen. Berücksichtigt man hierbei die ungünstige demographische Entwicklung im sorbischen Sprachgebiet, könnte die Verwendung des Sorbischen in Zukunft noch weiter zurückgehen.

Sprachgebrauch im alltäglichen Leben

Unter die Kategorie „alltägliches“ Leben fallen alle Aktivitäten im privaten und halbformellen Bereich, wie z. B. in Vereinen. Die Daten sollen die Verwendung des Sorbischen in der Sprachgemeinschaft aufzeigen. Hierbei wird in eine dia- und eine synchrone Perspektive unterschieden.

Tabelle 4: Gebrauch des Sorbischen in der Sprachgemeinschaft

	Als Kind		Heute	
	Oft	Niemals	Oft	Niemals
Auf der Straße	56%	4%	29%	14%
In Geschäften	44%	10%	21%	20%
In der Kirche	60%	21%	46%	25%
In Vereinen	57%	23%	39%	24%

Es ist auffällig, dass die Verwendung des Sorbischen zurückgegangen ist. Am stärksten ist der Rückgang in den Geschäften und auf der Straße. Dies erklärt sich durch die steigende Zahl von großen Supermärkten in dem Gebiet, aber auch generell durch die Änderungen der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen seit der Wiedervereinigung Deutschlands. Tabelle 5 gibt einen Einblick in das Ausmaß der alltäglichen Verwendung des Sorbischen. Hier ist anzumerken, dass der Fragebogen zwischen einer Möglichkeit der Verwendung und der tatsächlichen Verwendung des Sorbischen unterscheidet.

Tabelle 5: Gebrauch des Sorbischen in alltäglichen Situationen

	Verwendung nicht möglich	Mögliche = tatsächliche Verwendung	Mögliche # tatsächliche Verwendung	
Zahnarzt	72 %	15 %	13 %	100 %
Tankstelle	49 %	37 %	14 %	100 %
Polizei	83 %	13 %	4 %	100 %
Lehrkräfte	74 %	18 %	8 %	100 %
Gasthof	78 %	17 %	5 %	100 %
Geschäfte	75 %	19 %	6 %	100 %
Postamt	93 %	3 %	4 %	100 %

Es fällt auf, dass in den meisten Situationen eine Verwendung des Sorbischen nicht möglich ist. Diese Angaben unterstreichen die Beobachtungen aus den beiden ersten Fragen, dass das Sorbische sehr stark auf den familiären Bereich beschränkt bleibt. Nicht einmal Bereiche wie

Sport oder Geschäfte erzielen höhere Nennungen. So überrascht es nicht, wenn die in der Studie befragten Kinder mit wenigen Ausnahmen mehrheitlich angeben, bei ihren Freizeitaktivitäten die deutsche Sprache zu verwenden.

Sprachgebrauch im Schulbereich

Aufgrund der Kulturhoheit der Bundesländer sind die Kultusministerien des Landes Sachsen und des Landes Brandenburg für die offizielle Politik und Gesetzgebung im schulischen Bereich mit einigen Ausnahmen, in denen Bundeshoheit besteht, verantwortlich. Die Präsenz der sorbischen Sprache im Unterrichtswesen wird durch das Schulgesetz für den Freistaat Sachsen vom 3. Juli 1991 und durch das 1. Schulreformgesetz für das Land Brandenburg vom 28. Mai 1991 geregelt. Beide Gesetze sehen in ähnlicher Weise Regelungen für die im Gebiet existierenden sorbischen Schulen vor, die folgende Bereiche abdecken: Definition der sorbischen Sprache als Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache, Wettbewerbe zur Förderung der sorbischen Sprache, sorbische Schulen, deutsche Sprache an sorbischen Schulen, sorbische Sprache an sorbischen Schulen und sorbischer Sprachunterricht an anderen Schulen.

Weitere bedeutende Vorschriften für den Schulbereich zum Zeitpunkt der Datenerhebung waren die folgenden:

- Land Brandenburg: Verwaltungsvorschriften über die Arbeit an sorbischen und anderen Schulen im deutsch-sorbischen Gebiet (VV Sorbisch) vom 22.6.1992
- Freistaat Sachsen: Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Arbeit an sorbischen und anderen Schulen im deutsch-sorbischen Gebiet vom 22.6.1992 (vgl. Interner Arbeitsbericht 1995)

Im Schulbereich wurden den Probanden unterschiedliche Fragen gestellt. Tabelle 6 fasst die Antworten auf die Frage zusammen, welche Unterrichtssprache die Kinder der Probanden in der Oberlausitz auf unterschiedlichen Schulstufen hatten.

Tabelle 6: Sorbisch in der Schule

	Primarstufe	Sekundarstufe	Hochschulbereich	Weiterbildung
Nur Sorbisch	29 %	14 %	10 %	6 %
Nur Deutsch	24 %	23 %	23 %	68 %
Sorb. u. Deutsch	47 %	63 %	67 %	26 %
	100 %	100 %	100 %	100 %

Zunächst kann man in der Tabelle erkennen, dass Sorbisch mit den höheren Stufen des Bildungssystems an Bedeutung abnimmt. Dies ist wichtig, denn immerhin können die Kinder in den obersorbischen Kreisen Bautzen, Kamenz, Hoyerswerda, Weißwasser und Niesky sorbische Schulen besuchen, in denen verschiedene Fächer in sorbischer Sprache unterrichtet werden (vgl. Oberschulamt Dresden 1992). Tendenziell erhalten die meisten Kinder ihren Unterricht zweisprachig. Erst im Weiterbildungsbereich zeigt sich eine klare Dominanz des Deutschen auch gegenüber einer zweisprachigen Ausbildung.

Sprachgebrauch im Berufsleben

Vor der Darstellung der Ergebnisse muss man sich vergegenwärtigen, dass das sorbische Kerngebiet ein nur schwach industrialisiertes Gebiet ist, in dem es nur wenige kleine Privatunternehmer gibt (vgl. Interner Arbeitsbericht 1995). Es verwundert auch nicht, dass die Mehrzahl der befragten Personen in großen Unternehmen arbeitet, die außerhalb des Zentrums des sorbischen Sprachgebietes liegen. So ist auch der Absatzmarkt weniger lokal ausgerichtet. Dennoch geben 29 % der Befragten an, mit ihren Vorgesetzten vorzugsweise Sorbisch zu sprechen. Die untergeordnete Rolle des Sorbischen im Arbeitsleben zeigen auch die Meinungen der Probanden zur Wichtigkeit des Sorbischen im Berufsleben. Bei der Betrachtung der dritten Kategorie der Tabelle 7 („unwichtig“) muss beachtet werden, dass viele der Befragten arbeitslos waren. Von diesen Personen stammt die absolute Verneinung der Wichtigkeit der Sprache für den beruflichen Kontext. Hervorzuheben sind die 26 % der Probanden, für die es wesentlich ist, Sorbisch zu sprechen. Ein Viertel der Befragten gab demnach auch an, dass Unternehmen Personen mit aktiven Sorbischkenntnissen einstellen, um Kundenwünsche besser befriedigen zu können. Dies mag zwar auf den ersten Blick vorteilhaft für das Sorbische sein, doch könnte diese Einstellung bei der fortschreitenden Arbeitslosigkeit und Globalisierung der Arbeit bald der Vergangenheit angehören.

Tabelle 7: Wichtigkeit von Sprachen in der Arbeitswelt

	Verstehen	Sprechen	Lesen	Schreiben
Sorbisch sehr wichtig	22 %	26 %	22 %	26 %
wichtig	18 %	15 %	15 %	14 %
unwichtig	60 %	59 %	63 %	60 %
Grundgesamtheit	294	296	296	296
Deutsch sehr wichtig	49 %	55 %	51 %	54 %
wichtig	5 %	3 %	5 %	4 %
unwichtig	46 %	42 %	44 %	42 %
Grundgesamtheit	296	296	296	296

Einstellungen und Identität

Der hohe Grad an Homogenität der Sprachgemeinschaft lässt im Bereich der Einstellungen und Identität eine positive Einstellung gegenüber der Minderheitensprache vermuten. Diese Vermutung lässt sich nach Tabelle 8 bestätigen, wenn 217 der befragten Personen angeben, sich als Sorben zu fühlen.

Tabelle 8: Zugehörigkeitsgefühl

	Ja	Nein	
Sorbe	73 %	27 %	100 %
Deutscher	32 %	68 %	100 %
Europäer	29 %	71 %	100 %
Andere	5 %	95 %	100 %

Nach den obigen Ergebnissen erzielen weder nationale (Deutscher) noch supranationale (Europäer) Konzepte nennenswerte Ergebnisse. Ob diese lokale Identität nach Meinung der Probanden auch von einem entsprechenden Interesse der lokalen Behörden getragen wird, zeigt Tabelle 9.

Tabelle 9: Das Interesse am Sorbischen

	Starkes Interesse	Schwaches Interesse
Landesregierung	9 %	47 %
Lokale Behörden	36 %	10 %
Freunde	40 %	23 %
Familie	51 %	14 %
Proband	54 %	19 %
Kirche	6 %	45 %
Immigranten	26 %	26 %

In der Tat lässt sich eine Zweiteilung zwischen einem starken Interesse für das Sorbische im lokalen und einem geringeren Interesse im regionalen Bereich ablesen. Diese Einschätzungen decken sich mit der Sprachverwendung des Sorbischen, die im privaten Bereich als sehr hoch eingestuft wurde. Erstaunlich ist, dass nur 6 % der Probanden der Kirche ein starkes Interesse am Sorbischen in ihrer Wahrnehmung zubilligen, obwohl diese gerade im Kerngebiet viel zum Erhalt des Sorbischen getan hat. Es zeigt sich aber hier eine Gefahr der Isolierung der Minderheitenprobleme der Sorben, wie es auch bei anderen Minderheiten zu beobachten ist. Für Außenstehende bleiben Minderheitengruppen Randgruppen und werden nur peripher wahr-

genommen. Dies ändert sich erst, wenn Personen selbst in das Gebiet kommen und sich für die Minderheit interessieren. Ob dieses Interesse aber auch zu den lebenswichtigen Impulsen für die Minderheitensprache führt, bleibt fraglich.

Zusammenfassung

Nach den soziodemographischen Variablen ist die sorbische Minderheit in ihrem Kerngebiet eine eindeutig definierte soziale Gruppe. Typisch für eine Minderheit mit einem geographischen „Nukleus“ ist die Vitalität der Sprache im privaten Bereich; mit Zunahme des Formalitätsgrades nimmt aber die Bedeutung des Sorbischen ab. Obwohl eine administrative Verankerung des Sorbischen erreicht wurde, erlangt das Sorbische keine größere Bedeutung im Arbeitsleben, einem Schlüsselbereich für das Überleben jeder sozialen Gruppe. Zwar ist die Verwendung im Kerngebiet als äußerst ausgeprägt einzustufen, und auch die Einstellungen sprechen für eine entsprechende Vitalität des Sorbischen, doch bleiben alle diese positiven Aspekte zum einen auf die ältere Bevölkerung und speziell auf das Gebiet beschränkt. Dies ist ein für alle untersuchten Minderheiten typischer Aspekt, solange sie nicht an einen wirtschaftlichen, europaweit attraktiven Markt angeschlossen sind.

3. Allgemeine Ergebnisse der Studie - Vielfalt und Entwicklung

Aus den gesamten Ergebnissen ist vor dem Hintergrund der hier geschilderten Detailergebnisse für die Sorben generell abzuleiten, dass eindimensionale Erklärungsversuche für den Erhalt von Regional- und Mikrosprachen nicht ausreichen. Somit wird deutlich, dass eine europäische Wohlfahrt, die sich über sprachliche und kulturelle Vielfalt definiert, nur durch eine Verquickung von wirtschaftlichen sowie sprachlich-kulturellen Faktoren erreicht werden kann. Dies ist gleichzeitig eine Absage an eine reine Wirtschaftsunion oder eine einseitige traditionelle Förderung von Sprache und Kultur in einzelnen Regionen.

So gibt es offensichtlich Regionen, die von einer intensiven wirtschaftlichen Umstrukturierung erfasst werden, während andere Bereiche nur wenig von den Folgen dieses Prozesses verspüren. Allgemein lassen sich im Hinblick auf die Beziehung zwischen Strukturwandel und Sprachgemeinschaften vier Fälle unterscheiden:

- Regionen wie z. B. Westfriesland in den Niederlanden, in denen es nur geringe Auswirkungen des Strukturwandels gibt und in denen die Sprachgemeinschaften offensichtlich in der Lage sind, sich mit Hilfe der vorhandenen Ressourcen zu erhalten. In der Regel ist der Status der Sprachgemeinschaften recht hoch, was zum Teil eine Folge staatlicher Unterstützung ist.

*Zweigeteilte
Vitalität des
Sorbischen*

*„Nonlinearität“
des Sprach-
verlusts*

*Strukturwandel
und Vertikali-
sierung*

- Regionen wie z. B. das sorbische Sprachgebiet in Deutschland, die von der vollen Wucht des Strukturwandels unberührt bleiben, in denen jedoch eine erhebliche Abwanderung stattfindet. Der niedrige sozioökonomische Status der Mitglieder ist mit einem niedrigen Status der Sprachgemeinschaften verbunden. Die Sprachgemeinschaften erhalten wenig oder keine staatliche Unterstützung und sind letztlich in ihrer Existenz gefährdet.
- Regionen wie z. B. Nordfriesland, welche die volle Wucht des Strukturwandels erfahren. Die Sprachgemeinschaften werden kaum staatlich unterstützt und verfügen nicht über die institutionellen Ressourcen, die für ihren Fortbestand notwendig sind.
- Regionen wie z. B. schwedische Küstengebiete in Finnland, die vom Strukturwandel stark beeinflusst werden. Die Sprachgemeinschaften genießen jedoch erhebliche staatliche Unterstützung und können daher den Wandel nicht nur bewältigen, sondern ziehen sogar Nutzen aus diesen Veränderungen (Nelde/Strubell/Williams 1996: 48.)

Die EUROMOSAIC-Studie zeigt auf, dass es eine breite Palette von unterschiedlichen Situationen der einzelnen Sprachgemeinschaften gibt. Die naheliegende Einteilung in staatslose Sprachen und extraterritoriale Nationalsprachen übertüncht die enorme interne Variationsbreite. Die Tendenz, sich auf die Sprachen anstatt auf die Sprachgemeinschaften zu beziehen, verleitet zu der Annahme, dass staatenlose Sprachen stärker bedroht sind, da die generische Natur der Sprache sicherstellt, dass eine Sprache zumindest als intraterritoriale Sprachvarietät fortbesteht, wenn die extraterritoriale Sprachgemeinschaft verschwinden sollte. In der Studie wurde auch festgestellt, dass die kulturelle Vielfalt größer ist, als Beobachter meinen. Darüber hinaus bringt die Veränderung der politischen Rahmenbedingungen eine Reihe von traditionellen Thesen in Bedrängnis. Das Zurückdrängen des Staates, die Debatte über den zukünftigen Sprachgebrauch in der Europäischen Union und die Rolle, die einigen Sprachen zugesprochen ist, falls die nach Ansicht von Beobachtern unumgänglichen Veränderungen im Rahmen einer Erweiterung der Europäischen Union eintreten, führen zu einer Ungewissheit in Bezug auf die Bedeutung der Nationalsprachen. Auch wenn die Förderung von Sprachkenntnissen zur Verbesserung der geographischen Mobilität im Binnenmarkt fortgesetzt wird, ist zu bezweifeln, dass mehr als eine Hand voll Sprachen erfasst wird, die in zunehmendem Maß als lingua franca in Europa verwendet werden. Noch stärker ist zu bezweifeln, dass sich diese Mobilität auf alle sozialen Klassen erstrecken wird. Darauf deuten schon heute Tendenzen zu einer künstlichen Mehrsprachigkeit (= Muttersprache + Englisch) hin (Nelde 1995: 32; Nelde/Strubell/Williams 1996: 65; Weber 1997).

*Interne Vielfalt
der Minderheits-
sprachge-
meinschaften*

Die Frage nach der Entwicklung und Integration ist eng mit der Problematik der sozialen Ausgrenzung verbunden. Die meisten Minderheitensprachgemeinschaften sind in der Peripherie angesiedelt und dort besonders stark der Marginalisierung ausgesetzt. Aus traditioneller Sicht könnte man diesen Umständen wie im wirtschaftlichen Bereich durch eine gesellschaftliche Homogenisierung abhelfen, wobei eine Homogenisierung auf der Grundlage der Normativität der Gesellschaft des jeweiligen Staates erfolgen würde. Dieses wenig stichhaltige Argument wird zusätzlich durch den Gedanken entkräftet, dass eine Einbeziehung potentiell gefährdeter Bevölkerungsgruppen in den Hauptstrom der Wirtschaft eine durchaus anwendbare Strategie ist. Letztlich können die Sprachgemeinschaften auch untereinander erfolgreiche Konzepte austauschen.

Auf der methodischen Diskussionsebene ist zu betonen, dass mit der Studie ein Anfang gemacht wurde, um die spezifische Natur des Humankapitals zu erhellen, das für die zukünftige Entwicklung der europäischen Peripherie sehr wichtig sein dürfte. Dazu zählt die Art, wie Sprache durch den Diskurs einen Sinn im sozialen Umfeld erzeugt. Trifft dies tatsächlich zu, dann muss innovatives Verhalten, das sich aus der Vernetzung verschiedener Systeme der Sinnerzeugung ergibt, von der Vielfalt der Sprachgemeinschaften profitieren. Es bleibt dann noch zu untersuchen, wie diese Ressourcen für innovative Entwicklungen mobilisiert werden können. Geht man davon aus, dass die Vielfalt Europas einen Wettbewerbsvorteil gegenüber konkurrierenden Regionen der Weltwirtschaft bietet, so muss man natürlich auch in der Lage sein, diesen Vorteil zu nutzen. Allerdings lässt sich aufgrund der Ergebnisse der EUROMOSAIC-Studie vermuten, dass ein erheblicher Teil der vorhandenen sprachlichen und kulturellen Vielfalt den Punkt überschritten hat, an dem sie in effizienter Weise für Innovation und Entwicklung mobilisiert werden könnte – ein Aspekt der im dritten, zur Zeit laufenden Projekt untersucht wird.

III. DAS DRITTE PROJEKT – ATLANTIS

Der Kern dieses Projekts besteht aus einer Fortführung der bisher vorgestellten Projekte im Rahmen der EUROMOSAIC-Studie. Untersucht wird, inwieweit Regional- und Minderheitensprachen, die keine Staatssprache in der EU sind, im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie vertreten sind und welche Entwicklungsmöglichkeiten sich ableiten lassen. Bevor das laufende Projekt kurz beschrieben wird, soll vorab auf den Zusammenhang zwischen neuer Informations- und Kommunikationstechnologie und den Regional- und Minderheitensprachen eingegangen werden.

1. Informations- und Kommunikationstechnologie und Regional- und Minderheitensprachen

Kontaktlinguistische Untersuchungen haben gezeigt, dass traditionelle sowie gedruckte Medien als „Sprachrohr“ des Nationalstaats und letztlich der Zementierung der stärkeren Gruppe und ihrer Sprache und Kultur dienen. Institutionalisiert sich diese Asymmetrie, setzen sich Sprachen als Nationalsprachen – also letztlich ihre Sprecher – gegenüber anderen („kleinen“) Sprachen durch. (vgl. Barret-Boyd/Nootens/Pugh 1996). Heute tritt durch die neuen Medien eine Art der Begegnung der Kulturen losgelöst von einem zentralen Nationalstaat auf, welche die „kleinen“ Sprachen in eine bessere Situation versetzen könnten. Dies liegt an der immer mehr voranschreitenden Ergänzung der nationalen elektronischen und gedruckten Medien durch internationale neue Medien, die durchweg anderen Gesetzmäßigkeiten gehorchen (vgl. Schröder/Zimmer 1995). Dass mit den neuen Medien nicht ausschließlich negative Einflüsse auf die sprachlich-kulturelle Vielfalt ausgehen müssen, sollen die folgenden Überlegungen zeigen.

Sind in Nationalstaaten Medien i. d. R. nur für das Gebiet einer Sprache vorgesehen gewesen, richten sich globale Medien internationaler Gemeinschaften an ihren mehrsprachigen Abnehmern aus. Ausschlaggebendes Moment hierfür ist ein Unterschied der neuen gegenüber den alten Medien wie z. B. dem Fernsehen: die Interaktivität. Die neuen Medien können einen interaktiven Kommunikationsraum bilden, in dem nicht nur Informationen zur Verfügung gestellt werden, sondern sich Gruppen aus gemeinsamen Interessen in einem kommunikativen Prozess zusammenschließen können. Und dies kann für kleine Volksgruppen, die oftmals in geographischen Randlagen leben, ein entscheidender Faktor für die Weiterentwicklung der eigenen Interessen sein, und zwar unter Einbindung aller Ebenen ihrer Gesellschaft. Dass dies kein reines Zukunftsszenario ist, zeigen die positiven Erfahrungen, die z. B. die asturische Volksgruppe mit dem Umgang des Internets gemacht hat (Guardado 1998; <http://galego.org>). Letztlich könnten die neuen Medien ein plurizentrisches Sprachparadigma fördern, in dem die Mehrsprachigkeit der Sprecher als etwas „normales“ angesehen wird. Indizien hierfür lassen sich schon heute im Internet erkennen.

Auch wenn der virtuelle Raum noch eine Utopie ist, nimmt er mosaikhaft langsam Konturen an, wobei ein Großteil der Realität in diesen Tertiärerfahrungsraum gespiegelt wird. Damit ist gleichzeitig die Gefahr der Vereinheitlichung von Sprachen und Kulturen durch die Globalisierung, aber auch die Chance eines weiteren Erfahrungsraums gegeben. Die Spiegelung der Realität in den Tertiärraum könnte man prinzipiell nach den Aspekten der Information und Kommunikation und im Hinblick auf die Multikulturalität und Mehrsprachig-

*Nationalstaat
und traditionelle
Medien*

*Supranationalität
und
neue Medien*

*Abbildung
der Realität im
virtuellen Raum*

keit in vier Konzeptionen unterscheiden. Für beide Aspekte gelten hierbei die gleichen Rahmenbedingungen wie in der realen Welt, d. h. dass grundsätzlich auch von asymmetrischen Kontakten ausgegangen werden kann. Bei der Informationsvernetzung („passive Informationspiegelung“) werden Mehrheits- sowie Minderheitensprachen ein Teil der weltweit gespeicherten Informationen (sie sind es heute schon zum Teil) und werden allen Individuen weltweit zugänglich gemacht. Hier werden Informationen nur im Netz abgebildet, wodurch kein entscheidender Impuls auf Produktion und Reproduktion von Sprachen und Kulturen zu erwarten ist (Bsp.: Veröffentlichungen zu den Minderheitenrechten im Internet). Dagegen werden bei der Informationsintegration („aktive Informationspiegelung“) Informationen nicht nur abgebildet, sondern auch Möglichkeiten der aktiven Informationsmehrung angeboten (Bsp.: Internetdatenbank zu dem Projekt EUROMOSAIC: <http://www.uoc.es/euromosaic>). Auch hier besteht noch die Gefahr der Passivität, doch durch die Aufnahme einer einseitigen Kommunikation (Kommentare abzuschicken) können Menschen aktiver in den Spracherhalt eingebunden werden. Eine Übernahme der realen Mehrheit-Minderheiten-Kontaktsituation erfolgt bei der Kommunikationsreduzierung („passive Kommunikationspiegelung“), ohne Sprachen und Kulturen einen eigenen Kommunikationsraum zu geben (Bsp.: Das Angebot der Saamen in schwedischer und englischer Sprache).

*Repräsentierung
von Regional-
und Minderheitsprachen
im Internet*

Obgleich dies schon ein Beispiel für eine Ausrichtung an einer Kommunikation nach außen ist, fehlt der eigene aktive Kommunikationsaspekt in Saami. Zwar besteht meist im Zusammenhang mit der passiven Informationspiegelung der Zugang zu den Sprechern der Minderheiten, doch ist der Effekt für den Spracherhalt relativ gering. Bei der Kommunikationsvernetzung („aktive Kommunikationspiegelung“) schließlich baut eine Sprach- und Kulturgruppe im Gegensatz zur passiven Spiegelung ihr eigenes Kommunikationsnetzwerk im Netz auf, was z. B. rechtlich und ressourcentechnisch einfacher ist, als einen Fernsehsender zu etablieren (Bsp.: Das Bürgernetz der deutschsprachigen Minderheit in Südtirol). Hier wird der Aspekt der Interaktivität in der Minderheitensprache voll genutzt. Ein weiteres Beispiel ist die okzitanische CiutatCity (http://www.dobl-oc.com/_private/EnglHide/A01CiCit_en.htm), die im Gegensatz zum südtirolischen Bürgernetz dreisprachig ist. Auch wenn beide Seiten unterschiedliche Zielsetzungen haben, erhalten sie im Netz ihre Bedeutung, da sie auch eine aktive Informationsintegration zu den beiden Kulturen einbezogen haben. Bei diesem Konzept ist von einem entscheidenden Impuls auf Produktion und Reproduktion von Sprachen und Kulturen auszugehen.

Allerdings ist zu beachten, dass Globalisierung und die Entwicklung

sowie die Verbreitung digitaler Technologie in der Informationsgesellschaft zwar neue Möglichkeiten für die Sprecher „kleiner“ Sprachen schaffen, doch gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Sprachgruppen bezüglich Know-how und Motivation zur digitalen Umsetzung in Abhängigkeit von ihrer Größe. Solange man diese Gruppen nicht besonders fördert, besteht die Gefahr, dass innovative Netzwerke nur in den großen Sprachgemeinschaften gebildet werden: Nationalsprachen (z. B. Englisch, Spanisch, Französisch und Deutsch) wären gegenüber den weniger verbreiteten Sprachen deutlich im Vorteil. Entsprechend brauchen die kleineren Sprachgruppen neue Materialien und Zugang zu neuen Technologien; ebenso werden Plattformen benötigt, die es den Sprechern von Minderheitensprachen ermöglichen, miteinander zu kommunizieren und sich über aktuelle Probleme auszutauschen.

2. Das ATLANTIS-Projekt

Das Projekt hat es zum Ziel, Informationen über Anwendungen und Ressourcen im Internet zu sammeln, die Sprechern von Regional- und Minderheitensprachen in ihrer Sprache zur Verfügung stehen, und diese zu analysieren. Die Arbeit an dem Projekt begann im Frühjahr 2001. Während dieser Zeit wurde ein Fragebogen zur Datenerhebung entwickelt und an für die Minderheitensprachgruppen wichtige Institutionen und an Fachleute (Multiplikatoren) für 21 einzelne Minderheitensprachen, keine davon als offizielle Sprache in der EU anerkannt, versendet. Es handelt sich im einzelnen um Albanisch (Italien), Asturisch (Spanien), Baskisch (Spanien, Frankreich), Bretonisch (Frankreich), Francoprovençalisch (Italien), Friaulisch (Italien), Friesisch (Niederlande), Gaelisch (GB), Galizisch (Spanien), Irisch (GB, Irland), Katalanisch (Spanien, Frankreich, Italien), Kornisch (GB), Korsisch (Frankreich), Ladinisch (Italien), Letzeburgisch (Luxemburg), Okzitanisch (Frankreich), Sami (Finnland), Sardinisch (Italien), Slovenisch (Österreich, Italien), Sorbisch (Deutschland) und Walisisch (GB).

Auf der zukünftigen Website des ATLANTIS Observatoriums (<http://ww.uoc.edu/in3/atlantis>) wird es einen Zugang zu einer Datenbank mit den Ergebnissen der Studie geben, die allen Interessierten offen steht. Somit ist es erstmalig möglich, Informationen zu den sechs erhobenen Kategorien jederzeit aktuell zu erhalten. Diese Kategorien sind als Schlüsselbereiche zu verstehen, die für die Produktion und Reproduktion von Regional- und Minderheitensprachen - den übergeordneten Zielbereich der EUROMOSAIC-Studie - im Zusammenhang mit der Informations- und Kommunikationstechnologie eine entscheidende Rolle spielen. Folgendes ist für diese Bereiche festzuhalten:

*Untersuchte
Minderheiten
in Atlantis*

*Website
von Atlantis*

Lernplattformen in Minderheitensprachen

Das Lernen mit Online-Medien bietet kleineren Gruppen, deren Angehörige über größere Distanzen verstreut sind, eine kostengünstige Möglichkeit zum Austausch einer Vielzahl von Inhalten. Besonders die Sprecher von Minderheitensprachen können davon profitieren. In diesem Bereich wurden Informationen darüber zusammengetragen, inwiefern Online-Lernplattformen in den untersuchten europäischen Regionen Angebote und Bedürfnisse der jeweiligen ansässigen (Sprach)Minderheit integrieren. Alle unterschiedlichen Ebenen von Bildungsprogrammen und -medien werden berücksichtigt.

Entwicklungen im Bereich der Sprachübersetzungstechnologie

Sprachübersetzungstechnologie und daran angeschlossen unterschiedliche Softwarelösungen sind für Minderheitensprachen ein essentiell wichtiger Bereich. Die Zielsetzung von Programmen für die Übersetzung von E-Mails, Webseiten oder Diskussionsgruppen verlangt nach angemessenen technologischen Lösungen für die jeweiligen Sprachpaare (die Sprachen der Minderheiten und die offiziellen Staatssprachen). Bevor man diese sehr komplexen Aufgaben bewältigen kann, müssen verschiedene Grundvoraussetzungen erfüllt werden: Es bedarf elektronischer Korpora, Wörterbücher, Rechtschreibhilfen, Grammatiken etc. Diese Entwicklungen zielen auf die Nutzung der Minderheitensprachen beim Online-Lernen, in Verwaltungsabläufen und beim E-Publishing.

Regionalpläne zur Technologieentwicklung in Minderheitensprachen

Die meisten Regionen innerhalb der EU verfügen mittlerweile über regionale Pläne zur Technologieentwicklung, welche die Richtlinien für kommende Entwicklungen auf dem Weg in die Informationsgesellschaft vorgeben. Es wird hier analysiert, in welchem Ausmaß die betroffenen Minderheitensprachen explizit oder implizit in diese Pläne integriert sind.

Kulturelle digitale Ressourcen und sprachliche Vielfalt

Entwicklung, Verwaltung und Zugriff auf digitale Ressourcen im Kontext des sich entwickelnden E-Commerce können nicht ohne digitale Medienmanagementsysteme geleistet werden. Diese Systeme werden in Verbindung mit ihrer regionalen Verbreitung untersucht. Das Ausmaß, in dem dieses in den einzelnen Regionen der EU bereits geschieht, wird untersucht. Die Entwicklung von angemessenen Suchmaschinen (im weitesten Sinne) ermöglicht die angemessene Nutzung digitaler Ressourcen auch außerhalb des kommerziellen Sektors der Neuen Medien. Lernen durch Online-Angebote wird in der nahen

Zukunft noch stärker auf die Verwendung derartiger Ressourcen gestützt sein. Die von der EU ausgehende „E-Content Initiative“ ist in diesem Zusammenhang ein wichtiger Faktor.

Konvergenz und audiovisuelle Medien in den Minderheitensprachen

Viele der einzelnen Minderheitensprachgruppen verfügen bereits über audiovisuelle Medien (Radio und/oder TV). Der Übergang von rein analogen Ausstrahlungen hin zu digitalen Übertragungen, den einige Sprachgruppen bereits vollziehen, eröffnet ein neues Potential für Konvergenzprozesse. Zunehmend werden audiovisuelle Produkte bereits in einem digitalen Format hergestellt. Dieser Umstand ist von großer Bedeutung für die Entwicklung von Lernmedien und nutzerfreundlichen Lernplattformen, die das Potential für eine „digitale Demokratie“ deutlich vergrößern.

E-Publishing und Minderheitensprachen

Elektronische Publikationen aller Art finden sich bereits in den meisten Minderheitensprachen, wenn vielleicht auch nur in Form von Websites. Die Möglichkeit, Zeitungen und Zeitschriften preiswert zu veröffentlichen, hat sich nicht zuletzt durch das Internet enorm erhöht. Den Verlauf derartiger Entwicklungen zu dokumentieren, war ein wichtiger Bestandteil der Untersuchungen. Das Projekt wird bis Sommer 2002 abgeschlossen und die Daten werden zugänglich sein.

Schluss: EUROMOSAIC und die sprach-, bildungs- und kulturpolitische Zukunft

Heute gehören der EU 15 Mitgliedsstaaten mit 11 Amts- und Arbeitssprachen zuzüglich mindestens 45 Regionalsprachen an. Nach der Erweiterung, für die Bulgarien, Estland, Lettland, Litauen, Malta, Polen, Rumänien, die Slowakische Republik, Slowenien, die Tschechische Republik, die Türkei, Ungarn und Zypern Kandidatenländer sind, wird sich die Zahl der Amts- und Arbeitssprachen auf 23 und die der Regionalsprachen auf über 60 erhöhen. Zudem setzt sich seit den 80er Jahren die Erkenntnis durch, dass die europäischen Staaten durch Immigration sehr viel heterogener geworden sind, als weithin wahrgenommen (vgl. Hornberg 1999). Vor der Erweiterung steht die EU zudem im Spannungsfeld zweier entgegengesetzter Entwicklungen: Einerseits wird versucht, immer mehr Politikbereiche auf europäischer Ebene zu zentralisieren, obwohl die zunehmende Größe und Heterogenität einer erweiterten EU eine Reform ihrer Institutionen erfordert. Andererseits erfolgt durch das Subsidiaritätsprinzip eine Verlagerung auf regionale Ebenen, weil es an einer Diskussion und an einem Konsens über das Ziel der weiteren Integration fehlt, so dass es der europäischen Politik an sinnvoller Koordinierung mangelt.

*Osterweiterung
der EU*

Mit dem Konzept der Regionalisierung sollte eine Dichotomisierung der europäischen Gesellschaft in Zentrum- und Peripheriegruppen verhindert werden, da mit der Regionalisierung ein wesentlicher Beitrag zu einer Verlangsamung, wenn nicht gar Umkehrung dieses Prozesses geleistet werden könnte. Es zeigen sich jedoch deutliche Grenzen des derzeit in der EU praktizierten Integrationsprinzips, das mit einer dynamisch-funktionalen Kompetenzabgrenzung insbesondere für die Bereiche Binnenmarkt, Kohäsionspolitik, Agrar- und Strukturpolitik sowie für die Europäische Wirtschafts- und Währungsunion arbeitet. Mit diesem Prinzip verbunden ist eine Verstärkung des Entscheidungsgewichts auf Unionsebene, obgleich die Entscheidungsmacht der Union noch relativ beschränkt bleibt. Somit sind die Zentralisierungstendenzen gegenüber den Dezentralisierungstendenzen durch das Subsidiaritätsprinzip auf supranationaler Ebene zwar schwächer ausgeprägt, doch auf regionaler Ebene führt dieses Prinzip zu einer Stärkung dieser subnationalen Einheiten (Borkenhagen 1999).

Dies als „Tendenzparadoxon“ bezeichnete Wechselspiel zwischen Zentralisierung und Dezentralisierung muss bei der Ausgestaltung einer Sprachpolitik beachtet werden, die nach der EUROMOSAIC-Studie plurizentrisch sein sollte. Die Studie hat in diesem Zusammenhang Folgendes klarmachen können:

- Das Subsidiaritätsprinzip der Europäischen Union kann als bedeutender Schritt zur Berücksichtigung von Interessen unterdrückter Gruppen bewertet werden.
- Eine ausgeglichene sozioökonomische Unterstützung benachteiligter Gruppen – Kulturen der Differenz – hilft auch dem Überleben von Minderheiten.
- Die Ergebnisse und Erkenntnisse von starken Gruppen sollten auf kleinere und schwächere Gruppen übertragen werden.
- EUROMOSAIC zeigt, dass Europa zwei unterschiedliche Konzepte für eine Sprachpolitik entwickelt hat: Während der (mediterrane/romanische) Süden einen komplexen legislativen Apparat zur Anerkennung, zum Schutz und zum Erhalt von Sprachgemeinschaften präferiert, tendiert der Norden zur Hilfe durch Selbsthilfe der Sprachgemeinschaften.

Ein Weg zu einer plurizentrischen Sprachpolitik ist nach Erkenntnissen der EUROMOSAIC-Studie das Konzept der Gemeinschaftsentwicklung. Dieses Konzept der Gemeinschaftsentwicklung ist eng mit der Sprach- und Regionalpolitik im Minderheitenbereich verknüpft. Durch die wirtschaftliche und oftmals geographische Randlage entwickeln die Peripheriegebiete eine eigene Dynamik, die kleinere Sprachgemeinschaften charakterisiert. Diese müssen sich durch die abnehmende Bedeutung des Nationalstaates als eigenständiges Sy-

stem allen gesellschaftlichen Aufgaben stellen. Eine Hauptaufgabe einer plurizentrischen Sprachpolitik ist hierbei die Unterstützung der Weiterentwicklung der Gemeinschaften als eigenständige Systeme vor dem Hintergrund lokaler/regionaler/globaler Herausforderungen. Aus den europäischen Prinzipien der Subsidiarität, der grenzüberschreitenden Mobilität und der Förderung von Peripheriegebieten ergibt sich, dass Regionen nicht nur administrativ differenzierte Konzepte zur ihrer Entwicklung benötigen, sondern auch solche, die auf eine Förderung des kollektiven Bewusstseins der Gemeinschaft abzielen. Das Konzept der Gemeinschaftsentwicklung fokussiert dabei bewusst Bereiche wie Medien, Gesetzgebung, Erziehung, Wirtschaft oder Werbung, die gezielt für eine Minderheit operationalisiert werden (Nelde/Weber 2000 a).

Wir hoffen daher, dass die Ergebnisse der EUROMOSAIC-Studie dazu verwendet werden, in der europäischen Vielfalt ein natürliches Gut zu sehen, das einen ernstzunehmenden sozioökonomischen Mehrwert darstellt. Nicht vergessen werden darf hierbei der Aspekt der Ubiquität des Minderheitenproblems (Bossong 1995: 36). Die europäische Integration kann dazu führen, dass Nationalsprachgemeinschaften in eine ähnliche Lage kommen wie die heutigen Minderheitensprachgemeinschaften, obwohl ihre Sprache eine Amtssprache der EU ist. Allein dieser Aspekt erfordert in den Analysen alltäglicher Konflikte zwischen Mehrheits- und Minderheitssprachgemeinschaften eine mehrdimensionale Perspektive der einzelnen Wissenschaftsdisziplinen.

Bibliographie

- Barret-Boyd, O./Nootens, J./Pugh, A. (1996): Multilingualism and the mass media. In: Goebel, H./Nelde, P. et al. (Hrsg.): *Linguistique de contact. Manuel international des recherches contemporaines*. Berlin/New York, de Gruyter, 426–431.
- Borkenhagen, F. H. U. et al. (1999): *Arbeitsteilung in der Europäischen Union: die Rolle der Regionen*. Gütersloh, Verl. Bertelsmann Stiftung.
- Bossong, G. (1995): Von der Dissoziation zur Integration, oder: weshalb „normalisiert man Minderheitensprachen?“ In: Kattenbusch, D. (Hrsg.): *Minderheiten in der Romania*. Wilhelmsfeld, Egert, 33–44.
- Clever, P./Schulte, B. (Hrsg.) (1995): *Bürger Europas (Bausteine Europas IV)*. Bonn, Dümmler.
- Demir, N./Weber, P. J. (1996): Die türkische Minderheit in Griechenland – Beobachtungen während eines Arbeitsbesuchs in Westthrazien. In: *Europa Ethnica* 1 – 2/96. 29–34.
- Gatzke, M./Monse, K. (1997): Absatzkanal oder Kommunikationsraum: Konstruktion von Consumer Services in Online-Diensten. In: Werle, R./Lang, C. (Hrsg.): *Modell Internet? Frankfurt/Main/New York, Campus Verlag*, 43–62.
- Guardado, D. (1998): Asturia – A Head-Start for Asturian in the Internet. In: Jones, G. (ed.): *Mercator Media Forum, Volume 3*. University of Wales Press, 52–59.
- Heinen, S. (1995): Eine mehrsprachige Schule in einer multikulturellen Gesellschaft. In: Institut Pedagogisch Ladin (Hrsg.): *Schule und Sprachen. Mehrsprachige Schulmodelle in Europa*. Bozen, Alpha & Beta, 67–77.
- Hornberg, S. (1999): *Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft. Anspruch und Wirklichkeit europäischer Bildungspolitik und -praxis*. Frankfurt a. M., IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Interner Arbeitsbericht der EUROMOSAIC-Projektgruppe am Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit für die europäische Kommission (1995).
- Nelde, P. H. (1995): Sprachkonflikte im mehrsprachigen Europa – mit einem Blick auf die Vollendung des Binnenmarktes. In: Clever, P./Schulte, B. (Hrsg.): *Bürger Europas (Bausteine Europas IV)*. Bonn, Dümmler, 23–34.
- Nelde, P. H./Strubell, M./Williams, G. (1996): *EUROMOSAIC – Produktion und Reproduktion der Minderheitensprachgemeinschaften in der Europäischen Union*, Luxemburg.
- Nelde, P. H./Strubell, M./Williams, G. (1999): *EUROMOSAIC II. Extension of the study to Austria, Finland and Sweden*, Barcelona (unveröffentlichtes Manuskript).
- Nelde, P. H./Vandermeeren, S./Wölck, W. (1991): Deutsch in Ungarn – Ergebnisse einer kontaktlinguistischen Umfrage. In: *Germanistische Mitteilungen* 33/1991. 73–90.

- Nelde, P. H./Weber, P. J. (1995): EUROMOSAIC – zur gegenwärtigen Situation von Minderheitensprachen in der Europäischen Union. In: *Europa Ethnica* 1/95. 33–38.
- Nelde, P. H./Weber, P. J. (1996): Das EUROMOSAIC-Projekt zu den weniger verbreiteten Sprachen in der EU – ausgewählte Ergebnisse der Umfrage zum Sprachgebrauch der Sorben. In: *Lětopis* (1996) 2. 55–66.
- Nelde, P. H./Weber, P. J. (2000 a): Mehrsprachigkeit, Wirtschaft und neue Medien im Kontext Europäischer Sprachpolitik im neuen Jahrtausend. In: *ZFSH/SGB Sozialrecht in Deutschland und Europa*, 39. Jahrgang, Nummer 6. 329–344.
- Nelde, P. H./Weber, P. J. (2000 b): Forty Years of Evolution in Contact Linguistics. In: Tomic, O. M./Radovanovic, M. (Hrsg.): *History and Perspectives of Language Study (CILT 186)*, Amsterdam, John Benjamins, 187–205.
- Oberschulamts Dresden (1992): Übersicht über das sorbische Schulwesen im Freistaat Sachsen (Informationsblätter). Dresden.
- Scherer, K./Giles, H. (Hrsg.) (1979): *Social markers in speech*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Roth, J. (1996): Interkulturelle Kommunikation als universitäres Lehrfach. Zu einem neuen Müncher Studiengang. In: Roth, K. (Hrsg.): *Mit der Differenz leben. Europäische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation*. Münster et al., Waxmann, 253–269.
- Schröder, H./Zimmer, D. (1995): Begegnung der Kulturen im Netzwerk? Neue Medien und Transkulturalität. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch* 1995/3. 357–364.
- Weber, M. (1972): *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen.
- Weber, P. J. (1996): *Die multilinguale und multikulturelle Gesellschaft: eine Utopie?* (Plurilingua XV), Bonn, Dümmler.
- Weber, P. J. (1997): Sind Mehrsprachige erfolgreicher im neuen Europa? In: *Sociolinguistica*. 11, 184–191.
- Weber, P. J. (1999): Mediatisierung „kleiner“ Sprachen. Auswirkungen der elektronischen und der neuen Medien auf europäische Volksgruppen. In: *Stiftung für das sorbische Volk (Hrsg.): Internationale Medientage europäischer Volksgruppen (8.–10. Oktober 1998 in Bautzen)*. Bautzen, Stiftung für das sorbische Volk, 63–68.
- Weber, P. J./Melis, A. (1997): Zur Geschichte der Sozioprofile: ein Forschungsstellenprofil. In: Moelleken, W./Weber, P. J. (Hrsg.): *Neue Forschungsarbeiten zur Kontaktlinguistik (Plurilingua XIX)*. Bonn, Dümmler, 487–495.
- Weber, P. J./Nelde, P. H. (1995): Projekt zu den weniger verbreiteten Sprachen in der EU (EUROMOSAIC). In: *Ladinia* XIX. 331–336.

Notizen

Bestellformular

WITAJ-Sprachzentrum
Fax (03591) 550-375

Lieferadresse (bitte in Blockbuchstaben ausfüllen):

Straße/Hausnummer (kein Postfach)

PLZ/Ort

Telefon/Fax

Bitte senden Sie mir

___ Exemplar(e) der Dokumentation 1
„Mehrsprachigkeit - Voraussetzung und Chance
für das Überleben kleiner Sprachgemeinschaften“



Skazanka

Rěčny centrum WITAJ
faks (03591) 550-375

Skazanska adresa:

dróha/čísło (nic póstowy kašćik)

póstowe wodźenske čísło/město/wjes

telefon/faks

Prošu pósćelće mi

___ eksp. dokumentacije 1

„Mehrsprachigkeit - Voraussetzung und Chance
für das Überleben kleiner Sprachgemeinschaften“



Herausgeber

WITAJ-Sprachzentrum
Rěčny centrum WITAJ
Postplatz 3 / Póstowe naměsto 3
02625 Bautzen / Budyšin
Tel.: (03591) 550-400
Fax: (03591) 550-375
E-mail: witaj-bautzen@sorben.com

Redaktion

Jadwiga Gerberichowa, Manuela Smolina
Tel.: (03591) 550-410
Die Redaktion dankt Frau Maria Elikowska-Winkler
für die Unterstützung und Beratung.

Layout und Satz

RCW, Simona Čěslina

Druck

Maxroi Graphics GmbH, Görlitz

© WITAJ-Sprachzentrum

Bautzen 2002

© Schule für niedersorbische Sprache und Kultur

Cottbus 2002

Gefördert von der Stiftung für das sorbische Volk

Bestell-Nummer: WP/14/02-1

Die Verantwortung für den Inhalt der Textbeiträge liegt bei den Autoren.
Die einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.