

Minderheitensprachen im deutschen Schulwesen – Eine Analyse der Implementierung allochthoner und autochthoner Sprachen

Anke Schmitz¹ und Helena Olfert²

Multilingual education is an essential matter of public concern for modern societies shaped by migration and it remains an important research issue. This article sheds light onto the implementation of autochthonous and allochthonous minority languages such as Danish, Romany, Russian, and Turkish into the German educational system. To observe how these languages are implemented the following aspects are analyzed: official legislation with respect to the consideration of these languages in the European Charter for Regional or Minority Languages, their status as a foreign language or a heritage language at school, the situation of teacher education at universities, and the professional development of adequate curricula and learning material. The findings do not only show severe differences between the categories autochthonous and allochthonous but also within them. Potential causes for these differences are discussed and consequences for official legislation as well as for the minority speakers themselves are figured out for a sustained language education at school.

1. Mehrsprachigkeit in Europa und Deutschland

Aufgrund von Globalisierungs- und Migrationsprozessen bildet die Mehrsprachigkeit eines Landes eine wichtige Säule für gesellschaftliche Wettbewerbsfähigkeit. Dies betont die Kommission der Europäischen Gemeinschaften auch in ihrer Sprachenpolitik:

Die drei Kernziele der Politik der Kommission im Bereich der Mehrsprachigkeit sind die Förderung des Sprachenlernens, die Förderung einer gesunden multilingualen Wirtschaft und der Zugang aller EU-Bürger zu den Rechtsvorschriften, Verfahren und Informationen der Union in ihrer eigenen Sprache (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006: 1).

-
- 1 Korrespondenzadresse: Anke Schmitz, Bergische Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung in der School of Education, Gaußstr. 20, D-42119 Wuppertal, Tel. 0202 439-4759, E-Mail: anke.schmitz@uni-wuppertal.de
 - 2 Korrespondenzadresse: Helena Olfert, Universität Duisburg-Essen, Deutsch als Zweitsprache / Deutsch als Fremdsprache, Universitätsstr. 12, D-45141 Essen, E-Mail: helena.olfert@uni-due.de

Bezüglich der Frage, welche Sprachen hiermit gemeint sind, verweist die Kommission auf eine "Sprachenpalette" (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003: 10).

Insgesamt sollte das Angebot ebenso die kleineren europäischen Sprachen wie auch die größeren Sprachen, Regional-, Minderheiten- und Migrantensprachen sowie Landessprachen und die Sprachen unserer wichtigsten Handelspartner in der ganzen Welt umfassen (ebd.).

Nach Corson (2001: 123f.) lassen sich diesbezüglich folgende Sprechergruppen von Minderheitensprachen differenzieren:

- 1) eingeborene autochthone Sprachminderheiten wie zum Beispiel *Aboriginal languages* in Neuseeland,
- 2) vor längerer Zeit immigrierte Sprachminderheiten wie zum Beispiel Französisch in Kanada und
- 3) in jüngerer Zeit immigrierte Sprachminderheiten wie etwa südeuropäische und osteuropäische Sprachen in Deutschland.

Europa hat zur Erfüllung sprachlicher Diversität gute Grundvoraussetzungen: Laut der aktuellen Eurobarometer-Umfrage der Europäischen Kommission aus dem Jahr 2012 werden in Europa 23 offiziell anerkannte Sprachen und mehr als 60 Regional- und Minderheitensprachen gesprochen (Europäische Kommission 2012: 2).³

Zielsetzung der Studie war es zu ermitteln, welche Sprachen in der EU gesprochen werden und wie Mehrsprachigkeit wahrgenommen und wertgeschätzt wird. Der Umfrage zufolge liegt eine positive Einstellung der Mitbürger/-innen zu Mehrsprachigkeit vor. Als meistgesprochene Sprachen werden Englisch (38%), Französisch (12%), Deutsch (11%) und Russisch (5%) genannt. Als nützlich gelten Englisch (67%), Deutsch (17%), Französisch (16%), Spanisch (14%) und Chinesisch (6%). Im Vergleich zum EU-Durchschnitt erhält das Englische in Deutschland einen Nützlichkeitsstatus von 82%, obgleich Studien darauf verweisen, dass ein alleiniger Fokus auf das Englische als Schlüssel für wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit auf lange Sicht nicht mehr ausreiche (vgl. Europäische Kommission 2005: 6). Das langfristige Ziel betrachtend, dass die Bürger/-innen der EU mindestens zwei Fremdsprachen sprechen sollten (vgl. Europäische Kommission 2012: 7), zeigt sich, dass ca. 10% der Europäer/-innen mindestens drei Sprachen neben ihrer Muttersprache sprechen, 25% zwei weitere Sprachen und 54% mindestens eine zusätzliche Sprache neben ihrer Muttersprache. Auf Län-

3 Seit dem Eintritt Kroatiens im Jahr 2013 handelt es sich um 24 offiziell anerkannte Sprachen.

derebene lassen sich hier erhebliche Unterschiede feststellen. Deutschlands Position – bezogen auf den Anteil der Sprecher/-innen mit mindestens zwei Fremdsprachen – befindet sich im Vergleich zu anderen Ländern mit 28% im unteren Drittel.⁴

Auch wenn die Eurobarometer-Umfrage (Europäische Kommission 2012) detailliert auf die Sprachanwendung und die Einstellungen zu verschiedenen Sprachen eingeht und betont, dass 81% der Bürger/-innen eine gleichwertige Behandlung der in der EU gesprochenen Sprachen befürworteten, sind Minderheitensprachen als Komponente der europäischen Mehrsprachigkeit nicht Teil der Befragung. Dem Bericht ist nicht zu entnehmen, welche Einstellungen die einzelnen Mitgliedsstaaten zu anderen als den offiziell anerkannten Sprachen hegen.

Eine im Hinblick auf die Sprachenvielfalt unter Berücksichtigung von Minderheitensprachen differenziertere Studie führten Gärtig, Plewnia und Rothe im Jahr 2010 durch. Sie konnten repräsentative Befunde zur Einstellung der deutschen Bevölkerung zu Fremd- und Migrantensprachen vorweisen. Befragt nach ihrer Sympathie für fremdsprachige Akzente wurden schulisch etablierte Fremdsprachen und die Sprachen angrenzender Urlaubsländer als besonders sympathisch eingeschätzt (Französisch 36%, Italienisch 21%, Englisch 10%). Als unsympathisch beurteilt wurden Migrantensprachen wie Russisch (17%), Türkisch (13%) und Polnisch (9%) (ebd.: 244-247). Auf die Frage, welche Fremdsprachen in der Schule gelernt werden sollten, sprachen sich 95% für Englisch, 66% für Französisch und 39% für Spanisch aus (ebd.). Diese Fokussierung auf klassische Fremdsprachen deckt sich in weiten Teilen mit den Befunden der Eurobarometer-Umfrage. Gärtig et al. (ebd.) zeigten darüber hinaus, dass über 80% der Befragten den Erhalt von autochthonen, d.h. traditionellen Minderheitensprachen in Deutschland befürworteten. Hierbei handelt es sich beispielsweise um Dänisch oder Sorbisch.

Obwohl die zentralen Ergebnisse der oben aufgeführten Studien an dieser Stelle lediglich in stark komprimierter Form dargelegt werden konnten, lässt sich resümieren, dass Deutschland klassische Fremdsprachen wie z.B. Englisch und Französisch sowie die Sprachen alteingesessener Minderheiten als wertvoll empfindet, während allochthone Minderheitensprachen wie Russisch oder Türkisch als wenig beliebt gelten. Hier deutet sich im Gegensatz zu der von der Eurobarometer-Umfrage postulierten Gleichstellung der

4 Acht Mitgliedsstaaten konnten das Ziel erfüllen: Luxemburg, die Niederlande, Slowenien, Malta, Dänemark, Lettland, Litauen sowie Estland (vgl. Europäische Kommission 2012: 16).

Sprachen ein Ungleichgewicht im Hinblick auf den Status von Minderheitensprachen im Vergleich zu etablierten Fremdsprachen an. Wie Minderheitensprachen im deutschen Bildungswesen aktuell verankert sind, soll im Folgenden betrachtet werden.

Die hier vorgestellte Analyse differenziert zwischen allochthonen (zugewanderten) und autochthonen (alteingesessenen) Minderheitensprachen. Zwei Sprachpaare werden einbezogen, anhand derer eine sehr differenzierte Implementierung in das deutsche Bildungswesen verdeutlicht werden kann: Es werden das Russische und Türkische als allochthone Minderheitensprachen mit den autochthonen Minderheitensprachen Dänisch und Romanes (die Sprache der deutschen Sinti und Roma) kontrastiert. Russisch und Türkisch werden fokussiert, da es sich bei beiden Sprachen um Migrantensprachen handelt, die von einer Vielzahl an Sprechern in Deutschland gesprochen werden und durch ihre Stellung als Herkunftssprache oder Fremdsprache unterschiedliches Ansehen im Bildungswesen genießen. Der Vergleich von Dänisch und Romanes zeigt auf, dass auch die Verankerung autochthoner Minderheitensprachen im Schulwesen sehr unterschiedlich ist, auch wenn beide gleichermaßen einen historischen Bezug zu Deutschland haben.

Zunächst wird mit einer *top-down*-Perspektive untersucht, wie Minderheitensprachen rechtlich in der EU verankert sind und geschützt werden. Ausgehend von der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen (ECRM) werden die Förderung und der Schutz von Minderheitensprachen auf EU-Ebene dargelegt. Anschließend wird mithilfe ausgewählter Kriterien systematisch untersucht, wie das deutsche Bildungswesen allochthone und autochthone Minderheitensprachen institutionell verankert hat. Unsere Analysekriterien orientieren sich an einem von Broeder und Extra (1999) entwickelten Raster zur Statusfeststellung von allochthonen Minderheitensprachen im Bildungswesen. Im Fokus stehen Aspekte, die für die Eingliederung einer Sprache in die Gesellschaft besonders relevant sind. Hierbei handelt es sich um den Status der Sprache im Lehrplan, d.h., ist die Sprache als Fremdsprache fest etabliert oder wird sie als Herkunftssprache in der Schule unterrichtet, die Professionalität der universitären Lehrerbildung bezogen auf die Akkreditierung von Lehramtsstudiengängen, die curriculare Verankerung der Sprache als reguläres Unterrichtsfach, finanzielle Aspekte sowie die Verfügbarkeit geeigneter und offiziell empfohlener Lernmaterialien. Die Analysen werden durch historische Hintergrundinformationen und Verweise auf aktuelle Sprecherzahlen ergänzt. Abschließend wer-

den etwaige Handlungsbedarfe politischer Natur diskutiert sowie Verantwortlichkeiten der Vertreter/-innen der Minderheitensprachen aufgezeigt.

2. Minderheitensprachen in der Europäischen Charta der Regional- und Minderheitensprachen (ECRM)

Im Zuge der Herausbildung europäischer Nationalstaaten im 18. und 19. Jahrhundert entwickelte sich die Vorstellung "ein Volk – eine Sprache". Die so entstandenen Nationalsprachen bildeten den Kern nationaler Identität und forcierten dadurch gleichsam die Unterdrückung von Minderheitensprachen (vgl. Extra & Yağmur 2004: 17; Maas 2008: 148-152). Erst in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts rückten Minderheitensprachen vermehrt in den Fokus der Öffentlichkeit – bedingt durch den stetigen Rückgang ihrer Sprecherzahlen und durch das potenzielle Aussterben zahlreicher Sprachen auf europäischem Boden (vgl. Moseley 2010). Damit einhergehend wurde die Forderung nach Erhalt, Revitalisierung und Wertschätzung auch der nicht offiziellen EU-Sprachen laut. Das Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten legte am 01.02.1998 als erstes multilaterales Instrument rechtsverbindliche Regelungen für nationale Minderheiten fest. Zudem wurden diese Forderungen in der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen explizit, die Deutschland als eines der ersten Staaten unterzeichnete (vgl. Bundesministerium des Innern 2011: 1). Ziele der Charta sind der Schutz europäischer Minderheitensprachen und ihre nachhaltige Förderung. Die Sprecher/-innen dieser Sprachen sollen die Möglichkeit erhalten, ihre kulturelle Identität durch ihre Sprache auszudrücken und langfristig zu bewahren. Dabei umfassen der Schutz und die Förderung der Regional- und Minderheitensprachen insbesondere den Bereich der schulischen Bildung, aber auch die Stützung der Verwendung von Minderheitensprachen in Justiz- und Verwaltungsbehörden, in Medien sowie bei kulturellen Aktivitäten (vgl. Europarat 1992: Art. 11-13). Konkrete Empfehlungen wurden hinsichtlich des Ausmaßes der Förderung nicht aufgezeigt; dies ist eine freiwillige Leistung der Vertragsstaaten ohne Konsequenzen im Falle eines Nichteinhaltens der Vertragskonditionen (vgl. Bundesministerium des Innern (2011: 57) sowie beispielsweise die Stellungnahme der Sinti Allianz Deutschland zum Vierten Bericht der BRD zur ECRM (Bundesministerium des Innern 2010: 369-378). Die als Regional- und Minderheitensprachen geschützten Sprachen finden sich in Artikel 1a der ECRM. Der

Ausdruck Regional- oder Minderheitensprachen bezieht sich hier auf Sprachen,

- i. die herkömmlicherweise in einem bestimmten Gebiet eines Staates von Angehörigen dieses Staates gebraucht werden, die eine Gruppe bilden, deren Zahl kleiner ist als die der übrigen Bevölkerung des Staates,
- ii. die sich von der (den) Amtssprache(n) dieses Staates unterscheiden;
- iii. er umfasst weder Dialekte der Amtssprache(n) des Staates noch die Sprachen von Zuwanderern (Europarat 1992: Art. 1a).

Zu den durch die ECRM geschützten Minderheitensprachen gehören in Deutschland die autochthonen Sprachen Dänisch und Nordfriesisch in Schleswig-Holstein, Saterfriesisch in Niedersachsen, Sorbisch in Brandenburg und Sachsen sowie Romanes, die Sprache der Sinti und Roma, auf dem gesamten Bundesgebiet. Das Niederdeutsche gilt ebenfalls auf dem gesamten Bundesgebiet als geschützte Regionalsprache. All diese Sprachen – außer Romanes – genießen den Status einer Amtssprache und werden wie zuvor erwähnt von der deutschen Bevölkerung als zu Deutschland gehörig empfunden (vgl. Gärtig et al. 2010: 227-229), werden aber mit Ausnahme von Dänisch und Romanes meist von älteren Generationen gesprochen.

Ein Einbezug von allochthonen Minderheitensprachen wie Russisch und Türkisch wird in Artikel 1a Satz iii. der Charta explizit ausgeschlossen. Sprecher/-innen von nicht traditionellen Minderheitensprachen, deren aktive Sprecherzahl deutlich höher ist als die von autochthonen Sprachen, sind ausdrücklich vom Schutz der Charta ausgenommen und haben auf staatlicher Ebene keinen Rechtsanspruch.

Die ECRM verletzt somit die Vorgaben des Internationalen Pakts für bürgerliche und politische Rechte (1966), der auf die Rechte von Sprachminderheiten ungeachtet ihres Anerkennungsstatus verweist:

In Staaten mit ethnischen, religiösen oder sprachlichen Minderheiten darf Angehörigen solcher Minderheiten nicht das Recht vorenthalten werden, gemeinsam mit anderen Angehörigen ihrer Gruppe ihr eigenes kulturelles Leben zu pflegen, ihre eigene Religion zu bekennen und auszuüben oder sich ihrer eigenen Sprache zu bedienen (Internationaler Pakt für bürgerliche und politische Rechte 1966, Art. 27).

Demzufolge sei es fraglich, inwiefern sich der in der ECRM festgesetzte Schutz für autochthone Minderheitensprachen von allochthonen Minderheitensprachen trennen lasse.

Wenn nämlich die Letztbegründung des Minderheitenschutzes im Individualrechtsschutz liegt, (...) dann dürfe die Qualifikation von Minderheit als alt oder neu, als angestammt oder zugewandert, nicht weiter erheblich sein (Hilpold 2009: 54).

Einen relevanten Faktor stellt in diesem Zusammenhang sozialwissenschaftlichen und soziolinguistischen Studien zufolge das Prestige einer Sprache im Vergleich zu anderen Sprachen einer Gesellschaft dar (vgl. Europäische Kommission 1996). Das Prestige einer Sprache ist ein sozial konstruierter Bewertungsmaßstab, der aufgrund seiner symbolischen Machtfunktion wesentlichen Einfluss auf die Anerkennung und Wertschätzung von Sprachen im Hinblick auf rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen nehmen kann (vgl. Bourdieu 1991). Die Europäische Kommission analysierte in der Euromosaik-Studie im Jahr 1996 die Stellung von Minderheitensprachen in den jeweiligen EU-Ländern aus rechtlich-politischer, institutioneller und gesellschaftlich-kommunaler Perspektive. Aufschlussreich sind die höchst signifikanten Korrelationen der Faktoren Prestige, Institutionalisierung und rechtliche Legitimierung einer Sprache (vgl. Europäische Kommission 1996: 31). Diesen Zusammenhang untermauert Bourdieu (1991) wie folgt:

In order for one mode of expression among others (...) to impose itself as the only legitimate one, the linguistic market has to be unified and the different dialects (of class, religion or ethnic group) have to be measured practically against the legitimate language or usage. Integration into a single 'linguistic community', which is a product of the political domination that is endlessly reproduced by institutions capable of imposing universal recognition of the dominant language, is the condition for the establishment of relations of linguistic domination (ebd.: 45f.).

Dieser Marktwert einer Sprache bezogen auf ihr Prestige, welches aus der Relation einer Sprache zur Sprache der Mehrheitsgesellschaft resultiert, deutet sich auch auf europäischer Ebene an. Trotz der Bemühungen der Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003), die sich u.a. in Aktionsplänen äußern, genießen die offiziellen EU-Nationalsprachen das höchste Ansehen (Chinesisch verzeichnet bemerkenswerterweise aufgrund wirtschaftlicher Interessen eine steigende Tendenz; vgl. Europäische Kommission 2012: 9); an zweiter Stelle rangieren die alteingesessenen Minderheitensprachen und mit weitem Abstand folgen die rechtlich ungeschützten allochthonen Minderheitensprachen (vgl. Broeder & Extra 1999: 108; Di Natale 2005: 41).

3. Die Verankerung von Minderheitensprachen im deutschen Schulwesen am Beispiel ausgewählter Sprachpaare

Ausgehend von der ungleichen Berücksichtigung allochthoner und autochthoner Minderheitensprachen in der ECRM stellt sich die Frage, wie diese im deutschen Bildungswesen – als zentrale Stelle des Sprachenlernens und der Sprachintegration (vgl. Europäische Kommission 2012: 97) – verankert sind. Zur Implementierung autochthoner Sprachen im Bildungswesen (d.h. für den Primarschulbereich, für weiterführende Schulen und die berufliche sowie universitäre Bildung) hat die ECRM in Teil III "Maßnahmen zur Förderung und des Gebrauchs von Regional- oder Minderheitensprachen im öffentlichen Leben im Einklang mit den nach Artikel 2 Absatz 2 eingegangenen Verpflichtungen" vier gestufte Maßnahmen vorgeschlagen (vgl. Europarat 1992, Teil III, Art. 8 Abs. 1 b) und c); vgl. hierzu auch Gogolin & Oeter 2011: 34):

- 1) den Unterricht in der Regional- oder Minderheitensprache anzubieten,
- 2) einen erheblichen Teil des Unterrichtes in der Regional- oder Minderheitensprache anzubieten,
- 3) den Unterricht in der Regional- oder Minderheitensprache als integrierenden Teil des Lehrplans zu berücksichtigen,
- 4) ein ausreichendes Angebot der Regional- oder Minderheitensprache als reguläres Schulfach für Kinder aus den Familien der Minderheit anzubieten, die diesen Wunsch äußern und deren Anzahl ausreichend groß ist.

Diese vier Optionen der Implementierung lassen eine Abnahme an institutioneller Verpflichtung erkennen. Deutschland hat sich für die Umsetzung der vierten und schwächsten Option für nahezu alle Minderheitensprachen entschieden. Diese Option beinhaltet u.a. Maßnahmen wie z.B. "den Unterricht der betreffenden Regional- oder Minderheitensprachen als integrierenden Teil des Lehrplans vorzusehen" oder als Wahlpflichtfach anzubieten (Europarat 1992: Art. 8, Abs. 1, b) (iii), c) (iii) und d) (iii)). Allerdings werden Maßnahmen zur praktischen Umsetzung der vierten Option in den Unterrichtsalltag nicht näher erläutert, z.B. bleibt offen, wie ein kontinuierliches Unterrichtsangebot von der Primarstufe bis in die Sekundarstufe garantiert werden kann und wie der Unterricht in der Minderheitensprache ein Teil des Lehrplans werden kann (vgl. Gogolin & Oeter 2011: 35). Den Au-

toren zufolge findet der Regional- oder Minderheitensprachenunterricht ausgelagert statt, was "eher typisch denn außergewöhnlich" sei (Gogolin & Oeter 2011: 35). Da die vierte Option zudem kaum greifbare Formulierungen wie "Wunsch äußern" und "ausreichend" beinhaltet, sind für Implementierungs- und Evaluationszwecke keine messbaren Kennzahlen vorgesehen.

Dass allochthone Minderheitensprachen vom Schutz der ECRM ausgenommen sind und es keine spezifischen Empfehlungen für die Verankerung ins Schulsystem gibt, bedeutet jedoch nicht, dass man diesen Sprachen einen Status im Bildungssystem gänzlich absprechen darf. So haben Broeder und Extra (1999) bei ihrer Analyse der Implementierung von allochthonen Sprachen in unterschiedlichen europäischen Schulsystemen festgestellt, dass die Länder durchaus auf die steigende Anzahl von Lernenden mit einer anderen Erstsprache als der Landessprache reagieren. Jedoch drückt sich dies größtenteils durch das Bereitstellen finanzieller Mittel für Sprachstandserhebungen, die Entwicklung von Lernmaterialien und die Förderung der Zweitsprachenlernenden in der Zweitsprache aus und weniger durch integrierte Unterrichtsangebote in der Minderheitensprache (vgl. ebd.: 105f.). Überlegungen zur Implementierung von allochthonen Minderheitensprachen als reguläre Fremdsprachen stehen nach wie vor im Lichte einer ideologischen Debatte über deren Nutzen und Berechtigung im Vergleich zu traditionellen Fremdsprachen, wohingegen sich Sprachen wie z.B. das Japanische und Chinesische aufgrund einer sehr starken Community und wirtschaftlicher Interessen äußerster Beliebtheit und einer steigenden Nachfrage erfreuen. Die erfolgreiche Akkreditierung des Studienganges Japanisch für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen seit dem Wintersemester 2011/2012 an der Universität zu Köln ist ein aktuelles Beispiel dieses Trends.⁵ Auch universitäre Angebote für das Fach Chinesisch werden stark nachgefragt. So bietet die Universität Göttingen ab dem Wintersemester 2013/2014 den *Master of Education* im Fach Chinesisch an, um Studierende als Fremdsprachenlehrer/-innen auszubilden.⁶

3.1 Methodische Vorgehensweise der Analyse

Für die Analyse der Implementierung autochthoner und allochthoner Minderheitensprachen in das deutsche Bildungswesen wird auf die von Bro-

5 Vgl. <http://www.portal.uni-koeln.de/5585+M53f01dcc233.html> [Stand: 15.01.2014]

6 Vgl. <https://www.uni-goettingen.de/de/master-of-education-fach-chinesisch-als-fremdsprache/362579.html> [Stand: 15.01.2014]

eder und Extra (1999) entwickelten Kriterien zur Statusbestimmung allochthoner Minderheitensprachen im Bildungswesen zurückgegriffen. In diesem Beitrag werden folgende Aspekte beleuchtet:

Als Ausgangspunkt ist die Zielgruppe des Sprachunterrichts zu bestimmen, denn oftmals steht der Unterricht in einer Minderheitensprache nur Lernenden bestimmter sprachlicher Minderheiten in Abhängigkeit von ihrem Herkunftsland offen. In Verbindung mit der Zielgruppe entscheidet zudem die erforderliche Mindestteilnehmerzahl pro Jahrgang oder Schule über die Implementierung eines Unterrichts, zum anderen hängt hiervon die Finanzierung ab: Werden die Mittel lokal von der Mehrheitsgesellschaft aufgebracht (d.h. national oder regional) oder durch die Herkunftsländer (beispielsweise durch die Konsulate) bereitgestellt? Ein weiterer Aspekt ist die Lehrbefähigung für das Unterrichten in der Minderheitensprache: Welche Optionen einer universitären Ausbildung stehen zur Verfügung, gibt es akkreditierte Lehramtsstudiengänge für die Minderheitensprachen und welche Ausbildung wird für das Unterrichten in der Schule gefordert? Hiermit eng verknüpft ist die Argumentation für die Implementierung eines Minderheitensprachenunterrichts. Sein Zweck kann entweder in einer Defizitbekämpfung bzw. einer Rückkehrperspektive liegen oder er kann als Wertschätzung der kulturellen Identität sprachlicher Minderheiten sowie zur Förderung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt eingesetzt werden. Ferner ist zu betrachten, ob eine explizite Beschreibung der zu erreichenden Kompetenzen existiert, die durch den Unterricht erworben werden sollen (d.h. ein Curriculum oder Lehrpläne), und ob an höhere Instanzen regelmäßig über den Unterricht im Sinne einer Evaluation Bericht erstattet werden muss. Auch die Stellung des Unterrichts im Stundenplan als reguläres oder optionales Fach und seine Versetzungsrelevanz sind bedeutsame Faktoren für den Status einer Minderheitensprache im Bildungswesen.

Um zu ermitteln, wie allochthone und autochthone Minderheitensprachen aktuell implementiert sind, werden diese von Broeder und Extra (1999) ursprünglich nur für allochthone Sprachen entwickelten Kriterien ebenfalls auf die autochthonen Minderheitensprachen Dänisch und Romanes angewendet. Eine Ergänzung besteht in der Analyse, ob die allochthonen Minderheitensprachen als Fremdsprachen etabliert sind oder ob sie als Herkunftssprache unterrichtet werden. Zudem wird untersucht, ob von in Deutschland ansässigen Behörden offiziell empfohlene Lernmaterialien verfügbar sind. Da das deutsche Bildungswesen aufgrund des Föderalismus in der lokalen Verantwortung der Bundesländer liegt, beschränkt sich die Analyse auf die jeweils benannten Bundesländer.

3.2. Dänisch versus Romanes: eine unbalancierte Implementierung autochthoner Minderheitensprachen

Das Dänische ist durch eine mustergültige Implementierung gekennzeichnet und konnte seine Stellung als Minderheitensprache kontinuierlich stärken (ca. 50.000 Dänischsprachige in Schleswig-Holstein). Bereits 1920 wurde der erste dänische Schulverein *Dansk Skoleforening for Flensburg og Omegn* gegründet, der bis 1936 bis zu zehn Schulen in Schleswig-Holstein mit 1.000 Lernenden errichtete (vgl. Boysen 2011: 13). Nach einem drastischen Einschnitt in die Vereinsaktivitäten im zweiten Weltkrieg führte der NATO-Beitritt Deutschlands zu neuen Diskussionen um die Rechte von Minderheitensprachen. Die Bonn-Kopenhagener Erklärungen aus dem Jahr 1955 haben schließlich dazu beigetragen, dass die Rechte der dänischen Minderheit in Deutschland gefestigt wurden und das Dänische als Minderheitensprache verankert werden konnte (vgl. ebd.: 14).

Neben den historischen Aspekten gelten als weitere förderliche Bedingungen die schriftsprachliche Überdachung als Staatssprache des Nachbarlandes Dänemark (Maas 2008: 67), die finanzielle Unterstützung durch das Königreich Dänemark (Bundesministerium des Innern 2010: 65), die geografische Nähe und das hiermit verbundene praktisch umsetzbare Engagement für den Spracherhalt der in Deutschland lebenden Dänischsprecher/-innen (vgl. Boysen 2011). So findet man im Bundesland Schleswig-Holstein ein gut ausgebautes Schul- und Kindergartenwesen (55 Kindergärten und 47 Schulen meist in freier Trägerschaft des *Dansk Skoleforening for Sydsvig* e.V.), in dem Dänisch entweder bilingual oder als einzige Unterrichtssprache verwendet und nach Lehrplänen des Landes Dänemark unterrichtet wird (vgl. Andresen 1997: 96f.). Zwei Schulen, die *Duborg-Skole* in Flensburg und die *A. P. Møller Skole* in Schleswig, führen bis zum Abitur, um eine durchgängige Sprachbildung für die dänische Minderheit sicherzustellen. Die an diesen Schulen erworbenen Abschlüsse werden sowohl in Dänemark als auch in Deutschland staatlich anerkannt. Diese guten Rahmenbedingungen sind in großem Maße der Tatsache geschuldet, dass es sich bei den Schulen der dänischen Minderheit um Privatschulen handelt, die finanziell durch die zusätzliche Förderung des Königreichs Dänemark und durch den Schulverein den öffentlichen Schulen deutlich bessergestellt sind.

Aber auch an öffentlichen Schulen erfährt Dänisch als zweite Fremdsprache in Schleswig-Holstein eine immer nachhaltigere Implementierung. So ist Dänisch im Curriculum der Sekundarstufe I und II verankert, ebenso existieren allgemeine Prüfungsanforderungen für Dänisch als Abiturfach,

herausgegeben vom Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein. Das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holsteins (IQSH) gibt seit 2008 das Lehrbuch "*Det er dansk*" speziell für den Dänischunterricht an deutschen Schulen in Schleswig-Holstein heraus.

Auch wenn die dänischen Schulen im Wesentlichen der deutschen Schulstruktur folgen und dem Deutschunterricht ein gleichberechtigtes Stunden-deputat einräumen wie dem Dänischunterricht, verstehen sie sich nicht als Einrichtungen im Sinne von Sprachkontaktschulen für die Mehrheitsbevölkerung. Trotz dieser Abgrenzung kam es zu einer rechtlichen Statusgleichstellung der dänischen Schulen mit den deutschen Schulen im Jahr 2007 durch das Schulgesetz (vgl. Boysen 2011: 16). Entsprechend der besonderen Stellung des Dänischen besteht die Möglichkeit, an den Universitäten Greifswald, Flensburg und Kiel eine Lehrbefähigung für Dänisch an unterschiedlichen Schulformen zu erwerben. Abschließend ist darauf zu verweisen, dass diese mustergültige Verankerung des Dänischen in das deutsche Schulwesen auf dem besonderen Engagement der Dänischsprecher/-innen in Vereinen beruht: So verlangt beispielsweise die Aufnahme eines Kindes in einen Kindergarten oder in eine Schule, dass mindestens ein Elternteil aktives Mitglied in einem Kindergarten- oder Schulverein ist und sich verpflichtet, Dänisch zu sprechen bzw. zu lernen (vgl. ebd.: 15).

Im Vergleich zum Dänischen gestaltet sich die Implementierung des Romanes schwierig: Trotz wachsender kommunikativer Bedürfnisse insbesondere der jüngeren Generation und des daraus resultierenden Drangs nach Verschriftlichung (vgl. *Bundesraat för Nedderdüütsch* 2011: 26) verfügt Romanes über keinen schriftsprachlichen Ausbau, wird vorwiegend mündlich tradiert und vereint in sich viele einzelne Dialekte. Diese Aspekte erschweren eine Implementierung im deutschen Schulwesen trotz der Anerkennung auf dem gesamten deutschen Bundesgebiet (vgl. Fürstenau & van Redecker 2010: 157). Bis heute wird nur im Bundesland Hamburg Romanes als herkunftssprachlicher Unterricht an Grundschulen angeboten (vgl. ebd.). Es bestehe ferner großer Mangel an für diese Zwecke ausgebildeten Lehrkräften, da Romanes kein Studienfach an deutschen Hochschulen ist. Als Lehrkräfte arbeiten meist Romanessprecher/-innen ohne professionelle Lehrbefähigung bzw. Ausbildung. Diese erstellen weitgehend selbstständig Unterrichtsmaterialien für den Romanesunterricht (vgl. Trauschein 2014: 69).

Eine weitere Schwierigkeit äußert sich darin, dass bereits geplanter Unterricht aus Angst vor einer erzwungenen Bloßstellung als gesellschaftliche Randgruppe abgelehnt werde (vgl. Bundesministerium des Innern 2010: 206). Wohl auch im Hinblick auf ihre historischen Erfahrungen im Dritten

Reich wünschten die Angehörigen dieser Minderheit mehrheitlich keine allgemeine Zugangsmöglichkeit von Menschen außerhalb der Minderheit zu ihrer Sprache. Die Sinti Allianz Deutschland e.V. formuliert hierzu:

Unsere Kultur und Sprache in öffentlichen Schulen zu lehren, sie zum Gegenstand eines Hochschulstudiums zu machen, in Ämtern zu benutzen oder die Sprache in den Medien zu publizieren, würde einen völligen Bruch mit den kulturellen Gesetzen der Sinti-Gemeinschaft bedeuten. Wir lehnen daher jede staatliche Maßnahme in diesem Bereich ab, die in den privaten Charakter der Sinti-Kultur und Sprachpflege eingreift, wie sie etwa als staatliche Förderungsverpflichtungen in der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen enthalten sind (vgl. Internetauftritt der Sinti Allianz Deutschland e.V. 2013).

Von besonderer Bedeutung für diese Minderheit ist demnach die ausschließlich private Pflege ihrer Sprache und Kultur (vgl. Matras 1997: 170f.). Eine Unterschutzstellung nach Teil III der ECRM durch die Übernahme konkreter Bestimmungen für das Bildungswesen sei folglich nicht möglich. In allen Bundesländern – ausgenommen Hessen – wird Romanes daher nur nach Teil II der Sprachencharta, den allgemeinen Zielen und Grundsätzen zur Anerkennung, Achtung und Förderung geschützt (vgl. Bundesministerium des Innern 2010: 84).

Trotz einer expliziten Ablehnung einer gesetzlichen Verankerung bleibt Romanes jedoch bereits über Generationen erhalten. Schätzungen zufolge leben derzeit mindestens 70.000-80.000 Romanessprachige in Deutschland; hier sind es also die Sprecher/-innen selbst, die einen besonders hohen Wert auf den Erhalt ihrer Sprache legen. Engagement wird auch in Kieler und Berliner Schulen deutlich, in welchen sich Romanessprecher/-innen in Mediatorenprojekten einbringen. Diese Projekte kümmern sich um eine Hausaufgabenbetreuung und organisieren Hilfen für das Lernen des Unterrichtsstoffes (vgl. Eurocities 2012; Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein 2013).

3.3 Russisch versus Türkisch: allochthone Minderheitensprachen als Fremd- und Herkunftssprachen

Für die in Deutschland stark vertretenen Migrantensprachen Russisch und Türkisch stellt sich die Verankerung im Bildungssystem ebenfalls sehr unterschiedlich dar. Dies liegt in erster Linie daran, dass beide Sprachen in Deutschland einerseits als Fremdsprache und andererseits als Herkunftssprache unterrichtet werden. Bevor hierauf näher eingegangen wird, sollen zu-

nächst allgemeine Informationen zum Herkunftssprachenunterricht in Deutschland und zur Anerkennung von Migrantensprachen als schulische Fremdsprachen gegeben werden.

Herkunftssprachlicher Unterricht steht nicht unter der Verantwortung des Herkunftslandes, sondern der Bundesländer, die diese an Konsulate oder freie Träger übergeben dürfen. Rechtlicher Hintergrund des herkunftssprachlichen Unterrichts, der teilweise auch als Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht bezeichnet wird, ist die 1977 in Kraft getretene EG-Richtlinie zur schulischen Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmerinnen und -arbeitnehmern aus Anwerbestaaten. Zielsetzungen der Richtlinie waren die Integration in das Gastland und die Vorbereitung für eine Wiedereingliederung in das Heimatland (Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften 1977). In diesem Zusammenhang interessant sind die von den Bundesländern derzeitig vorgetragenen Gründe für ein Angebot oder eine Unterlassung von Herkunftssprachenunterricht. Das Land Niedersachsen formuliert hierzu beispielsweise, dass die Mehrsprachigkeit der Lernenden erhalten und gefördert, Hilfen zur Integration in die Mehrheitsgesellschaft gegeben und die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit gestärkt werden sollen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2005). Baden-Württemberg strebt an, durch den Herkunftssprachenunterricht den Kontakt zur Sprache und Kultur des Herkunftslandes zu erleichtern (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2008). Bayern hingegen hat den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht für das Schuljahr 2009/2010 abgeschafft. Gründe hierfür lassen sich nur begrenzt recherchieren, zuvor offiziell im Internet publizierte Dokumente waren nach wenigen Wochen nicht mehr zugänglich. Es lassen sich daher aktuell nur Stellungnahmen und Berichte des Ausländerbeirates⁷ und der Friedrich-Ebert-Stiftung (2009) als Quellen angeben, die darauf verweisen, dass die durch die Abschaffung des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichtes frei gewordenen Stundendeputate für die Deutschförderung genutzt werden sollten (vgl. ebd.: 35). Nordrhein-Westfalen liefert darüber hinausgehend das Argument, die von den Schülerinnen und Schülern mitgebrachten Herkunftssprachen und die Kulturen der Herkunftsländer als Teil ihrer Identität und Persönlichkeitsentwicklung zu fördern (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2009).

Obwohl herkunftssprachliche Unterrichtsangebote insbesondere in Nordrhein-Westfalen eine lange Tradition haben (vgl. Extra & Yağmur 2004: 93-

7 Vgl. http://www.auslaenderbeirat-muenchen.de/archiv/kolumne/05-04_meu.pdf [Stand: 15.01. 2014]

99), hat eine nachhaltige Implementierung bis heute nicht stattgefunden. Dies liegt u.a. daran, dass der herkunftssprachliche Unterricht nicht als Regelunterricht, sondern meist ausgelagert am Nachmittag stattfindet. Er wird verstanden als zusätzliches Angebot, für das Eltern ihre Kinder für die Dauer von mindestens einem Schuljahr anmelden können. Leistungen im herkunftssprachlichen Unterricht sind nicht versetzungsrelevant und können mangelhafte Leistungen in anderen Schulfächern nicht ausgleichen, da sie lediglich als Bemerkungen ins Zeugnis einfließen. Herkunftssprachenunterricht wird vorwiegend in der Primarstufe erteilt (72%), an weiterführenden Schulen Nordrhein-Westfalens ist er eine Randerscheinung (vgl. Gogolin & Oeter 2011). Hier sollte er nach Möglichkeit schrittweise in ein Fremdsprachenangebot überführt werden (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2009: 1).

Um in Nordrhein-Westfalen herkunftssprachlichen Unterricht zu erteilen, müssen Lehrkräfte über die "entsprechende Befähigung für ein Lehramt nach deutschem Recht in dem Fach des herkunftssprachlichen Unterrichts" verfügen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2009: 2). Ist dem nicht so, so kann der Unterricht auch fachfremd von Lehrkräften erteilt werden, wenn diese eine Lehrbefähigung in einem anderen Fach nach deutschen Recht belegen, die Bereitschaft zur Teilnahme an der Fortbildung "Herkunftssprachenlehrkräfte an Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I" schriftlich versichern und Sprachkenntnisse auf dem Niveau C1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) in dem zu unterrichtenden Fach nachweisen (vgl. ebd.). Ein solcher Sprachnachweis kann sich unter Umständen als Hindernis erweisen, da sich für Sprachen wie beispielsweise Kurdisch deutschlandweit kein Institut findet, das solch eine Sprachprüfung abnimmt. Wenn keine Lehrkräfte nach den oben genannten Kriterien verfügbar sind, können in Ausnahmefällen auch Lehrkräfte mit einer ausländischen Lehrbefähigung oder mit einem deutschen oder ausländischen Hochschulabschluss in dem zu unterrichtenden Fach für herkunftssprachlichen Unterricht herangezogen werden. In beiden Fällen sind dann Methoden- und Sprachkompetenzen auf dem Niveau C1 nachzuweisen sowie die Bereitschaft zur Teilnahme an der o.g. Fortbildung. Für ausländische Lehrkräfte sind zudem zertifizierte Sprachkenntnisse des Deutschen vonnöten (vgl. ebd.). Sie unterrichten meist ausschließlich das jeweilige Fach der Minderheitensprache und arbeiten in der Regel als Angestellte auf befristeter Honorarvertragsbasis (vgl. Schroeder 2003). Aktuelle Zahlen über die jeweiligen Beschäftigungsverhältnisse

von Lehrkräften des Herkunftssprachenunterrichts (insbesondere unterteilt in unterrichtete Sprachen) liegen derzeit nicht vor.

Analog zu dieser Randstellung des herkunftssprachlichen Unterrichts zeigt sich, dass auch eine Anerkennung von Herkunftssprachen als Fremdsprachen mit Schwierigkeiten verbunden ist, obwohl die Anerkennung von anderen als den traditionellen Pflichtfremdsprachen in den 1970er und 1980er Jahren bereits flexibilisiert wurde. In der Weiterentwicklung des 1971 verfassten Hamburger Abkommens (Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz in der BRD 2001) lässt sich nachlesen:

Für Aussiedlerinnen und Aussiedler wurde festgelegt, dass an Stelle der verbindlichen Pflichtfremdsprachen die Sprache des Herkunftslandes oder Russisch gewählt oder anerkannt werden kann. Bei ausländischen Schülerinnen und Schülern wurde die Möglichkeit eröffnet, die Muttersprache als zweite Fremdsprache anzuerkennen. Ferner wurde ermöglicht, dass in einzelnen Ländern generell auch andere Fremdsprachen als zweite Fremdsprache zugelassen sind, z.B. Russisch, Italienisch, Spanisch, Türkisch, Altgriechisch oder Hebräisch (ebd.: 7).

Nur in Bremen, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen können Herkunftssprachen als Ersatz für eine reguläre Fremdsprache gelten und in Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen bis zum Abitur weitergeführt werden (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2009). In Nordrhein-Westfalen kann an einer Schule eine Herkunftssprache als Fremdsprache eingeführt werden, falls "die organisatorischen, curricularen und personellen Voraussetzungen es zulassen" (vgl. ebd.: 1). Hierzu zählen die Zustimmung der Schulaufsichtsbehörde, eine ausreichend große Lerngruppe von mindestens 18 Schülerinnen und Schülern gleicher Herkunftssprache, die auch durch jahrgang-, schul- oder schulformübergreifenden Unterricht erreicht werden kann, sowie eine für diesen Unterricht qualifizierte Lehrkraft (vgl. ebd.; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2005: 2).

Im Rahmen des herkunftssprachlichen Unterrichts lernten in NRW im Schuljahr 2012/2013 2.505 Schüler/-innen Russisch und 48.542 Türkisch, was 4% bzw. 73% des erteilten herkunftssprachlichen Unterrichts ausmacht (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013: 64-75). Wie dieser auffallende Unterschied in Bezug auf die Teilnehmerzahlen zustande kommt, wird im Folgenden näher betrachtet.

Russisch ist eine der wenigen Minderheitensprachen, die in Deutschland wie Französisch, Latein und Spanisch als zweite oder dritte Fremdsprache

an Gymnasien unterrichtet wird. Im Schuljahr 2012/2013 besuchten 108.391 Schüler/-innen in Deutschland den Fremdsprachenunterricht Russisch,⁸ ca. 72% davon in den neuen Bundesländern. Ob es sich bei dem hier erteilten Unterricht tatsächlich um Fremdsprachenunterricht handelt, lässt sich nur vermuten, da keine Statistiken über die mitgebrachten Sprachkenntnisse der Teilnehmenden dieses Unterrichts geführt werden. Näheren Aufschluss gibt ein Blick in die Ausländerstatistik der einzelnen Bundesländer: So leben die größten Populationen von Lernenden mit der Staatsangehörigkeit der Russischen Föderation in Nordrhein-Westfalen (24%), Baden-Württemberg (14%) und Niedersachsen (13%). Ihre Anteile in den neuen Bundesländern liegen hingegen im Durchschnitt bei unter 2%. Russischunterricht hat also insbesondere in den alten Bundesländern von den Herkunftssprachlern profitiert. Grundsätzlich steht der Fremdsprachenunterricht Russisch auch russischsprachigen Lernenden offen, jedoch ist unbekannt, ob sich dieser insbesondere unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Sprachkenntnisse ihren Bedürfnissen anpassen kann (vgl. Tichomirowa 2011: 116).

Eine Lehrbefähigung für Russisch als Fremdsprache kann an 21 Hochschulen deutschlandweit erworben werden. Auch finden sich für den Russischunterricht als zweite oder dritte Fremdsprache mehrere Lehrwerke namhafter deutscher Verlage. Für die Vermittlung des Russischen als Herkunftssprache sowie für Russischunterricht in der Grundschule fehlt es jedoch an differenzierten Lernmaterialien. Vom Schulministerium NRW sind zwar Lehrbücher der Verlage *Drofa* und *Prosveščenie* jeweils für die Primar- und Sekundarstufe I zugelassen, beide werden jedoch in Russland speziell für den muttersprachlichen Russischunterricht herausgegeben. Es bleibt also fraglich, ob diese Lernmaterialien dazu geeignet sind, die sprachlichen Kenntnisse der in Deutschland mehrsprachig aufwachsenden Lernenden zu berücksichtigen (vgl. Tichomirowa 2011: 110f.).

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass in Deutschland eine per se gut ausgebaute Infrastruktur vorhanden ist, die russischsprachige Schülerinnen und Schüler zumindest durch Fremdsprachenangebote auffängt. Allein die Tatsache, dass die Lehrbefähigung für Russisch an mehreren Standorten erworben werden kann, ermöglicht durch bereits in Deutschland ausgebildete Lehrkräfte eine schnellere Einrichtung des Herkunftssprachenunterrichts Russisch nach den o.g. Kriterien bzw. seine spätere Überführung in regelhaften Fremdsprachenunterricht. Jedoch muss gleichzeitig angemerkt wer-

8 Zum Vergleich: Englisch 7.443.685, Französisch 1.599.073, Latein 740.302, Spanisch 384.781 Schüler/-innen (vgl. Statistisches Bundesamt 2013: 86-99).

den, dass herkunftssprachlicher Russischunterricht trotz der Größe dieser Sprachgemeinschaft von den Sprechern selbst wiederum kaum nachgefragt wird (vgl. die Teilnehmerzahlen oben).

Türkisch wird in Deutschland im Gegensatz zu Russisch selten als reguläre Fremdsprache, sondern öfter als Herkunftssprache im Rahmen des herkunftssprachlichen Unterrichts und Begegnungssprachenunterrichts gelehrt. Als Herkunftssprachenunterricht in der Grundschule hat das Türkische seit langem den Stellenwert eines institutionalisierten Faches, so dass hierfür Lehrpläne und Richtlinien in den jeweiligen Bundesländern erlassen wurden (vgl. Schroeder 2003: 25). Die Länder, in denen sich der herkunftssprachliche Unterricht fest etabliert hat, ermöglichen zudem ab der Sekundarstufe eine Anerkennung des Türkischen als Fremdsprache (TaF) (vgl. ebd.: 27), was im Schuljahr 2012/2013 von 12.807 Lernenden wahrgenommen wurde (vgl. Statistisches Bundesamt 2013: 104-107). Diese Option wird also kaum umgesetzt, da es deutlich an hierzu ausgebildeten Lehrkräften mangelt. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass das Fach Türkisch mit Lehramtsoption derzeit in Deutschland einzig an den Universitäten Hamburg (als Teilstudien-gang), Tübingen (als Erweiterungsfach) und Duisburg-Essen im Vollstudium studiert werden kann. Beim herkunftssprachlichen Türkischunterricht fehlt es zudem an geeigneten Lernmaterialien. Meist werden diese von den Konsulaten aus der Türkei eingeführt oder von einzelnen Arbeitsgruppen und Lehrbeauftragten ohne externe Qualitätssicherung konzipiert. Einzig der *Anadolu*-Verlag stellt Unterrichtsmaterialien für den Türkischunterricht in Deutschland her (vgl. Schroeder 2003: 28). Ein umfassendes Schulbuch für die Grundschule oder die Sekundarstufe I existiert bis heute nicht.

Es lässt sich für das Türkische also feststellen, dass trotz der großen Nachfrage von Seiten der Sprecher/-innen nicht genügend Ressourcen vorhanden sind, um es auch regulär als Fremdsprache zu etablieren, was größtenteils dem Mangel an Lehrkräften mit entsprechender Fakultas geschuldet ist. Somit können türkischsprachige Schülerinnen und Schüler, die Türkischunterricht besuchen, sich die dort erbrachte Leistung selten auch offiziell im Sinne des angestrebten Abschlusses anerkennen lassen.

3.4 Zusammenfassung

Die Analyse der Implementierung der Minderheitensprachen Dänisch, Romanes, Russisch und Türkisch im deutschen Bildungswesen ergibt ein

sehr heterogenes Bild sowohl zwischen den Kategorien allochthon versus autochthon als auch innerhalb der Kategorien. Ausgehend von den in der ECRM geschützten Minderheitensprachen Dänisch und Romanes zeichnet sich das Dänische durch eine mustergültige Implementierung aus. Romanes hingegen wurde bisher randständig in das Bildungswesen verankert. Betrachtet man im Hinblick auf eine Ursachenanalyse potenzielle Einflussfaktoren, so hatten im Falle des Dänischen (außen-) politische, finanzielle und geographische Aspekte sowie die Identität und das Engagement der Dänischsprecher/-innen einen besonderen Einfluss auf die Implementierung. Bei den Romanessprecherinnen und -sprechern hingegen zeigt sich, dass diese selbst keine Implementierung in das Bildungswesen wünschen, gleichzeitig aber einem Sprachverlust erfolgreich im Privaten aktiv entgegenwirken.

Ungeachtet des Schutzes durch die ECRM konnte das besondere Engagement der Türkischsprecher/-innen dazu beitragen, dass das Türkische im Laufe der letzten Jahre nicht nur als Herkunftssprache, sondern immer häufiger auch als reguläre Fremdsprache an deutschen Schulen unterrichtet wurde. Da die Sprecher/-innen selbst auch ohne offizielle Unterschutzstellung durch die Charta einen großen Wert auf den Spracherhalt legen und Druck schaffen, wurden durch die Bildungspolitik für die Ausbildung der Lehrkräfte und die Einrichtung des Unterrichts bereits monetäre Ressourcen bereitgestellt. Der ausdrückliche Wunsch der Sprecher/-innen, das Türkische zukünftig wesentlich stärker in das Bildungswesen zu integrieren und somit bestehende Misslagen zu korrigieren, zwingt wiederum die Bildungspolitik zum stetigen Handeln. Diese Situation lässt sich nicht in gleichem Maße für Russisch feststellen: Hier scheint kaum Bedarf durch die Sprecher/-innen angemeldet zu werden, was in dem bereits vorhandenen Angebot an Russisch als Fremdsprache begründet sein kann. Somit wird von Seiten der Bildungspolitik keine dringende Handlungsnotwendigkeit wahrgenommen.

Zusammenfassend ist eine rechtliche Anerkennung von Minderheitensprachen in der ECRM demzufolge keine hinreichende Bedingung für deren ausgewogene Berücksichtigung im Schulwesen sowie für ihren Erhalt. Nicht zu vernachlässigen sind demnach Kontextfaktoren wie u.a. das aktive Engagement von den Minderheiten selbst, die einen wesentlichen Einfluss auf eine erfolgreiche Implementierung nehmen können.

4. Herausforderungen zur Implementierung von Minderheitensprachen im Bildungswesen

Für eine nachhaltige Implementierung von Minderheitensprachen im Bildungswesen bedarf es ausgehend von den Befunden unserer Analyse einer bilateralen Annäherung: Einerseits sind rechtliche Legitimierungen und Anerkennungsverfahren der Mehrheitsgesellschaft, konkrete Maßnahmen und damit einhergehende Statusveränderungen der Minderheitensprachen *top-down* erforderlich, andererseits bedarf es einer deutlichen Äußerung bzw. Erfassung der Bedürfnisse der Sprecher/-innen und ihres Engagements *bottom-up*.

Obwohl wie zuvor dargestellt ein rechtlicher Schutz von Minderheitensprachen per se keine Sprachvitalität garantieren kann, kann dieser dennoch – sofern ernsthaft angestrebt – dazu beitragen, eine bestimmte Sprache zu unterstützen und ihren Gebrauch zu fördern (vgl. Grenoble & Whaley 2006: 27). Sprachpolitik darf jedoch nicht nur ein Symbolakt sein, sondern muss einerseits Handlungsdruck erzeugen und andererseits für Akteure genügend Freiräume schaffen. Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003: 5) weist in diesem Zusammenhang mit einem Aktionsplan darauf hin, dass es eines deutlicheren Engagements und mehr Investitionen staatlicher Stellen auf lokaler, regionaler und nationaler wie auch europäischer Ebene bedürfe. Aus Sicht der Mehrheitsbevölkerung führen monetäre Investitionen zugunsten von Minderheitensprachen jedoch oftmals zu einer ablehnenden Haltung, da mit Maßnahmen wie der Erstellung von neuen Curricula und der Akkreditierung von zusätzlichen Lehramtsstudiengängen finanzielle Einbußen befürchtet werden, ohne den Mehrwert von Mehrsprachigkeit zu erkennen (vgl. Grenoble & Whaley 2006: 30). Daher sollten Initiativen gefördert werden, die für das Erlernen von Minderheitensprachen sensibilisieren und den individuellen sowie gesellschaftlichen Nutzen von Mehrsprachigkeit betonen (vgl. Bialystok 2001). Es sollten insbesondere in Schulen als Schlüsselstellen für gesellschaftliche Veränderungen Anreize ins Leben gerufen werden, Minderheitensprachen zu sprechen und zu lernen (vgl. Grenoble & Whaley 2006: 27), denn gesellschaftliche Offenheit gegenüber Mehrsprachigkeit ist für den erfolgreichen Erhalt von Minderheitensprachen unabdingbar.

Neben der Bildungspolitik sollten die Sprecher/-innen der Minderheitensprachen selbst auf Mängel in der Umsetzungspraxis hinweisen, Wünsche äußern und konkrete Maßnahmen zur Behebung der Defizite formulieren, sofern sie am Erhalt der Sprache interessiert sind. Letzteres muss keinesfalls

zwingend der Fall sein. Entscheidend für einen Wunsch nach Spracherhalt ist oftmals der kommunikative Wert einer Sprache, der angibt, über wie viele Sprecher eine bestimmte Sprache weltweit, aber auch im Einwanderungsland verfügt, ob die betreffende Sprache eine Staatssprache ist, als *lingua franca* fungiert, über einen schriftsprachlichen Ausbau verfügt oder ob sie als Fremdsprache erlernt werden kann (vgl. de Swaan 2001: 4-6). Diese Kriterien sind schon sehr kleinen Kindern bewusst und wirken sich auf ihre Sprachwahl und die Einstellung zu ihrer Erstsprache aus (Montrul 2008: 101). Auch wird die Minderheitensprache einerseits als traditionell bzw. unmodern erachtet (vgl. Baker 1992: 49f.), andererseits wünschen sich die Sprecher/-innen gleichzeitig eine Wahrung ihrer sprachlich-kulturellen Identität (vgl. Edwards 2010: 35; Schmid 2002: 27). Diese Unterschiede in den Spracheinstellungen sind insbesondere entlang von Generationenübergängen zu finden (vgl. Tsunoda 2006: 73). Auch befürchten viele Sprecher/-innen, dass ein Ausbau der Sprachkenntnisse in der Minderheitensprache nur auf Kosten der Sprachkenntnisse der Mehrheitssprache stattfinden kann (vgl. Baker 1992: 31f.) und schließlich ist dies die Sprache, die für mehr Chancen in Bezug auf Bildung und Erwerbstätigkeit sorgt (vgl. Grenoble & Whaley 2006: 40). Die jeweiligen Einstellungen gegenüber der Minderheiten- und der Mehrheitssprache interagieren also auf vielfache Weise und können kollidieren.

Auch wenn abschließend zu fordern ist, dass integrativere Bildungsstrukturen und ein deutliches Engagement der Sprecher/-innen dazu beitragen könnten, Minderheitensprachen stärker ins deutsche Bildungswesen zu implementieren, sollten sich Überlegungen zu Realisierungsformen den jeweiligen regionalen Besonderheiten und den Bedürfnissen der Sprecher/-innen anpassen (vgl. Grenoble & Whaley 2006: 35f.). Eine einheitliche EU-Lösung kann nicht als Strategie für einzelne Bundesländer dienen, sondern es sind "Regionalisierungsdebatten" (Darquennes 2006: 56) zu führen, die spezifische Implementierungsstrategien erarbeiten. Diese Prozesse verlangen, dass Fragen nach Prestige, Institutionalisierung und Legitimierung sowie der freien Äußerung von Bedürfnissen oder Vorbehalten, die in öffentlichkeitswirksamen Diskursen allenfalls verdeckt diskutiert werden, offen zur Sprache kommen. Erst so kann Deutschland als "Flickenteppich mit vielen Löchern" (Hinnekamp 2010: 32), wobei die Löcher als Zonen der Einsprachigkeit gelten, zu einer Patchworkdecke umgearbeitet werden.

Eingang des revidierten Manuskripts 19.02.2014

Literaturverzeichnis

- Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften (1977), *Richtlinie des Rates vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern* [Online: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:1977:199:0032:0033:DE:PDF> 10.02.2014].
- Andresen, Helga (1997), Kindergärten und Schulen der Minderheiten im deutsch-dänischen Grenzgebiet. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 54, 89-103.
- Baker, Colin (1992), *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bialystok, Ellen (2001), *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre (1991), *Language and Symbolic Power*. Edited and introduced by John B. Thompson. Cambridge: Polity Press.
- Boysen, Thede (2011), Minderheitenschulwesen in Deutschland. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 1, 12-29.
- Broeder, Peter & Extra, Guus (1999), *Language, Ethnicity and Education. Case Studies on Immigrant Minority Groups and Immigrant Minority Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bundesministerium des Innern (2010), *Vierter Bericht der Bundesrepublik Deutschland gemäß Artikel 15 Absatz 1 der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen* [Online: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Broschueren/2010/vierter_staatenbericht.pdf;jsessionid=1FA441CCAF0ABF13BFFB4C88CDEAE4B7.2_cid373?__blob=publicationFile 15.01.2014].
- Bundesministerium des Innern (2011), *Regional- und Minderheitensprachen in Deutschland*. Berlin: BMI. 2. Aufl. [Online: http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Broschueren/2008/Regional_und_Minderheitensprachen.html 18.11.2013].
- Bundesrat für Niederdeutsch (2011), *Mit den Regional- und Minderheitensprachen auf dem Weg nach Europa*. Leer: Schuster.
- Corson, David (2001), *Language Diversity and Education*. London: Lawrence Erlbaum.
- Darquennes, Jeroen (2006), Sprachenvielfalt und Bildungssysteme – über die mögliche Rolle des Unterrichts in Sprachrevitalisierungsprozessen. *Tertium comparationis* 12: 1, 48-57.
- Di Natale, Peter (2005), *Sprachpolitik und Linguistic Human Rights. Eine soziolinguistische Untersuchung zu Mehrsprachigkeit, muttersprachlichem Unterricht und Fremdsprachenunterricht an Sekundarschulen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Edwards, John (2010), *Minority Languages and Group Identity. Cases and Categories*. Amsterdam: Benjamins.
- Eurocities (2012), *Eurocities Peer-Review Bericht. Roma-Schulmediation* [Online:]

- <http://nws.eurocities.eu/MediaShell/media/PR%20Roma%20inclusion%20external%20-%20DE.pdf> 15.01.2014].
- Europarat (1992), *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen* [Online: <http://conventions.coe.int/Treaty/ger/Treaties/Html/148.htm> 11.02.2014].
- Europäische Kommission (1996), *Euromosaik. Produktion und Reproduktion der Minderheiten-Sprachgemeinschaften in der Europäischen Union*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften [Online: <http://bookshop.europa.eu/en/euromosaic-pbC29295845/22.11.2013>].
- Europäische Kommission (2005), *ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise* [Online: http://www.cilt.org.uk/home/research_and_statistics/research/cilt_activities/idoc.ashx?docid=fc2dd2c9-1193-4b57-8a1f-737ca3fdd6b7&version=-1 11.02.2014].
- Europäische Kommission (2012), *Die europäischen Bürger und ihre Sprachen. Bericht Spezial Eurobarometer 386* [Online: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_de.pdf 15.02.2014].
- Extra, Guus & Yağmur, Kutlay (2004), Multidisciplinary Perspectives. In: Extra, Guus & Yağmur, Kutlay (Hrsg.) (2004), *Urban Multilingualism in Europe. Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon: Multilingual Matters, 11-108.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (2009), *Bildung und Schule in Bayern. Reformschritte für ein sozial gerechtes, innovatives und zukunftsfähiges Bildungssystem in Bayern* [Online: <http://library.fes.de/pdf-files/akademie/bayern/06707.pdf> 14.02.2014].
- Fürstenau, Sara & von Redecker, Max (2010), "Hier sind die Leute schon gewöhnt an Roma". Verhältnisse der Anerkennung zwischen Schule und Roma-Familien. In: Mecheril, Paul; Dirim, İnci; Gomolla, Mechtild; Hornberg, Sabine & Stojanov, Krassimir (Hrsg.) (2010), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann, 153-172.
- Gärtig, Anne-Kathrin; Plewnia, Albrecht & Rothe, Astrid (2010), *Wie Menschen in Deutschland über Sprache denken. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung zu aktuellen Spracheinstellungen*. Mannheim: IDS.
- Gogolin, Ingrid & Oeter, Stefan (2011), Sprachenrechte und Sprachminderheiten – Übertragung des internationalen Sprachenregimes auf Migrant(inn)en. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 59: 1, 30-44.
- Grenoble, Lenore A. & Whaley, Lindsay J. (2006), *Saving Languages. An Introduction to Language Revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hilpold, Peter (2009), Der Schutz der neuen Minderheiten in Deutschland. *Europa Ethnica. Schwerpunkt Minderheiten und Bildung* 65: 1/2, 52-63.

- Hinnekamp, Volker (2010), Vom Umgang mit Mehrsprachigkeit. *APuZ, Aus Politik und Zeitgeschehen* 8, 27-32.
- Internationaler Pakt über bürgerliche und politische Rechte (1966) [Online: <http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/360794/publicationFile/20.11.2013>].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003), *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt. Aktionsplan 2004-2006* [Online: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:de:PDF11.02.2014>].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006), *Eurobarometer Spezial. Die Europäer und ihre Sprachen* [Online: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_de.pdf 05.03.2014].
- Maas, Utz (2008), *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. Göttingen: V&R.
- Matras, Yaron (1997), Schriftliche Lehrmittel in Romanes. Ein Beispiel von Sprachplanung in einer Minderheitensprache. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 54, 165-191.
- Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein (2013), Mehr Unterstützung für Sinti- und Romakinder. *Schule Aktuell* 1, 8-9.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2008), *Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Sprachförderbedarf an allgemein bildenden und beruflichen Schulen* [Online: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=VVBW-VVBW000006961&psml=bsbawueprod.psml&max=true> 10.02.2014].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2005), *Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I* [Online: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/HS-RS-GE-GY-SekI/APO_SI_A.pdf 09.02.2014].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009), *Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprachen* [Online: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Erlasse/Herkunftssprache.pdf> 09.03.2014].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013), *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2012/13*. Düsseldorf: MSW [Online: www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/StatUeber_s379-Quantita2012-2013.pdf 18.11.2013].
- Montrul, Silvina A. (2008), *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor*. Amsterdam: Benjamins.

- Moseley, Christopher (Hrsg.) (2010), *UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger*. Paris: UNESCO Publishing. 3. Aufl. [Online: www.unesco.org/culture/languages-atlas/ 18.11.2013].
- Niedersächsisches Kultusministerium (2005), *Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache RdErl. d. MK v. 21.7.2005 - 26 - 81 625 - VORIS 22410* [Online: http://www.mk.niedersachsen.de/download/4529/Integration_und_Foerderung_von_Schuelerinnen_und_Schuelern_nichtdeutscher_Herkunftssprache.pdf 10.02.2014].
- Schmid, Monika S. (2002), *First Language Attrition, Use and Maintenance. The Case of German Jews in Anglophone Countries*. Amsterdam: Benjamins.
- Schroeder, Christoph (2003), Der Türkischunterricht in Deutschland und seine Sprache(n). *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 14, 23-39.
- Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz in der BRD (2001), *Weiterentwicklung des Schulwesens in Deutschland seit Abschluss des Abkommens zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens vom 28.10.1964 i.d.F. vom 14.10.1971* [Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_05_10-Weiterentwicklung-Schulwesens.pdf 15.01.2014].
- Statistisches Bundesamt (2013), *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt [Online: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100137004.pdf;jsessionid=650B43A69209F73E11A3BE249CB3C067.cae2?__blob=publicationFile 18.11.2013].
- de Swaan, Abram (2001), *Words of the World. The global language system*. Cambridge: Polity Press.
- Tichomirowa, Anna (2011), Schüler mit slawischsprachigem Hintergrund im Fremdsprachenunterricht Russisch. In: Mehlhorn, Grit & Heyer, Christine (Hrsg.) (2011), *Russisch und Mehrsprachigkeit. Lehren und Lernen von Russisch an deutschen Schulen in einem vereinten Europa*. Tübingen: Stauffenburg, 109-133.
- Trauschein, Therese (2014), *Die soziale Situation jugendlicher "Sinti und Roma"*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tsunoda, Tasaku (2006), *Language Endangerment and Language Revitalization. An Introduction*. Berlin: Mouton de Gruyter.