

II. Methoden und Modelle für die europäische Minderheitsforschung Methods and Models for European Minority Research Méthodes et modèles pour la recherche des minorités européennes

Claudia Maria Riehl

Mehrsprachigkeit an der deutsch-romanischen Sprachgrenze: Auswirkungen der Sprachpolitik auf die mehrsprachige Kompetenz der Sprecher

1. Ausgangspunkt

Unter den kleinen Sprachgemeinschaften stellen sog. ‚Grenzminderheiten‘, die durch neue Grenzziehungen in Europa im 20. Jh. (oder bereits früher) entstanden sind, eine besondere Gruppe dar: Erstens sind sie als eigene Kulturgemeinschaft Teil einer größeren kulturellen und sprachlichen Einheit, die eine eigene Nation bildet, der sie nicht mehr angehören. Und zweitens ist durch die direkte Nähe zum ‚Mutterland‘ die Möglichkeit des sprachlichen Austausches gegeben. Ein prominentes Beispiel für ‚Grenzminderheiten‘ in Europa sind die in romanischsprachigen Ländern lebenden deutschsprachigen Gruppen entlang der Deutsch-Romanischen Sprachgrenze: in Südtirol, in Elsass-Lothringen und in Ostbelgien (vgl. Nelde 1986). Allerdings kann man nicht bei allen diesen Sprachgemeinschaften im eigentlichen Sinne von ‚Minderheiten‘ sprechen, da sie meist eine Mehrheit auf dem entsprechenden Territorium bilden oder auch aufgrund der rechtlichen Lage nicht als solche zu betrachten sind – wie die ‚Deutschsprachige Gemeinschaft‘ Ostbelgiens (s.u.). Trotzdem soll, da es sich ja um kleine Sprachgemeinschaften handelt, die in einer mehrheitlich anderssprachigen Nation angesiedelt sind, der Einfachheit halber weiter der Terminus ‚Minderheit‘ verwendet werden (zur Problematik des Begriffs s. auch Nelde 1994:117ff.).

In den drei genannten Gebieten kommen nun völlig verschiedene sprachpolitische Konzepte zum Tragen, die auch Auswirkungen auf die mehrsprachige Kompetenz der Sprecher haben: Während Südtirol aufgrund eines Autonomiestatuts als zweisprachige Region innerhalb eines einsprachig definierten Staates zu sehen ist, stellt sich Ostbelgien als heterogener Fall dar: bei einem Teil des Gebietes, der sog. ‚Deutschsprachigen Gemeinschaft‘, die die beiden Kantone Eupen und St. Vith umfasst, handelt es sich um eine einsprachig deutsche Region innerhalb eines mehrsprachig definierten Staates. In den übrigen Gebieten findet sich ebenso wie in Elsass-Lothringen offizielle Einsprachigkeit in der Staatssprache, wobei der deutschsprachigen Gruppe nur einige Erleichterungen zugestanden werden (vgl. Nelde 1979). Allen drei Gebieten gemeinsam ist die Nähe zum sog. ‚Mutterland‘, in

dem die Standardvariante der jeweiligen regionalen Varietät des Deutschen gesprochen wird, und die Tatsache, dass diejenigen Sprecher, die eine Varietät des Deutschen als Erstsprache haben, in diesem Gebiet die eigentliche Mehrheit bilden.

Die unterschiedlichen sprachpolitischen Voraussetzungen bei sonst relativ identischen Bedingungen bieten daher eine ideale Ausgangsposition, um dem Zusammenhang von Sprachpolitik und mehrsprachiger Kompetenz der Sprecher nachzugehen. Ziel des Artikels ist es, die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen sprach- und schulpolitischen Konzepte auf die Ausbildung der mehrsprachigen Kompetenz zu diskutieren und damit Anregungen für ein sprachpolitisches Konzept zur Förderung von Mehrsprachigkeit in kleinen Sprachgemeinschaften zu liefern. Denn die sprachpolitische Sicherung von Minderheitenrechten ist ja nicht automatisch mit der Förderung von Mehrsprachigkeit gleichzusetzen. Dazu soll zunächst definiert werden, was unter mehrsprachiger Kompetenz zu verstehen ist, und danach soll die sprachpolitische Situation der einzelnen Gebiete beschrieben und ihre mögliche Auswirkung auf die mehrsprachige Kompetenz der Sprecher in diesen Gebieten diskutiert werden. Ich werde mich dabei exemplarisch auf das Elsass, Südtirol und die ‚Deutschsprachige Gemeinschaft‘ Ostbelgiens beschränken.¹

2. Mehrsprachige Kompetenz

Die Frage, was man unter ‚mehrsprachiger Kompetenz‘ versteht, lässt sich daraus ableiten, was man unter dem Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘ verstehen will. Hier reichen bekanntlich die Definitionen von quasi-muttersprachlicher Kompetenz in zwei oder mehr Sprachen bis hin zu der Ansicht, Zweitsprachkenntnisse in einer der vier Sprachdomänen (Sprechen, Hörverständnis, Schreiben, Lesen) seien ausreichend (vgl. Riehl 2001:49f.). Aus funktionaler Perspektive wird darunter die Fähigkeit zum Umschalten von der einen in die andere Sprache verstanden, wobei in der einen Sprache je „nach der Struktur des kommunikativen Aktes, u. a. Situationen und Themen, ein wenig eloquenter Kode, in der anderen ein mehr eloquenter verwendet werden“ kann (Oksaar 1980:43).

Gerade diese Fähigkeit des Umschaltens und des selbstverständlichen Verwendens einer Sprache, je nachdem wann es gefordert ist, ist ein wichtiger Aspekt von mehrsprachiger Kompetenz, beschränkt sich aber im Wesentlichen auf die Kompetenz im Bereich gesprochener Sprache. In unserer modernen auf schriftsprachliche Kommunikation ausgerichteten Gesellschaft, spielt aber auch die Beherrschung von konzeptionell schriftlichen Diskursen eine sehr bedeutende Rolle. Dazu ist aber die Vermittlung dieser Sprach- und Textformen in der Schule eine wichtige Voraussetzung. Außerdem wird in den meisten Gebieten die minderheitliche Erstsprache traditionell nur als dialektale Varietät gesprochen und weitergegeben. Daher ist der Erwerb einer überdachenden Standardsprache in der Schule ebenfalls besonders wichtig, da diese gerade für die grenzüberschreitende Kommunikation

¹ Die Lage in Ostlothringen und in den übrigen Teilen Ostbelgiens ist im Großen und Ganzen mit der des Elsass vergleichbar, wenngleich gerade für Ostlothringen erschwerend hinzutritt, dass das Gebiet nur Teil eines Départements ist, so dass hier Sonderregelungen auf Département-Ebene wie im Elsass wegfallen (vgl. dazu Lösch 1997:45).

immer mehr an Bedeutung gewinnt. Die Verwendung des Dialekts im grenzüberschreitenden Verkehr ist, wie im Falle des Elsass, deshalb problematisch, weil der Dialekt zum einen in distanzsprachlichen Kontexten als inadäquat empfunden wird (vgl. Finger 2000), zum anderen die Sprecher des Elsassischen den Dialekt jenseits der Grenze als verschieden von ihrem eigenen betrachten, und zwar vor allem deshalb, weil dort eine stärkere Konvergenz hin zur standarddeutschen Dachsprache stattfindet (vgl. Helfrich 1999:69).

Mehrsprachige Kompetenz lässt sich also daran messen, wie weit Sprecher Erst- und Zweit- (und weitere) Sprachen in den verschiedenen Varietäten, Registern und Textsorten und in mündlichen und schriftlichen Diskursen beherrschen. Dabei ist aber durchaus von einer Mehrsprachigennorm auszugehen, die sich nicht zwangsläufig an der Norm Einsprachiger orientieren muss. Wichtig ist vielmehr die grenzüberschreitende und weitreichende Möglichkeit der Verständigung in möglichst vielen Kommunikationssituationen.

3. Sprachpolitische Situation in den beschriebenen Gebieten

Sprachpolitik hat im Wesentlichen Einfluss auf drei Bereiche: auf die Sprachregelung in den Medien, im Bereich der Institutionen, besonders der Schule, und in der Öffentlichkeit in Form von Aufschriften, Beschilderung etc. Während letzteres eine wichtige Funktion in Hinblick auf die sprachlich-kulturelle Identität der Minderheit hat, wirken sich Sprachregelungen in Medien und Schule auch unmittelbar auf die mehrsprachige Kompetenz der Sprecher aus. Bei ‚Grenzminderheiten‘ spielt allerdings das Vorhandensein von Medien in der Minderheitensprache keine so bedeutende Rolle wie in isolierten Minderheitengebieten, da aufgrund der Grenznähe Radio- und Fernsehprogramme des ‚Mutterlandes‘ empfangen werden können. Außerdem sind meist auch Zeitungen und Zeitschriften von dort beziehbar.² Eine weitaus größere Bedeutung hat die schulische Unterweisung in der Minderheitensprache – und zwar in Form eines muttersprachlichen Unterrichts. Auf diese Komponente wird im Folgenden besonders einzugehen sein. Da Sprachpolitik indirekt über die jeweiligen Beschränkungen auch Auswirkungen auf die Häufigkeit des Gebrauchs der Minderheitensprache und ihre öffentliche Präsenz hat, soll dieser Aspekt ebenfalls kurz angesprochen werden.

3.1. Schule, Medien und öffentliche Präsenz der Minderheitensprache

3.1.1. Elsass

Im Elsass kann die deutsche Sprachgruppe keine besonderen rechtlichen Schutzbestimmungen für sich in Anspruch nehmen. Der fehlende rechtliche Schutz wirkt sich dahingehend aus, dass Medien, Schule und öffentliche Aufschriften bis auf einige Ausnahmen einsprachig französisch sind. So gibt es etwa keine rein deutschsprachigen Zeitungen, sondern

² Dies ist allerdings nur dann der Fall, wenn keine finanziellen Hürden hinzukommen: So können etwa die meisten Angehörigen der deutschsprachigen Minderheit in Tschechien die deutschen Zeitungen nicht beziehen, weil sie gemessen an Einkommen und Gesamtpreisniveau zu teuer sind!

nur zweisprachige, da aufgrund einer allgemeinen gesetzlichen Bestimmung mindestens 25% der Artikel auf Französisch verfasst sein müssen (s. Harnisch 1996:426). Dass darunter auch der Sportteil und Artikel für die Jugend fallen, dürfte sich besonders nachteilig auswirken. Der staatliche Fernsehsender France 3 sendet ungefähr 2 Stunden pro Woche auf Elsässisch, ebenso bieten private Radiosender vereinzelt Mundartsendungen an. Der eigentlich bilinguale Sender Radio France Alsace kann allerdings, da er lediglich auf Mittelwelle sendet, nur mehr etwa 10.000 Zuhörer erreichen.

Die schwerwiegendste Auswirkung hat die Sprachpolitik auf die Präsenz der deutschen Sprache in der Schule: Nach dem zweiten Weltkrieg gab es nur die Möglichkeit eines fakultativen Deutschunterrichts (3 Wochenstunden, in Klasse 4–6) und private Initiativen des René-Schickele-Kreises. Eine Änderung erfolgte erst im Jahre 1982 mit der Möglichkeit der Unterweisung der *langues et cultures régionales* und der weiteren Möglichkeit, auf Deutsch zu unterrichten. Letzteres setzte aber eine „doppelte Freiwilligkeit“ (Lösch 1997:30) voraus, nämlich die Bereitschaft des Lehrers und der Schüler, und konnte daher in vielen Fällen nicht umgesetzt werden. Erst seit 1993 ist bilingualer (paritätischer) Unterricht möglich. Das Modell sieht paritätischen Unterricht mit 13 Stunden Deutsch und 13 Stunden Französisch ab der Vorschule vor und geht auf eine Privatinitiative der Elternorganisation ABCM (*Association pour le bilinguisme en classe dès l'école maternelle*) zurück. Diese Form des Unterrichts erfolgt bereits in ca. 300 Klassen und erreicht damit etwa 7000 Schüler (Hartweg 2000:252). Daneben gibt es weitere Formen von erweitertem Deutschunterricht. Allerdings wird der Unterricht in der deutschen Sprache nur in den privat organisierten Klassen von Muttersprachlern erteilt, da alle staatlichen Stellen dem gesamtstaatlichen *concours*-System unterliegen. 1994 wurde das *Office Régional du Bilinguisme* (Regionalamt für Zweisprachigkeit) gegründet, das als Informations-, Anlauf-, und Koordinationsstelle fungiert und gerade im Bereich des Schulwesens fördernd tätig ist.

Untersuchungen zur Verwendung der deutschen Sprache im Elsass zeigen jedoch, dass dort bereits ein Generationenwechsel stattfindet: Während in der Großelterngeneration zumindest im ländlichen Raum der elsässische Dialekt noch eine tragende Rolle innehat, hat in der jüngeren Generation bereits ein Sprachwechsel stattgefunden oder aber der Gebrauch des Dialekt wird beschränkt auf die Domäne der Familie und oft auch dort noch personenspezifisch eingeschränkt auf das Gespräch mit den Großeltern. Dies bestätigen Umfragen zu Sprachverhalten von Jugendlichen im Elsass (z.B. Bister-Broosen 1998; Helfrich 1999). Bister-Broosen (1998: 76) weist auch darauf hin, dass hier die Sprachinitiativen von den „anderen“ ausgehen und die Jugendlichen sich dem Sprachverhalten der Großeltern oder Eltern entsprechend anschließen. Wie die Untersuchungen von Gardner-Chloros (1991) nahelegen, handelt es sich dabei auch eher um eine Form von Sprachmischung zwischen Dialekt und Französisch als um reine Dialektformen. Die deutsche Standardsprache wird im gesprochenen Medium lediglich im Umgang mit Touristen und in der grenzüberschreitenden Kommunikation verwendet. Der schriftliche Gebrauch des Deutschen ist im Wesentlichen eingeschränkt auf die Medien, d.h. Standarddeutsch wird in der Regel passiv rezipiert.

3.1.2. Südtirol

Eine völlig andere Situation findet sich dagegen in Südtirol: Hier verfügt die deutschsprachige Gruppe aufgrund des Autonomiestatuts über zahlreiche Rechte, die die kulturelle und sprachliche Eigenständigkeit sichern. So werden etwa alle öffentlichen Zuschüsse für Kultur und soziale Fürsorge im Verhältnis zur zahlenmäßigen Stärke der Sprachgruppen zugeteilt (sog. Proporzregelung); Deutsch ist dem Italienischen gleichgestellt und Deutschsprachige haben das Recht, mit allen Stellen jederzeit Deutsch zu sprechen (vgl. Gubert/Egger 1990:255f.).

Daher ist die deutsche Sprache nicht nur in den öffentlichen zweisprachigen Aufschriften, sondern auch in den Medien stark vertreten. Neben zwei deutschsprachigen Tageszeitungen gibt es mehrere Wochenzeitungen, Frauen-, Jugend- und Kulturzeitschriften und weitere unregelmäßig erscheinende Blätter. Vom staatlichen Sender RAI wird ein eigenes Regionalprogramm in deutscher Sprache (etwa 11 Stunden pro Woche, meist Nachrichten) und ein deutschsprachiges Radioprogramm ausgestrahlt. Lokale und private Radiosender ergänzen dies.

Die deutsche Sprache hat auch im Bereich der Schule ihre feste Position. In den Schulen der deutschen Sprachgruppe ist Deutsch alleinige Unterrichtssprache, die Zweitsprache Italienisch wird mit einem Anteil von ca. 6 Wochenstunden ab der zweiten Klasse Primarschule gelehrt. Umgekehrt gibt es für die italienische Sprachgruppe die gleichen Schultypen mit jeweils Italienisch als Unterrichtssprache und Deutsch als Zweitsprache ab der zweiten Klasse Primarschule. Der Unterricht wird dabei von Lehrern erteilt, für die die jeweilige Sprache Muttersprache ist. Seit Oktober 1997 verfügt Südtirol über eine eigene Hochschule, die dreisprachige Freie Universität Bozen, in der auch Lehrer für die Primarschule ausgebildet werden. Es besteht allerdings seit langem ein Abkommen mit Österreich, wonach deutschsprachige Südtiroler Absolventen an österreichischen Universitäten studieren können und ihre Abschlüsse in Italien anerkannt werden (vgl. Riehl 2000:241f.).

Im Gegensatz zum Elsass ist in Südtirol die regionale Varietät des Deutschen, nämlich der Südtiroler Dialekt, fast ausschließliches Kommunikationsmedium im mündlichen Sprachgebrauch der deutschen Sprachgruppe, und zwar in allen Generationen. Daneben wird Standarddeutsch in formellen Situationen und im Umgang mit Touristen oder den italienischsprachigen Mitbürgern verwendet. Allerdings gebraucht man in letzterem Fall viel häufiger die italienische Sprache. Zweisprachige Domänen sind Politik, öffentliche Verwaltung und staatliche Institutionen (wie Post, Bahn etc.) (s. Egger/Heller 1997:1350). Deutsch wird auch im schriftlichen Medium in offiziellen und inoffiziellen Schriftwechseln, Verwaltung etc. gleichberechtigt neben Italienisch verwendet. Je nach Lebensort (Stadt oder Land) und Beruf gebrauchen die deutschsprachigen Südtiroler die Zweitsprache mehr oder weniger häufig. Insgesamt kann man davon ausgehen, dass der weitaus größte Teil der Deutschsprachigen die deutsche Sprache häufiger benutzt als die italienische (differenziert dazu Eichinger 1996:223ff.). Damit hat die deutsche Sprache auch eine starke öffentliche Präsenz.

3.1.3. Belgien

Wieder anders ist die Situation in Ostbelgien, und zwar in der sog. ‚Deutschsprachigen Gemeinschaft‘. Die Gemeinschaft besitzt eine eigene Verwaltung innerhalb des belgischen Föderalstaats und ist einsprachig deutsch, d.h. in Gesetzgebung, Verwaltung und öffentlichen Aufschriften (wichtige Verkehrshinweise und Bekanntmachungen ausgenommen). In Ostbelgien gibt es eine deutschsprachige Tageszeitung, einige Anzeigenblätter, die wöchentlich an die Haushalte verteilt werden, sowie eine Lokalredaktion der ‚Aachener Zeitung‘ in Eupen. Der staatliche belgische Rundfunk strahlt täglich ein zwanzigminütiges deutschsprachiges Fernsehprogramm aus und unterhält außerdem einen deutschsprachigen Radiosender.

Auch hier hat die deutsche Sprache ihre Position in der Schule: Der Unterricht ist einsprachig deutsch, die Zweitsprache wird ab der 1. bis 3. Klasse Primarschule mit 6 Wochenstunden gelehrt; in den letzten drei Klassen der Oberschule werden auch einige weitere Fächer, v.a. naturwissenschaftliche Fächer und Mathematik, auf Französisch unterrichtet. Hier steht es den Schulen bis zu einem gewissen Grad frei, inwiefern sie den Unterricht zweisprachig gestalten wollen: es können sogar bis zu 2/3 des Unterrichts in französischer Sprache abgehalten werden (Riehl 2001: 36ff.). Der Unterricht auf Deutsch wird zwar von Lehrern erteilt, die Deutsch als Erstsprache haben, jedoch findet die Ausbildung der Lehrer in der Regel an französischsprachigen Universitäten statt, so dass sie damit ihre Fachausbildung nicht in deutscher Sprache erhalten können. Allerdings organisiert das Unterrichtsministerium der ‚Deutschsprachigen Gemeinschaft‘ Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrer, die in deutscher Sprache unterrichten.

In Ostbelgien wird – wie in Südtirol – innerhalb der deutschsprachigen Gruppe eine Varietät des Deutschen gesprochen: im südlichen Teil der Gemeinschaft und bei der älteren Generation noch häufig der jeweilige Dialekt, das sog. ‚Platt‘, im nördlichen Teil und bei der jüngeren Generation eine regionale Umgangssprache, die sich an die rheinische Umgangssprache anlehnt und Übernahmen aus der Kontaktsprache zeigt (vgl. Riehl 2001). Die schriftliche Kommunikation erfolgt aufgrund der offiziellen Einsprachigkeit des Gebietes ebenfalls auf Deutsch. Bei den öffentlichen Stellen wie Bahn, Post etc. sind Deutschsprachige (oder Zweisprachige) beschäftigt, so dass hier keine typischen Domänen des Französischen etabliert werden. Allerdings sind auch aufgrund der geringen Größe des Gebiets und wirtschaftlichen Zugehörigkeit zur Wallonie überregionale Schriftwechsel auf Französisch zu führen. Die Kommunikation mit frankophonen Mitbürgern erfolgt ebenfalls fast ausnahmslos in französischer Sprache. Außerdem werden fast in allen Berufen Kenntnisse in beiden Sprachen vorausgesetzt.

3.2. Gründe für die unterschiedliche Sprachpolitik

Die unterschiedliche Sprachpolitik – besonders in Bezug auf die Schule – hat unterschiedliche Wurzeln: In Südtirol war während des Faschismus (ab 1929) nicht nur die deutschsprachige Schule ganz verboten, sondern die deutsche Sprache und Kultur waren auch sonst sehr stark unterdrückt (vgl. dazu Eichinger 1996). Deshalb hält die deutsche Sprachgruppe bis heute beharrlich an der einsprachigen Schule fest. In Belgien dagegen war die deutsche Sprachgemeinschaft nach ihrer Angliederung im Jahre 1920 ursprünglich relativ liberal be-

handelt worden: Deutsch wurde als Unterrichtssprache anerkannt, lediglich in den oberen Klassen wurde Französisch für einen Großteil der Fächer Unterrichtssprache. Die Zwangsangliederung an Hitler-Deutschland hatte dann zur Folge, dass sich die Bevölkerung nach dem zweiten Weltkrieg zunächst massiv von Deutschland abwandte und sich der Wallonie zuwandte (vgl. Hinderdael/Nelde 1996). Als die deutschsprachige Gruppe im Zuge der belgischen Sprachengesetzgebung von 1962/63 ein eigenes Gebiet zugestanden bekam, blieb die wirtschaftliche Abhängigkeit von der französischsprachigen Region nach wie vor bestehen und auch im Falle eines Studiums sind die deutschsprachigen Belgier auf den Besuch einer innerbelgischen Universität angewiesen. Der Unterricht auf Französisch soll daher auch dazu dienen, die Schüler zum Studium an französischsprachigen Universitäten zu befähigen. Im Elsass dagegen ist die beschränkte Möglichkeit, Deutsch als Unterrichtssprache neben Französisch zu verwenden, auf die landesweite Sprachpolitik zurückzuführen, die grundsätzlich an der Bedeutung der Nationalsprache Französisch festhält und das Elsassische nicht als spezifische Minderheitensprache ansieht. Die Verbesserungen im Schulsystem resultieren daher zum großen Teil aus Privatinitiativen und wurden oft nur zögerlich durch staatliche Instanzen abgesegnet (vgl. Schilling 1994:44ff.).

4. Bedeutung der Schule für den Erwerb mehrsprachiger Kompetenz und für Spracherhalt

Aufgrund der unterschiedlichen schulischen Bedingungen, die in 3. vorgestellt wurden, kommt es in den verschiedenen deutschsprachigen Gruppen zu unterschiedlicher mehrsprachiger Kompetenz: Der Erwerb der konzeptionell schriftlichen Diskursformen der Erstsprache und einer standardsprachlichen Varietät ist in Ostbelgien und Südtirol gesichert. Im muttersprachlichen Unterricht werden die einzelnen Fertigkeiten des schriftlichen und mündlichen Ausdrucks in der Erstsprache vermittelt. Allerdings hat die unterschiedliche Schulsituation unterschiedliche Fertigkeiten in der Zweitsprache zur Folge. So ist die einsprachige Schule mit lediglich Sprachunterricht in der Zweitsprache nicht unbedingt als beste Lösung zu betrachten. Viele Schüler beklagen, dass sie durch die Schule nicht die Möglichkeit bekommen, die Mehrheits- und Staatssprache in ausreichendem Maße zu erwerben. Dies ist v.a. in den Gebieten der Fall, in denen auch der außerschulische Kontakt zur anderssprachigen Bevölkerung eingeschränkt ist. So wurde etwa in einer fiktiven Umfrage zur Einführung einer einheitlichen Amts- und Verkehrssprache in Europa nach dem effektivsten Schulsystem gefragt (vgl. Riehl 2001). Obwohl die meisten Schüler ihr eigenes System verteidigten, wurde in Südtirol immer wieder der Wunsch nach einer zweisprachigen Schule ausgesprochen. V.a. in Meran, wo der außerschulische Kontakt zu italienischsprachigen Mitbürgern weniger gegeben ist als in der Hauptstadt Bozen, waren die befragten Schüler wiederholt der Meinung, dass ihre Kompetenz in der italienischen Sprache nicht ausreichend sei. Vgl. exemplarisch folgendes Zitat einer 17jährigen Schülerin:

Da Südtirol zu Italien gehört, bin ich dafür, daß eine zweisprachige Schule eingeführt wird. Meiner Meinung nach, sind die Unterrichtsstunden in Italienisch wie sie zur Zeit in Südtirol sind, nicht aus-

reichend genug, um den Schülern genügend Italienisch beizubringen. Um ein „richtiges Gespräch“ mit einem Italiener zu führen sind die Kenntnisse nicht ausreichend. (Riehl 2001, CD-ROM, SM4.pdf, S.3)

Wie in diesem Zitat beziehen sich die Aussagen der Schüler dabei auf die mündliche Kompetenz (Fähigkeit, ein „richtiges Gespräch“ zu führen). Die Kompetenz in konzeptioneller Schriftlichkeit wird dagegen nicht diskutiert. Wie ich jedoch in einer exemplarischen Studie feststellen konnte, klafft die Schere in der Beherrschung der Zweitsprache im Schriftlichen sehr weit auseinander: Sie reicht von kurzen Texten, die extreme Kompensationsstrategien (formale und funktionale Reduktion sowie Strategien konzeptioneller Mündlichkeit) und Transferphänomene zeigen, bis zu elaborierten Texten, in denen lediglich Verstöße gegen Kollokationsmuster und textsyntaktische Kriterien zu beobachten sind (s. Riehl 1998). Letztere weisen v.a. im Bereich des Wortschatzes und der Formulierungsmuster eine wesentlich größere Bandbreite auf und sind besonders bei primär zweisprachigen Schülern zu finden, d.h. bei Schülern, die mit beiden Sprachen gleichzeitig aufgewachsen sind.

Dieser Aspekt der größeren Bandbreite im Bereich des Wortschatzes wird auch von den ostbelgischen Schülern hervorgehoben, die Fachunterricht in französischer Sprache bekommen. So äußert etwa eine 17jährige Schülerin:

Seit dem 3. Jahr habe ich Unterrichte in der Zweitsprache Französisch. Dies hilft zwar nicht unbedingt, die Sprache grammatikalisch richtig zu erlernen, jedoch erweitert sich der Wortschatz und das Sprachverständnis, z.B. auf wissenschaftlichem Gebiet (Bio, Physik etc.), um ein Vielfaches. (Riehl 2001, CD-ROM, BE4.pdf, S. 12)

Die größere Ausdrucksfähigkeit lässt sich auch an den Texten der Schüler zum großen Teil bestätigen. Allerdings beklagen hier einige Sprecher, dass ihre Ausdrucksfähigkeit in beiden Sprachen, d.h. also auch in der Erstsprache, nicht der von Einsprachigen gleichkommt. Darauf hatte bereits Kern (1979) im Hinblick auf die schriftlichen Ausdrucksschwierigkeiten deutschsprachiger Ostbelgier in der deutschen Sprache hingewiesen. Aber wie oben erwähnt, muss man hier vielmehr eine Mehrsprachigennorm ansetzen, bei der Mängel in der grammatischen Kompetenz durch eine kreative Kompetenz ausgeglichen werden (vgl. Riehl 2001:280ff.).

Im Elsass wurde die fiktive Umfrage leider nicht durchgeführt, so dass hier keine Schülersaussagen zum Schulsystem vorliegen: doch zeigt zumindest die von der Académie de Strasbourg durchgeführte Evaluation des zweisprachigen Unterrichts, dass die Schüler dieser Klassen sehr gute Ergebnisse in der Kompetenz beider Sprachen erbringen (Bister-Broosen 1998:184). In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass der Unterricht in der deutschen Sprache im Falle des Elsass nicht nur zur Förderung der mehrsprachigen Kompetenz der Sprecher beiträgt, sondern auch einen wichtigen Beitrag für den Spracherhalt überhaupt leistet: Studien in den üblichen Schulen ohne verstärkten Deutschunterricht legen nahe, dass die Elsässer Schüler durch dieses Schulsystem eher an die Einsprachigkeit gewöhnt werden. Ja vielmehr ist die Schule sogar oft der Auslöser für Sprachwechsel. Vgl. dazu folgende Äußerung eines Schülers:

Je pense que l'alsacien est en déclin, car à l'école on apprend le français et entre copains / copines on parle beaucoup plus souvent le français que l'alsacien. (Helfrich 1999: 71, fn. 44)

Dafür ist auch ein weiterer Aspekt verantwortlich, der nicht unterschätzt werden darf, nämlich die allgemeine Tendenz zum Dialektabbau, der – im Gegensatz zu Südtirol (vgl. Lanthaler 1997) – in Belgien und im Elsass festzustellen ist. Dieser Abbau ist einerseits mit dem Rückgang der landwirtschaftlichen Beschäftigung durch den Strukturwandel zu erklären, und ist andererseits durch die Mobilität und den Zuzug nicht dialektophoner Bevölkerungsschichten in den ländlichen Raum motiviert. Das äußert sich bereits in jüngsten Umfragen in der Art, dass es in den Städten nur noch einen geringen Prozentsatz an dialektophonen Kindern gibt (Fink/Staiber 1996). Auch in traditionellen Dialektgebieten im Elsass (z. B. Wissembourg) sprechen in der Gruppe der 15- bis 17jährigen nur noch etwa die Hälfte den Dialekt als Erstsprache (vgl. Helfrich 1999). Während das in Ostbelgien zu der oben erwähnten Bildung einer eigenen regionalen Umgangssprache führt, muss dies im Elsass den Sprachwechsel hin zum Französischen zur Folge haben, da aufgrund des Fehlens einer standardsprachlichen Überdachung keine Konvergenzprozesse hin zum Standard stattfinden können (vgl. Riehl 1999).

Wird also die Sprache nicht durch den Erwerb der entsprechenden Standardvarietät im schulischen Unterricht gestützt, könnte dies eine Aufgabe des Deutschen als Erstsprache mittelfristig zur Folge haben. Als Zweit- oder Drittsprache wird es sicher aufgrund der zahlreichen grenzüberschreitenden Kontakte nach wie vor eine wichtige Funktion behalten.

5. Schlussbetrachtung

Ich hoffe mit meinen Ausführungen gezeigt zu haben, dass Schule einerseits ein wichtiges Instrument für den Erhalt der Minderheitensprache ist (Fall Elsass), andererseits aber auch für den Erwerb einer ausgewogenen mehrsprachigen Kompetenz (Fall Ostbelgien). Einsprachige Schule in der Minderheitensprache trägt auf alle Fälle zu ersterem, nicht aber unbedingt auch zu letzterem bei (Fall Südtirol). Will man daher eine möglichst weitreichende mehrsprachige Kompetenz der Sprecher kleiner Sprachgemeinschaften erzielen, muss eine sinnvolle Sprachpolitik bei dieser Domäne als erstes ansetzen.

Wenn man aber von der Bedeutung der Schule für die Ausbildung einer mehrsprachigen Kompetenz spricht, darf man dabei auch einen anderen Aspekt nicht außer Acht lassen, der bereits angeklungen ist, nämlich die Ausbildung der Lehrer. Die Lehrer für die spezifischen Anforderungen des Unterrichts in einem mehrsprachigen Gebiet vorzubereiten und dafür entsprechende Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten zu schaffen, ist ebenfalls eine wichtige sprachpolitische Aufgabe.

Literatur

- Bister-Broosen, Helga (1998): *Sprachkontakte und Sprachattitüden Jugendlicher im Elsaß und in Baden. Vergleichende soziolinguistische Untersuchungen in Colmar (Frankreich) und in Freiburg und Müllheim (Deutschland)*. Frankfurt et al.: Lang.
- Egger, Kurt/Heller, Karin (1997): *Deutsch – Italienisch*. In: Goebel, Hans et al. (eds.): *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2. Halbbd. Berlin/New York: de Gruyter, 1350–1357.

- Eichinger, Ludwig M. (1996): *Südtirol*. In: Hinderling, Robert/Eichinger, Ludwig M. (eds.): *Handbuch der mitteleuropäischen Sprachminderheiten*. Tübingen: Narr, 199–262.
- Finck, Adrien/Staiber, Maryse (1996): ‚Regionalsprache‘ im Elsaß. In: Marti, Roland (ed.): *Sprachenpolitik in Grenzregionen*. Saarbrücken: Saarbrücker Druckerei und Verlag, 205–212.
- Finger, Bernd (2000): *Sprachenwahl in der grenzüberschreitenden Kommunikation zwischen Südbaden und dem Elsass*. Examensarbeit: Universität Freiburg [Ms.]
- Gardner-Chloros, Penelope (1991): *Language Selection and Switching in Strasbourg*. Oxford: Clarendon Press.
- Gubert, Renzo/Egger, Kurt (1990): *Die deutsche Volksgruppe in Südtirol*. In: Arbeitsgemeinschaft Alpen-Adria (ed.): *Die Minderheiten im Alpen-Adria-Raum*. Klagenfurt: Eigenverlag Land Kärnten, 249–264.
- Harnisch, Rüdiger (1996): *Das Elsass*. In: Hinderling, Robert/Eichinger, Ludwig M. (eds.): *Handbuch der mitteleuropäischen Sprachminderheiten*. Tübingen: Narr, 413–457.
- Hartweg, Frédéric (2000): *Elsässisch*. In: Wirrer, Jan (ed.): *Minderheiten- und Regionalsprachen in Europa*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 247–255.
- Hinderdael, Michael/Nelde Peter H. (1996): *Deutschbelgien*. In: Hinderling, Robert/Eichinger, Ludwig M. (eds.): *Handbuch der mitteleuropäischen Sprachminderheiten*. Tübingen: Narr, 479–495.
- Kern, Rudolf (1979): *Schriftliche Ausdrucksschwierigkeiten deutschsprachiger Belgier an der französischen Universität zu Löwen*. In: Nelde, Peter H. (ed.): *Deutsch als Muttersprache in Belgien. Forschungsberichte zur Gegenwartslage*. Wiesbaden: Steiner, 123–132.
- Lanthaler, Franz (1997): *Varietäten des Deutschen in Südtirol*. In: Stichel, Gerhard (ed.): *Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprachen*. Berlin/New York: de Gruyter, 364–383.
- Lösch, Hellmut (1997): *Zweitsprachigkeit in Elsass und Lothringen – gestern, heute und auch morgen? Versuch einer Bilanz*. Wien: Edition Praesens.
- Nelde, Peter H. (1979): *Volkssprache und Kultursprache. Die gegenwärtige Lage des sprachlichen Übergangsbereiches im deutsch-belgisch-luxemburgischen Grenzraum*. Wiesbaden: Steiner.
- (1986): *Deutsch als Minderheitssprache – Vergleichbarkeit von Sprachkontakten*. In: Hinderling, Robert (ed.): *Europäische Sprachminderheiten im Vergleich. Deutsch und andere Sprachen. Vorträge gehalten auf der Tagung „Mehrsprachige Gemeinschaften im Vergleich“ Bayreuth 14.–16. Juli 1983*. Stuttgart/Wiesbaden: Steiner, 251–273.
- (1994): *Sind Sprachkonflikte vermeidbar?* In: Helfrich, Uta/Riehl, Claudia M. (eds.): *Mehrsprachigkeit in Europa – Hindernis oder Chance?* Wilhelmsfeld: Egert, 115–125.
- Oksaar, Els (1980): *Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt*. In: Nelde, Peter H. (ed.): *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*. Wiesbaden: Steiner, 43–52.
- Riehl, Claudia M. (1998): *Schriftsprachliche Kompetenz und Zweitsprachigkeit. Der Fall Südtirol*. In: Werlen, Iwar (ed.): *Mehrsprachigkeit im Alpenraum*. Aarau/Frankfurt/Salzburg: Sauerländer, 175–195.
- (1999): *Zwischen Dialekt und Zweitsprache. Deutschsprachige Minderheiten und ihr Weg zum Standard*. In: Stehl, Thomas (ed.): *Dialekt, Dialektgenerationen, Sprachwandel*, Tübingen: Narr, 133–149.
- (2000): *Deutsch in Südtirol*. In: Wirrer, Jan (ed.): *Minderheiten- und Regionalsprachen in Europa*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 235–246.
- (2001): *Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit. Zur Textproduktion in mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel der deutschsprachigen Minderheiten in Südtirol und Ostbelgien*. Tübingen: Stauffenburg [inklusive Text-CD-ROM].
- Schilling, Annette (1994): *Die französische Sprach- und Schulpolitik und deren Auswirkung auf das Sprachbewußtsein der ‚minorités linguistiques‘ unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung im Elsaß*. Examensarbeit: Universität Freiburg [Ms.]