

Bildungsinstitutionen im Spiegel der sprachlichen Ressourcen von afrikanischen Flüchtlingsjugendlichen¹

„I: Und warum willst du noch Spanisch lernen? Hast du da eine spezielle Vorstellung? – J: Ich habe gesagt, wenn das mit Bürobankkauffrau nicht klappt – oder wenn ich eine Bankkauffrau bin, dann kann ich auch später Dolmetscher machen. Wenn jemand meine Hilfe braucht oder so was. Weil ich kenne schon fast fünf Sprachen.“ (Interview mit Juliette, 15 Jahre, Togo)

„A: ... also mein Ziel im Leben ist entweder, dass ich die Sprachen mache: Englisch, Deutsch, Portugiesisch [...] Ich kann auch ein bisschen Spanisch. Also, ich mag die Sprachen. [...] – I: Du kannst ja auch reichlich Sprachen. – A: Ja, genau.“ (Interview mit Assalik, 19 Jahre, Angola)

Die meisten der jungen afrikanischen Flüchtlinge, die wir interviewten, konnten „reichlich Sprachen“ (vgl. Interviewauszüge oben) und viele betrachten dieses sprachliche Repertoire durchaus als spezifische Kompetenz, die gepflegt und erweitert werden sollte, nicht zuletzt weil sie bei der beruflichen Qualifizierung von Nutzen sein könnte. Auffällig ist allerdings, dass bei der Frage nach sprachlichen Kompetenzen² zunächst Sprachen europäischen Ursprungs genannt, afrikanische Sprachen hingegen oft erst auf explizite Nachfrage erwähnt wurden. Diese Beobachtung wird vielen nicht weiter bemerkenswert, sondern „natürlich“ vorkommen. Umso mehr belegt sie die Existenz eines strikt hierarchisierten „sprachlichen Markts“, auf dem die diversen sprachlichen Ressourcen einen sehr unterschiedlichen „Tauschwert“ haben.

Kaum ein Bereich der sozialen Machtverhältnisse, nicht einmal die Frage der Geschlechterrelationen, wird heutzutage mit vergleichbarer Selbstverständlichkeit als nahezu „naturhaft“ gegeben betrachtet wie die sprachlichen Hierarchien und unterliegt in dergleichen unreflektierten Weise dem „common sense“ im Sinne Clifford Geertz (1997). Bevor ich auf die sprachlichen Ressourcen der afrikanischen Flüchtlingsjugendlichen und ihre Rolle auf dem deutschen Bildungsmarkt eingehe, will ich daher einige grundsätzliche Ausführungen vorausschicken, um ins Gedächtnis zu rufen, dass soziale Verhältnisse historisch gewachsen und folglich zwar nicht beliebig, jedoch prinzipiell veränderlich sind.

1. Theoretische Vorbemerkungen

„Der Sinn für den Wert der eigenen sprachlichen Produkte ist eine grundlegende Dimension des Sinnes für den Ort, auf dem man sich im sozialen Raum befindet“ (Bourdieu 1990: 63).

Ausgangspunkt meiner Überlegungen zur Rolle der sprachlichen Ressourcen afrikanischer Jugendlicher im deutschen Bildungssystem ist der sprachsoziologische Ansatz Pierre Bourdieus zur „Ökonomie des sprachlichen Tauschs“ (Bourdieu 1990). Seine grundlegende Annahme ist, dass Kommunikationsbeziehungen auch symbolische Machtbeziehungen sind, in denen sich Machtverhältnisse zwischen den Sprechern und ihren jeweiligen sozialen Gruppen aktualisieren (Bourdieu 1990: 11), beispielsweise zwischen Angehörigen verschiedener Gruppen einer einst kolonisierten Nation (ebd.: 46). Das „sprachliche Kapital“ kann

1 Ich danke Erika Eichholzer aus unserem Kooperationsprojekt „Spracherhalt/Sprachverlust in instabilen Situationen: Twi in Deutschland“ (Modul des Teilprojekts A1 des SFB 520) für ihre kritische Durchsicht des Textes unter sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkten. Erika Eichholzer ist Afrikanistin und befasst sich mit der Sprachweitergabe des Twi in ghanastämmigen Familien in Hamburg.

2 Der Begriff der „Kompetenz“ wird in diesem Text verwendet, um die sprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu bezeichnen, die die Jugendlichen ihrer Selbsteinschätzung nach besitzen.

systematisch als eine besondere Unterform des „kulturellen Kapitals“ betrachtet werden (vgl. „Projektbeschreibung“, Abschn. 2.1).

Die Position eines jeden Sprechers in der sprachlichen Hierarchie ist bestimmt durch die jeweilige Nähe oder Distanz seiner Sprache zur „legitimen Sprache“ des jeweiligen sprachlichen Markts, das heißt zu der Sprachform, die von allen Mitgliedern einer „Sprachgemeinschaft“ stillschweigend als die einzig legitime Form des Sprechens in offiziellen Kontexten anerkannt wird. Die legitime Sprache gilt mithin nicht als eine Sprache unter anderen, sondern als *die* Sprache. Dies ist die Sprache bzw. sprachliche Varietät, die gemeint ist, wenn der bernaesische Bauer seine Wahl zum Bürgermeister seines Heimatortes mit der Begründung ablehnt, dass er „nicht gut reden“ könne (Bourdieu 1990: 48), oder wenn deutsche Lehrerinnen und Lehrer darüber klagen, dass die Kinder aus ethnischen Minderheiten „praktisch ohne Sprachkenntnisse“ in die Schule kämen (vgl. Gogolin 1994: 224) bzw. südafrikanische Lehrkräfte mit Blick auf afrikanische Kinder behaupten: „The problem is that they come to school without language“³. Je nach Kontext bedeutet „Sprache“ bzw. „sprechen können“ in diesen Aussagen Französisch, Deutsch oder Englisch – während Bearnesisch (eine regionale Sprache Frankreichs), Einwanderersprachen und afrikanische Sprachen nicht als sprachliches Vermögen wahrgenommen werden.

Die beiden Hauptinstanzen bei der Übertragung von kulturellem Kapital und der Produktion von Sprachkompetenz sind die Familie bzw. soziale Nachbarschaft des Kindes und das Bildungssystem. Die Sprache/n, die man als Kind in seiner Familie und sozialen Gemeinschaft erlernt und sich im psychoanalytischen Sinne „einverleibt“ hat, gehen in die Konstruktion der eigenen Identität unauflöslich ein. Die Bewertung der eigenen sprachlichen Produkte auf den sprachlichen Märkten außerhalb der Herkunftsgemeinschaft sind daher ein wichtiger Faktor in der Aushandlung der jeweiligen relationalen Positionierung im „sozialen Raum“.

„Wir haben nicht nur durch das Hören eines bestimmten Sprechens sprechen gelernt, sondern auch indem wir selber gesprochen, also ein bestimmtes Sprechen auf einem bestimmten Markt angeboten haben, nämlich im Austausch innerhalb einer Familie, die eine bestimmte Position im sozialen Raum hat und ihrem neuen Mitglied damit Modelle und Sanktionen für die praktische Mimesis anbietet, die vom legitimen Sprachgebrauch mehr oder weniger weit entfernt sind. Und wir haben gelernt, welchen Wert die angebotenen Produkte samt der Autorität, die auf dem Ursprungsmarkt mit ihnen verbunden ist, auf anderen Märkten bekommen (etwa auf dem Bildungsmarkt)“ (Bourdieu 1990: 62f.).

Die Bildungsinstitutionen haben offiziell und dem eigenen Anspruch nach die Aufgabe, kulturelles und sprachliches Kapital zu vermitteln, also *Kenntnisse* zu erweitern. In gewissen Grenzen tun sie dies auch. Doch erfüllen sie vor allem eine weitere, nicht explizit gemachte Aufgabe, nämlich die Förderung der allgemeinen *Anerkennung* der jeweils „legitimen Sprache“ und somit unausweichlich die Abwertung aller anderen sprachlichen Ressourcen. Wenn Lehrerinnen und Lehrer die von den Kindern in den schulischen Raum mitgebrachten kulturellen und sprachlichen Ressourcen bewerten, machen sie den Kindern wichtige Mitteilungen über ihre soziale Herkunft. Indem sie sich daran machen, Kindern mit als mangelhaft bewerteten sprachlichen Vorkenntnissen den Zugang zur legitimen Sprache zu eröffnen, ihnen also in der allerbesten Absicht z.B. Deutsch, Hochdeutsch, „richtiges Deutsch“ beizubringen, stellen sie zugleich sicher, dass alle sozialen Gruppen in einem Sprachraum lernen, die Legitimität einer bestimmten Sprachform anzuerkennen – und somit auch die Autorität derjenigen, die diese Sprachform sprechen und die ihre privilegierte soziale Position auf diese Weise symbolisch begründen und unterstreichen. Der Bildungsmarkt verfestigt daher tendenziell die bereits bestehenden Kapitalunterschiede und leistet einen Beitrag zur Reproduktion der Sozialstruktur.

3 Diesen Satz habe ich im Rahmen meiner Forschungsarbeit in Südafrika 1995-1997 (Niedrig 2000) oft von ‚weißen‘ Lehrerinnen und Lehrern gehört. Gemeint waren immer Kinder mit afrikanischen Erstsprachen.

1.1 Der postkoloniale Sprachmarkt in Afrika

Ausgehend von Bourdieus „Theorie des sprachlichen Tauschs“ skizziert der nigerianische Sprachwissenschaftler Abiodun Goke-Pariola (1993) das Grundmuster in der Entwicklung (post-)kolonialer Sprachmärkte in Afrika: Indem die europäischen Kolonisatoren in ein multilinguales Territorium eindringen und die Nationalsprache des »Mutterlandes« als koloniale Amtssprache etablieren, griffen sie in eine meist komplexe Ökonomie des (multilingualen) sprachlichen Tauschs ein. Memmi (1958) bezeichnet die durch Kolonisation hervorbrachte sprachliche Konstellation, die zur massiven Abwertung der einheimischen Sprachen führt, als »kolonialen Bilingualismus«.

In der kolonialen linguistischen Stratifikation ist die Mehrsprachigkeit in autochthonen Sprachen bedeutungslos: »Kolonialer Bilingualismus« bezeichnet ein sprachliches Repertoire, das neben einer (oder mehreren) afrikanischen Sprache(n) die Kenntnis der Kolonialsprache umfasst. Die in diesem Sinne bilinguale afrikanische Elite bildet in der Regel die Herrschaftsklasse der unabhängigen afrikanischen Nationen. Die Beibehaltung der ehemaligen Kolonialsprache als offizielle Sprache dekolonisierter afrikanischer Staaten ist durchaus im objektiven Interesse dieser Elite, deren Angehörige aus der großen Kluft zwischen der allgemeinen Anerkennung der offiziellen Sprache und ihrer sehr begrenzt verbreiteten Kenntnis einen denkbar maximierten Distinktionsprofit erzielen.⁴

Diese sprachliche Hierarchie spiegelt sich in der nationalen Bildungspolitik afrikanischer Länder: Afrikanische Sprachen gelten allenfalls im Primarschulbereich als tauglich für die Bildungsvermittlung. Das Erlernen der jeweiligen Amtssprache – Englisch, Französisch oder Portugiesisch – ist eines der zentralen Ziele der ersten Schuljahre und nimmt einen großen Teil der Unterrichtsstunden in Anspruch. Oft schon nach wenigen Schuljahren, spätestens aber ab der Sekundarschule werden alle afrikanischen Schülerinnen und Schüler dann im Medium dieser Amtssprache unterrichtet. Meist werden afrikanische Kinder jedoch bereits von ihrem ersten Schultag an mit einem Unterricht konfrontiert, der – zumindest offiziell – im Medium der Amtssprache abgehalten wird, ohne Rücksicht darauf, ob die Kinder diese Sprache auch nur in Ansätzen verstehen. Wie eine Untersuchung zum Verhältnis von Unterrichtssprache und Schulerfolg in afrikanischen Bildungssystemen ergab, ist dies einer der Hauptgründe für das frühzeitige schulische Scheitern vieler afrikanischer Kinder (ADEA 1996). Vor diesem Hintergrund aber ist die Kompetenz in der jeweiligen Amts- und somit Schulsprache eines afrikanischen Staates der inkorporierte Beleg für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn.

In diesem Kontext bildet sich ein spezifischer sprachlicher Habitus unter Sprechern afrikanischer Sprachen aus, der im Falle der Konfrontation mit einem neuen sprachlichen Markt zu mehr oder weniger vorhersehbaren Effekten führt, auf die ich weiter unten zu sprechen komme.

1.2 Der deutsche Sprachmarkt

Wird der Grad der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit in afrikanischen Staaten aus unterschiedlichen Motiven tendenziell eher übertrieben⁵, so trifft das Gegenteil auf die

4 Es wird angenommen, dass in anglophonen afrikanischen Ländern maximal 20-25% und in frankophonen nicht mehr als 10% der Bevölkerung die offizielle Sprache in einer Weise beherrschen, die eine umfassende politische, wirtschaftliche und soziale Partizipation ermöglicht (Heugh 1995: 46, vgl. auch Reh 1981: 533). Anders gesagt: Mehr als 80% der afrikanischen Bevölkerungen sind aufgrund sprachlicher Barrieren von der Beteiligung an politischen Entscheidungsprozessen, vom Zugang zu (höheren) Bildungsinstitutionen und zu qualifizierten Berufspositionen ausgeschlossen.

5 Hier spielen verschiedene politische Motive eine Rolle, z.B. die Rücksichtnahme auf das ethnische Selbstverständnis und die Abgrenzungsbedürfnisse diverser Gruppen. Im Apartheid-Südafrika wurden z.B. im

europäischen Nationalstaaten zu, die bis auf wenige Ausnahmen als monolingual gelten. Entsprechend wird die im Zuge der Nachkriegseinwanderung zunehmende sprachliche Pluralisierung der Schülerschaft im deutschen Schulsystem meist als eine völlig neue Herausforderung wahrgenommen und dargestellt. Wie Gogolin hingegen nachweist, ist sprachliche Diversität in Deutschland und namentlich im schulischen Bereich kein neues Phänomen. Das Selbstverständnis der gesellschaftlichen Einsprachigkeit musste historisch im Rahmen der Nationenbildung erst hergestellt werden, wobei dem nationalen Schulsystem eine Schlüsselrolle zukam:

„Das Normalitätskonzept ‚Einsprachigkeit‘ ist (...) eine ziemlich junge Erfindung. Daß Monolingualität als Normalvorstellung in das öffentliche Bildungswesen einging, verdankt sich dem im 19. Jahrhundert entstehenden Nationalstaat, der sich ein Schulwesen schuf, das an der Verbreitung und Sicherung seiner Mythen mitwirkte. Die Schaffung der Überzeugung in jedem einzelnen Mitglied des Nationalstaatsgebildes, es habe mit jedem anderen immer schon dieselbe Sprache gemein, ist ein mächtiger Mythos des Nationalstaats: ein Kernelement für die Legitimation der Nation als Staatsform und zugleich für die Erzeugung ‚geglaufter Gemeinsamkeit‘ (Max Weber), die jedem Individuum die Identifikation mit der Staatsform nahe legt“ (Gogolin 1992: 189f.; vgl. hierzu auch Gogolin/Krüger-Potratz/Neumann 1991: 6ff. sowie Gogolin 1994).

Gogolin charakterisiert diese Normalitätsvorstellung im deutschen Bildungswesen als „monolingualen Habitus“, der sich auch angesichts widersprechender Erfahrungen als ausgesprochen resistent erweise. Obgleich an die 20% aller Schülerinnen und Schüler der staatlichen Schulen in Deutschland keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen – und in vielen urbanen Grundschulen gilt dies für mehr als die Hälfte der Kinder – wird Deutsch als einziges Unterrichtsmedium nicht in Frage gestellt und ist das Fach „Deutsch“ als Unterricht der „Muttersprache“ konzipiert. Abweichungen hiervon bestätigen – als Ausnahme – lediglich die Regel: So wird, zeitlich begrenzt, einigen Schülergruppen Unterricht in Deutsch als Zweitsprache zuteil. Dieser Unterricht wird von besonders fortgebildeten Lehrkräften erteilt. Die „regulären“ Deutschlehrerinnen und -lehrer werden für diese Aufgabe nicht qualifiziert. Ebenso wenig werden Fachlehrerinnen und Fachlehrer im Hinblick darauf ausgebildet, dass sie ihren Fachunterricht in einem sprachlichen Medium erteilen, das für viele ihrer Schülerinnen und Schüler eine Zweitsprache ist. Systematisch übersehen wird damit die Tatsache, dass zwar die Sprache der Lehrkräfte in aller Regel Deutsch ist, dass jedoch die Unterrichtsinhalte von den Kindern in einer Vielzahl von Sprachen angeeignet werden (vgl. Gogolin/Neumann [Hg.] 1997; Kroon/Gogolin 2001).

Alle anderen Sprachen werden im deutschen „mainstream“-Unterricht als „Fremdsprachen“ unterrichtet. Neben Deutsch als „legitimer Sprache“ hat vor allem *eine* weitere Sprache eine herausgehobene Rolle im deutschen Bildungssystem, nämlich Englisch, das in allen Bundesländern als Regelfremdsprache für Kinder aller Schulformen in der Stundentafel verankert ist. Darin drückt sich nicht zuletzt die große, seit den 1960er Jahren wachsende Bedeutung von Englisch als grenzübergreifendes sprachliches ‚Zusatzkapital‘ aus, das offenbar nicht nur in den ‚anglophonen‘ Ländern des Südens als unverzichtbar gilt.

Die Sprachen der Einwandererkinder spielen im regulären Schulbetrieb kaum eine Rolle. Es gibt allenfalls den sogenannten „Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht“, insbesondere für die Sprachen der ehemaligen Anwerbeländer (Spanisch, Italienisch, Türkisch, etc.), meist jedoch nicht als verbindliche Schulfächer, sondern als freiwilliges Nachmittagsangebot, das zudem überwiegend in der Verantwortung der Konsulate, statt der deutschen Bildungs-

Rahmen der Homeland- und Retribalisierungspolitik nahe verwandte Sprachen durch geplante Sprachentwicklung bewusst „auseinander entwickelt“, wodurch u.a. eine „ethnische Konkurrenz“ zwischen Zulu- und Xhosa-sprechern (mit)erzeugt wurde. Hierzu kommentiert der südafrikanische Linguist Nigel Crawhall: „What is considered to be a language or part of a language is the result of power in our society“ (Crawhall 1993: 2).

verwaltung liegt. Nur ein Bruchteil der von den mehrsprachigen Kindern gesprochenen Sprachen ist hier berücksichtigt (vgl. Gogolin/Neumann/Reuter [Hg.] 2001), bislang ist keine afrikanische Sprache darunter.⁶

2. Zur empirischen Erhebung und ihren Problemen

Systematisch wurden die Sprachkenntnisse der afrikanischen Jugendlichen unseres Samples mit Hilfe eines Items des standardisierten Fragebogens erhoben. Aber auch in den ergänzenden Kurzinterviews wurden hin und wieder Aussagen zu Sprachen gemacht: sei es zu eigenen sprachlichen Ressourcen und ihrem Nutzen in Hamburg (vgl. „Kompetenzen“, Abschn. 5.1.1), zur Stellung der Sprachen in der deutschen Schule, zu Sprachlernwünschen oder zu Schwierigkeiten beim Sprachenlernen. Aus den Interviewtranskripten ergeben sich somit zusätzliche Hinweise für eine Interpretation der standardisierten Daten.

Die Frage nach den Sprachkenntnissen auf dem Fragebogen war das letzte Item und die entsprechende Tabelle wurde in der Regel erst zum Abschluss der Befragung ausgefüllt. Die Jugendlichen sollten alle Sprachen, die sie als Teil ihres sprachlichen Repertoires betrachten, angeben und für jede eine Selbsteinschätzung zum Grad ihrer Kompetenz – untergliedert nach Verstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben – vornehmen (siehe Beispieltabelle unten).

Für die geforderte Selbstevaluation mussten wir einen gemeinsamen Bezugspunkt finden. Da wir davon ausgingen, dass alle befragten Jugendlichen auf eine gewisse Erfahrung mit dem deutschen Schulsystem und seinen Bewertungsskalen zurückgreifen können, wurde die Skala für die Selbstevaluation der eigenen Sprachkompetenzen analog zur Notenskala der deutschen Schule definiert: So standen die Ziffern 1 (sehr gut; very good; très bien) bis 5 (nur ein wenig; poor; seulement un peu) für die Hierarchisierung der Kompetenzen in verschiedenen Sprachen differenziert nach Fertigkeiten zur Verfügung (vgl. die Erläuterung der Skala unter der Tabelle). „Keine Angabe“ („-“) oder „6“ steht für die Antwort: „kann ich überhaupt nicht“.

Abb. 1: Raster zur Erfassung der Kompetenzen im Rahmen der Kurzinterviews

| Mitgebrachte Kompetenzen: Sprachenprofil | | | | | | |
|---|-----------|------------|-------------|------------|-----------|------------|
| Sprache | I. | II. | III. | IV. | V. | VI. |
| Verstehen | | | | | | |
| Sprechen | | | | | | |
| Lesen | | | | | | |
| Schreiben | | | | | | |

Sehr gut: 1; Gut: 2; Mittelmäßig: 3; Ausreichend: 4; Ein wenig: 5

Im Rahmen unserer kurzen, etwa 30-minütigen Interviews war etwas anderes als eine Selbsteinschätzung nicht realisierbar. Auch der „gemeinsame Bezugspunkt“ darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Angaben keine „objektiven“⁷ Aussagen über Kompetenzen sind, sondern dass sie den jeweils individuellen Vergleichsmöglichkeiten und einer eher selbstkritischen oder eher selbstbewussten Einstellung zu den eigenen Fähigkeiten entspringen. Dennoch sind wir der Auffassung, dass die Selbstevaluationen nicht völlig beliebig und ohne Aussagekraft sind. Schulkinder aller Weltgegenden haben zumindest eine grobe Bewertungsskala von „gut“ – „Mittelmaß“ – „schlecht“ internalisiert. Als Maßstab der Selbstevaluation wird vermutlich die Bewertung der mündlichen Fähigkeiten (Verstehen und Sprechen) in mindestens einer der Sprachen als „sehr gut“ dienen, was wir im Rahmen dieser Studie als selbstgeschriebenes „Muttersprachniveau“ definieren. Weitere sprachliche

6 Zur Situation in Hamburg vgl. den Beitrag „Barrieren“.

7 Wie die Schulforschung zu Benotungspraktiken unterschiedlicher Lehrkräfte belegt, wäre allerdings auch eine Fremdeinschätzung keineswegs als „objektiv“ zu bezeichnen.

Kompetenzen können dann entweder als „gleich gut“ oder in mehr oder minder systematischen Abstufungen als „weniger gut“ eingeschätzt werden. In diese Einschätzung fließen überdies real erfahrene Fremdbeurteilungen (Noten in schulischen Sprachfächern) und der Vergleich mit den Kompetenzen anderer Personen im eigenen Umfeld ein. Das Resultat dieses Evaluationsprozesses ist trotz aller individueller Verzerrungen nicht vollkommen arbiträr, sondern gibt ein – wenn auch mit Vorsicht zu interpretierendes – Bild von der Verteilung des sprachlichen Kapitals in unserer Zielgruppe.

Dabei ist zu beachten, dass die Jugendlichen nicht in jedem Fall alle Sprachen im Fragebogen angegeben haben, die sie beherrschen. Dies schließen wir daraus, dass in einigen der Interviews Sprachkompetenzen erwähnt werden, die auf dem Fragebogen nicht dokumentiert sind. Soweit uns dies möglich war, haben wir zusätzliche Informationen aus den Interviews im Fragebogen ergänzt. Es ist aber davon auszugehen, dass die vorliegenden Daten das sprachliche Repertoire der afrikanischen Flüchtlinge nicht vollständig wiedergeben, dies gilt insbesondere im Hinblick auf afrikanische Sprachen.

Neben forschungspraktischen Problemen, insbesondere der Tatsache, dass der Fragebogen lediglich Raum für sechs Sprachen vorsah, sind für diese Datenlage vermutlich zwei weitere Problemkomplexe verantwortlich:

Erstens sind die „Spracheinstellungen“ (language attitudes) von Interviewer/innen und Befragten von Bedeutung, die mit dem Marktwert der jeweiligen Sprachen zusammenhängen und dazu führen, dass Kompetenzen in afrikanischen Sprachen nicht als ernst zu nehmende „Kompetenzen“ wahrgenommen werden (vgl. hierzu auch den Beitrag „Kompetenzen“). So macht beispielsweise Patrik schon bei einer ersten Diskussion über seine Sprachkompetenzen seine Vorliebe für Englisch deutlich, die er mit der besonderen Position und Funktionalität dieser Sprache vor allem in offiziellen und Bildungskontexten (schon ab dem Kindergarten!) begründet:

I: Du hast gesagt, du sprichst verschiedene Sprachen. Sag noch mal, welche du sprichst

P: Ah, ich spreche [lacht] meine Sprache Zime und Krio und ja, ein bisschen Limba und ein bisschen Mende, nur ein bisschen, nicht ganz gut. Ja, und Englisch, meine *Liebe*!

I: Magst du gerne?

P: Ja, ich liebe Englisch mehr als Zime. Weil wenn du in Sierra Leone in die Schule gehst oder in den Kindergarten, kannst du nur Englisch reden. Ja, wenn du zur Schule gehst, redest du nur Englisch. Kein Zime oder andere Sprachen, andere als Englisch.

I: Mit deinen Freunden hast du auch nur Englisch gesprochen?

P: Ja.

Es ist also sicher kein Zufall, dass *Patrik* sich im Folgenden zwar auf eine genaue Selbstevaluation von Englisch und Deutsch einlässt, die Kenntnisse in afrikanischen Sprachen inklusive seiner Muttersprache [„meine Sprache Zime“] aber unter den Tisch fallen lässt.

I: Okay, dann nächste Sprache!

P: Nein, nur das. [lacht] Nur Deutsch und Englisch.

I: Nur Deutsch und Englisch? Aber du kannst doch noch so viele andere Sprachen.

P: Mhm [verneinend].

I: Nein? Okay.

(Patrik, 20 Jahre, Sierra Leone)

Zweitens spielt hier vermutlich auch die asylrechtliche Problematik, in die die Jugendlichen zum Zeitpunkt des Interviews in aller Regel verstrickt waren, eine Rolle. So könnte es den Befragten in bestimmten Fällen ratsam erschienen sein, bestimmte sprachliche Ressourcen nicht zu offenbaren, um die präzise Bestimmung des Herkunftslandes zu erschweren.

3. Die sprachlichen Ressourcen der Jugendlichen

Auch wenn wir davon ausgehen müssen, dass die Fragebogen-Erhebung keine vollständige Auskunft über das Sprachenrepertoire der afrikanischen Migrant*innen Jugendlichen gibt, so steht doch fest, dass es beachtlich ist. Auf der Grundlage des vorliegenden quantifizierbaren Materials soll dieses Repertoire zunächst beschrieben werden, bevor unter Einbeziehung der Interviewaussagen der Jugendlichen dessen Bedeutung und Nutzen im Hamburger Bildungssystem diskutiert wird.

Da drei der 76 Befragten keinen Fragebogen ausgefüllt haben, beziehen sich die folgenden Zahlenangaben lediglich auf eine Grundgesamtheit von 73 Jugendlichen.

3.1 Die Sprachen der Jugendlichen und die Ergebnisse der Selbstevaluationen

Insgesamt wurden auf den Fragebögen 29 Sprachen aufgeführt, die die Jugendlichen laut eigenen Angaben in unterschiedlichen Kompetenzgraden beherrschen. Diese Sprachen haben wir zu analytischen Zwecken in fünf Gruppen geordnet:

- (a) afrikanische Sprachen (autochthone und Kreolsprachen)
- (b) Arabisch
- (c) ehemalige Kolonialsprachen
- (d) Deutsch
- (e) weitere europäische Sprachen

(a) Afrikanische Sprachen

Die Gruppe „*afrikanische Sprachen*“ umfasst zunächst die *autochthonen* Sprachen Afrikas. Diese Definition dient zur Abgrenzung der „afrikanischen Sprachen“ im engeren Sinne von anderen nicht allein in Afrika gesprochenen Sprachen, die – je nach Perspektive – (inzwischen) ebenfalls als „afrikanische“ Sprachen betrachtet werden können, insbesondere von den ehemaligen Kolonialsprachen, die nunmehr offizielle Amtssprachen vieler afrikanischer Staaten sind, und von Arabisch, dem wir im Bildungskontext einen eigenen Stellenwert beimessen.

Die zahlenmäßig bedeutendste Sprache dieser Gruppe in unserem Sample ist Fula⁸, das von 32 Personen (44%) genannt wird. Hierbei handelt es sich um eine der Verkehrssprachen des westlichen Afrikas, die von vielen der Jugendlichen aus Sierra Leone sowie aus Guinea-Bissau, Guinea-Conakry und Burkina Faso als Erst- oder Zweitsprache gelernt wurde – der eigenen Einschätzung nach mit hoher Kompetenz, die im Schnitt bei 1,5 (Sprechen) liegt. 27 der Jugendlichen bezeichnen ihre mündliche Kompetenz (Verstehen und Sprechen) als „sehr gut“. Allem Anschein nach erfüllt Fula auch im bundesdeutschen Exil seine Funktion der Erleichterung sprachgruppenübergreifender Kommunikation. So berichten viele Betreuer, dass die Jugendlichen sich untereinander oft in Fula verständigten. Zumindest von zweien der befragten Jugendlichen, *Jonathan* aus Sierra Leone und *Assalik* aus Angola, wissen wir aus dem Interview, dass sie erst in Hamburg Fula gelernt haben, um besser mit anderen afrikanischen Flüchtlingsjungen zu kommunizieren.

Sieben Jugendliche nannten Amharisch, sechs Ewe, fünf Dioula, vier Mandingo und ebenfalls vier Tigrinya als Teil ihres sprachlichen Repertoires. Jeweils drei Nennungen entfielen auf Bambara und Kotokoli. Hausa, Susu und Temne wurden je zweimal erwähnt. Weitere 18 Sprachen wurden jeweils nur von einem der befragten Jugendlichen genannt. Ein Überblick

8 Wir haben uns für die Schreibweise „Fula“ entschieden. Die frankophonen Jugendlichen schreiben i.d.R. „Foula“. Die Sprache ist auch unter anderen Bezeichnungen – Ful, Fulfulde, Fulani, Peul etc. – bekannt. Ähnliches gilt für andere der hier behandelten afrikanischen Sprachen.

über alle afrikanischen Sprachen, die benannt wurden, ihre Sprecher/innen und deren Herkunftsländer befindet sich am Ende des Textes (Tab. 7).

Des Weiteren zählen wir im Kontext dieser Studie *afrikanische Kreolsprachen* zu den afrikanischen Sprachen, da diese Sprachen in Afrika entstanden sind, nur dort gesprochen werden, vergleichbare kommunikative Funktionen im Alltagsleben erfüllen und in offiziellen bzw. Bildungskontexten eine ähnliche Position in der sprachlichen Hierarchie einnehmen. Als Kreolsprachen werden sog. „Mischsprachen“ bezeichnet, die ihren Ursprung im Kontakt zwischen Gruppen ohne gemeinsames sprachliches Medium haben und die sich meist unter sehr spezifischen Bedingungen von gesellschaftlicher Stratifikation und Dominanz zur Muttersprache einer neu heranwachsenden Kindergeneration entwickelten (vgl. Bechert/Wildgen 1991: 139ff.). So bezeichneten 15 unserer Informantinnen und Informanten aus Sierra Leone als (eine) ihre(r) Erstsprache(n) Krio (21%); diese entstand auf der Basis des Englischen im Kontakt mit autochthonen Sprachen und ist heute eine weit verbreitete Sprache in Sierra Leone. Auch *Assalik* aus Angola gibt als Erstsprache „Creole“ an, in diesem Fall handelt es sich um eine Kreolsprache auf der Basis des Portugiesischen. Schließlich haben wir auch die ostafrikanische Handels- und Verkehrssprache Swahili, die im Kontakt zwischen arabischsprachigen Händlern mit Sprechern afrikanischer Sprachen entstanden und heute beispielsweise offizielles Unterrichtsmedium bis zur Sekundarstufe in Tansania ist, dieser Gruppe zugeordnet. Hier gibt es lediglich eine Nennung: *Fuzum* aus Somalia bezeichnet sowohl Swahili als auch Bajun als seine Sprachen auf „Muttersprachniveau“ (Kompetenz in allen Bereichen „1“).

13 Jugendliche (18%) zählen in der Befragung keine afrikanische Sprache (weder eine „autochthone“ noch eine „Kreolsprache“) zu ihrem Repertoire. Sieht man von den beiden Jungen nordafrikanischer Herkunft (*Walid* aus Ägypten und *Mohammed* aus Tunesien) ab, so bleiben elf Jugendliche (15%) aus Ländern „südlich der Sahara“, die laut eigener Aussage keine afrikanischen Sprachen sprechen. Zu diesen gehört *Abdul* aus Somalia, der lediglich Aussagen über „gute“ Kenntnisse in Arabisch und Englisch macht (alle Kompetenzbereiche „2“). Die anderen zehn Jugendlichen gaben jeweils die Amtssprache ihres Herkunftslandes, davon zwei noch eine weitere ehemalige Kolonialsprache an (zur Diskussion dieser Angaben siehe unten).

Von den 60 Jugendlichen, die Angaben zu afrikanischen Sprachkenntnissen machten, haben lediglich zwei ihre mündlichen Kompetenzen in diesen Sprachen mit schlechter als „sehr gut“ bewertet. Alle 58 anderen schätzten ihre mündliche Kompetenz, das heißt sowohl Hörverständnis als auch Sprechen, für mindestens eine ihrer afrikanischen Sprachen auf unserer Bewertungsskala mit „1“ ein. Wir definieren dies wie erläutert als „muttersprachliche Kompetenz“. Mehr als die Hälfte dieser 58 Jugendlichen zählt nicht nur eine afrikanische Sprache zu ihrem Repertoire: 25 Jugendliche sprechen zwei, sechs Jugendliche drei, einer vier und ein weiterer fünf afrikanische Sprachen.

Zur Schriftsprachkompetenz in afrikanischen „Muttersprachen“

Vor dem Hintergrund der Diskussion über die Rolle afrikanischer Sprachen in den afrikanischen Schulsystemen interessierte uns, wie die befragten Jugendlichen ihre schriftlichen Kompetenzen in den jeweiligen afrikanischen „Muttersprachen“ beurteilen.⁹ Hier ergibt sich eine interessante Differenzierung: Es lassen sich, grob gesagt, zwei Hauptgruppen unterscheiden, nämlich eine Gruppe (24 Personen), die ihre schriftlichen Fähigkeiten in den afrikanischen Erstsprachen als sehr hoch einschätzt (1 oder 2), und eine

⁹ Bei den folgenden Zahlenangaben sind sieben Jugendliche mehrfach genannt, die mehr als eine afrikanische Sprache sprechen und für diese jeweils unterschiedliche Grade der Schriftkompetenz angeben (sechs Doppel- und eine Dreifachnennung).

zweite Gruppe (31 Personen), die behauptet, keine Schriftsprachkompetenz in diesen Sprachen (5 oder 6) zu besitzen. Dazwischen existiert nur ein kleines „Mittelfeld“ von 11 Jugendlichen, die sich für schriftliche Fertigkeiten in der/den Erstsprache/n die Note 3 oder 4 geben oder ungewöhnliche Kombinationen, z.B. Lesen: 1, Schreiben: 6.

Eine erste und naheliegende Hypothese für die Erklärung dieses Phänomens musste verworfen werden: Es lässt sich kein systematischer Zusammenhang zum Grad der jeweiligen formalen Bildung herstellen. Das heißt: Die Mitglieder beider Gruppen waren in ihren Herkunftsländern mehr oder weniger gleichmäßig in allen Bildungsstufen und Schulformen – von der Koranschule über die ersten Klassen der staatlichen Primarschule bis zur Sekundarstufe II – vertreten.

Aus einer Korrelation der genannten Daten mit den Herkunftsländern der Jugendlichen geht aber hervor, dass für die Aussagen zur schriftsprachlichen Kompetenz offensichtlich der offizielle Status der afrikanischen Sprachen eine Rolle spielt: Jugendliche aus Ländern, die afrikanische Sprachen als Amtssprachen haben, stufen ihre Schriftkompetenz in diesen Sprachen fast ausnahmslos als hoch ein, während Jugendliche aus Ländern, in denen nur die ehemaligen Kolonialsprachen den Status als Amtssprache haben, ihre schriftlichen Kompetenzen in afrikanischen Sprachen eher gering einschätzen.

Darüber hinaus spricht insbesondere die starke Dichotomisierung für eine weitere, mit der obigen Analyse durchaus kompatible Annahme: Derzufolge handelt es sich bei dem Phänomen um den Effekt der unterschiedlichen Selbstzuschreibung von Fähigkeiten zu Transferleistungen (vgl. „Kompetenzen“) sowie der unterschiedlichen Einschätzung, ob „gesprochene Sprachen“ überhaupt geschrieben werden können. *Jonathan* aus Sierra Leone beispielsweise erläutert sein Dilemma beim Ausfüllen der Tabelle wie folgt: Krio ist seine Erstsprache, die er von allen seinen Sprachen am besten spreche. Im Hinblick auf mündliche Kompetenz („1“) zögert er keinen Moment. Schwierig ist aber die Antwort auf die Frage nach der schriftlichen Kompetenz, denn, so *Jonathan*, er könnte Krio natürlich auch schreiben, nämlich „in englischer Schreibweise“, aber eigentlich sei es nur eine gesprochene Sprache. Er lässt die Felder für „Lesen“ und „Schreiben“ offen, was in unserer Auswertung als „6“ (= keine Kompetenz) gewertet wird.

(b) Arabisch

Insgesamt 14 Jugendliche (19%) gaben *Arabischkennntnisse* an. Drei stammen aus Ägypten, Tunesien und aus Somalia, d.h. Ländern, in denen Arabisch Amts- und/oder eine wichtige Unterrichtssprache an den Schulen ist. Drei Mädchen aus Äthiopien und Eritrea geben an, Arabisch recht gut zu sprechen, aber nicht oder kaum lesen oder schreiben zu können. Die anderen acht Jugendlichen stammen aus Sierra Leone (4), Guinea-Bissau (1), Guinea-Conakry (1) und Togo (2). Von fünf dieser Jugendlichen wissen wir, dass sie Koranschulen besucht haben, nämlich die vier Jungen aus Sierra Leone und *Fnan* aus Guinea-Bissau. Bei ihnen fällt auf, dass in der Regel die Schriftkompetenz entschieden höher als die mündliche Kompetenz eingeschätzt wird. So gibt beispielsweise *Dentas* an, Arabisch weder zu verstehen noch zu sprechen, aber gut zu lesen und sehr gut schreiben zu können. Und *Ahmed* verweigert die aus seiner Sicht offenbar im „herkömmlichen Schema“ kaum zu leistende Selbstevaluation und erklärt, er könne Arabisch zwar lesen, aber nicht verstehen. Ein ähnliches Muster lässt sich bei *Koodi* und *Simon* aus Togo erkennen, von denen wir aber nicht wissen, wo und in welcher Form sie Arabisch gelernt haben.

Hier spiegelt sich, wie es scheint, ein Koranschulcurriculum, das seinen Schwerpunkt auf das Erlernen der angemessenen Rezitation religiöser Texte legt. Andererseits haben einige der Jugendlichen offenbar auch an Koranschulen andere Sprachlernerfahrungen gemacht, denn z.B.

Harona (Sierra Leone) beurteilt sein Arabisch in allen sprachlichen Teilkompetenzen mit „1“, bis auf Schreiben („2“).

(c) Ehemalige Kolonialsprachen

Die *ehemaligen Kolonialsprachen* Englisch, Französisch und Portugiesisch sind heute die Amtssprachen in einigen der Herkunftsländern der befragten Jugendlichen, und die Aufteilung von Afrika südlich der Sahara in eine „anglophone“, eine „frankophone“ und eine „lusophone“ Zone ist nach wie vor sehr verbreitet. In der Regel spielen die jeweiligen Amtssprachen auch in den Bildungsinstitutionen eine besondere Rolle, oft sind sie das einzige oder das wichtigste Unterrichtsmedium vom Kindergarten bis in die Universitäten (vgl. das Zitat von *Patrik* oben). Aber auch in denjenigen Ländern, die eine einheimische Sprache als offizielle Amtssprache haben, spielt – ähnlich wie in Europa – insbesondere Englisch, zum Teil auch Französisch, eine herausragende Rolle im schulischen Sprachunterricht.

Tab.1: Herkunftsländer mit exogenen Amtssprachen in unserer Stichprobe

| Amtssprache | Herkunftsländer in unserer Stichprobe | Anzahl der Jugendlichen* |
|-----------------------------------|--|--------------------------|
| Englisch | Sierra Leone, Liberia | 32 |
| Französisch | Burkina Faso, Burundi ¹⁰ , Côte d’Ivoire, Guinea-Conakry, Niger, Togo | 23 |
| Portugiesisch | Angola, Guinea-Bissau | 4 |
| Summe exogene Amtssprachen | | 59 |

* Bei den Angaben zu „Englisch“ sind zwei Jugendliche aus Sierra Leone nicht enthalten, bei Französisch fehlt ein Junge aus Guinea-Conakry, da sie keinen Fragebogen ausgefüllt haben

So verwundert es nicht, dass mit Ausnahme von drei Jugendlichen alle Befragten zumindest Basiskenntnisse in einer der drei ehemaligen Kolonialsprachen angeben. Die Ausnahmen sind *Walid* (Ägypten) sowie *Alhadji* und *Joseph* (Sierra Leone). Letztere sprechen laut eigenen Angaben nur Fula und haben die Interviews daher mit einem fulasprachigen externen Interviewer durchgeführt. *Alhadji* besuchte eine Koranschule, *Joseph* macht keine Angaben zu seiner Schulbildung. Möglicherweise haben die beiden tatsächlich keinerlei Englisch gelernt. Andererseits geben selbst die fünf Jugendlichen in unserem Sample, die explizit erklären, nie eine Schule besucht zu haben, gewisse mündliche Kompetenzen in einer der drei ehemaligen Kolonialsprachen an, z.B. *Binta* aus Sierra Leone, die Analphabetin ist, aber ihre Englischkompetenz (Verstehen und Sprechen) als „3“ einschätzt.

Zahlenmäßig dominiert Englisch mit 55 Nennungen, das sind drei Viertel der Befragten, gefolgt von Französisch mit 35 Nennungen, immerhin fast die Hälfte der Stichprobe. Beide Sprachen werden also über die Länder hinaus, in denen sie Amtssprachen sind, von afrikanischen Jugendlichen gelernt (vgl. Tab.1). Portugiesisch hingegen sprechen nur die vier Jugendlichen, die aus Angola und aus Guinea-Bissau stammen.

Insgesamt 21 Jugendliche, also knapp ein Drittel, sagen, dass sie sowohl Englisch- als auch Französischkenntnisse besitzen; drei der Jugendlichen mit Portugiesischkompetenz sprechen außerdem Englisch. Meist gibt es ein deutliches Gefälle in der Selbsteinschätzung der Kompetenzstufen zwischen den beiden europäischen Sprachen, was sich unter anderem aus der Tatsache erklärt, dass die Amtssprache auch die Hauptunterrichtssprache an den Schulen ist, während weitere Sprachen wie in Deutschland nur als Sprachfach unterrichtet werden.

10 Zweite Amtssprache: Kirundi

Aus den Fragebögen ist in der Regel aber nicht ersichtlich, ob die zweite europäische Sprache bereits Teil des Unterrichts in Afrika war oder erst in der deutschen Schule gelernt wurde.

Insgesamt 48 Jugendliche, also zwei Drittel (66%), beurteilen ihre mündliche Kompetenz in zumindest einer der von ihnen gesprochenen ehemaligen Kolonialsprachen mit „gut“ oder „sehr gut“. Von diesen sind 33 Jugendliche (45%) der Meinung, auch ihre Schriftsprachkompetenz in dieser Sprache sei mindestens „gut“ oder sogar „sehr gut“.

Betrachtet man lediglich die *Amtssprachen* der Herkunftsländer der jeweiligen Jugendlichen und wertet die Angaben nach Schriftkompetenz aus, dann ergibt sich für diejenigen Befragten, deren Herkunftsländer eine ehemalige Kolonialsprache als Amtssprache haben, folgendes Bild:

Tab. 2: Verteilung der schriftlichen Kompetenzen der Jugendlichen in den ehemaligen Kolonialsprachen und heutigen Amtssprachen ihrer Herkunftsländer

| Amtssprache | Schriftliche Kompetenz in der (exogenen) Amtssprache | | |
|---------------|--|----------|------------|
| | 1 – 2 | 5 – 6 | Restgruppe |
| Englisch | 12 | 5 | 9 |
| Französisch | 17 | 2 | 4 |
| Portugiesisch | 1 | 1 | 2 |
| Gesamt | 30 | 8 | 15 |

30 von 53 Jugendlichen¹¹ (57%) schätzen ihre schriftlichen Kompetenzen als „sehr gut“ bis „gut“ ein. Lediglich acht (15%) bezeichnen ihre schriftlichen Kompetenzen in der Amtssprache als „nur ein wenig“ bis gar nicht vorhanden. Die anderen schreiben sich Kompetenzen auf mittlerem Niveau zu oder aber kombinieren eine (relativ) hohe Lese- mit niedrigerer Schreibkompetenz. Dieses Kompetenzgefälle lässt sich – aber nur teilweise – in einen Zusammenhang mit der Verweildauer im formalen Bildungssystem bringen: In den so genannten frankophonen Ländern ist auf der Basis unserer Daten erkennbar, dass diejenigen Jugendlichen, die sich eine hohe Schriftkompetenz in Französisch bescheinigen, mehrheitlich eine Sekundarschulbildung vorweisen können (10 von 17). Bei den Jugendlichen, die aus Ländern stammen, in denen Englisch Amts- und Schulsprache ist, gibt es einen solchen Zusammenhang nicht (5 von 12). Im Gegenteil schätzen hier tendenziell auch diejenigen, die lediglich über eine Primarschulbildung verfügen, ihre englische Schriftkompetenz als hoch ein.

Vergleicht man diese Ergebnisse mit den selbstzugeschriebenen schriftlichen Kompetenzen in der jeweiligen Amtssprache von Jugendlichen, die aus Ländern mit einheimischer Amtssprache stammen, so ist bemerkenswert, wie einheitlich die Selbstevaluation hier ausfällt (vgl. Tab. 3): Alle zehn Jugendlichen in unserem Sample, die die einheimische Amtssprache sprechen, bescheinigen sich selbst „sehr gute“ mündliche *wie auch* schriftliche Kompetenzen (d.h. alle Teilkompetenzen wurden mit „1“ bewertet), und zwar in Arabisch (1 Jugendlicher)¹²,

¹¹ Sechs Jungen aus Sierra Leone machen keine Angaben zu ihren Englischkenntnissen. Daher sind hier nur 53 der 59 Jugendlichen aus Ländern mit exogenen Amtssprachen berücksichtigt (Tab. 1).

¹² Dieser Jugendliche ist *Walid* aus Ägypten. *Mohammed* aus Tunesien ist hier nicht erfasst, denn er ist weitgehend in Deutschland aufgewachsen und spricht daher Deutsch („gut“) seiner Einschätzung nach weit besser als Arabisch („ausreichend“).

Amharisch (5), Tigrinya (2), Somali (1)¹³. Das gleiche gilt für *Rodeo* aus Burundi, wo Kirundi die zweite Amtssprache neben Französisch ist.

Tab. 3: Herkunftsländer mit einheimischen Amtssprachen in unserer Stichprobe

| Amtssprache | Herkunftsländer in unserer Stichprobe | Anzahl der Jugendlichen |
|------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------|
| Arabisch | Ägypten, [Tunesien] | 1* |
| Amharisch | Äthiopien | 5 |
| Tigrinya | Eritrea | 2 |
| Somali | Somalia | 3 |
| Kirundi / Französisch | Burundi | 1 |
| Summe endogene Amtssprachen | | 12 |

* Bei Arabisch ist der Junge aus Tunesien nicht erfasst, da er schon lange in Deutschland lebt

Man könnte diesen Befund als Bestätigung einer kritischen Position zur postkolonialen Sprachenpolitik in Afrika lesen, derzufolge eine Politik der exogenen Amts- und Schulsprachen zu einer weitaus stärkeren Polarisierung der Gesellschaft führe als eine Politik, die endogenen Sprachen in offiziellen Funktionen und im Bildungswesen einen wichtigen Stellenwert verleiht (vgl. z.B. Alexander 1995; Heugh 1995; sowie Beiträge in Fardon/Furniss [Hg.] 1994). Denn im ersteren Falle seien die Startchancen der Kinder aufgrund des ungleichen Zugangs unterschiedlicher sozialer Schichten zu legitimem sprachlichen Kapital weitaus disparater.

(d) *Deutsch*

Von den 73 Jugendlichen unseres Samples haben neun keine Angaben zu *Deutschkenntnissen* gemacht: *Abdoulaye, Ahmed, Alhadji, Aliou, Astere, Chirimo, Marie Claire, Samba* und *Sulayman*. Von einigen dieser Jugendlichen wissen wir allerdings, dass sie durchaus in der Lage sind, auf einfachem Niveau auf Deutsch zu kommunizieren. Da wir davon ausgehen, dass auch die anderen Jugendlichen sich selbst nach kürzerer Aufenthaltsdauer in Deutschland zumindest geringfügige Kompetenzen in Deutsch angeeignet haben müssen, haben wir bei den betreffenden Jugendlichen Deutsch auf der Kompetenzstufe „5“ für Verstehen und Sprechen ergänzt (vgl. hierzu genauere Erläuterungen zur Tab. 6: Mehrsprachigkeitsprofil).

Tab. 4: Kompetenzverteilung in Deutsch

| Fertigkeiten | Kompetenzstufen | | Restgruppe |
|--|-----------------|-------|------------|
| | 1 – 2 | 5 – 6 | |
| Mündliche Fertigkeiten: Verstehen + Sprechen | 14 | 17 | 42 |
| Schriftliche Fertigkeiten: Lesen + Schreiben | 9 | 24 | 40 |

Es handelt sich auch hier um selbst zugeschriebene Kompetenzstufen, so dass diese Aussagen nicht überinterpretiert werden dürfen. Auffällig sind insbesondere die neun Jugendlichen, die sich im Schriftdeutschen gute (bis sehr gute) Fertigkeiten bescheinigen. Daher haben wir uns diese Gruppe etwas genauer angeschaut:

¹³ Zwei Jungen, die nach eigene Darstellung aus Somalia stammen, machen keinerlei Angabe zu ihren Kenntnissen in der Amtssprache Somali.

Tab. 5: Jugendliche, die ihr Schriftkompetenz in Deutsch als „gut“ oder „sehr gut“ bezeichnen

| Pseudonym | Land | Amtssprache | Deutschkompetenz | | | | Schule | | Aufenthalt in Deutschland | | | |
|-----------------|---------------|-------------|------------------|-----------|----------|-------|-----------|-----------|---------------------------|-------------------|-----------|---|
| | | | Anz. Sprachen | verstehen | sprechen | lesen | schreiben | Schul-typ | Anz. Jahre | Status | Ankunft | Ausbildung (Stand: Frühjahr 2000) |
| Abdul | Somalia | Somali | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | Koran | ? | Duldung | 1993 | 1995 HASA, dann Lehre Gärtner |
| Dentas | Sierra Leone | Englisch | 6 | 1 | 2 | 2 | 2 | Koran | 7 | Befugnis | Ende 1997 | BVJM, kurz vor Hauptschulabschluss |
| Eden | Eritrea | Tigrinya | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | Sek. II | 12 | Unbefr. Erlaubnis | 1994 | Lehre Gärtnerin |
| Juliette | Togo | Französisch | 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | Prim | 6 | Duldung | 1996 | 8. Schuljahr Gesamtschule |
| Malik | Sierra Leone | Englisch | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | Prim | ? | Duldung | Anf. 1993 | 1997 HASA, keine Arbeitserlaubnis |
| Mamudou | Sierra Leone | Englisch | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | Prim | 6 | Befugnis | Anf. 1995 | 1999 RESA, Ausbildung zum Seegüterkontrolleur |
| Ndengo | Burkina Faso | Französisch | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | Sek I | 9 | Duldung | 1999 | Kein Schulbesuch |
| Olivier | Côte d'Ivoire | Französisch | 6 | 2 | 3 | 2 | 2 | Sek I | 7 | Duldung | 1995 | Lehre Friseur; März 2000 Ges.-prfg (inkl. HASA) |
| Silvain | Togo | Französisch | 4 | 1 | 2 | 2 | 2 | Sek I | 10 | Duldung | 1993 | 1995 HASA, Lehre Tischler; 1998 Gesellenprüfung |

Acht dieser Jugendlichen beurteilen ihre schriftlichen Kompetenzen im Deutschen mit „gut“. Nur *Mamudou* hält sie für „sehr gut“. Er lebt seit Anfang 1995 in Deutschland, hat im Sommer 1999 seinen Realschulabschluss bestanden und machte zum Zeitpunkt des Interviews gerade eine Ausbildung zum Seegüterkontrolleur im Hamburger Hafen. Von seinen Betreuern wird er als sehr ambitioniert und strebsam beschrieben. Seine Freizeit habe er zum Beispiel vorwiegend genutzt, um deutsche Bücher über die unterschiedlichsten Themen zu lesen, um sein Deutsch zu verbessern. *Mamudou* hat eine Aufenthaltsbefugnis. Auch bei den übrigen acht Jugendlichen handelt es sich, so weit wir das aus den Interviews schließen können, überwiegend um bildungsorientierte und integrationswillige Jugendliche. Damit erschöpfen sich die Gemeinsamkeiten aber weitgehend, denn sowohl im Hinblick auf Aufenthaltsdauer (zwei bis acht Jahre), Aufenthaltstitel (Duldung bis unbefristete Aufenthaltserlaubnis), schulische Vorbildung in Afrika (sowohl Koranschule als auch staatliche Schule, sechs bis zwölf Schuljahre) und Herkunftsland (sechs verschiedene Länder) gibt es eine große Bandbreite und kaum einen gemeinsamen Nenner. Als Gemeinsamkeiten lassen sich allenfalls feststellen: Keine/r der Jugendlichen ist als Analphabet/in bzw. ohne Schulerfahrungen nach Deutschland gekommen, bis auf einen haben alle in Deutschland eine vergleichsweise erfolgreiche Schullaufbahn vorzuweisen (einer hat den Realschulabschluss, sechs einen Hauptschulabschluss bzw. *Dentas* stand kurz vor seinem Abschluss, ein Mädchen besucht die

8. Klasse einer Gesamtschule). Fast alle dieser Jugendlichen verfügen insgesamt über ein breites Sprachenrepertoire.

(e) Weitere europäische Sprachen

Sechs der Jugendlichen geben über die bisher diskutierten Sprachen hinaus weitere Sprachkenntnisse an:

Italienisch: 2 (*Kapu* aus Togo; *Taschat* aus Côte d’Ivoire)

Spanisch: 3 (*Assalik* und *Lorenzo* aus Angola; *Olivier* aus Côte d’Ivoire)

Russisch: 1 (*Chirmo* aus Sierra Leone)

Zwar wurde nicht bei allen Jugendlichen nachgefragt, wie sie diese Sprachkenntnisse erworben haben, was insbesondere im Hinblick auf *Chirmo* bedauerlich ist, der seine Russischkompetenz in allen Bereichen als „sehr gut“ bezeichnet. Von *Olivier* wissen wir aber, dass er in der Sekundarschule in Côte d’Ivoire zwei Jahre Spanischunterricht erhielt. Ebenso erzählt *Lorenzo*, dass er Spanisch in der Schule in Angola gelernt habe. *Taschat*, der sich lediglich rezeptive Fähigkeiten in Italienisch zuschreibt (Verstehen = 3) berichtet im Interview, dass seine Schwester in Italien lebe und er sie dort für drei Wochen besucht habe. Eigentlich habe er zunächst sogar vorgehabt, dort auf Dauer zu leben und darum auch eine Schule besucht, um die Sprache zu lernen. Aber aufgrund von Unstimmigkeiten mit seiner Schwester sei er von diesem Plan dann wieder abgekommen. *Assalik* aus Angola schließlich erklärt zu seiner Spanischkompetenz (Verstehen = 4): „Ich kann Spanisch, weil Spanisch ist nicht so weit weg von Portugiesisch“. Im übrigen sei seine Muttersprache „Creole“, und das sei „so zwischen Spanisch und Portugiesisch“.

3.2 Die Mehrsprachigkeitsprofile der Jugendlichen

Ausgehend von der in der Befragung erhobenen Anzahl ihrer Sprachen¹⁴ habe ich die 73 Jugendlichen unserer Stichprobe in folgende Mehrsprachigkeitscluster (Tab. 6) unterteilt. Eine der Sprachen ist jeweils Deutsch. Die typischen Konstellationen der weiteren Sprachkenntnisse lassen sich ebenfalls aus dem Überblick in Tab. 6 ablesen.

Tab. 6: Mehrsprachigkeitsprofile und Zusammensetzung des Sprachenrepertoires

| Cluster | Anzahl Sprachen inkl. Deutsch | Anzahl Personen | Darunter | | | | | | |
|---------------|-------------------------------|-----------------|-----------------------|-----------|---------------|------------------|-----------|-----------|-----------------------------|
| | | | Afrikanische Sprachen | | | Kolonialsprachen | | Arabisch | Weitere europäische Sprache |
| | | | Eine | Zwei | Drei und mehr | Eine | Zwei | | |
| I | 2 | 11 | 2 | | | 8 | | 1 | |
| II | 3 | 12 | 9 | | | 11 | 1 | 2 | |
| | 4 | 28 | 13 | 14 | | 18 | 10 | 4 | 1 |
| | 5 | 13 | 3 | 7 | 3 | 6 | 7 | 5 | 1 |
| III | 6 | 7 | | 4 | 3 | 2 | 5 | 2 | 3 |
| | 7 | 2 | | | 2 | 1 | 1 | | 1 |
| Gesamt | | 73 | 27 | 25 | 8 | 46 | 24 | 14 | 6 |

¹⁴ Bei neun Jugendlichen, die keine Angaben zu Deutsch gemacht hatten, haben wir Deutsch mit der Kompetenzstufe „5“ ergänzt, da wir davon ausgehen, dass alle Jugendlichen, die in Deutschland leben, über zumindest rudimentäre Deutschkenntnisse verfügen.

Es gibt demnach Jugendliche, die sich (nach Abzug von Deutsch) als „monolingual“ darstellen; es gibt einige, die unsere Tabelle mit der Standardvorgabe „maximal sechs Sprachen“ voll ausnutzen oder gar „sprengen“ und schließlich die große Mehrheit der „durchschnittlich Mehrsprachigen“. Diese drei Sprachprofilcluster werden im Folgenden genauer beschrieben.

Cluster I: Zwei Sprachen

Die elf Jugendlichen, die in Tab. 6 als „zweisprachig“ vermerkt sind (15%), haben neben Deutsch lediglich eine aus Afrika mitgebrachte Sprache genannt, sich also als vor der Migration „monolingual“ dargestellt. *Walid* aus Ägypten gab lediglich Arabisch an, zwei Jugendliche aus Sierra Leone nannten nur eine afrikanische Sprache (Fula) und die anderen acht Jugendlichen lediglich die Amtssprache ihres Herkunftslandes.

Je nach regionaler Herkunft und Bildungshintergrund sind die Aussagen von *Alhadji* und *Joseph* (nur Fula) zumindest nicht unwahrscheinlich. Möglich ist natürlich auch, dass Kenntnisse in der Amtssprache Englisch als zu geringfügig gewertet wurden, um in der Befragung genannt zu werden. Jedenfalls gehören diese beiden Jugendlichen zu einer Gruppe von Interviewten, die im (deutsch geführten) Vorgespräch darauf bestanden hatten, das Interview nur geben zu können, wenn es auf Fula geführt werde.

Die Aussagen der acht Jugendlichen, die angeblich keine afrikanische Sprache in ihrem Repertoire haben, sind zumindest diskussionswürdig. Leider bestand nur die Interviewerin, die *Rosa* aus Angola befragte, auf einer Erklärung: Diese versichert, Portugiesisch sei ihre Muttersprache, eine afrikanische Sprache spreche sie nicht. Sie wird von der angolansisch-portugiesischen Dolmetscherin unterstützt, die solch eine monolinguale Sozialisation für Stadtkinder in Angola nicht ungewöhnlich findet. Wir wissen nicht, wie es sich bei den Jungen *Malik*, *Musa* sowie *Dauda* (Cluster II) aus Sierra Leone verhält, die ebenfalls nur Englisch (*Dauda* außerdem Französisch) angeben und ihre Kompetenzen durchweg als „sehr gut“ (d.h. potenziell wie *Rosa* „Muttersprachniveau“) beschreiben. Von *Patrik* jedoch, bei dem sich das gleiche Muster in der Sprachentabelle findet, können wir sagen, dass er außer Englisch vier afrikanische Sprachen spricht und versteht, davon eine seine „Muttersprache“ Zime, die er aber nicht in die Tabelle einfügen wollte (vgl. oben Abschn. 2). Die anderen fünf Jungen *Aliou*, *Francis*, *Rayim*, *Konaté* und *Lorenzo* (aus Sierra Leone, Guinea-Conakry und Angola) benoten ihre Englisch-, Französisch- bzw. Portugiesischkenntnisse jeweils mit „2“ (mündlich) und zwischen „2“ und „3“ (schriftlich), was wir als Hinweis darauf deuten, dass es sich nicht um ihre Erstsprachen handelt und sie vermutlich noch weitere (afrikanische) Sprachen sprechen, diese aber nicht genannt haben.

Cluster III: Sechs oder mehr Sprachen

Die Gruppe am anderen Ende des Spektrums hingegen hat ihr mehrsprachiges Repertoire ausführlich ausgebreitet: Neun Jugendliche (12%) sagen, dass sie (mindestens) sechs Sprachen zu ihrem Sprachenrepertoire zählen. Hier sind unter Umständen forschungsinduzierte Begrenzungen zu berücksichtigen, denn wir haben Hinweise darauf, dass es außer *Kapu* (der sieben Sprachen nennt) noch mehr Jugendliche geben könnte, deren Sprachenrepertoire die im Fragebogen vorgegebene Tabelle mit sechs Spalten sprengen würde, hätten sie denn alle ihre sprachlichen Ressourcen lückenlos aufgelistet. Möglicherweise haben einige der Jugendlichen ‚nur‘ sechs Sprachen genannt, da die Tabelle nicht mehr Platz geboten hat. Vielleicht ist dies z.B. der Grund dafür, dass *Marie Claire*, die das Interview auf Deutsch gab, ihre deutschen Sprachkenntnisse nicht im Fragebogen vermerken ließ.¹⁵ Bei *Taschat* bemerkt die Interviewerin in der Kommentarspalte neben den sechs aufgeführten Sprachen: „versteht 16

15 Wir haben in ihrem Fragebogen Deutsch als 7. Sprache ergänzt.

Sprachen; spricht 6 fließend“. Leider haben wir keine weiteren Angaben hierzu, so dass *Taschat* wie alle anderen in unserer Auswertung nur mit den namentlich genannten Sprachen berücksichtigt wird. So wird in der quantitativen Analyse aus einem potenziell 16-sprachigen ein 6-sprachiges Repertoire.

Cluster II: Zwei bis fünf Sprachen

Dazwischen befindet sich das große Mittelfeld: 53 Jugendliche (73%) geben an, drei bis fünf Sprachen, d.h. nach Abzug von Deutsch: zwei bis vier Sprachen, zu sprechen. Sollten hier sprachliche Ressourcen nicht dargestellt worden sein, so ist diese Beschränkung zumindest nicht auf das Forschungsinstrumentarium zurückzuführen. Die typischen Sprachenkonstellationen sind im Detail in Tab. 6 dargestellt. Lässt man die Deutschkenntnisse außer Betracht, so handelt es sich um zwölf Jugendliche (16%), die sich als (vor ihrer Ankunft in Deutschland) bilingual verstehen. Diese nennen in der Regel neben einer afrikanischen Sprache eine nicht-afrikanische Amtssprache. Die Mehrheit, nämlich 28 Jugendliche, also mehr als ein Drittel der 73 Jugendlichen, spricht neben Deutsch drei Sprachen, davon geben 14 Befragte zwei afrikanische Sprachen an, zehn nennen zwei ehemalige Kolonialsprachen, vier Arabisch als zusätzliche Sprache. Unter den 13 Jugendlichen die (ohne Deutsch) vier Sprachen sprechen, beherrschen sieben zwei und drei sogar drei afrikanische Sprachen, sieben sprechen zwei ehemalige Kolonialsprachen.

Analysiert man die Verteilung der Jugendlichen auf die verschiedenen Cluster, dann fällt auf, dass an beiden Enden des Spektrums Jugendliche aus denselben Ländern zu finden sind: *Rosa* (eine Herkunftssprache) stammt ebenso wie *Assalik* (fünf Herkunftssprachen) aus Angola. Sowohl *Aliou* und *Alhadji* (eine Sprache plus Deutsch) als auch *Dentas* und *Jonathan* (fünf Sprachen plus Deutsch) kommen aus Sierra Leone.

3.3 Beispiele für typische Sprachkombinationen: Kompetenz versus Verwendungszusammenhänge

Zum Abschluss der Darstellung der sprachlichen Ressourcen soll an drei Beispielen illustriert werden, wie die abstrakten Daten aus den Tabellen sich bei einzelnen Jugendlichen „mit Leben füllen“:

Beispiel 1: Bali, 20 Jahre, aus Côte d’Ivoire, seit fünfeinhalb Jahren in Deutschland, spricht fünf Sprachen (Abb. 2).

Abb. 2: Sprachkompetenzprofil Bali

| Sprache | I. Dida | II. Dioula | III. Français | IV. Allemand | V. Anglais | VI. |
|---------------|------------|---------------|------------------|-----------------|---------------|-----|
| Compréhension | 1 | 3 | 1 | 2 | 4 | |
| Expression | 1 | 4 | 1 | 3 | 4 | |
| Lecture | – | – | 1 | 3 | 3 | |
| Ecriture | – | – | 1 | 3 | 3 | |

très bien: 1; bien: 2; médiocre: 3; suffisant: 4; seulement un peu: 5

Bali bezeichnet Dida als seine Familiensprache, die er „zu Hause“ gesprochen habe. Dioula habe er „auf der Straße“ gelernt. Französisch war seine Unterrichtssprache ab der 1. Klasse in den Schulen, die er bis zur 9. Klasse besucht habe. Deutsch hat er seit seiner Ankunft in Deutschland vor fünf Jahren gelernt. Hier hat er inzwischen seinen Realschulabschluss erworben und eine Gärtnerlehre begonnen. Englisch habe er bereits im Collège (Sekundarstufe I: 6.-9. Klasse) in Côte d’Ivoire und danach in der deutschen Schule als Unterrichtsfach gehabt.

Seit seiner Ankunft in Deutschland spricht er kaum noch Dida, abgesehen von Telefonaten mit seiner Mutter in Afrika. Mit seiner Freundin (*Marie Claire* aus Burkina Faso) spreche er hauptsächlich Französisch, obgleich ihre Erstsprache Dioula ist und sie sich prinzipiell auch in dieser Sprache verständigen könnten. Ebenso spreche er mit seinen anderen afrikanischen Freunden vorwiegend Französisch und er lese gern französische Romane. Ein weiteres Freizeitvergnügen ist der Konsum von ivoirischen Videos, die er sich von Freunden aus Paris besorgt und die er mir im Rahmen der Alltagsbegleitung zeigte. Die Sprache der Videos ist eine Mischung aus (kreolisiertem) „ivoirischem Französisch“ und Einsprengseln afrikanischer Sprachen. Deutsch spricht er mit einigen deutschen Freunden und Kollegen, im deutschen Alltag und in allen offiziellen Kontexten wie Schule, Ausbildungsstätte, Behörden, Ärzte etc. Auch alle seine Fachbücher in der Berufsschule sind auf Deutsch. Er habe vor, sich ein französisch-deutsches Fachwörterbuch zu kaufen, um sich besser auf seine Gesellenprüfung vorbereiten zu können, habe aber bislang kein geeignetes Wörterbuch gefunden. Nur Englisch spielt in seinem Leben – außerhalb der Schule – keine besondere Rolle.

Beispiel 2: *Jonathan*, 18 Jahre, aus Sierra Leone, seit drei Jahren in Deutschland, nennt sechs Sprachen in seinem Kompetenzprofil (Abb. 3).

Abb. 3: Sprachkompetenzprofil Jonathan

| Language | I. Krio | II. Temne | III. English | IV. German | V. French | VI. Fula |
|---------------|------------|--------------|-----------------|---------------|--------------|-------------|
| Understanding | 1 | 5 | 3 | 4 | 4 | 5 |
| Speaking | 1 | 5 | 3 | 4 | 4 | 5 |
| Reading | – | – | 3 | 4 | 4 | – |
| Writing | – | – | 3 | 4 | 4 | – |

Very good: 1; Good: 2; Satisfactory: 3; Sufficient: 4; Poor: 5

Krio ist *Jonathans* Erstsprache, die er von allen seinen Sprachen am besten spreche. Er könnte sie auch schreiben „in englischer Schreibweise“, aber es sei eigentlich nur eine gesprochene Sprache. Temne sei die Sprache seines Vaters, die er aber kaum beherrsche, da zu Hause Krio gesprochen worden sei. Englisch habe er in der Schule in Sierra Leone gelernt, die er allerdings nur zwei Jahre besuchte, danach habe er gemeinsam mit seinem Bruder und seiner Schwester zu Hause ein wenig Unterricht von einem privat bezahlten Lehrer erhalten, ansonsten seinem Vater, einem Diamantenhändler, im Geschäft geholfen. Deutsch lernt er in der deutschen Schule (9. Klasse der Gesamtschule) und von den deutschen Betreuern, aber es falle ihm in einigen Fächern schwer, im Unterricht zu folgen. Dennoch habe er im vorletzten Zeugnis eine Gymnasialempfehlung erhalten. Er glaubt, dass er bessere Chancen hätte, das Abitur zu bestehen, wenn ein Teil des Unterrichts in Englisch erteilt würde. Ein wenig Französisch habe er bereits in Sierra Leone von einer französischsprachigen Freundin gelernt, in Deutschland habe er ebenfalls französischsprachige (afrikanische) Freunde, außerdem lerne er zur Zeit Französisch als zweite Fremdsprache. Fula habe er erst in Hamburg zu lernen begonnen. Ein fulasprachiger Freund erteile ihm einmal pro Woche „Unterricht“. Sein Ziel sei es, besser mit fulasprachigen Flüchtlingsjungen kommunizieren zu können. Um sein Deutsch zu verbessern, suche er ansonsten die Freundschaft zu deutschen Jugendlichen.

Beispiel 3: *Juliette*, 15 Jahre, aus Togo, seit vier Jahren in Deutschland, beschreibt fünf Sprachen in ihrem Sprachkompetenzprofil (Abb. 4).

Abb. 4: Sprachkompetenzprofil Juliette

| Sprache | I. Mina | II. Ewe | III. Französi sch | IV. Deutsch | V. Englisch | VI. |
|-----------|------------|------------|-------------------------|----------------|----------------|-----|
| Verstehen | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | |

| | | | | | | |
|------------------|---|---|---|---|---|--|
| Sprechen | 1 | 3 | 1 | 2 | 3 | |
| Lesen | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | |
| Schreiben | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | |

Sehr gut: 1; Gut: 2; Mittelmäßig: 3; Ausreichend: 4; Ein wenig: 5

In der Familie wurden Mina, Ewe und Französisch gesprochen. Mina ist die Sprache der Mutter, Ewe die Sprache des Vaters, eines Lehrers, der allerdings auch Mina spricht, ebenso wie viele ihrer Freundinnen in Togo. Französisch war *Juliettes* Unterrichtssprache in Togo, wo sie die Primarschule bis zur 6. Klasse besuchte. In Deutschland besucht *Juliette* zum Zeitpunkt des Interviews die 8. Klasse einer Gesamtschule, wo sie im Wahlpflichtbereich den Schwerpunkt „Sprachen“ gewählt hat, so dass sie nun erstmals, seit sie in Deutschland ist, Unterricht in Französisch als Sprachfach (zwei Stunden die Woche) erhält. *Juliette* hat viele deutschsprachige Freundinnen in der Schule und spricht daher auch in ihrer Freizeit oft Deutsch. Ihr Freund *Aziz* kommt aus Sierra Leone und spricht kein Französisch, so dass sich die beiden ebenfalls auf Deutsch verständigen. Englisch hat *Juliette* zunächst in Togo, dann in Deutschland als Schulfach gelernt. Da ihr Sprachenlernen leicht falle, plant sie zum Zeitpunkt des Interviews zusätzlich einen Spanischkurs an der Volkshochschule zu belegen, um ihr sprachliches Repertoire noch um eine „nützliche Sprache“ zu erweitern, denn sie ist der Meinung, dass ihre Mehrsprachigkeit ihr nach Abschluss der Schule berufliche Vorteile bringen könnte. Sie möchte gern Bürokauffrau werden und nimmt an, dass in diesem Beruf mehrsprachige Kompetenzen von Nutzen sein könnten. Falls sie dieses Berufsziel aber nicht verwirklichen könne, könnte sie sich auch vorstellen, Dolmetscherin zu werden. Über die Bedeutung ihrer Mina- und Ewe-Kenntnisse in Hamburg macht sie im Interview keine expliziten Aussagen. Es ist zu vermuten, dass sie diese Sprachen im Gespräch mit ihrer älteren Schwester verwendet, mit der sie gemeinsam nach Hamburg geflüchtet ist. Möglicherweise spielen diese Sprachen außerdem im Hamburger Togo-Verein eine Rolle, in dem vor allem die ältere Schwester, aber auch *Juliette* politisch engagiert sind.

4. Kommentare der Jugendlichen zum Thema „Sprachen“

Was geschieht beim Aufeinandertreffen des sprachlichen Habitus der überwiegend mehrsprachigen afrikanischen Jugendlichen mit dem deutschen Sprachmarkt und seinen Gesetzmäßigkeiten und Strukturen? Wie erleben und verarbeiten die befragten Jugendlichen diese Situation?

Dieser Frage gehe ich anhand verstreuter Aussagen in den Kurzinterviews mit den 76 Jugendlichen nach. Vorausgeschickt sei erneut der Hinweis, dass das Thema „Sprachen“ – abgesehen von der Erhebung des „Sprachenprofils“ wie oben dokumentiert – keine systematisch vorgegebene Fragestellung der Interviews war; vielmehr wurde es in den meisten Fällen von den Jugendlichen selbst aufgebracht, sei es im Zusammenhang mit ihrer aktuellen Bildungssituation (Deutschkurs, Schule, Praktikumsuche und ähnlichem), als Reaktion auf die Frage nach mitgebrachten Kompetenzen und ihrem Nutzen in Hamburg, als Antwort auf die Frage nach ihren Bildungswünschen oder auch im Kontext des Gesprächs über ihre persönliche Situation und ihre sozialen Kontakte in Deutschland (vgl. Interviewleitfaden Abschnitte A bis D, Anhang).

4.1 Deutsch

Bei einer ersten Durchsicht aller Interviewaussagen, die Sprachen betreffen, fällt auf, dass das weitaus häufigste Thema „Deutsch“ ist. Erst mit großem Abstand werden Kompetenzen in anderen europäischen Sprachen diskutiert. Kaum ins Gewicht fallen Aussagen zu Arabisch und zu den afrikanischen Sprachen. Hier scheint sich ganz offensichtlich die Hierarchie des deutschen Sprachmarkts zu spiegeln. Umso interessanter ist jedoch eine inhaltliche Analyse

der Aussagen – insbesondere zu Deutsch, dessen Position als „legitime Sprache“ in Deutschland und in seinen Bildungsinstitutionen von den afrikanischen Jugendlichen zwar zur Kenntnis genommen und zum großen Teil auch notgedrungen akzeptiert wird, aber nicht völlig unwidersprochen bleibt.

Vor ihrer Migration ist den Jugendlichen aus Afrika selten bewusst, welche zentrale Rolle Deutsch in Deutschland spielt. Sie haben die Erfahrung gemacht, dass die Europäer in aller Regel Englisch bzw. Französisch oder Portugiesisch sprechen, oft als Erstsprache oder doch zumindest zusätzlich zu ihrer jeweiligen europäischen Muttersprache. Wie ja auch sie selbst neben einer oder mehreren afrikanischen Erstsprachen eine dieser prestigebesetzten Sprachen beherrschen, die in ihren Herkunftsländern vor allem in Bildungsinstitutionen eine herausragende Rolle spielen. Der erste Schock, hier ohne – sehr fundierte – Deutschkenntnisse keinerlei Bildungs- und Ausbildungschancen zu haben, von dem die befragten Jugendlichen gelegentlich in informellen Vorgesprächen berichten, wird in unseren transkribierten Kurzinterviews zwar nicht explizit zur Sprache gebracht, lässt sich aber doch aus einigen der Aussagen noch herauslesen:

O: Ja! – Ich bin hier nach Deutschland gekommen. Erst mal, verstehe kein Deutsch. Und wenn jemand will in diesem Land leben, du musst erst mal diese Sprache verstehen, lesen, und alles zu machen.

I: Hast du dir das so vorgestellt, als du gekommen bist, Deutschland?

O: Nein.

I: Was hast du von Deutschland gewusst?

O: [prustet ein Lachen raus] Ich gehe arbeiten, verdiene Geld, schicke für meine Eltern!

(Olivier, 21 Jahre, Côte d'Ivoire)

Wie aus der Darstellung des ‚mitgebrachten‘ sprachlichen Repertoires der Jugendlichen hervorgeht, ist es für die meisten keine ungewohnte Herausforderung, sich in mehrsprachigen Kontexten zu bewegen und neue sprachliche Kompetenzen zu erwerben. Wie gut dies im Falle des Deutschen gelingt, hängt allem Anschein nach von mehreren Faktoren ab. Neben den individuell unterschiedlich ausgeprägten Sprachlernbegabungen und der Qualität der systematischen Lernangebote spielt insbesondere die vom gesellschaftlichen Kontext stark beeinflusste und beeinflussbare Motivation eine Rolle (vgl. Baker 2002: 115ff.).

(a) Motivation zum Deutschlernen

Die von den Jugendlichen selbst genannten Motive für das Erlernen des Deutschen lassen sich in folgende Kategorien einteilen:

Motiv 1: Integrative Funktion

Einige Jugendliche betonen, es gehe ihnen vor allem darum, mit den Deutschen in ihrer eigenen Sprache zu kommunizieren. Viele versprechen sich davon unter anderem eine freundlichere Behandlung durch die Einheimischen und positive soziale Kontakte. Entsprechend führen diese Jugendlichen es in der Regel auf mangelnde Deutschkenntnisse zurück, wenn sie sich in Deutschland sozial isoliert fühlen und keine engeren Beziehungen zu Deutschen knüpfen können:

„Heute kann ich mich mit den Leuten unterhalten. Das ist gut. Jetzt kann ich mich mit den Deutschen verständigen.“ (Rias, Alter unbekannt, Sierra Leone)

„Also für sie ist erst mal die Sprache sehr wichtig, weil sie meint, wenn man die Sprache nicht spricht, dann ist man, als ob man nicht existieren würde, sozusagen. Das ist wichtig für sie. [...] Und auch spielen und mit anderen Kontakt zu haben, das ist wichtig“ (Dolmetscherin von Rosa, 14 Jahre, Angola)

I: You think also this language is very important for you to learn?

A: Yes. [...] Is very important for me. For me, in each country I stay – for a month or years, it is very important for me to hear that language. [...]

I: You have African friends?

A: African friends! Because there is no way that I can find German friends, I cannot speak the language.

(Alhasan, ca. 20 Jahre, Sierra Leone)

„Because – I can speak the language, and I think if you can speak the language, you don't have problem with these German people because you can understand yourself more with them. Otherwise if you can't speak their language you feel yourself very uncomfortable and you are afraid to near them because you cannot speak their language. That is a problem between Africans here and Germans.“ (Mamudou, 18 Jahre, Sierra Leone)

„Und denn weiß ich außerdem, die Deutschen auf der Straße, wenn man – egal wie gut Englisch du sprichst, aber wenn du Deutsch sprichst, die werden wirklich sehr freundlich. Die werden sofort reagieren und so, und dir gern mehr behilflich sein, weißt du, wenn du die Sprache sprichst. Einige sagen sogar: ‚Mensch du sprichst ja gut Deutsch, wie lange bist du hier?‘ und so weiter, ja.“ (Abdul, 20 Jahre, Somalia)

„You want to get a job, you meet people, you have to talk with people. When you cannot talk to Germans, and you cannot serve the people well, it is no good! But if you can speak a little their language, you can really explain something to them, they feel more comfortable than when you cannot speak their language. [...] So I want to learn the language at least. And you can satisfy the people!“ (Isí, 15 Jahre, Sierra Leone)

Isí, von der das letzte Zitat stammt, war zum Zeitpunkt des Interviews erst seit knapp drei Monaten in Deutschland, und es ging um die Frage, welchen Nutzen sie einem Schulbesuch in Deutschland beimisst. Zu diesem Zeitpunkt plant das Mädchen noch, an ihren Tätigkeiten in der „informellen Ökonomie“ ihres Heimatlandes anzuknüpfen und sich auch in Deutschland als Händlerin zu betätigen. Ihrer Erfahrung nach ist es dabei nützlich, die Sprachen der Kundinnen und Kunden zu sprechen. Dieses sprachliche Niveau möchte sie gern in der Schule erwerben. – In ihrer Aussage zur Motivation des Sprachenlernens verbinden sich demnach integrative mit eher instrumentellen Zielen, wie sie in den folgenden Aussagen zum Ausdruck kommen.

Motiv 2: Instrumentelle Funktion (1) – Alltagsbewältigung

Für eine Reihe von Flüchtlingsjugendlichen bedeuten deutsche Sprachkenntnisse in erster Linie eine notwendige Voraussetzung für die eigenständige Bewältigung des deutschen Alltags inklusive seiner flüchtlingsspezifischen Bürokratie.

„Also, der Unterschied zwischen mir und den Leuten hier, die nicht zur Schule gegangen sind/ das ist ein großer Unterschied von der Sprache her. Und z.B. brauch' ich niemanden, um meine Briefe zu schreiben oder zu lesen. Das ist viel [...], das bedeutet mir viel. Und dann überall, wohin ich gehe, was ich möchte, das kann ich selber [holen?], die Sachen oder so. Zum Beispiel brauch' ich keinen Dolmetscher, das ist viel, ja. Das ist viel, denk ich mal.“ (Abdul, 20 Jahre, Somalia)

„Weil wenn du Deutsch sprichst, egal mit wem, dann kannst du reden, kannst deine Briefe selber lesen, kannst du, egal wo, telefonieren. Das machst du für dich selber, verstehst du?“ (Dentas, 17 Jahre, Sierra Leone)

„Aber erst einmal machte ich viel Deutsch, weil ich in Deutschland bin und es draußen, beim Einkaufen oder in der Ausländerbehörde, nicht immer einen Dolmetscher gibt. Ein Dolmetscher ist nicht immer da, du musst selbst sagen, was du willst. Daher war Deutsch zuerst sehr wichtig für mich.“ (Ndengo, 17 Jahre, Burkina Faso)

Motiv 3: Instrumentelle Funktion (2) – Voraussetzung im Bildungserwerb

Für die meisten allerdings steht im Vordergrund, dass das deutsche (Aus-)Bildungssystem ihnen ohne gute Deutschkenntnisse verschlossen ist. Für sie ist Deutschlernen der erste notwendige Schritt im angestrebten Bildungserwerb.

„Il veut d'abord apprendre bien la langue et après faire la mécanique. Et si possible faire les deux concomitamment. Mais à l'heure actuelle il veut apprendre d'abord la langue.“ (Dolmetscher von Biba, 16 Jahre, Sierra Leone; Fula-Dolmetscher mit französischsprachigem Interviewer)

I: Donc ce qui t'intéresse maintenant à l'école c'est surtout la langue?

D: Oui, si je comprends bien la langue, je pourrais étudier tout ce que je veux. Sans cela je ne peux rien apprendre.

(Dramane, 15 Jahre, Niger)

I: Comment trouves-tu tes enseignants?

R: Ce sont tous des Allemands. Si tu ne comprends pas la langue, comment peux-tu apprendre un métier? C'est difficile.

(Rayim, 15 Jahre, Guinea-Conakry)

I: Hast du nicht die Möglichkeit gehabt, einen Beruf oder eine Ausbildung zu machen? Oder willst du nicht?

A: Als ich hierher ankam, ich wollte die Sprache lernen, in die Schule gehen, danach einen Beruf erlernen. Aber sie haben mir nicht geholfen, in die Schule zu gehen. Man kann nicht einen Beruf oder eine Ausbildung machen, wenn man die Sprache nicht beherrscht.

(Abdoulaye, Alter unbekannt, Sierra Leone, Übersetzung aus Fula)

Motiv 4: Qualifizierende Funktion

Einige Jugendliche schließlich sehen im Deutschlernen eine qualifizierende Funktion per se. Es ist für sie weniger ein bloßes Mittel im Bildungserwerb als vielmehr (auch) *Ziel* ihrer Bildungslaufbahn, in aller Regel in Kombination mit dem Erwerb weiterer marktrelevanter Sprachkenntnisse. Ein besonders eindrückliches Beispiel für diesen Motivationstypus ist *Joash*, der bereits vor seiner Flucht aus Burkina Faso von einem deutschen Nachbarn etwas Deutsch gelernt hatte. Deutschlernen ist für ihn keine unbequeme Notwendigkeit, sondern Hauptziel seines Schulbesuchs. Dass er nebenher noch weitere Inhalte lernen muss, beispielsweise „Metallbohren“ im praktischen Unterricht seines BVJM (Metall), findet er eher lästig.

I: Metallbohren? Ja. – Gab es denn auch Fächer, die du gern mochtest? Welche Fächer haben dir Spaß gemacht?

J: In der Schule? Deutsch.

[...]

I: [füllt Fragebogen aus] Ist es wichtig für dich in die Schule zu gehen? Sehr wichtig, ziemlich wichtig, nicht so wichtig, gar nicht wichtig?

J: Sehr wichtig.

I: Warum?

J: Für die deutsche Sprache [lacht]

[...]

I: Wo hast du Deutsch gelernt?

J: Ich? Ich habe Deutsch nicht in der Schule gelernt.

I: Sondern?

J: Als ich in Afrika war, war unser Nachbar ein Deutschlehrer. Ich habe eine bisschen Zeit mit ihm verbracht, und ich war ein bisschen zum Lernen.

[...]

I: Sag noch mal, was für eine Schule würdest du gerne machen?

J: Eine Schule, wo man nur Sprachen studiert.

I: Und warum würdest du das gerne machen?

J: Um vielleicht Dolmetscher zu sein. [eifrig:] Oder vielleicht – als ich gesagt habe, ich möchte Geschäftsmann sein: Also, ein Geschäftsmann muss viele Sprachen lernen!

I: Aha. Und hast du auch eine Idee, welche Sprachen du gerne lernen würdest?

J: Deutsch, Englisch – Spanisch –
(Joash, Alter unbekannt, Burkina Faso)

Auch *Juliette*, *Mikael*, *Aziz* und *Assalik*, um nur einige Beispiele zu nennen, möchten ihre Mehrsprachigkeit ausbauen und für berufliche Ziele nutzbar machen (s.u.: Englisch, Französisch, Spanisch, Portugiesisch).

Natürlich handelt es sich in dieser Darstellung von unterschiedlichen „Motivationstypen“ um eine analytische Trennung von Motiven, die bei vielen der Jugendlichen in Kombinationen auftreten, was zum Beispiel bei *Abdul* deutlich wird, der zu zwei verschiedenen Motivationsarten zitiert wurde, und was sich auch am folgenden Zitat von *Simon* zeigen lässt, der auf die Frage, was ihm in der Schule am meisten Spaß mache, antwortet:

„Mhm, also, in der Werkstatt macht das Spaß und im Unterricht auch. Also im Unterricht, ja, mag ich die Sprache gern. Die deutsche Sprache mag ich gern. Vorher, als ich meinen ersten Tag in Deutschland hatte, konnte ich kein Deutsch und ich fühlte mich ganz/ Also, ich fühlte mich nicht so wohl. Und wenn ich was brauchte, wie sollte ich mich vorstellen? Ja, ich konnte das auch nicht, deswegen hab‘ ich also auch Vollgas gegeben, um Deutsch zu lernen. Und das hab‘ ich geschafft, das freut mich auch. [...] Ja. Und vorher auch in dieser Schule, konnte ich die Namen von dem Material nicht. Also zum Beispiel die Werkzeuge, ich konnte nicht wissen, wie das heißt, aber jetzt hab‘ ich das alles im Kopf. Das ist so einfach.“ (Simon, 18 Jahre, Togo)

(b) Deutsch als Bildungshindernis

Simon hat „Vollgas gegeben, um Deutsch zu lernen“ und offenbar mit Erfolg. Doch nicht allen befragten Jugendlichen fällt und fiel das Deutschlernen leicht. Einige fühlten sich in ihrer ersten Klasse in Deutschland überfordert, oft handelt es sich dabei um Berufsvorbereitungsklassen, in die die Neuankömmlinge integriert werden, was viele als Sprung ins kalte Wasser erleben:

„Ja, weil wenn der Lehrer erzählte, verstand ich gar nichts, weil ich nicht gut Deutsch konnte. Weil, ich verstand gar nichts, und wenn ich nichts verstehe, kann ich nicht antworten oder etwas aufschreiben. Das war schwer.“ (Marta, 15 Jahre, Äthiopien)

„Nachdem ich das Lesen und Schreiben gelernt habe, habe ich gewechselt in die Lübeckerstraße. Aber da ist es für mich zu schwer geworden. Das ist für Leute, die besser Deutsch sprechen können. Die Lehrer waren für mich zu schnell. Dort wollte ich nicht hingehen.“ (Genet, 17 Jahre, Äthiopien)

„Also, da, die geben zu viel Hausaufgaben. Eigentlich, wenn man neu ist und überhaupt kein Deutsch kennt, ist es besser, wenn man Grammatik macht, damit man ein bisschen verstehen kann. Und es wäre auch viel besser, wenn die Hausaufgaben nicht zuviel sind. Für mich war das eigentlich der Grund, warum ich die Schule wechseln wollte. Wegen der vielen Hausaufgaben und weil die da keine Grammatik machten und ich gar nichts kapiert habe.“ (Juliette, 15 Jahre, Togo)

Wie das letzte Zitat von *Juliette* zeigt, haben selbst mehrsprachige, sprachlernerfahrene Jugendliche Probleme mit dem deutschen Deutschunterricht. Auch wenn wir in den konkreten Fällen nicht beurteilen können, ob die Klagen der Jugendlichen über den Unterricht berechtigt sind, so wissen wir doch, dass der Deutsch als Zweitsprache-Unterricht leider nach wie vor nicht in jedem Fall von entsprechend qualifizierten Lehrkräften erteilt wird.

Natürlich ist es schwierig, Deutsch als Zweitsprache in einer im Sprachstand sehr heterogenen Lerngruppe in einer Weise zu unterrichten, dass jede einzelne Schülerin, jeder Schüler positive Lernerfahrungen machen kann. Noch schwieriger als in den Vorbereitungsklassen gestaltet sich aber der Unterricht in den Regelklassen, in die die Jugendlichen günstigstenfalls nach erfolgreichem Deutschlernen integriert werden. Hier werden sie gemeinsam mit

Muttersprachlern unterrichtet, und allem Anschein nach wird auf ihre Situation nicht immer sehr viel Rücksicht genommen. So kommentiert der sehr bildungserfolgreiche *Rodeo* die Deutschnote „5“ in seinem ersten Zeugnis an einer Berufsfachschule für Stahl- und Metallbau:

„Ich muss hierzu anmerken, dass ich in einer Schule für Deutsche bin und dass ich der einzige Ausländer in meiner Klasse bin. Das bereitet mir einige Probleme, denn in einem Fach wie Deutsch müssen wir für die Prüfung einen Roman lesen und ein ‚résumé‘ dazu schreiben. Nun gibt es aber viele Wörter, die ich noch nicht verstehe, so dass ich ein Wörterbuch konsultieren muss, wobei ich viel Zeit verliere. Diese Übung nennt sich *Inhaltsangabe*. (Rodeo, 17 Jahre, Burundi, Zitat übersetzt aus dem Französischen, kursive Wörter im Original Deutsch)

K: Aber Deutsch ist auch schwer, das finde ich/ besonders wenn ich/ ich bin der einzige, der nicht hier geboren ist, in meiner Klasse

I: Echt?

K: Ja, die anderen sind hier geboren, sind Deutsche. Und denn ich muss viel lernen, viel mehr machen. Ich muss fleißig sein, sonst kann ich es nicht schaffen. Ich bin der einzige, der nicht gut Deutsch sprechen kann und mit Rechtschreibfehlern auch, ich bin alleine da. Die anderen, die meisten/

I: Und warum macht dir das trotzdem Spaß?

K: Weil ich das will. Wenn man sagt, ich will, ich muss, ich kann, dann schafft man das. Ich hab‘ einen starken Willen.

(Koodi, 18 Jahre, Togo)

Nicht alle Jugendlichen können sich auf ihren starken Willen allein verlassen. Das folgende Zitat von Rita macht deutlich, wie wichtig es für sie sein kann, zusätzliche Unterstützung zu erhalten, um ihr Bildungsziel zu erreichen:

„Als ich nach Deutschland kam, habe ich bei einer eritreischen Familie gewohnt, mit ihnen bin ich auch gekommen. Und da kannte ich einen Deutschlehrer, der in einem Gymnasium unterrichtet hat. Er hat mir Deutsch beigebracht, weil ich Schwierigkeiten mit Deutsch hatte. Und er hat mir gezeigt, welche Möglichkeiten es gibt. Danach bin ich dann in die Hauptschule gekommen und konnte sogar meinen Abschluss machen.“ (Rita, 26 Jahre, Eritrea)

Für viele durchaus begabte Jugendliche wird Deutsch zu einem schwer überwindbaren Bildungshindernis, das sie in ihrem Bildungsweg sehr beeinträchtigt. Ein Beispiel hierfür ist *Assalik*. Obwohl er „reichlich Sprachen“ spricht (s.o.), scheitern seine Berufswünsche – ausgerechnet – an einem sprachlichen ‚Mangel‘. Er kann (noch) nicht genug Deutsch, so dass sein Klassenlehrer in der Fachschulvorbereitungsklasse ihm vom Besuch einer Handelsschule abrät, ihm statt dessen ein BVJM mit dem Schwerpunkt „Metall“ empfiehlt:

„Ja, ich hätte gern in die Richtung Bürokaufmann, Reisebüro oder Agentur zum Beispiel. Und er meinte zu mir, mein Deutsch ist nicht genug zum Handelsschule besuchen. Also, das heißt, ich muss Metall oder so etwas machen, aber das möchte ich nicht. Ich mag das nicht.“ (Assalik, 19 Jahre, Angola)

Bali, der gerade eine Gärtnerlehre begonnen hatte, als er das Interview gab, begründet seine Berufswahl damit, dass ihm sein ursprünglicher Berufswunsch – Einzelhändler im Import/Export – aufgrund eingeschränkter Deutschkenntnisse verwehrt war:

„Also, Gärtnerei – eigentlich erst mal wollte ich auch etwas anderes machen. Aber die Leute sagten mir, dass ich da keine Chance habe, weil ich kaum Deutsch spreche. Mein Deutsch ist nicht so gut. So habe ich nicht soviel Chance. Deswegen bin ich in die Gärtnerschule.“ (Bali, 20 Jahre, Côte d’Ivoire)

Selbst für so begabte und selbstsichere Jugendliche wie *Mamudou* (18 Jahre, Sierra Leone), der seine deutschen Sprachkenntnisse in der Selbstevaluation – als einziger Befragter – mit „sehr gut“ bewertet (vgl. Abschn. 3.1.d), stellte die sprachliche Barriere ein zentrales Bildungshindernis dar. So berichtet er, dass sein Klassenlehrer in der Vorbereitungsklasse an einem Gymnasium, die er etwa anderthalb Jahre besuchte, ihm empfahl, an der Schule zu

bleiben und das Abitur zu machen. Das habe er sich aber im Medium der deutschen Sprache nicht zugetraut, so dass er statt dessen den Realschulabschluss und eine Ausbildung machte.

Ähnlich geht es *Jonathan*, der zum Zeitpunkt des Interviews die 9. Klasse einer Gesamtschule besucht und im Halbjahr zuvor eine Gymnasialempfehlung hatte. Eigentlich möchte er gern das Abitur machen und studieren. Er ist an allen Fachinhalten sehr interessiert. Schwierigkeiten bereitet auch ihm die deutsche Sprache als einziges Unterrichtsmedium:

J: Ich mag Politik, aber wegen der Sprache ist ein bisschen schwer für mich. Und Bio mag ich auch. Ich kann sagen, alle Fächer mag ich, aber wegen der Sprache ist ein bisschen schwer für mich. Ja, aber Englisch, Französisch und Mathe, komme ich sehr klar. Und die anderen Fächer auch, komme ich so ein bisschen klar. [...] Weil in allen Fächern komme ich klar. So nur wegen deutscher Sprache – Ich glaube, wenn ich gut Deutsch kenne und so gut Deutsch sprechen kann, dann kann ich das locker schaffen.

I: Mhm. Hast du denn einen guten Deutschunterricht noch?

J: Nee, so, hatte ich überhaupt nicht. Und jetzt auch habe ich mein Deutsch in der normalen Klasse. (Jonathan, 18 Jahre, Sierra Leone)

Es ist bezeichnend für seine und für *Balis* Bildungssituation – wie im übrigen auch für diejenige vieler anderer Flüchtlinge in Regelklassen – dass den *deutschen* Sprachkenntnissen zwar aus Sicht der Institutionen eine überaus entscheidende Bedeutung zugemessen wird, gleichzeitig aber so gut wie kein Angebot besteht, diese Kenntnisse entsprechend systematisch zu verbessern. Beide Jungen nehmen am „normalen“ Deutschunterricht, das heißt „Deutsch als Muttersprache“ teil, der eben nicht darauf angelegt ist, Schülerinnen und Schülern anderer Erstsprache Deutsch als Zweitsprache zu vermitteln, sondern der im Gegenteil Muttersprachkenntnisse voraussetzt und jede Abweichung hiervon mit schlechten Noten bestraft (vgl. auch das Zitat von *Rodeo* oben). Dieser Deutschunterricht trägt also wenig dazu bei, dass *Bali* oder *Jonathan* in den anderen Fächern der Berufsschule bzw. der Gesamtschule, die im Medium des Deutschen unterrichtet werden, besser teilnehmen können. Er ist eher eine zusätzliche Hürde in ihrem Bildungsweg.

In einigen Fällen kann man sich überdies nicht des Eindrucks erwehren, dass „mangelnde Deutschkenntnisse“ eher als Begründung vorgeschoben werden, um jungen afrikanischen Flüchtlingen Chancen zu verwehren. So berichtet *Marie Claire*, die seit zwei Jahren in Deutschland lebte und das Interview immerhin auf Deutsch gab, von ihrer vergeblichen Praktikumsplatzsuche in vier Douglas-Parfümerie-Filialen.

„Ich würde gerne Verkäuferin bei Douglas sein, ich liebe Make up und so. Ich wollte schon einmal einen Praktikumsplatz haben, aber sie sagten ‚nein‘, ich kann keinen haben, weil ich nicht gut Deutsch sprechen kann. So haben sie gesagt, nein, sie haben keinen Platz für mich [leiser werdend]“ (Marie Claire, 17 Jahre, Burkina Faso).

Es muss hierzu angemerkt werden, dass *Marie Claire* sehr gut Französisch spricht, eine Sprachkompetenz, die im Parfümerie- wie im Modebereich ja aus Gründen des Produktimages hohes Prestige genießt, und man darf wohl darüber nachdenken, ob eine „weiße“ Austauschschülerin aus Frankreich mit vergleichbaren Deutschkenntnissen bei ihrer Praktikumsplatzsuche ebenfalls eine Absage erhalten hätte.

(c) Ablehnung von Deutsch

In dem Maße, in dem die Flüchtlinge in Deutschland auf Ablehnung und Ausgrenzung stoßen, wird die Einstellung zum Erlernen dieser Sprache zumindest ambivalent:

I: Why are you learning this language? I mean, is it very important for you to learn this language? I mean German.

Ib: [zögerlich] To learn a language is very important when you want to study in the country. But – there are not that many encouragements associate, that will convince you to feel as if you are not

left aside. You see, we are just been packed in the corner. They look at us as one kind of alien, something that you do not understand. It is just there. You cannot remove it, and you cannot accept it. It is just like there, and they are seeing it. That is how I think they are looking at us, especially the blacks. As an unnecessary problem, that is what I can see, as an unnecessary problem.

(Ibrahim, Alter unbekannt, Sierra Leone)

Noch gravierendere Auswirkungen auf die Deutschlernmotivation der Jugendlichen hat aber die grundsätzliche Infragestellung des instrumentellen Nutzens dieser Sprachkompetenz für die Bildungslaufbahn. Denn viele begreifen rasch, dass das Hauptbildungshindernis nicht in ihren mangelnden Deutschkenntnissen liegt, sondern in strukturellen Barrieren, nämlich in der mangelnden Arbeitserlaubnis und in der drohenden Abschiebung. Wenn aber klar ist, dass es kaum möglich sein wird, in Deutschland eine berufliche Ausbildung zu beginnen – geschweige denn abzuschließen, dann stellt sich natürlich insbesondere für die „instrumentell motivierten“ Jugendlichen die Frage, wozu sie sich eigentlich so intensiv an der nicht leicht zu erlernenden deutschen Sprache abarbeiten sollen. Zumal Deutsch außerhalb Deutschlands seinen hier so überaus hohen Marktwert sofort einbüßt.

„Wenn du allein bist oder mit einem Freund, wenn du überlegst: ‚Ich geh‘ in die Schule, ich lerne Deutsch.‘ Zuerst fand ich das gut für mich, weil du mit Leuten draußen reden kannst, so, so, so. Aber danach, was kannst du machen mit Deutsch?“ (Ndengo, 17 Jahre, Burkina Faso).

I: So you don't have any interest in learning –

D: I have interest!

I: In learning *Deutsch*?

D: I have interest for learning *Deutsch*. But the problem is, I will like to learn a language which I know, I will get benefit tomorrow. I don't like to spend my time for something which I don't hope I shall get a benefit tomorrow.

(Dauda, 17 Jahre, Sierra Leone)

„So I went there and I get my *Abschluss*. So I tried to continue, you know. But because of the situation – I used to go to Bieberhaus [= Ausländerbehörde], they gave me one week, you know, they start telling me, your country is okay now, we are about to deport you. All these things so – [Schnalzlaut] – then I say, no need to learn, because it is only German I am going to learn here, and when I am out of Germany I cannot make use of this German again. I learn the German in order for me to continue and learn something – out of this German. But now I finish German, they start telling me other things, then it is better, I forget it, you know.“ (Demba, ca. 20 Jahre, Sierra Leone)

I: Du warst drei Monate in der Schule, was hattest du dort gelernt?

H: Die Sprache habe ich gelernt. Man kann die Sprache auch auf der Straße lernen. Wenn man etwas lernt, muss man auch wissen, warum man das überhaupt lernen soll. Ich bekomme manchmal eine Woche für meine Aufenthaltsgenehmigung, manchmal vier Tage. Wie kann man in dieser Situation lernen?

(Habib, Alter unbekannt, Sierra Leone, Übersetzung aus Fula)

Angesichts einer auf Abschiebung fixierten Flüchtlingspolitik und der vielfachen rechtlichen Bildungsbarrieren, gerät das Insistieren vieler deutscher Lehrkräfte auf dem zentralen Bildungsinhalt Deutsch im Spiegel des folgenden Flüchtlingszitats geradezu zur Karikatur:

„So [our teacher] used to say that: Here is Germany. Anyone who is in Germany must learn or he must work. If he doesn't do that, he must return back home [I lacht]. He tell us that every time. [...] Normally, they forced us to learn more German. You know, more German, more German, more German. They say: Here is Germany, anyone who is here must understand the language. – And we said: Yea, of course. Is interested to know the German language. But not only the German language. For they say: Is that more good for us. – You know. – We said: Yea, we came here – because of our problem. We don't come here only to learn German. We need another subject again. – Like English, they never encouraged us to do it much. They said: More German, more German, more German, you know“ (Harona, ca. 19 Jahre, Sierra Leone).

4.2 Englisch, Französisch, Spanisch und Portugiesisch

Die ausführlichen und teilweise sehr emotional-engagiert vorgetragenen Kommentare zur dominanten Rolle des Deutschen im hiesigen Bildungssystem deuten darauf hin, dass viele der afrikanischen Jugendlichen mit einem Problem konfrontiert wurden und werden, auf das sie in dieser Form nicht gefasst waren. Implizit gingen vermutlich viele davon aus, dass ihre Kenntnisse in den Amtssprachen Englisch und Französisch in Europa von größerem Nutzen sein würden. Darauf verweist zum Beispiel *Haronas* Kritik: „We don't come here only to learn German. We need another subject again. – Like English, they never encouraged us to do it much.“ (s.o.)

Nun haben ja insbesondere *Englisch* und *Französisch* durchaus einen recht hohen Marktwert in Deutschland. Umso erstaunlicher erscheint es, in welchem Maße diese von den afrikanischen Jugendlichen mitgebrachten Kompetenzen im schulischen Bereich „untergenutzt“ bleiben. Bis auf einige wenige Ausnahmen werden diese Sprachkompetenzen von den befragten Jugendlichen nicht als Vorteil für ihre deutsche Schulkarriere genannt. Eine dieser Ausnahmen ist die Antwort von *Abdoulaye*:

I: Haben deine sechs Jahre Schule dir Vorteile gebracht?

A: Ja, ich sehe Vorteile. In der Schule konnte ich ein wenig Englisch und Französisch sprechen, das sind Vorteile.

(Abdoulaye, Alter unbekannt, Sierra Leone)

Er kommentiert seine Aussage nicht im Detail und leider fragt der Interviewer nicht nach. Aus den Äußerungen anderer Jugendlicher geht hervor, dass der potenzielle Vorteil in der schulischen Realität nur mit sehr großen Einschränkungen zur Geltung kommt.

I: Gab es noch mehr Sachen, die du gelernt hast in der Côte d'Ivoire, die hier für dich nützlich sind? Andere Sachen, die du schon konntest?

B: Ja, Englisch und Französisch auch. Englisch – nur Englisch.

I: Englisch hast du auch schon vorher gelernt.

B: Englisch – Damals habe ich Englisch gelernt. Weil – *collège* muss man Englisch lernen. Ich war so gut in Englisch. Als ich hierher komme, ich konnte gut Englisch. Aber – habe ich alles vergessen.

I: Aha? Und Französisch? Hast du das hier gebraucht?

B: Nja, nee. Eigentlich man braucht kein Französisch – nur ich kann meine Bücher lesen, meine Romane, französische Romane, sonst – ja.

(Bali, 20 Jahre, Côte d'Ivoire)

Balis Unterrichtssprache in Afrika war Französisch und es ist auch nach langjährigem Aufenthalt in Deutschland seine bevorzugte Kommunikationssprache. Englisch hat er lediglich in der Sekundarstufe als Fach gelernt. Da er in Deutschland – aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse! – in einen der unteren Bildungsgänge eingestuft wird, in dem Fremdsprachenkenntnisse nur äußerst begrenzt vermittelt werden, kann er sein sprachliches Kapital aber in den schulischen Raum kaum einbringen. Von seinen beiden marktrelevanten Sprachen ist nur Englisch, das er weniger gut beherrscht, im schulischen Unterricht überhaupt von Belang. Und selbst dies auf einem so niedrigen Niveau, dass er sagt: „Als ich hierher komme, ich konnte gut Englisch. Aber – habe ich alles vergessen.“ Französisch brauchte er weder in der Berufsvorbereitungsklasse für Ausländer (BVKA), in der er seinen Realschulabschluss absolviert hat, noch in der Berufsschule, die er während seiner Ausbildung zum Gärtner besucht. Seine Sprachkompetenz nutzt er also lediglich privat, indem er französische Romane liest. Ähnlich geht es *Aziz* aus Sierra Leone, der zwar sagt, dass seine guten Englischkenntnisse ihm Vorteile in der Schule gebracht hätten, der aber ansonsten seine Sprachkenntnisse ebenfalls vorwiegend privat pflegt, denn er liest viel auf Englisch, neben Romanen vor allem Geschichtsbücher. *Juliette* aus Togo, die sehr gut Französisch spricht, kann diese Sprachkenntnisse in Deutschland zunächst ebensowenig wie *Bali* nutzen, obgleich sie immerhin eine Gesamtschule besucht. Erst mit Eintritt in die 8.

Klasse – nach über dreijährigem Schulbesuch in Deutschland – ist es ihr möglich, Französisch zumindest im Wahlpflichtbereich zu belegen, das heißt zwei Stunden pro Woche in einem Kurs mit Mitschülerinnen ohne jegliche Vorkenntnisse. Vergleichbare Erfahrungen machen auch andere jugendliche Flüchtlinge, die den Verlust ihrer Sprachkompetenzen in der deutschen Schule beklagen (vgl. „Bildungserfahrungen von Jacob“).

Der Erhalt – und natürlich die Vertiefung und Erweiterung – von Kompetenzen in den Amts- und Schulsprachen der jeweiligen afrikanischen Herkunftsländer ist den Jugendlichen selbst ohne Frage ein wichtiges Anliegen, nicht zuletzt weil sie eines Tages wieder in diese Länder zurückkehren wollen – oder müssen. Darauf weist z.B. der 16-jährige *Samba* aus Sierra Leone hin, der vor seiner Flucht nach Deutschland keine Gelegenheit hatte, eine Schule zu besuchen, und nun viel Wert darauf legt, in der deutschen Schule nicht nur Deutsch, sondern auch Englisch zu lernen:

S: English, I am learning because they talk this in my country. Then I learn this in my country. But first I don't learn school in my country, then I come here, then they put me school, I can have to learn this because sometime they can take me for my country. I love school here. It is very important for me. [...] – Because for my country I speak English, you know. That is very important for me.

I: It is very important for you to learn English.

S: English, yea!

(Samba, 16 Jahre, Sierra Leone)

Gleichzeitig geht es bei der Entfaltung von Sprachkenntnissen in international bedeutsamen Sprachen wie Englisch und Französisch, aber auch in Portugiesisch und Spanisch, um eine Qualifizierung, die unabhängig vom Lebensort als „kulturelles Kapital“ eingesetzt werden kann. Eine Reihe der befragten Jugendlichen ist sich dessen bewusst, wie die Aussagen zu Berufs- und Sprachlernwünschen von *Joash* (s.o.) ebenso wie von *Juliette*, *Aziz*, *Mikael* und *Assalik* zeigen:

Juliettes Wunschberuf ist Bankkauffrau. Auf die Frage, warum sie plant, außerhalb der Schule noch einen Spanischkurs zu belegen, sagt sie:

„Mmm. Ich habe gesagt, wenn das mit Bürobankkauffrau nicht klappt – oder wenn ich eine Bankkauffrau bin, dann kann ich auch später Dolmetscher machen. Wenn jemand meine Hilfe braucht oder so was. Weil ich kenne schon fast fünf Sprachen.“ (Juliette, 15 Jahre, Togo)

Auch ihr Freund *Aziz* möchte „internationale Sprachen“ lernen:

A: [denkt nach] Yes, I would like most to learn three to four different international languages. But I find it is not possible here because the class I was in is not prepared.

I: What would you like to learn?

A: I would like to learn – like Spanish [...] I would like to learn *Spanisch* or *Italienisch*.

(Aziz, 18 Jahre, Sierra Leone)

Mikael hat vor, später in einer Reiseagentur bzw. in der Tourismusbranche zu arbeiten. Auch für ihn ist Mehrsprachigkeit in europäischen Sprachen eine Qualifikation. Er spricht Somali, Amharisch und Englisch, und hat innerhalb von zwei Jahren sehr gut Deutsch gelernt.

M: Ich will auch eine Sprache noch lernen.

I: Kannst du ja auch

M: Spanisch oder Französisch

(Mikael, 16 Jahre, Somalia/Äthiopien)

Assalik möchte ebenfalls entweder Bürokaufmann werden oder in einer Reiseagentur arbeiten.

A: Also, alles was ich machen wollte, also mein Ziel in meinem Leben, ist entweder, dass ich die Sprachen mache: Englisch, Deutsch, Portugiesisch/

I: Portugiesisch auch? Toll

A: Ich kann ein bisschen Spanisch. Also, ich mag die Sprachen. Oder in die Richtung wie Bürokaufmann. Also, entweder hier oder hier

I: Du kannst ja auch reichlich Sprachen

A: Ja, genau

(Assalik, 19 Jahre, Angola)

Es lässt sich also feststellen, dass die beruflich potenziell bedeutsamen Sprachkompetenzen afrikanischer Jugendlicher – wohl vorwiegend aus schulorganisatorischen Gründen – sehr weitgehend vernachlässigt werden, was nicht den einzelnen Lehrkräften anzulasten ist. Es stellt sich allerdings darüber hinaus die Frage, inwieweit Lehrerinnen und Lehrer die sprachlichen Ressourcen ihrer mehrsprachigen Schülerschaft zumindest punktuell in das Unterrichtsgeschehen einbeziehen und somit produktiv zur Geltung bringen. Dazu machen die von uns interviewten Jugendlichen fast keine Aussagen. *Binta*, ein 15-jähriges Mädchen aus Sierra Leone, das in Deutschland zum ersten Mal die Schule besucht und hier auf Deutsch alphabetisiert wird – obgleich sie noch so gut wie kein Deutsch spricht, erwidert auf Nachfrage der Interviewerin, ihre Lehrerin könne ihr deswegen nicht auf Englisch helfen, da sie nur sehr wenig Englisch spreche: „No, she can't speak – she speak small English. Small.“ Auch andere Jugendlichen-Aussagen lassen darauf schließen, dass es mit den Englisch- und erst recht mit den Französischkenntnissen in der deutschen Lehrerschaft (die Englisch- und Französischlehrer außer Betracht gelassen) in der Regel nicht sehr weit her ist. Dieser Befund steht in einem gewissen Kontrast zu den oft sehr hohen Ansprüchen seitens der (Fach-)Lehrerinnen und Lehrer an die Deutschkenntnisse der Flüchtlingsjugendlichen, die sie eher gering einzuschätzen scheinen.

In dem einzigen Fall, in dem davon berichtet wird, dass ein Lehrer in einer Vorbereitungsklasse die Sprachen der Jugendlichen in den Unterricht einbezieht, um neu eingeführte Wörter zu übersetzen und zu erläutern, handelt es sich bedauerlicherweise um eine Praxis, die das interviewte Mädchen *Mireille* als diskriminierend erlebt:

„Mein Deutschlehr – jedes Mal, wenn er nach der französischen Bedeutung eines Wortes fragt und ich ihm antworte, fragt er noch mal Paul, einen jungen Franzosen in meiner Klasse: 'Stimmt das, was Mireille da sagt?' Eines Tages hat mich das wirklich genervt, und ich habe ihm gesagt: 'Hör mal, mein Französisch habe ich nicht auf der Straße gelernt; ich habe es in der Schule gelernt. Und jedes Mal, wenn du eine Frage stellst und ich antworte, fragst du ihn noch mal, ob das stimmt, was ich sage. Machst du das, weil er Franzose ist und ich Afrikanerin? Man sollte nicht vergessen, dass Frankreich uns viele Jahre kolonialisiert hat, 40 Jahre lang!‘“ (Mireille, 17 Jahre, Guinea-Conakry, Übersetzung aus dem Französischen)

Der Lehrer bezieht zwar die mitgebrachten Sprachkenntnisse seiner BVJM-Schüler/innen in den Unterricht ein, was im Ansatz positiv zu beurteilen ist, denn diese Praxis nutzt die Vorkenntnisse der Schüler/innen als Ressource im Lernprozess, und sie ist überdies eine Anerkennung dieser Ressourcen. Der von *Mireille* geschilderte Konflikt entsteht, da der Lehrer – trotz dieses im Ansatz „mehrsprachigen Unterrichts“ – den „common sense“ der Monolingualität verinnerlicht hat. Er geht davon aus, dass jede seiner Schülerinnen und jeder seiner Schüler ernstzunehmende sprachliche Kompetenz, definiert als „muttersprachliche Kompetenz“, nur in *einer* „Muttersprache“ aufweisen könne. Diese Einstellung erkennt das sprachliche Repertoire der mehrsprachig sozialisierten Flüchtlinge aus Afrika nicht wirklich an. Französisch ist für die fünfjährige *Mireille* aus Guinea-Conakry, die als eine der wenigen Jugendlichen unserer Stichprobe einen Sekundarschulabschluss (nach der 10. Klasse) aus ihrem Herkunftsland vorweisen kann, ebenso „ihre“ Sprache wie Fula, Mandingo und Susu¹⁶, die sie aller Wahrscheinlichkeit nach in ganz anderen Kontexten als Französisch

16 Soweit wir wissen, wird keine dieser Sprachen je im Unterricht verwendet. Wir nehmen aber an, dass *Mireille* die Auffassung ihres Lehrers teilt, dass afrikanische Sprachen keine Bildungssprachen sind, und dass

verwendet hat, vermutlich vorwiegend in außerschulischen Bereichen. Französisch ist ihre Schulsprache, auf deren Beherrschung sie mit Recht stolz ist. Der Lehrer sieht in ihr aber nur die „Französisch-Fremdsprachlerin“ und setzt Pauls Sprachgefühl als legitime Instanz für sprachliche Korrektheit. Wieso aber sollte Pauls Französisch „richtiger“ sein als dasjenige *Mireilles*, nur weil der französische Junge (vermutlich) vor seiner Migration nach Deutschland auch außerhalb der Schule keine andere Sprache als Französisch verwendet hat? Sind eventuelle Abweichungen im französischen Sprachgebrauch ein Beleg für das fehlerhafte Sprechen des afrikanischen Mädchens? Oder unternimmt der Lehrer hierbei nicht vielmehr einen Vergleich zwischen zwei Varietäten des Französischen, wie es in Frankreich und in Guinea-Conakry gesprochen und in der Schule gelehrt wird? Welches ist die „legitime“ Varietät? – *Mireille* interpretiert diesen Konflikt mit der Kategorie des „Rassismus“; in den Bourdieu’schen Kategorien gesprochen, weist der Lehrer den beiden Jugendlichen durch seine Wahrnehmung und Beurteilung ihrer sprachlichen Kompetenzen unterschiedliche Orte im hierarchisch strukturierten sozialen Raum der Schule zu.

Werden die sprachlichen Kompetenzen der afrikanischen Jugendlichen im schulischen Bereich tendenziell stark ausgeblendet und wenig wertgeschätzt, so sieht dies, zumindest potenziell, im betrieblichen Ausbildungssektor ganz anders aus. Unter deutschen Jugendlichen mit mittleren Bildungsabschlüssen, die eine berufliche Ausbildung anstreben, sind gute Fremdsprachenkompetenzen ausgesprochen rar, während es in einigen Bereichen der Wirtschaft einen steigenden Bedarf an international kommunikationsfähigen Mitarbeitern auch auf mittleren Positionen gibt. Hier hätten zumindest diejenigen Jugendlichen, die bereits in Afrika eine gute Schulausbildung erhalten haben, einen wichtigen Wettbewerbsvorteil bei der Ausbildungsplatzsuche, oder in der Sprache Bourdieus, einen „Distinktionsprofit“. Wie das Beispiel *Rodeos* zeigt, scheitern sie aber in aller Regel an den strukturellen Barrieren, die auch auf Arbeitgeberinteressen keine Rücksicht nehmen. Nachdem *Rodeo* innerhalb kurzer Zeit sehr gut Deutsch gelernt hatte und seinen Realschulabschluss anstrebte, hatte er durch Vermittlung seines Klassenlehrers gute Aussichten auf eine Ausbildungsstelle in einer Firma, die Wert auf seine Sprachkenntnisse legte:

I: Du sagst, du hast die Möglichkeit, einen Platz für die *Ausbildung* zu finden?

R: Ja, dessen bin ich sicher, mit einem meiner Lehrer. Er kennt jemanden, der eine *Firma* hat, und das letzte Mal habe ich ihm gesagt, dass mein Problem im Moment der Ausbildungsplatz ist. Und sie haben mir gesagt, dass sie jemanden brauchen, der Französisch und Englisch spricht. Und da bin ich gut plazierte, denn ich spreche diese beiden Sprachen. Und dann ist dies mein Klassenlehrer; [...] und ich bin sicher, dass er mich dort einstellen könnte, weil er meine Kompetenzen kennt. Im Moment stellt sich das Problem auf der Ebene der Arbeitserlaubnis.

(Rodeo, 17 Jahre, Burundi, Übersetzung aus dem Französischen, kursive Begriffe im Original deutsch)

Aber obwohl es keinen arbeitsrechtlich bevorrechtigten Jugendlichen mit seinen Kompetenzen gab, der sich auf diese Stelle beworben hätte, wurde Rodeo eine Arbeitserlaubnis verweigert.

Doch kommen wir auf die schulische Ebene zurück: Es ist erstaunlich, wie weitgehend die mehrsprachigen Jugendlichen die sprachlichen Gegebenheiten akzeptieren und sich damit zu arrangieren scheinen, dass in der deutschen Schule Deutsch gesprochen wird, obgleich es nach ihrer Erfahrung eben nicht selbstverständlich oder „natürlich“ ist, dass die einzige Schulsprache eine lediglich national bedeutsame Sprache ist, während die international viel wichtigeren Sprachen Englisch und Französisch eine vergleichsweise recht marginale Rolle spielen. Keiner der Jugendlichen stellt von sich aus die Frage, weshalb es in einem Land der europäischen Union nicht möglich ist, Flüchtlingskindern den Schulunterricht zumindest teilweise in einer anderen, ihnen vertrauten EU-Sprache zu erteilen. – Denn möglich wäre

sie dies daher nicht notwendig als (rassistische) Abwertung ihres Sprachvermögens wahrnimmt. Siehe hierzu die Vorschläge zur Verwendung afrikanischer Sprachen im Unterricht der deutschen Schule weiter unten.

dies prinzipiell schon, wie die Existenz von bilingualen Gymnasien und Schulzweigen beweist, wo sich Flüchtlinge allerdings selten finden lassen. Nur auf explizite Nachfrage der Interviewerin stimmt einer der befragten Jugendlichen zu, dass solch ein Angebot für seine schulische Laufbahn förderlich wäre. *Jonathan* ist seit etwa drei Jahren in Deutschland, hat eine Aufenthaltsbefugnis und somit einen relativ sicheren Aufenthaltsstatus in Deutschland und wird aufgrund seiner fachlichen Leistung von seinen Lehrern als „gymnasialfähig“ eingeschätzt. In seinen Augen stellt die Unterrichtssprache Deutsch das Haupthindernis in seinem Bildungsweg dar:

I: And do you see any problems for your wish for your education?

J: Yes, the problem for my education is the German, to speak the German, because it is compulsory to speak the German here, and my German is not too good, and here if you don't know how to speak German or you don't know how to write German, [...] – I think you will not be able to do nothing. I think right now is my only problem, the German.

I: So you think if you could go to an English medium school, it would be easier? If there was a school with English?

J: Ja. Ja, I think it will be easier, because I think my English is better than my German.

(Jonathan, 18 Jahre, Sierra Leone)

Der ghanaische Pastor Francis Ofori schlug daher im Interview vor, zweisprachige Bildungsangebote für afrikanische Flüchtlinge zu entwickeln, weil das Erlernen des Deutschen bis zu der Kompetenzstufe, die nötig ist, um in höheren Bildungsgängen erfolgreich teilnehmen zu können, viele Jahre in Anspruch nimmt. Da er und die meisten seiner Kirchenmitglieder aus Ghana stammen, denkt er zunächst an deutsch-englische Angebote.

„Eine Schwierigkeit für alle ist allerdings die deutsche Sprache, die man können muss, wenn man hier weiterlernen will. Und wenn man noch nicht Deutsch lesen und schreiben kann, ist es sehr, sehr schwer, in der Mitte einzusteigen. Ich glaube, sehr interessant wäre es, den Unterricht zweisprachig zu machen, deutsch und englisch. Denn man muss ja immer sehr gut Deutsch lernen, um hier etwas zu lernen. Für viele ist es schwierig, dass sie zuerst Deutsch lernen müssen, das dauert so lange.“ (I-09, Pastor Francis Ofori, New Harvestry Church, Hamburg-Wilhelmsburg)

4.3 Afrikanische Sprachen und Arabisch

Mag die dominante Rolle des Deutschen gegenüber den großen internationalen Verkehrssprachen im deutschen Bildungssystem zumindest für einen Teil der afrikanischen Flüchtlinge eine Quelle der Irritation sein, so lässt sich mit Blick auf das andere „Ende“ der Sprachenhierarchie auf den ersten Blick eine vollkommene Übereinstimmung des sprachlichen Habitus der afrikanischen Jugendlichen mit dem vorgefundenen Sprachmarkt feststellen. Keiner ist überrascht oder gar enttäuscht darüber, dass afrikanische Sprachen weder im deutschen Bildungssystem noch in anderen offiziellen Kontexten in Deutschland irgendeine Bedeutung haben. Dass afrikanische Sprachen keine „Bildungssprachen“ sind, entspricht ihrer Erfahrung im postkolonialen afrikanischen Schulsystem.

Wie die drei Fallbeispiele oben (Abschn. 4.3) allerdings zeigen, verlieren *afrikanische Sprachen*, die in der Regel bereits im Heimatland keinen Stellenwert in offiziellen Kontexten hatten, in Deutschland oft zusätzlich ihren Gebrauchswert im Alltag, insbesondere, wenn es sich um „kleinere“ Sprachen handelt, die vorwiegend in der Familie gesprochen wurden, denn die von uns interviewten Jugendlichen sind „unbegleitet“, das heißt ohne ihre Familien, nach Deutschland gekommen. Finden sich hingegen mehrere Sprecher einer Sprache, kann der Wert dieser Sprache als „soziales Kapital“ im ausländischen Exil sogar steigen, wie sich am Beispiel Fula erweist, da ein erhöhter Bedarf an Solidarität, Zugehörigkeitserfahrung und Selbstvergewisserung besteht.

I: Wie habt ihr euch kennengelernt?

D: Ja, er kommt aus Sierra Leone, ich komme auch aus Sierra Leone. Er spricht Fula, ich spreche Fula.

I: Ja. Ja – und? [lacht]

D: Ja, wir sind befreundet, weil ich mich freue, wenn ich mit meinen – Wenn du zum Beispiel in einem anderen Land bist und du triffst einen Deutschen, wie kannst du dich fühlen?

(Dentas, 17 Jahre, Sierra Leone)

Nur in einem Fall werden Kenntnisse einer afrikanischen Sprache als nützlich für eine spätere berufliche Qualifikation wahrgenommen: *Jonathan* aus Sierra Leone kann sich vorstellen, eine sozialpädagogische Ausbildung zu absolvieren, um später als Betreuer von Flüchtlingsjugendlichen tätig zu sein, da er glaubt, diesen vor dem Hintergrund seiner eigenen Erfahrungen helfen zu können. Er hat bereits ein Praktikum in einer Erstversorgungseinrichtung absolviert, in der viele afrikanische Jugendliche ohne Deutschkenntnisse lebten. Dort waren seine Krio-Kenntnisse von Nutzen und daher scheint es ihm wichtig zu sein, sich darüber hinaus auch Fula-Kenntnisse anzueignen:

J: [...] Und manchmal spiele ich mit den Jugendlichen Kickerball oder Billard. Und manchmal gehe ich so mit denen spazieren und manchmal übersetze ich auch. Also Krio. [...] Die sind neu, und die können kein Deutsch sprechen. Ja, und manchmal muss ich übersetzen. Und meine Freizeit auch so, weil gibt es so viele Leute, die Fula sprechen, so von Sierra Leone, und Betreuer – weil so ich will auch vielleicht später Betreuer machen und jetzt mache ich Fulakurs, ich lerne jetzt Fula –

I: Du lernst Fula? Wo denn?

J: So in Harburg, das ist ein Freund, er spricht Fula, Krio und *English*. Und jedes Wochenende – am Sonntag so, gehe ich zu ihm und wir machen so ein bisschen

I: Ach, das ist ja interessant! Das ist ein Freund von dir?

J: Ja, ist ein Freund. [...] Ich bezahle ihm so ein bisschen, aber nicht viel – Er ist mein Freund. Und er macht das so lang mit mir.

I: Ach, das heißt, du kannst schon ein bisschen Fula jetzt? Du hast ein bisschen gelernt?

J: Ja, jetzt kann ich ein bisschen.

I: Und – Betreuer? Wie bist du darauf gekommen? Das ist ein Wunsch, dass du gerne Betreuer werden möchtest?

J: Ja, weil ich habe gesehen selbst die Situation und ich habe in so einem Dings selber so gewohnt und ich weiß, was für Probleme haben die Jugendliche und wie kann man die helfen auch. Weil ich war in derselben Situation. Und ich habe auch mit den Betreuern zusammen gewohnt und ich habe beobachtet, wie das läuft. Und ich habe auch zu den Jugendlichen so geredet und rede viel mit denen, und ich weiß, was die wollen und was kann die so glücklich machen, ja, und deswegen will ich so was später machen.

(Jonathan, 18 Jahre, Sierra Leone)

Jonathan weiß aus eigener Erfahrung und vielen Gesprächen, „was die [Flüchtlingsjugendlichen] wollen und was kann die so glücklich machen“. Die Möglichkeit, sich in der eigenen Sprache mitzuteilen, scheint aus seiner Sicht ein wichtiges Element einer guten Betreuung zu sein.

Das zweite Beispiel eines Jungen, der in Hamburg Fula gelernt hat, ist *Assalik* aus Angola. Allerdings hatte er bereits einige Vorkenntnisse aufgrund von Kontakten zu fulasprachigen Händlern aus Guinea-Conakry in Angola, ein Hinweis auf die ökonomische Bedeutung von Fula als Handelssprache – nicht nur in Westafrika:

A: Hier habe ich Fula gelernt, hier.

I: Ja? Fula kannst du auch? [...]

A: Also, drei Jahre lang habe ich mit Jugendlichen aus Sierra Leone/ die sprechen Fula. [...] Und in Afrika, da auch. Die Fula aus Conakry, die machen da Im- und Export, die waren bei uns. Da konnte man sie verstehen, dann so automatisch.

(Assalik, 19 Jahre, Angola)

Keiner der Jugendlichen klagt im Interview explizit über die Ignoranz oder das Desinteresse der deutschen Mehrheitsgesellschaft hinsichtlich ihrer sprachlichen Kompetenzen. Doch ganz gleichgültig scheint es zumindest einigen der Jugendlichen auch nicht zu sein, ob die eigene Sprache Anerkennung findet.

I: Welche Sprache hast du in Äthiopien gesprochen?

A: Amharisch. Und mit den Leuten aus meiner Heimat spreche ich auch hier Amharisch.

I: Gibst du auch Unterricht? Gibt es Leute, die die Sprache gerne lernen wollen?

A: Ja, es gibt einen Professor, der Studierenden Amharischunterricht erteilt. Das ist etwas schwierig, aber ich habe ein Amharisch-Deutsch-Buch. [...] Aber es gibt auch zwei Deutsche, die sehr gut Amharisch sprechen können, auch mit mir. Das finde ich sehr gut. Die eine hat vier Jahre in Äthiopien gelebt.

(Astere, 17 Jahre, Äthiopien)

K: Und da habe ich auch einen Lehrer kennen gelernt, der ist öfter in meiner Heimat gewesen, das war ein Glück für mich.

I: Warum war das ein Glück für dich?

K: Ja. Zum Beispiel kenne ich keinen einzigen Deutschen, [...] der sagt „Ich bin in Ghana, Egypt, Togo gewesen“. Und da hab‘ ich ihn kennen gelernt, der sagt „Ich bin in Togo gewesen!“ Da hab‘ ich gesagt „Ja? Ich komme aus Togo!“ Er hat mich überall gesucht. Und dann sprach er ein paar Wörter aus meiner Heimat!

(Koodi, 18 Jahre, Togo)

Für die arabischsprachigen Jugendlichen hat Arabisch in Deutschland vermutlich eine ähnliche Funktion als „soziales Kapital“, zumal es in religiösen Kontexten eine besondere Rolle spielt. Leider haben wir hierzu keine Aussagen. Wie die afrikanischen Sprachen wird Arabisch jedenfalls als eine „in-group“-Sprache dargestellt:

„Zum Beispiel findest du hier außerhalb von arabischen Zirkeln niemanden, mit dem du Arabisch sprechen könntest.“ (Abdou Khadim, 15 Jahre, Liberia)

Mehr als afrikanische Sprachen könnte Arabisch sich aber darüber hinaus als ein ökonomisch verwertbares Kapital erweisen. *Abeba*, die kein Arabisch spricht, verweist beispielsweise auf Sprachkompetenzen, die in arabischen Reisebüros benötigt werden, um zu begründen, warum sie sich dort nicht um eine Ausbildungsstelle bewirbt:

I: Gibt es denn keine *ausländischen Reisebüros*, zum Beispiel afrikanische oder arabische?

A: In einem arabischen Reisebüro verlangen sie natürlich Arabisch. Ein deutsches Reisebüro ist sogar besser. *Die verlangen nur Deutsch und Englisch*. Andere verlangen, dass du zusätzlich ihre eigene Sprache mitbringst.

(Abeba, 26 Jahre, Äthiopien, Übersetzung aus dem Amharisch. Kursive Wörter bzw. Satzteile im Original deutsch)

4.4 Mehrsprachigkeit als Normalität

Die bisherige Analyse des sprachlichen Repertoires der afrikanischen Jugendlichen war vorwiegend auf einzelne Elemente dieses Repertoires fokussiert. Herauszuheben wäre jedoch vor allem die Tatsache, dass es sich um ein *mehrsprachiges Repertoire* handelt und dass den Jugendlichen unterstellt werden kann, in hohem Maße die „besonderen Fähigkeiten Zweisprachiger“ (Gogolin 1988: 45f.) ausgebildet zu haben: also metasprachliche Fähigkeiten wie zum Beispiel die Fähigkeit des Sprachwechsels, des Sprachvergleichs, die Anpassung ihres Sprachgebrauchs an die Fähigkeiten monolingualer Gesprächspartner und anderes mehr, was Handlungsfähigkeit in sprachlich heterogenen und komplexen Kommunikationssituationen sichert. Hierzu gehört möglicherweise zuallererst die Akzeptanz der „Normalität“ von Mehrsprachigkeit, die von monolingual sozialisierten Personen tendenziell als bedrohlich und jede Verständigung gefährdend empfunden wird.

„Ja, ich gebe dir ein Beispiel: In meiner Heimat haben wir 42 verschiedene Sprachen, außer Französisch. Und Französisch ist für alle. Im ganzen Land. Ja, siehst du, mit 42 Sprachen versteht man. Mit fünf Millionen Mitbewohnern kann man sagen und 42 Sprachen – das ist unglaublich. Und wenn ich zwei oder drei Sprachen kenne, ist das für mich ganz wenig. Ja, viele haben so/ zum Beispiel unsere Botschaft, sie können viele Sprachen sprechen. Ja, viele, viele, die wichtigen Sprachen. Sie können ungefähr 15 bis 20 Sprachen.“ (Simon, 18 Jahre, Togo)

I: Kannst du noch irgendeine andere afrikanische Sprache?

T: Ja, viele.

I: Erzähl mal!

T: Meine Muttersprache ist erst einmal Dioula [...] Und ich kenn' auch Madinka [...] sehr gut auch! Und viele andere Sprachen! Ich kenne ungefähr fünf Sprachen, die ich sehr gut sprechen kann, genau wie meine Muttersprache. Und danach verstehe ich fast 16 Sprachen, die ich ganz verstehe, aber nicht sprechen kann.

I: Ja, nur nicht sprechen kannst. Oh, enorm!

T: Ja, bei uns gibt es 65 Sprachen.

(Taschat, 22 Jahre, Côte d'Ivoire)

Die afrikanischen Jugendlichen bringen sehr unterschiedlich vielfältige sprachliche Ressourcen mit nach Deutschland. Nicht alle sind mehrsprachig, auch wenn wir der Überzeugung sind, dass eine Reihe der Jugendlichen, die sich als mono- oder bilingual dargestellt haben, tatsächlich mehr Sprachen beherrschen, als sie im Interview erwähnenswert fanden, und daher der Prozentsatz mehrsprachiger Jugendlicher bei über 90% liegen dürfte.¹⁷ Aber es gibt die einsprachige *Rosa* aus Angola ebenso wie den (rezeptiv) 16-sprachigen *Taschat* aus Côte d'Ivoire.

Gemeinsam ist ihnen, dass sie es gewöhnt sind, sich in mehrsprachigen sozialen Kontexten zu orientieren. Die mehrsprachige soziale Praxis mag regional, lokal und individuell unterschiedliche Formen annehmen und nicht jede/r der interviewten Jugendlichen zeigt die gleiche Einstellung zum Sprachenlernen und zur Kommunikation in heterogenen sprachlichen Kontexten. Dennoch gibt es Hinweise darauf, dass viele der mehrsprachigen Jugendlichen kommunikative Strategien verinnerlicht haben, die im Detail am Beispiel der Kommunikation in den mehrsprachigen Townships Südafrikas beschrieben und sprachwissenschaftlich untersucht wurden (Finlayson/Slabbert 1997). Es handelt sich dabei um eine hochgradig flexible Form der Kommunikation, die die Kompetenzen und Präferenzen der jeweiligen Gesprächsteilnehmer berücksichtigt. Durch situativ je spezifische Formen der Sprachenmischung und des Sprachenwechsels versuchen alle Beteiligten ihren Gesprächspartnern „auf halbem Wege entgegenzukommen“, ohne vollständig zu einer „anderen“ Sprache (der Erstsprache des Gesprächspartners oder einer sogenannten *lingua franca*) überzuwechseln. „I'll meet you half-way with language“, hat ein mehrsprachiger Südafrikaner diese Kommunikationsstrategie genannt (ebd.).

Wenn viele Jugendliche ihre Anpassungsbereitschaft an die Erwartungen der deutschen Gesprächspartner betonen, die lieber in Deutsch als beispielsweise in Englisch kommunizierten, wenn *Isí* davon spricht, es sei wichtig, Deutsch zu sprechen, damit sich die deutschen Gesprächspartner „more comfortable“ fühlen, dann scheint in solchen Aussagen ein ähnlicher sprachlicher Habitus auf: Es geht darum, den anderen entgegenzukommen. Entsprechend groß ist die Freude, wenn deutsche Bekannte oder Lehrer ebenfalls kleine Schritte auf diesem Weg machen, indem sie sich in afrikanischen Sprachen versuchen. – Die mehrsprachigen Jugendlichen treffen jedoch hier in Deutschland generell, und im schulischen Kontext oft in besonderer Weise auf eine ganz andere sprachliche Grundeinstellung, einem bornierten Beharren auf Deutsch als *einzig*er Sprache, die *Harona* in der Nachahmung seines

17 Auf der Basis der vorliegenden Daten können bereits 85% der Jugendlichen als – vor der Flucht nach Deutschland – mindestens zweisprachig bezeichnet werden.

Lehrers „Here is Germany. [...] More German, more German, more German!“ geradezu parodiert.

5. Abschließende Diskussion der Ergebnisse

Im Umgang mit den sprachlichen Ressourcen der afrikanischen Flüchtlingsjugendlichen zeigt sich ein *grundsätzliches* Problem des sprachlichen Habitus der deutschen Schule, der im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung bereits detailliert kritisiert wurde. Aus der Sicht der von uns Befragten, die als Flüchtlinge in Deutschland besonders von Ausgrenzung bedroht sind und als Jugendliche afrikanischer Herkunft mit spezifischem sprachlichen Kapital ausgestattet nach Deutschland kommen, lässt sich diese Kritik teilweise noch deutlicher konturieren.

Wenn ich in dieser Diskussion die Rolle von Englisch und Französisch stark in den Mittelpunkt rücke, dann nicht, weil ich dafür plädieren will, das Bildungssystem wirtschaftsmarktkonform noch stärker als bislang allein auf diese prestigebesetzten Sprachen hin zu orientieren. Vielmehr geht es darum, anhand des spezifischen sprachlichen Kapitals von Jugendlichen, die im postkolonialen Afrika sozialisiert wurden, die hiesigen „Normalitätsvorstellungen“ provokativ in Frage zu stellen. Denn mit Blick auf die Amtssprachen der Herkunftsländer vieler afrikanischer Jugendlicher lassen sich die eingeschliffenen Abwehrargumente der deutschen Bildungsadministration und -politik nicht so leicht in Stellung bringen, wie es im Falle der afrikanischen Sprachen wohl unvermeidlich ist: keine Lehrkräfte, keine Unterrichtsmaterialien, keine finanziellen Ressourcen – für Sprachen ohne Tauschwert auf dem dominanten Sprachmarkt.

Nicht ohne eine gewisse Freude am Spiel mit dem „common sense“ geht es mir zudem darum, die übliche Perspektive auf die sprachlichen Verhältnisse in Afrika – anhand der Kommentare afrikanischer Jugendlicher und somit quasi „durch ihre Augen“ – einmal auf die eigene Situation anzuwenden. So wird hierzulande ja gern ohne genaueres Nachdenken der Behauptung zugestimmt, dass afrikanische Bildungssysteme anders als im Medium der ehemaligen Kolonialsprachen gar nicht sinnvoll funktionieren könnten. Diese Behauptung wird unter anderem mit dem Hinweis auf die lokal begrenzte Nutzbarkeit afrikanischer Sprachen und der internationalen Bedeutsamkeit von Englisch (und auch Französisch) begründet. Nun lässt sich aber zeigen, dass z.B. Fula für die jungen afrikanischen Migrant/innen ein grenzüberschreitendes, d.h. internationales Verständigungsmittel ist, das bis weit in den Süden Afrikas als Handelssprache genutzt wird (vgl. die Aussage von *Assalik* aus Angola über die Händler aus Guinea-Conakry), während Deutsch in ihren Augen in der Regel tatsächlich nur ein lokal begrenzt nutzbares sprachliches Medium darstellt.

Daraus will ich, wie gesagt, nicht ableiten, dass das deutsche Bildungssystem analog zu demjenigen in Afrika auf einen Unterricht im Medium einer international bedeutsamen Sprache umgestellt werden sollte. Zumal ja diese auf die koloniale Fremdbestimmung zurückgehende Schulentwicklung in Afrika zunehmend unter Kritik gerät (vgl. z.B. Alexander 2002). Im Folgenden will ich aber ein paar Hinweise und Anregungen geben, wie das deutsche Bildungssystem im Bereich der sprachlichen Erziehung und Bildung im Kontext internationaler Migration ein wenig besser anschlussfähig an transnationale Lebens- und Bildungsräume werden könnte. Denn auf der Grundlage unserer Befunde muss man wohl feststellen, dass die spezifischen sprachlichen Kompetenzen der afrikanischen Flüchtlinge in der deutschen Schule systematisch vernachlässigt und marginalisiert werden: Die mitgebrachten sprachlichen Fertigkeiten werden zum einen viel zu wenig *genutzt*, zum anderen viel zu wenig *entfaltet und gefördert*. Und selbst eine *symbolische Anerkennung* ihrer Mehrsprachigkeit scheint so gut wie nicht stattzufinden.

5.1 Englisch, Französisch, Portugiesisch

Die auffälligste Diskrepanz zwischen Möglichkeit und Realität der sprachlichen Bildung für junge Flüchtlinge aus Afrika in Deutschland scheint uns im Bereich der afrikanischen Amtssprachen Englisch, Französisch und Portugiesisch zu liegen. Es sind allesamt Sprachen der Europäischen Union, die überdies – mit Ausnahme von Portugiesisch¹⁸ – im deutschen Bildungssystem eine herausragende Rolle spielen.

Fast alle afrikanischen Flüchtlinge geben – zumindest rudimentäre – kommunikative Kompetenzen in einer dieser Sprachen zu Protokoll. 66% bescheinigen sich gute bis sehr gute mündliche, 45% sogar gute bis sehr gute schriftliche Fertigkeiten in dieser Sprache, wobei die Lesekompetenz häufig weit höher als die Schreibkompetenz eingeschätzt wird. Auch wenn es sich um Selbstevaluationen handelt, so kann nicht durchweg unterstellt werden, dass die Jugendlichen sich schlicht überschätzen. In Ermangelung ‚objektiver Maßstäbe‘ werden sie sich aller Wahrscheinlichkeit nach nicht zuletzt an ihren Erfahrungen mit den häufig eher bescheidenen kommunikativen fremdsprachlichen Kompetenzen ihrer deutschen Mitschüler/innen – und Lehrer/innen! – messen.¹⁹ Vor dieser Folie sind die kommunikativen Fähigkeiten in europäischen Sprachen selbst derjenigen Flüchtlinge, die in Afrika nie eine Schule besuchen konnten, meist beachtlich. Mögen diese Kompetenzen den insbesondere in der Schule im Vordergrund stehenden Ansprüchen an grammatikalische Korrektheit oft nicht standhalten, so schränkt dies die grundsätzliche Behauptung nicht ein: Die Jugendlichen verfügen über einen Fundus an kommunikativen Fähigkeiten und Strategien, die (a) als Basis für produktive Lernprozesse in allen Fächern genutzt werden könnten und sollten und die (b) ein sprachliches Kapital darstellen, das nicht zuletzt mit Blick auf seine Konvertierbarkeit in ökonomisches Kapital auf dem Arbeitsmarkt entwickelt werden muss.

(a) Sprachliche Kompetenzen für Lernprozesse nutzen

Viele Wege sind denkbar, wie diese mitgebrachten Kompetenzen im Lernprozess genutzt und wie darauf aufgebaut werden könnte: Es gibt in Deutschland bilinguale Schulen, Schulzweige und Klassen; es gibt Lehrerinnen und Lehrer, die neben Englisch oder Französisch ein zweites „nicht-sprachliches“ Fach unterrichten und die diesen Fachunterricht – zumindest partiell – im Medium der jeweiligen Sprache durchführen könnten. Gerade älteren Flüchtlingsjugendlichen, die vor ihrer Flucht bereits weiterführende Schulen besucht haben, würde dies eine frustrierende Herabstufung ihrer schulischen Anschlussmöglichkeiten ersparen, die oft allein mit mangelnden Deutschkenntnissen begründet wird.

Natürlich wäre es wünschenswert, dass Lehrer/innen in VJM- und Vorbereitungsklassen auch einige der mitgebrachten Sprachen ihrer Schüler/innen sprechen, was gerade im Hinblick auf Englisch und Französisch kein vollkommen unrealistischer Wunsch sein dürfte. Des Weiteren müssten sie darin unterstützt werden, diese mitgebrachten sprachlichen Fertigkeiten – mit der angemessenen Sensibilität für die teils subtilen Hierarchien des sprachlichen Markts (siehe die Kritik von *Mireille*, Abschn. 4.2.) – im Unterricht produktiv zu nutzen. Sicherlich gibt es hier bereits Anstrengungen von einzelnen Lehrkräften, die in unseren Interviewaussagen nicht gewürdigt werden. Aus den uns vorliegenden Aussagen der Jugendlichen lässt sich aber doch die Behauptung ableiten, dass es in diesem Bereich noch genügend Raum für systematische Verbesserungen gibt.

18 Inzwischen gibt es allerdings immerhin eine deutsch-portugiesische Grundschule in Hamburg; und das heißt: Lehrkräfte mit dem entsprechenden Sprachenrepertoire.

19 Natürlich auch an derjenigen von Deutschen außerhalb der Schule, insbesondere von Berufsgruppen, mit denen sie intensiver in Kontakt kommen: sozialpädagogische Betreuer/innen, Behördenmitarbeiter/innen, Verkäufer/innen etc.

Insbesondere reagieren Schüler/innen allerdings empfindlich darauf, wenn derartige Anstrengungen sich aus für sie nicht nachvollziehbaren Gründen nur an bestimmte Schülergruppen richten. So besucht *Lorenzo* aus Angola beispielsweise eine Vorbereitungsklasse gemeinsam mit einer größeren Zahl russischsprachiger Aussiedlerkinder. Im Deutschunterricht seien nun Listen mit neu zu lernenden deutschen Vokabeln jeweils mit russischer Übersetzung verteilt worden:

„Das ist so, ne, in meiner Klasse, überall, ganz überall sind russische Leute. Und meine Lehrerin – nicht alle, sondern eine – sie ist Frau G. Überhaupt: sie mag keine schwarzen Leute, oder, ich kann das so sagen, ne, [...] sie mag keine schwarzen Leute. Und sie ist die Lehrerin der Leute, die ganz neu hier sind, die ganz neu hier leben. [...] Sie kann kein *portugues*, aber sie kann Englisch. Warum gibt sie mir nicht Englisch oder gibt mir nur Deutsch? – Sie gibt mir Russisch und Deutsch; was ist das?“
(*Lorenzo*, 14 Jahre, Angola)

Interessant an dieser Kritik ist u.E., dass *Lorenzo* keineswegs überzogene Erwartungen an seine Lehrerin stellt: Er verlangt nicht, dass sie ihm die Vokabellisten mit der portugiesischen Übersetzung gibt, geschweige denn in einer afrikanischen Sprache. Aber es würde ihn freuen, wenn sie ihn durch eine Übersetzung der Wörter ins Englische unterstützen würde – das heißt in seiner „Drittssprache“. Auch in dieser Kritik spiegelt sich in unserer Interpretation der Grundzug eines „afrikanisch-multilingualen Habitus“: „I’ll meet you halfway with language“. Mindestens ebenso sehr wie um eine praktische Lernhilfe geht es in diesem Konflikt natürlich um die *Anerkennung* differenter Vorkenntnisse und Bedürfnisse. Die Lehrerin mag ihre Entscheidung damit begründen, dass die russischsprachigen Schüler/innen nun mal in dieser Lerngruppe in der Mehrheit sind und sie aus Gründen der Zeitökonomie nicht auf weitere einzelne Schüler Rücksicht nehmen könne. Aus *Lorenzos* Sicht drängt sich aber hier der Eindruck auf, wegen seiner Hautfarbe diskriminiert zu werden.

(b) Förderung von sprachlichen Kompetenzen

In ihrer Darstellung der Bildungssituation *Jacobs* bringt *Berenice Lewes* den paradoxen Befund prägnant auf den Punkt: Den einzigen „Vorteil“, den *Jacob* aus seinen Fähigkeiten im Englischen ziehen kann, ist der, nicht am Englischunterricht teilnehmen zu müssen (vgl. „Bildungserfahrungen von *Jacob*“). Flüchtlingsjugendliche bringen heterogene sprachliche Kompetenzen mit. Es muss möglich sein, diese auf dem bereits vorhandenen Niveau zu fördern und weiterzuentwickeln. Ein solcher Anspruch mag schulorganisatorische Probleme aufwerfen, die aber im Interesse der berechtigten Bildungsinteressen der jungen Flüchtlinge kreativ gelöst werden müssen. So sollten anglo- wie frankophone Jugendliche in Vorbereitungs- und / oder Regelklassen an allgemein bildenden Schulen z.B. die Möglichkeit haben, am Englisch- oder Französischunterricht höherer Jahrgangsstufen teilzunehmen. Die in diesem Unterricht erbrachten Leistungen müssen dann selbstverständlich auch im Zeugnis besonders anerkannt werden und als Ausgleich für mangelhafte Leistungen in einem anderen Fach dienen können. Für Flüchtlinge im (B)VJM (und in Berufsschulen) könnten klassen- oder schulübergreifende Kurse in Englisch und Französisch für bestimmte Berufsfelder eingerichtet werden. Neben der Entwicklung der berufsspezifischer Fachsprachkompetenz könnten solche Kurse auch Unterstützungsfunktion für den deutschsprachigen Fachunterricht haben, wenn hier Themen aus dem Fachunterricht aufgegriffen werden. Darüber hinaus sind Kooperationsvereinbarungen mit privaten Sprachschulen denkbar: Hier wäre das Gutscheinsystem, das in anderen Bereichen (Ausgliederung des Sportunterrichts aus den Berufsschulen) zu Recht umstritten ist, durchaus ein akzeptabler Weg, wenn innerhalb des staatlichen Bildungssystems keine angemessenen Angebote für einzelne Schüler/innen organisiert werden können, z.B. für solche mit Portugiesischkenntnissen.

5.2 Deutschunterricht

Die von uns befragten Jugendlichen waren sich einig, dass sie Deutsch lernen wollen und müssen, um in Deutschland bestehen zu können. Auch wenn sich in diesem Bereich die strukturellen Bildungsbarrieren und eine gnadenlose Abschiebungspolitik besonders motivationsfeindlich auswirken, so liegen doch eine Reihe von Problemen auch in der Qualität des schulischen Angebots begründet. Viele Schüler/innen fühlen sich in den Vorbereitungsklassen über- oder auch unterfordert. Hier brauchen Lehrkräfte dringend Unterstützung im Unterricht von Lerngruppen mit sehr heterogenen Sprachständen. Gefragt sind Lehrerfortbildung ebenso wie Materialentwicklung für einen binnendifferenzierten Unterricht sowie die Begrenzung der Lerngruppengröße. Und auch Jugendliche, die in Regelklassen eingegliedert werden, benötigen weiterhin Angebote zur systematischen Entwicklung ihrer Deutschkenntnisse. Denkbar wäre beispielsweise – alternativ zu dem eher literarisch orientierten Deutschunterricht „für Muttersprachler“ – ein Fach „Deutsch als Fachsprache“ zur Wahl zu stellen, das auch für einheimische Schüler/innen von Interesse sein könnte und ihnen offen stehen sollte. Statt Inhaltsangaben von Romanen anzufertigen (vgl. hierzu *Rodeo*, Abschn. 4.1.b), ginge es in diesem Fach schwerpunktmäßig darum, die sprachlichen Mittel bereitzustellen und Techniken einzuüben, die es erleichtern, ein Versuchsprotokoll im Chemieunterricht abzufassen, einen historischen Quellentext im Geschichtsbuch zu erschließen, einen Bericht zu einem Betriebspraktikum zu erstellen, eine Gebrauchsanleitung für eine komplizierte Maschine zu lesen oder einen politischen Text aus dem Gemeinschaftskundeunterricht zu analysieren und dazu Stellung zu nehmen.

Um dem berechtigten Einwand zu begegnen, dass solch eine Aufspaltung des Deutschunterrichts die Jugendlichen um die Chance bringe, sich mit Literatur jenseits von „Sachtexten“ auseinanderzusetzen, schlage ich vor, den Kurs „Deutsch als Fachsprache“ mit der Teilnahme an einem Kurs „Weltliteratur“ zu verbinden. Hier können literarische Texte aus unterschiedlichen Ländern – und in unterschiedlichen Sprachen – gemeinsam gelesen, erklärt und interpretiert werden. Wenn die deutschsprachigen Schüler/innen in diesem Kurs beispielsweise den Text eines afrikanischen Autors in deutscher Übersetzung lesen, ist der Vergleich zwischen Original und Übersetzung für *alle* Beteiligten eine mit Blick auf sprachliches Lernen und sprachliche Reflexion höchst lehrreiche Aktivität. Außerdem könnte die Textinterpretation mit Mitteln des darstellerischen Spiels erarbeitet und somit die Inszenierung als ein „sprachübergreifendes“ Medium genutzt werden, das interkulturelle Kommunikation und Auseinandersetzung in anderer – vielleicht eher gleichberechtigter – Form erfordert und fördert.

5.3 Afrikanische Sprachen und Arabisch

Die Frage des schulischen Umgangs mit diesen Sprachen ist sicherlich am schwierigsten zu beantworten. Auch der sprachliche Habitus der afrikanischen Jugendlichen ist von der Hierarchie der postkolonialen Sprachmärkte geprägt. Mehr noch als im Hinblick auf die Berücksichtigung von Amtssprachen der Herkunftsländer im Unterricht ist hierbei daher didaktisches Fingerspitzengefühl vonnöten; im Hinblick auf afrikanische Sprachen sicherlich noch stärker als in Bezug auf Arabisch, das zwar in Deutschland auch keinen großen „Gebrauchswert“ hat, aber dennoch mehr Prestige als afrikanische Sprachen genießt. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich daher auf die afrikanischen Sprachen, wenn auch vieles sinngemäß auf Arabisch – wie übrigens auf alle „Minderheitensprachen“ im schulischen Raum – übertragbar ist.

(a) Umgang mit der Sprachhierarchie

Viele Flüchtlingsjugendliche werden, so lässt sich voraussagen, die Einbeziehung von afrikanischen Sprachen in den Unterricht ablehnen. Die Gründe hierfür liegen zum einen in der sozialisationsbedingten und marktkonformen Wahrnehmung der Jugendlichen, dass diese Sprachen nicht in die Schule gehören. In einem Interview erklärte ein twisprachiger Informant aus Ghana sein Unbehagen gegenüber dem Interesse von Deutschen an der afrikanischen Sprache zum anderen mit einer Ablehnung der damit verbundenen „Exotisierung“. Die Aufforderung, „mal was auf Twi zu sagen“, sei in seinem Gefühl vergleichbar mit dem Wunsch einiger Deutscher, „mal die Haare anfassen“ zu dürfen.²⁰

Aus diesen emotionalen Abwehrreaktionen muss aber keineswegs der Schluss gezogen werden, dass Sprachlehrer/innen und Pädagog/innen mit interkulturellen Ansprüchen von vornherein davon Abstand nehmen sollten, auch afrikanische Sprachen in den Unterricht einzubeziehen. Sehr wohl aber sollte dies pädagogisch und didaktisch reflektiert und mit der notwendigen Sensibilität vonstatten gehen. So muss der Thematisierung afrikanischer Sprachkenntnisse eine für die Schüler/innen erkennbare Funktion im Unterrichtskonzept zukommen, d.h. es müssen hiermit *inhaltliche Lernziele* verfolgt werden, dies könnten zum Beispiel allgemeine linguistische Erkenntnisse sein (vgl. unten Abschn. 5.3.b).

Zur schulischen Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit, die auf ein „empowerment“ von Besitzer/innen von wenig marktgängigen sprachlichen Ressourcen abzielt, gehört darüber hinaus eine explizite Thematisierung von Statusgefällen und der historischen Entwicklung von „language attitudes“. Zahlreiche afrikanische Wissenschaftler/innen und Autor/innen haben sich mit diesem Thema befasst, sowohl in literarischer als auch in (sozial)wissenschaftlicher Form, so dass diese Texte in unterschiedlichen Fächern, wie Literatur, Geschichte, Politik, in den Unterricht einbezogen werden könnten (z.B. Ngugi 1995a, 1995b; Prah 1995a, 1995b; Alexander 1996, 1998). Die Auseinandersetzung mit den Argumenten der jeweiligen Autorinnen und Autoren erlaubt den Schüler/innen eine gewisse Distanzierung und Abstraktion von der eigenen Person.

(b) Afrikanische Sprachen im Modell der „interkulturellen sprachlichen Bildung“

Gogolins Modell einer „interkulturellen sprachlichen Bildung“ (Gogolin 1994: 23) identifiziert drei Ansatzpunkte für Innovationen: das Schulsprachenangebot, das Lernen im Medium von Sprache sowie das Lernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit.

Was die *Ebene des Unterrichtsmediums* betrifft, muss bei realistischer Betrachtung eingeräumt werden, dass hier schon viel gewonnen wäre, wenn die jeweiligen exogenen Amtssprachen der afrikanischen Jugendlichen berücksichtigt würden, wie oben vorgeschlagen.²¹ Auf der *Ebene des Sprachfachs* ist immerhin anzumerken, dass die Einführung von Twi als Fach im Rahmen des Muttersprachlichen Unterrichts für Grundschüler ghanaischer Abstammung in Hamburg zumindest im Gespräch ist. Da es sich zunächst um eine Maßnahme für Grundschüler/innen handelt, ist diese aber für unsere Zielgruppe (Jugendliche ab 14 Jahren) kaum von Bedeutung. Zudem handelt es sich bei Muttersprachlichem (Ergänzungs-)Unterricht um ein spezielles Angebot für Schüler/innen aus nicht-deutschen Familien. Mit Blick auf eine Innovation der *allgemeinen* sprachlichen

20 Hinweis von Erika Eichholzer über Ergebnisse ihrer Forschung in der twisprachigen ghanaischen Community in Hamburg (Teilprojekt „Handlungsstrategien in fremden soziokulturellen Umgebungen“ des Sonderforschungsbereichs 520).

21 Bilinguale Schulzweige mit afrikanischen Sprachen sind in Deutschland zur Zeit schwer vorstellbar, auch wenn es mittlerweile bilinguale Schulen mit Partnersprachen gibt, die noch vor wenigen Jahren nicht als Unterrichtsmedien an deutschen Schulen denkbar schienen, beispielsweise Türkisch und Polnisch. Unterricht im Medium afrikanischer Sprachen muss zur Zeit aber selbst in Afrika noch politisch erkämpft werden.

Bildung müssten gegebenenfalls ganz neue Wege des Sprachenlernens erprobt werden (siehe die Projektidee unten).

Offensichtlich aber lässt sich die Einbindung afrikanischer Sprachen auch kurzfristig durchaus auf der *dritten Ebene* des sprachlichen Lernens in der Schule realisieren, bei der es unter anderem um das Aufgreifen von *Mehrsprachigkeit als allgemeiner Bildungsvoraussetzung* geht, z.B. im Lernbereich „Begegnung mit Sprachen“ bzw. „Interkulturelle Sprachbetrachtung“: Es gibt zahlreiche Anregungen, wie die multilingualen Ressourcen mehrsprachiger Kinder in den ganz normalen Unterricht einbezogen werden können (siehe z.B. die Beiträge in der neuen Zeitschrift „Grundschule Sprachen“; Schader 2000 enthält Unterrichtsbeispiele für alle Schulstufen; speziell zu afrikanischen Sprachen siehe z.B. Pule/Benett [Hg.] 1997; Versfeld/Crawhall 1992). Ein einfacher erster Schritt ist die Erstellung individueller Sprachenprofile als eine Form der Selbstvorstellung in einer neuen oder auch alten Lerngruppe (für ein Anwendungsbeispiel in der schulischen Arbeit mit Flüchtlingen siehe Schroeder 1998).

Jeder interkulturelle Sprachunterricht kann darüber hinaus insbesondere von der Anwesenheit von Sprechern *nicht-europäischer* Sprachen profitieren, denn durch simple Sprachvergleichsübungen, die jede/r linguistisch Vorgebildete sich durch die Teilnahme an einem entsprechend konzipierten Fortbildungsnachmittag leicht aneignen kann, ist es möglich, grammatische Phänomene in ihrer Universalität und zugleich Spezifität in ungewohnter und interessanter Weise zu thematisieren. Passende Handreichungen ließen sich vermutlich durch ein Team von Afrikanisten und Sprachdidaktikern leicht herstellen. Didaktisch begründen und legitimieren lässt sich solch ein Unterricht in Analogie zur Begründung der schulischen Vermittlung von Kenntnissen anderer nicht „unmittelbar nützlicher“ Sprachen – wie Latein oder Altgriechisch – unter anderem mit dem Bildungswert, der in der Auseinandersetzung mit sprachlogischen Strukturen und unterschiedlichen (grammatischen) Kategorialeystemen liegt. Wie Schulversuche in desegregierten südafrikanischen Schulen zeigen, dient solch ein Unterricht dem Training allgemeiner intellektueller Fähigkeiten (wie Abstraktionsvermögen, analytisches Denken). Darüber hinaus fördert er die soziale Akzeptanz und Integration von Kindern mit statusschwachen Erstsprachen innerhalb der Klassengemeinschaft (vgl. Versfeld/Crawhall 1992).

(c) Mal anders lernen: Projektorientiertes, selbsttätiges Sprachenlernen

Ein anderer Weg, afrikanischen ebenso wie anderen außereuropäische Sprachen im deutschen Schulsystem zu mehr Beachtung zu verhelfen und zugleich die Handlungsfähigkeit in sprachlich heterogenen Kommunikationssituationen zu fördern, sind projektartige selbstorganisierte Sprachlernübungen. Solche Projekte wären eine Ergänzung zum traditionellen Fremdsprachenunterricht, der systematisch und kursförmig sprachliche Kenntnisse vermittelt – die dann später einmal außerhalb der Schule zur „Anwendung“ kommen sollen. Konkret könnte in einem solchen Projekt die Aufgabe gestellt werden, in einem vorgegebenen Zeitrahmen definierte „Grundkenntnisse“ in einer beliebigen außereuropäischen Sprache²² zu erwerben. Notwendig ist es, die kommunikativen Ziele zu definieren (z.B. einfache sprachliche Handlungsvollzüge wie Grüßen, nach dem Befinden erkundigen, sich vorstellen, nach dem Weg fragen, etwas kaufen). Hilfreich hierfür könnte das „Europäische Portfolio für Sprachen“ als Instrument der Eigenevaluation von schulisch wie außerschulisch erworbenen Sprachkenntnissen sein (vgl. Christ 1998, Nieweler 1998)²³.

22 Für Sprecher/innen außereuropäischer Sprachen könnte die Sprachenwahl freigestellt werden.

23 Vergleiche auch die Dokumentation der bundesweiten Fachtagung am 18.12.1999 in Bonn zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im fremdsprachlichen Bereich – Maßnahmen zur Intensivierung des Sprachenlernens: Europäisches Portfolio der Sprachen, Europäischer Referenzrahmen,

Es bleibt den Schüler/innen überlassen, in welcher Sprache und auf welchem Weg sie die entsprechenden sprachpraktischen Kompetenzen erwerben. Mögliche Lernorte sind der Spielplatz, „auf der Straße“, Familien von Freunden oder Bekannten, ethnische Kirchen oder kulturelle Organisationen, natürlich auch die Schule mit Hilfe von Mitschülern. Dieses Projekt sollte im Unterricht begleitet werden, insbesondere durch Diskussion der angewandten Sprachlernstrategien: Wie gehe ich vor, um die sprachlichen Informationen zu bekommen, die ich benötige? Wie erprobe ich die sprachlichen Mittel in der Praxis? Wie übe ich sie ein? Welche Strategien haben sich bewährt oder waren nicht erfolgreich? – Solch ein Unterricht kombiniert die selbsttätige Aneignung von sprachpraktischen Kompetenzen mit der Förderung metasprachlicher Reflexionsfähigkeit (vgl. hierzu Gogolin 1992: 190f.).

Tab. 7a: Sprachen und Sprecher sowie Herkunftsländer (mehr als ein Sprecher)

| Sprache/Anz. Sprecher | Sprecher | Land | |
|------------------------------|-----------------|---|-------------------|
| Fula | 32 | Assalik | Angola |
| | | Marie Claire | Burkina Faso |
| | | Fnan | Guinea-Bissau |
| | | Mireille, Ousman, Saifonlaye | Guinea-Conakry |
| | | Abdoulaye, Ahmed, Alhadji, Alhasan, Aziz, Biba, Binta, Boubacar, Chirimo, Demba, Dentas, Diallo, Habib, Harona, Ibrahim, Isí, Jeremy, Jonathan, Joseph, Mamudou, Nazim, Saiku, Salif, Sulayman, Thierno | Sierra Leone |
| | | Ali | keine Angabe |
| Amharisch | 7 | Abeba, Astere Genet, Marta, Sega | Äthiopien |
| | | Eden | Eritrea |
| | | Mikael | Somalia/Äthiopien |
| Ewe | 6 | Abdou Khadim | Liberia/Guinea-C. |
| | | Janine, Juliette, Maimouna, Rashied, Silvain | Togo |
| Dioula | 5 | Joash, Marie Claire | Burkina Faso |
| | | Bali, Olivier, Taschat | Côte d'Ivoire |
| Mandingo | 4 | Taschat | Côte d'Ivoire |
| | | Mireille | Guinea-Conakry |
| | | Abdou Khadim | Liberia/Guinea-C. |
| | | Dentas | Sierra Leone |
| Tigrinya | 4 | Abeba, Astere | Äthiopien |
| | | Eden, Rita | Eritrea |
| Bambara | 3 | Marie Claire, Ndengo, Sambiga | Burkina Faso |
| Kotokoli | 3 | Maimouna, Rashied, Simon | Togo |
| Hausa | 2 | Kapu, Simon | Togo |
| Susu | 2 | Mireille | Guinea-Conakry |
| | | Sulayman | Sierra Leone |
| Temne | 2 | Jonathan, Mamudou | Sierra Leone |

Tab. 7b: Sprachen und Sprecher sowie Herkunftsländer (ein Sprecher)

| Sprache | Sprecher | Land | Sprache | Sprecher | Land |
|----------------|-----------------|---------------|----------------|-----------------|--------------|
| Bajun | Fuzum | Somalia | Mende | Patrik | Sierra Leone |
| Baoulé | Olivier | Côte d'Ivoire | Mina | Juliette | Togo |
| Bassar | Koodi | Togo | Mooré | Sambiga | Burkina Faso |
| Dida | Bali | Côte d'Ivoire | Mosi | Marie Claire | Burkina Faso |
| Fon | Kapu | Togo | Samogo | Marie Claire | Burkina Faso |

| | | | | | |
|------------------|--------|--------------|----------------|---------|----------------|
| Kirundi | Rodeo | Burundi | Somali | Mikael | Somalia/Äthiop |
| Kissie | Dentas | Sierra Leone | Songhai | Dramane | Niger |
| Kutu Eidi | Kapu | Togo | Swahili | Fuzum | Somalia |
| Limba | Patrik | Sierra Leone | Zime | Patrik | Sierra Leone |

Quellennachweis: „Wie offen ist der Bildungsmarkt“, 2002

Rechtliche und symbolische Ausgrenzungen junger afrikanischer Flüchtlinge im Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungssystem

Herausgeber: Ursula Neumann, Heike Niedrig, Joachim Schroeder, Louis Henri Seukwa
 ISSN 1619-9561, ISBN 3-8309-1186-6, Waxmann-Verlag GmbH, Postfach 8603, D-48046
 Münster, Germany, <http://www.waxmann.com>