

Vom Alltagsdeutsch zur Fachsprache

Von Elisabeth Gessner und Horst Paul Kuhley¹

Der Bruder stupste mich in die Rippen. »Du strahlst aber«, sagte er, »alles gutgegangen in Mathe?«

»Mathe? Äh ja, sehr gut.«

»Wo wars de so lang«, murrte die Mutter, »hier is Wurst un Käs. Da Tee is schon kalt. Weiß de schon, dat et Pihls Resi jestorwe es? Jester Owend. Et hat nit jelitten, sacht der Doktor.«

Ulla Hahn, Aufbruch, München 2010

Die Schriftstellerin Ulla Hahn schildert in dem autobiografischen Roman ‚Aufbruch‘ die zweisprachige Jugend ihrer Protagonistin Hilla Palm. Wie viele Kinder und Jugendliche ihrer Generation wächst sie in einem Elternhaus auf, in dem ausschließlich Dialekt gesprochen wird. Die Dialektsprache funktioniert im Rahmen einer mündlichen Überlieferung mit einer eigenständigen Grammatik und eigenständigem Vokabular und lehnt sich nur teilweise an die Hochsprache an. Wie das oben zitierte Beispiel zeigt, wird zwischen den Kindern der Familie Hochdeutsch gesprochen, wenn es um schulische Dinge geht. Sie mussten die Hochsprache als ‚Erste Fremdsprache‘ erlernen, um in der Schule erfolgreich mithalten zu können. Die ältere Generation in der Familie ist dieser Hochsprache kaum mächtig. Sie bestimmt den Ton im eigenen Heim. Familiäre Angelegenheiten, Vorwürfe, Berichte über Ereignisse mit emotionaler Beteiligung werden im Dialekt besprochen. In einer ähnlichen Situation leben heute junge Migrantinnen der dritten und vierten Generation. Nur wenige von ihnen schaffen es fast mühelos, in der Schule so erfolgreich zu werden, dass sie studieren können. Wir stellen hier drei Beispiele vor:

Für die 23-jährige Deutsch-Türkin Eda, die als Angehörige der ‚dritten Generation‘ in Deutschland lebt, ist es überhaupt keine Frage, dass sie ihr Studium für das Lehramt in Englisch und Sport erfolgreich abschließen wird. Sie hat sich im Seminar immer fehlerfrei in Deutsch ausgedrückt. Ihre Muttersprache Türkisch benutzt sie nach eigenen Angaben selbstverständlich für familiäre Angelegenheiten, „weil man über emotionale und familiäre Dinge auf Deutsch nicht so gut reden kann.“ Da sie sprachbegabt ist, würde sie gern noch andere Sprachen lernen. Einstweilen hat sie jedoch einen amerikanischen Freund und wird nach dem erfolgreichen Studium heiraten. Selbstverständlich betrachtet sie sich als Türkin, weiß aber auch, dass eine traditionelle türkische Familie ihr die vielen Freiheiten, die sie in Deutschland genießt, nicht gestattet hätte.

Asmara ist im Alter von zehn Jahren mit ihren Eltern aus Afghanistan geflüchtet. Sie spricht gut Deutsch und Farsi. Das Erlernen der deutschen Sprache fiel ihr leicht, weshalb sie jetzt auf Lehramt für Deutsch und Geschichte in der Sekundarstufe studiert. Allerdings stellt sich beim Schulpraktikum heraus, dass ihre Kenntnisse der deutschen Sprache für die Arbeit im

¹ Vortrag, gehalten auf dem Symposium „Mehrsprachigkeit als Chance“, 12./13.5.2011 an der Autonomen Hochschule in der Deutschsprachigen Gemeinschaft in Eupen, Belgien

Klassenraum nicht ausreichen. Insbesondere die richtige Formulierung von Anweisungen und Fragen sowie die Vermittlung der Grammatik fallen ihr schwer, weil sie sich bei den vielen Regeln und Ausnahmen der deutschen Sprache selbst nicht sicher ist. Aus politischen Gründen wird sie nicht nach Afghanistan zurückkehren können, deshalb möchte sie sich in Deutschland gern voll integrieren und leidet darunter, dass man ihr die sprachlichen Unsicherheiten im Studium vorhält.

Edilio ist als Kind italienischer Eltern in einem Akademiker-Haushalt in Deutschland aufgewachsen. Schulerfolg und Abitur fielen ihm wie selbstverständlich in den Schoß. Im Studium arbeitet er auf der höchsten sprachlichen Ebene und wird von allen Dozenten wegen seines intellektuellen Niveaus gern als Gesprächspartner akzeptiert. Sein Magisterstudium wird er erfolgreich absolvieren, allerdings geht ihm jetzt, zum Ende seines Studiums, ein wenig die Orientierung verloren: Soll er sich auf ein Leben in Deutschland oder Italien vorbereiten oder ein ewiger Grenzgänger werden, der nirgendwo richtig dazu gehört?

Diese drei jungen Menschen, deren schulische Karriere man als durchaus gelungen bezeichnen kann, sind uns in Seminaren begegnet. Sie gehören zu einer Minderheit von ca. 12% Studierenden mit ausländischen Wurzeln, wobei die Zahl der ‚Bildungsinländer‘, also der Studierenden mit Migrationshintergrund, die in Deutschland ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, stagniert. In Hessen bewegt sich diese Zahl seit 1993 bei etwa 1200 Studienanfängern pro Jahr von insgesamt ca. 4200² Studierenden aus dem Ausland oder mit fremdsprachigem Hintergrund. Wir benutzen ihr Schicksal hier in leicht verfremdeter und etwas anonymisierter Form, um aufzuzeigen, welche große Leistung hinter einer sogenannten ‚Integration‘ steht und welche persönlichen Risiken mit dem kulturellen Bruch verbunden sind, den jede Form von Migration, sei sie ‚freiwillig‘ oder erzwungen, mit sich bringt. Wir glauben, dass man von diesen jungen Menschen zunächst einmal lernen kann, wie sich Integration im Idealfall vollzieht. Unsere erste Erkenntnis aus der Zusammenarbeit mit diesen Studierenden lässt sich so formulieren: Integration ist kein linearer Prozess, der mit einem Zustand der Fremdheit startet und dann mit einer erfolgreichen Assimilation in die deutsche Kultur endet. Diese quasi ‚lineare‘ Vorstellung von Integration (siehe Abbildung 1) steckt aber noch in vielen Köpfen, nicht nur von ‚Stammtisch-Strategen‘, sondern auch in wissenschaftlich formulierten Integrationskonzepten und schulischen Lehrplanvorgaben. Beispielhaft werden wir dies an der Bildungssituation im Bundesland Hessen aufzeigen.

² Zum Beispiel in 2000, laut Lothar C. Tischler/Wolfgang Kisseler/Lioba Trabert: Migrationsreport Hessen 2002, Forschungs- und Entwicklungsgesellschaft Hessen mbH (FEH), Wiesbaden 2002, S. 195

Lineares Integrationskonzept

Integration wird als gradliniger Prozess angesehen, dessen Ziel vollständige Assimilation ist. Dieses Ziel soll auch durch Unterstützung der aufnehmenden Gesellschaft erreicht werden

Nicht-Integration → Rückkehr in das Herkunftsland

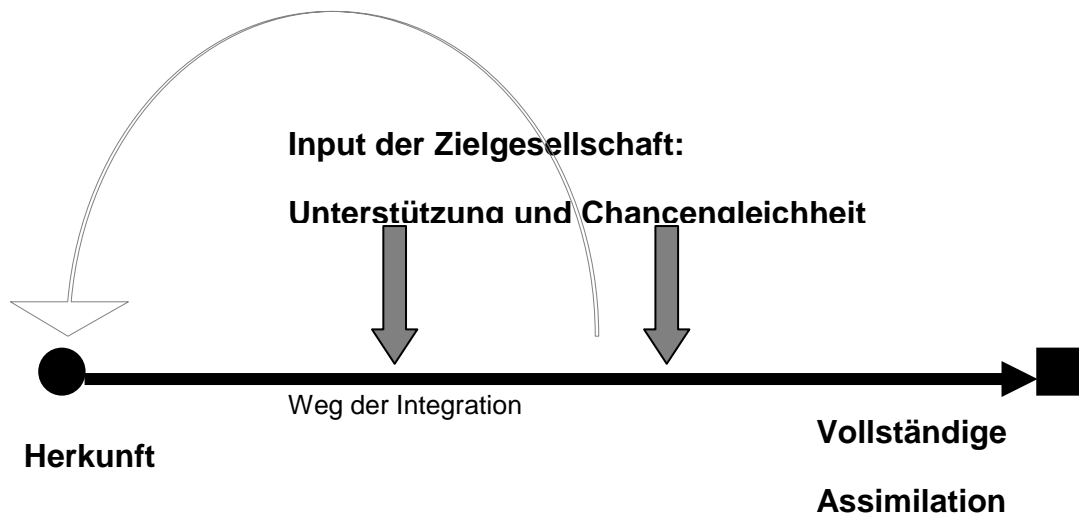


Abbildung 1

Die Erkenntnis, dass Jugendlichen mit Migrationshintergrund vor allem eine erfolgreiche Unterrichtsteilnahme ermöglicht werden muss, damit sie sich in Deutschland eine Existenz aufbauen können, ist vielfach noch nicht überzeugend umgesetzt worden. Für eine solche aussichtsreiche Teilnahme am Unterricht, die den Weg in eine selbstbestimmte Lebensgestaltung ebnet³, ist ein möglichst breites und sicher beherrschtes Repertoire unterschiedlicher ‚Sprachregister‘ in der Zielsprache Deutsch zwingend notwendig. Dies müsste also in der Schule zuvörderst vermittelt werden, und zwar an alle sprachlich benachteiligten Schüler. Stattdessen stellen manche Lehrpläne - zumindest in der Theorie - noch den sogenannten ‚Muttersprachlichen Unterricht‘ in den Vordergrund.

So kann man zum Beispiel dem Hessischen Rahmenplan für die Grundschule in der noch immer gültigen Version folgendes entnehmen:

- „Die gegenwärtigen Lebensumstände und Erfahrungen der Kinder (...) sind daher die didaktischen Bezugspunkte für die nähere Bestimmung der Ziele und die Auswahl der Inhalte.
Demzufolge soll der Muttersprachliche Unterricht den Mädchen und Jungen helfen,*
- *ihre kommunikative Kompetenz in der Muttersprache aufzubauen, zu sichern und zu vertiefen*
 - *ihre eigene Situation besser zu verstehen, ihr soziales Umfeld zu erschließen und in ihm handlungsfähig zu werden*
 - *die Kultur des Herkunftslandes zu verstehen und Kenntnisse und Einsichten über das Herkunftsland zu gewinnen*

³ vgl. auch ‚Mehrdimensionales Integrationskonzept‘, Abbildung 2, S 12

- *Beziehungen zu ihrem Herkunftsland zu unterhalten und im Falle der Rückwanderung die Eingliederung zu erleichtern.*⁴

Der absolute Bruch zwischen der Formulierung, dass die „gegenwärtigen Lebensumstände und Erfahrungen“ von Kindern mit Migrationshintergrund der „didaktische Bezugspunkt für die nähere Bestimmung der Ziele und Inhalte“ des Muttersprachlichen Unterrichts sein sollte, und der tatsächlichen Auflistung von Zielen und Inhalten, die nicht zuletzt auf die ‚Rückkehroption‘ ausgerichtet sind, wird mit dem schönen Wörtchen „demzufolge“ verkleistert. Aus den gegenwärtigen Lebensumständen von Immigranten ergibt sich aber keineswegs zwangsläufig eine Aufforderung für „mehr kommunikative Kompetenz in der Muttersprache“. In der Regel reichen die Kenntnisse der Kinder und Jugendlichen ausländischer Herkunft in ihrer Muttersprache für eine Kommunikation in der Familie und in der muttersprachlichen Gemeinschaft im Gastland aus, und es steht nach Aussagen von vielen unserer Studierenden mit Migrationshintergrund sehr im Zweifel, ob die gegenwärtige Form des Muttersprachlichen Unterrichts dazu geeignet ist, sprachliche Kompetenzen, die darüber hinausgehen, systematisch zu fördern.

Für äußerst problematisch halten wir die im letzten Spiegelstrich formulierte Zielsetzung, dass der Muttersprachliche Unterricht auch dazu dienen soll, „Beziehungen zu ihrem Herkunftsland zu unterhalten und im Falle der Rückwanderung die Eingliederung zu erleichtern“. Übrigens gilt diese Zielsetzung in unserem Bundesland, und wahrscheinlich nicht nur dort, ausschließlich für Kinder aus sogenannten ‚Anwerbeländern‘. Für Flüchtlinge aus anderen Ländern, aber auch für Einwanderer aus Russland und Polen etc. gibt es diesen Muttersprachlichen Unterricht nicht. Diese erhalten allenfalls Deutschkurse (Intensivkurse) oder sogenannte Integrationskurse, in denen ihnen allgemeine Kenntnisse der deutschen Sprache und Kultur vermittelt werden.

Wir haben lange darüber gerätselt, warum der Muttersprachliche Unterricht in der Schule, aber auch Deutsch-Intensivkurse und andere extracurriculare Angebote von den angesprochenen Zielgruppen keineswegs umfassend genutzt werden.⁵ Aus den Gesprächen mit unseren Studierenden und aus wissenschaftlichen Untersuchungen lässt sich ermitteln, dass diese Angebote häufig am subjektiv empfundenen Bedürfnis, aber auch an objektiv notwendigen Bedarfen vorbei gehen. Dies liegt vor allem am grundlegenden Unterschied zwischen der deutschen Alltagssprache, die einigermaßen aufassungsfähige junge Menschen in der Regel schnell erlernen können, und der in der Schule verlangten ‚Bildungssprache‘. Für sprachlich benachteiligte Schüler stellen sich weder das Erzählen von türkischen Märchen im Muttersprachlichen Unterricht noch die Wiederholung von sprachlichen Basis-Kompetenzen im Unterricht für ‚Deutsch als Zweitsprache‘ (DaZ) als eine Hilfe für ihren Erfolg in der Schule dar. Sie werden daher de facto mit ihrer ‚doppelten Halbsprachigkeit‘, also mit vermischten und unsystematischen Kenntnissen in beiden Sprachen, im Unterricht allein gelassen. Und trotzdem ist es erstaunlich, dass sich viele von diesen Schülern im Unterricht passabel ausdrücken können. Sehr oft mangelt es aber an Kenntnissen der korrekten Orthographie und an Stilsicherheit.

⁴ Rahmenplan Grundschule gemäß der 204. Verordnung über Rahmenpläne des hessischen Kultusministers vom 21.3.1995, 1. Auflage: Juni 1995, Herausgeber: Hessisches Kultusministerium, S. 251

⁵ Siehe Migrationsreport 2002, S. 162 ff

Dessen ungeachtet wird die Kontroverse um die Funktion der Muttersprache beim Zweitspracherwerb in Deutschland seit vielen Jahren mit erheblicher Schärfe geführt,⁶ wobei die Befürworter von Zweisprachigkeit oftmals recht vehement behaupten, dass eine zweite Sprache nur (oder erst) auf der Basis von hinreichend guten Kenntnissen in der Muttersprache richtig erlernt werden könne. Daraus wird von diesen Befürwortern die prioritäre Bedeutung des Muttersprachlichen Unterrichts abgeleitet, während Kritiker dieses Ansatzes darin ein bloßes ‚Placebo‘ vermuten. Es lässt sich inzwischen konstatieren, dass diese Debatte weitgehend von Glaubenssätzen beherrscht wird und valide Nachweise für die eine oder andere Position nicht vorliegen.

Ingrid Gogolin kommt in ihrer sehr sorgfältigen Analyse über den Nutzen von Zwei- oder Mehrsprachigkeitskonzepten zu dem Schluss, dass eine dezidierte bilinguale Erziehung die Spracherwerbsprozesse zwar ‚nicht stört‘, aber den Lernern allenfalls leichte Vorteile beim Erwerb weiterer Sprachen verschafft. Gute Sprachkenntnisse, auch in der familiären Herkunftssprache, sind unserer Ansicht nach für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ein identitätsstiftender Wert an sich. Plausibel erscheint uns jedoch der Hinweis, dass man die kulturelle Bedeutung der Muttersprache auch dann relativiert, wenn man sie vor allem unter Nützlichkeitsgesichtspunkten für das Erlernen einer Zweitsprache diskutiert. Wir werden weiter unten zeigen, dass sich zeitgemäße Konzepte für den Erwerb der notwendigen formalen Sprachkompetenz im Deutschen zielgenau entwickeln lassen, wenn man sich von diesem ‚alten Streit in neuen Schläuchen‘⁷ löst. Nicht nur in dieser Frage scheinen sich solche Frontstellungen erfreulicher Weise aber zunehmend zu entschärfen, wie der folgende Blick auf aktuelle Tendenzen und theoretische Konzepte in der Sprachdidaktik zeigt.

Muttersprache, Fremdsprache, Zweitsprache - oder alles nur DaFZ?

Lange Zeit vollzog sich die Entwicklung von Materialien und Unterrichtsmodellen für ‚Deutsch als Zweitsprache‘ getrennt, teilweise in bewusster Abgrenzung von der Fremd- und Muttersprachendidaktik. Die politische Setzung, dass Deutschland ‚kein Einwanderungsland‘ und die Anwesenheit der meisten Migranten daher temporär sei, verhinderte nicht nur umfassende soziale Integrationskonzepte, sondern verlieh auch den sprachdidaktischen Diskursen oft eine grundsätzliche Schärfe, die eine pragmatische Zusammenarbeit im pädagogischen Alltag erschwerte.

Der Klarheit wegen sei hier betont, dass wir uns auf jene spezifischen Konzepte zum Zweitspracherwerb beziehen, deren didaktische Ausrichtung sich aus der besonderen Geschichte der Arbeitsmigration in der Bundesrepublik erklärt. Ihrem Ursprung aus der kommunikativen Fremdsprachendidaktik entsprechend, sind sie auf den schnellen Erwerb alltagsbezogener Sprachkompetenz ausgerichtet, favorisieren offene Lernarrangements und spielerische Aneignungsformen von Sprache. Gleichzeitig betonen viele dieser Konzepte dezidiert die Bedeutung des Muttersprachlichen Unterrichts für die größten Migrantengruppen und bemühen sich inhaltlich um eine Einbeziehung der familiären Herkunftskulturen. Der in dieser Weise verstandene ‚Lebensweltbezug‘, wie er zum Beispiel auch im oben zitierten hessischen Rahmenplan zum Ausdruck kommt, ist ambitioniert, oft aber nicht eindeutig genug: Auf welche Lebenswelt - die des Heimatlandes oder die der deutschen Gesellschaft - sollen

⁶ Vgl. dazu z. B. Esser, Hartmut, Schluss mit dem Placebo, in: Süddeutsche Zeitung vom 07. 04. 2006 und die teilweise sehr harschen Reaktionen darauf

⁷ Gogolin, Ingrid, Eine falsche Front im Kampf um die Sprachförderung, www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/pdf/Presse/ (PDF-Datei)

die Schüler vorbereitet werden? Welche sprachlichen Kompetenzen benötigen sie für gesellschaftliche Teilhabe und eine günstige Bildungskarriere in der deutschen Gesellschaft, in der sie jetzt leben? Und welche curricularen Strukturen braucht ein Sprachunterricht, der auch berufliche Perspektiven eröffnen kann?⁸

So liegen für den Unterricht in ‚Deutsch als Zweitsprache (DaZ)‘ zwar sehr ausdifferenzierte, ideenreiche Materialien und Lehrwerke vor, mit denen sich ein kommunikativ orientierter, alltagsbezogener Sprachunterricht lebendig gestalten lässt. Eine curriculare Verzahnung mit dem Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht wurde jedoch höchstens punktuell und in Ansätzen geleistet, von einer methodisch durchdachten Verbindung mit dem Muttersprachlichen Unterricht in den Herkunftssprachen, der in den meisten Bundesländern ohnehin ein zunehmend randständiges Dasein mit schwindender Verbindlichkeit und ohne didaktische Qualitätskontrollen führt, ganz zu schweigen.⁹

Ohne hier über Gründe spekulieren zu wollen, lässt sich jedoch beobachten, dass sich die theoretisch-didaktischen Grenzlinien zwischen ‚Deutsch als Zweitsprache‘ und ‚Deutsch als Fremdsprache‘ inzwischen zunehmend verwischen. Dies drückt sich schon auf der Ebene offizieller Bezeichnungen aus. So firmiert die entsprechende Abteilung des Instituts für Germanistik an der Universität Kassel als ‚Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‘ mit dem Logo ‚DaFZ‘, und auch das dafür zuständige Bundesamt für Migration und Flüchtlinge vergibt die Zulassung für Sprachlehrer/innen in Integrationskursen unter dem Label ‚Lehrkraft für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache‘. Immer häufiger führen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eine solche Bindestrich-Koalition, und auch in den theoretischen Verlautbarungen schwinden kategoriale Antagonismen.

Dies ist zunächst einmal begrüßenswert, eröffnet es doch die Möglichkeit gegenseitiger Impulse und einer pragmatischen Bestimmung von Schnittmengen im Interesse der Sprachlerner. Ohne Zweifel kann vom spezifisch kommunikativen Ansatz des Zweitsprachenunterrichts jede Form der Fremdsprachenvermittlung profitieren, so wie umgekehrt ein Rekurs auf den gemeinsamen Ursprung in der Fremdsprachendidaktik *einschließlich* entsprechender Systematisierungselemente auch die gängigen Zweitsprachenkonzepte zeitgemäß bereichern kann. Und selbstverständlich kann der (muttersprachliche) Deutschunterricht angesichts der anhaltenden Sprachprobleme von Schülern mit Migrationshintergrund unterstützende Anregungen gut gebrauchen, andererseits aber durchaus auch selbst praktikables methodisches Handwerkszeug anbieten, zum Beispiel in der Lese- und Schreibdidaktik.

Um diesen Austausch über - tatsächliche oder scheinbare - didaktische Grenzen hinaus fruchtbar zu machen, erscheint es uns jedoch notwendig, inhaltliche Diffusion zu vermeiden. Bei allen Gemeinsamkeiten lassen sich ‚Deutsch als Fremdsprache‘ und ‚Deutsch als Zweitsprache‘ nicht voraussetzungslos und vor allem nicht vollständig ‚in einen Topf‘ werfen. Prinzipielle Unterschiede hat Sabine

⁸ Vgl. dazu auch: **Gessner, Elisabeth / Kuhley, Horst**, Schule – Sprache – Migration, in: Mehrsprachigkeit als Chance. Erfahrungen und Konzepte aus Deutschland und dem europäischen Ausland, Tagungsdokumentation Universität Kassel, S. 85 – 95, Kassel 2009 (university press)

⁹ So liegt in Hessen die Verantwortlichkeit für den Muttersprachlichen Unterricht fast vollständig in der Hand der Herkunftsländer. Vgl. dazu Drucksache 17/409 des Hessischen Landtags 2008

Steinacher in einer als Diskussionsgrundlage sehr hilfreichen systematischen Tabelle¹⁰ gegenübergestellt, die von uns hier leicht gekürzt wiedergegeben wird:

Erlernen von Deutsch als Fremdsprache	Erlernen von Deutsch als Zweitsprache
Im Ausland, wenn in Deutschland dann vorübergehend (Studium, Au Pair etc.)	In Deutschland (oft längerer Aufenthalt oder für immer)
Vorwiegend gesteuert, wenig oder keine Sprachkontakte außerhalb des Unterrichts	Vorwiegend ungesteuert, Deutsch als Mittel zur Kommunikation
Deutsch meist Schulfach, Erwartungen und Motivation unterschiedlich hoch	Psycholog. Situation der MigrantInnen oft geprägt durch Kulturschock, Entwertung des Bekannten und Beherrschten
Lehrstoff ist linear geordnet	Ungeordnetes Sprachmaterial, Hörverstehen ist Primärziel (Überleben)
Lernen über Lesen und Schreiben (Lehrbuch), linear und kausal, systematisch	Lernen über Hören und Imitieren, bruchstückhafte Portionen
Regelaufbereitung innerhalb geeigneter Progression, von einfach bis differenziert	Unbewusstes Bilden eigener Regeln, meist ohne Fehlerkorrektur, fließende Falschsprecher
Anwenden der Sprache als Simulation	Anwenden in realer Kommunikation
Form vor Inhalt: formale Richtigkeit wichtiger als Inhalt - Inhalte nur als Sprechanlass	Inhalt vor Form: Verstehen und kommunikativer Erfolg wichtiger als formale Richtigkeit, wenig Zeit für Reflexion über Regeln
Gut in Lesen und Schreiben, aber geringe aktive Sprachbeherrschung	Schlecht im Schreiben, aber gut im Hörverstehen, gute kommunikative Kompetenz

Selbst wenn man dieser Gegenüberstellung nicht in allen Einzelpunkten folgen mag und eine solche ausdifferenzierte Unterteilung für die Lehr- und Unterrichtspraxis auch nicht für notwendig hält, bleibt doch festzuhalten, dass sich die Adressaten des Zweitsprachenunterrichts hinsichtlich des *Spracherwerbs* und der vorrangigen *Funktion*, welche die Zielsprache Deutsch in ihrem zukünftigen Leben haben wird, wesentlich vom überwiegenden Teil der Fremdsprachenlerner unterscheiden.

Zwischen Muttersprache und Fremdsprache – wie erlernen Kinder eine Zweitsprache?

Während die Muttersprache nahezu immer ungesteuert durch Nachahmung und im familiären Umfeld erworben wird, erfolgt der Fremdspracherwerb gewöhnlich regelgeleitet und gesteuert durch Unterricht. Das Erlernen einer Fremdsprache ist also zumeist ein kognitiver und professionell angeleiteter Prozess jenseits des Kleinkindalters. Der Zweitspracherwerb steht praktisch dazwischen: Wie die Muttersprache wird auch die Zweitsprache im Einwanderungsland in den allermeisten Fällen außerschulisch und ungesteuert erlernt; allerdings fehlen im näheren Umfeld oft die guten Sprachvorbilder, von denen man sich richtiges Sprechen und einen ausreichenden Wortschatz ‚ablauschen‘ könnte. Dies gilt zumindest für den Großteil der Kinder mit Migrationshintergrund (und für Dialekt-sprecher), deren Eltern ebenfalls nicht gut Hochdeutsch sprechen. So kommt es, dass viele dieser

¹⁰ hier gekürzt übernommen aus: Steinacher, Sabine, Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache: Eine kurze Gegenüberstellung, zitiert nach: SEPA in Equal II, Produktgruppe 2: Sprache – Praxishilfen, http://www.equal-sepa.de/material/Produkte/material/01_02_St_DaF-DaZ.pdf

Kinder mit einem rudimentären und fehlerhaften Deutsch in die Schule kommen, das durch den Regelunterricht ohne gezielte Förderung kaum hinreichend zu verbessern ist.

Akzeptiert man es als allgemeines Ziel des Deutschunterrichts, ein angemessenes Sprachrepertoire für ein erfolgreiches Leben in einer deutschsprachigen Umgebung zu vermitteln, so kommt dem Zweitsprachenunterricht vor allem eine kompensatorische Funktion zu. Laut Sabine Steinacher geschieht dies vor allem durch die ‚Synchronisation ungesteuerter und gesteuerter Erwerbsprozesse‘.¹¹ Es geht damit vorrangig um die Bewusstmachung von Strukturen, damit diese - nunmehr reflektiert und richtig - erlernt und angewendet werden können.

Dabei muss sich der Zweitsprachenunterricht auch dezidiert mit zwei Begleiterscheinungen auseinandersetzen, wie sie sich häufig aus den oben skizzierten Bedingungen des Spracherwerbs in der Zweitsprache ergeben: der *Fossilisierung* (Verfestigung falsch erlernter Strukturen und Ausdrucksweisen) und der *Pidginisierung* (Mischformen aus Erst- und Zweitsprache, sprachliche Reduktionen zur Erleichterung von Alltagskommunikation). Sowohl für den regulären Deutschunterricht als auch den Zweitsprachenunterricht ergeben sich daraus besondere pädagogische und didaktische Herausforderungen, die sich dem Fremdsprachenunterricht in der Regel nicht in dieser Schärfe stellen. Sprache kann in diesen Fällen nicht von Anfang an (richtig) aufgebaut werden, die Lerner kommen nicht voraussetzungslos in den Unterricht, sondern sie müssen sich von gewohnten, oft als hinreichend empfundenen Ausdrucksweisen trennen. Das ist lernpsychologisch schwierig, wenn sich die Fehler bereits über einen längeren Zeitraum ‚eingeschliffen‘ haben, und ruft auch emotionale Abwehr hervor: Warum soll etwas plötzlich ‚falsch‘ oder unzureichend sein, das auf dem Spielplatz, in der Peergroup, der Disko und bei Alltagsbesorgungen bisher funktioniert hat?

Ein kompetenzorientierter Unterricht sollte von Beginn an die Lernenden dafür sensibilisieren, dass es nützlich ist, über *verschiedene* Sprachregister oder ‚Codes‘ zu verfügen, die je nach Situation und Kommunikationszweck flexibel eingesetzt werden können. Was auf dem Spielplatz funktioniert, reicht in der Schule eben nicht aus. Das muss nicht heißen, dass bereits vorhandene sprachliche Fähigkeiten abgewertet oder als ‚falsch‘ stigmatisiert werden. Es geht vielmehr um Sprachsensibilisierung und eine *Ausweitung* der kommunikativen Kompetenz, um sich erfolgreich in einer komplexen deutschsprachigen Umgebung zu behaupten. Was in der derzeitigen Schulpraxis also in der Regel fehlt, ist ein Angebot *nach* dem Erlernen der Alltagssprache, das Kindern und Jugendlichen den Eintritt in den schulischen Diskurs fachbezogen erleichtert. Diese Sprache der Schule oder ‚Bildungssprache‘ erfordert besondere Sprachregister, die gleichzeitig auch spezielles Wissen voraussetzen. Jim Cummins aus Ontario war der Erste, der im wissenschaftlichen Zusammenhang darauf aufmerksam machte, dass das Erlernen der allgemeinen Kommunikationsfähigkeit (Basic Interpersonal Communication Skills – kurz BICS) in einer zweiten Sprache nur ca. 2 Jahre dauert, während das Erlernen der ‚Bildungssprache‘ (Cognitive Academic Language Proficiency – kurz CALP) zwischen 5 und 7 Jahren dauern kann.¹²

Sprachkompetenzen für ein erfolgreiches Leben in Deutschland

¹¹ Steinacher, Sabine, a. a. O.

¹² Cummins, Jim (1991) Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In: Hulstijn, J. H. & Matter, J. F. (eds.) Reading in Two Languages. AILA-Review 8/91, 75-89

Fragt man nach der *Funktion* der (Zweit-)Sprache für die erfolgreiche soziale Integration, gewinnt der Unterschied zwischen Alltagssprache und Bildungssprache zusätzliche Brisanz. Entgegen allen politischen Setzungen und Rückkehr-Mythen wollen die allermeisten Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland bleiben und wünschen sich gute Berufsperspektiven und gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe. Dies gilt sowohl für die Kinder (vielfach schon Enkel und Urenkel) der früheren ‚Gastarbeiter‘, die hier geboren und längst ‚Inländer‘ geworden sind, als auch für deutschstämmige Aussiedler aus dem Osten, für die Deutsch zwar offiziell Muttersprache, in der Praxis aber ebenfalls eher Zweitsprache oder bestenfalls eine veraltete ‚Großelternsprache‘ ist.

Viel stärker als für die klassischen Fremdsprachenlerner muss deshalb der Zweitsprachenunterricht für diese Kinder und Jugendlichen die konkreten sprachlichen Voraussetzungen für den Schul-, Berufs- und Studienerfolg schaffen und Orientierung in der deutschen Gesellschaft ermöglichen. Damit rückt die *Fach- und Bildungssprache der Schule* ins curriculare Zentrum des Zweitsprachenunterrichts. Über die kommunikative Wendigkeit im Alltag hinaus gewinnen Lese- und Schreibkompetenz an Bedeutung, die Schüler müssen komplexe Texte verstehen und sich mündlich wie auch schriftlich in formalen Situationen adäquat ausdrücken können. Spätestens mit Eintritt in die Sekundarstufe wird damit die ‚Cognitive Academic Language Proficiency‘ (CALP) für die Sprachförderung immer wichtiger.

Die erheblichen Unterschiede zwischen der Alltagssprache und der öffentlich-formalen (Bildungs-) Sprache, die sich im konkreten Gebrauch sowohl auf lexikalischer als auch grammatischer und pragmatischer Ebene ausdrücken, lassen sich auf einer verallgemeinernden Ebene nach Drorit Lengyel folgendermaßen gegenüber stellen¹³:

Alltagssprache	Öffentlich-Formale Sprache
<ul style="list-style-type: none"> • fast ausschließlich mündlicher, oft ‚umgangssprachlicher‘ Sprachgebrauch • kontextabhängig • viele (explizit) bedeutungstragende Elemente • konkret • illustrativ-anschaulich 	<ul style="list-style-type: none"> • konzeptionelle Merkmale der Schriftlichkeit (auch im mündlichen Sprachgebrauch) • Dekontextualisierung • hoher Abstraktionsgrad (hoher Anteil symbolischer Aspekte und kohärenzbildender Redemittel, z. B. inhaltsleere Funktionswörter wie Artikel, Pronomen etc.

Die formale Fach- und Bildungssprache, die nicht nur den öffentlichen Diskurs, sondern ebenso Lehrbuchtexte und Aufgabenstellungen im Unterricht kennzeichnet, ist auch für Kinder mit deutscher Muttersprache, wenn sie nicht aus einem ‚bildungsnahen‘ Elternhaus kommen, zunächst eine Fremdsprache, die von ihnen erlernt und systematisch trainiert werden muss. Zu begrüßen ist deshalb, dass Sprachförderprojekte, die ursprünglich für Jugendliche mit Migrationshintergrund entwickelt wurden, zunehmend auch für Schüler deutscher Muttersprache zugänglich sind.

¹³nach Lengyel, D. (2007), Durchgängige Sprachförderung – ein Konzept zur Sprachbildung im Unterricht, www.gew-koeln.de/02/web03/gew/forum/forum2007_1.pdf (gekürzt)

Für solche Sprachlernkonzepte scheint es besonders wichtig, *Sprache im Funktionszusammenhang* zu sehen und die Notwendigkeit einer Ausdifferenzierung des sprachlichen Repertoires jeweils von der Sache her plausibel zu machen. Welche Fachbegriffe braucht man zum Beispiel, um naturwissenschaftliche Phänomene genauer zu beschreiben oder besser zu kommunizieren? Welche Satzmuster sind notwendig, um komplexe logische Zusammenhänge plausibel auszudrücken? Wie kann man abstrakte Begriffe für sich selbst mit Anschauung füllen? Welche Wirkung hat der häufige Gebrauch des Passivs in einem Text auf den Leser? Und welche sprachlichen Kompetenzen brauche ich, um Formulare, Lehrbuchtexte und Aufgaben im Unterricht zu verstehen - um bessere Noten zu bekommen, aber auch, um effizient und präzise informieren zu können? Dass in dieser Hinsicht nicht nur die sprachlichen Kompetenzen der Lerner erweitert werden müssen, sondern auch auf der anderen Seite des Rezeptionsprozesses, der Textseite, bessere Verständlichkeit angebracht wäre, sei hier nur am Rande erwähnt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Sind im Hinblick auf *unterschiedliche Spracherwerbsmuster* vor allem systematisierende Elemente aus der Fremdsprachendidaktik auch für den Zweitsprachenunterricht interessant, so ist für eine gezielte Förderung in der Fach- und Bildungssprache eine enge curriculare Abstimmung zwischen der Vermittlung von DaZ und dem regulärem Deutschunterricht notwendig, noch besser ein umfassender fächerübergreifender Ansatz. Sprachförderung kann dann zunehmend *zielbezogen* erfolgen und an *Kompetenzstufen* orientiert werden, weniger an ethnischen oder herkunftssprachlichen Kategorien. Ein solcher grundlegender Ansatz, der Sprachförderung als Aufgabe aller Schulfächer begreift und außerschulische Bildungsangebote systematisch einzieht, braucht aber eine entsprechende personelle und materielle Ausstattung und curriculare Unterstützung. Wer nach vielen Jahren der immer neuen Modellversuche und nach zahllosen didaktisch interessanten, aber zeitlich begrenzten Projekten nachhaltige Ergebnisse wünscht, muss auf bildungspolitischer Seite andlich auch den Willen zur Dauerfinanzierung von notwendigen Leistungen haben.

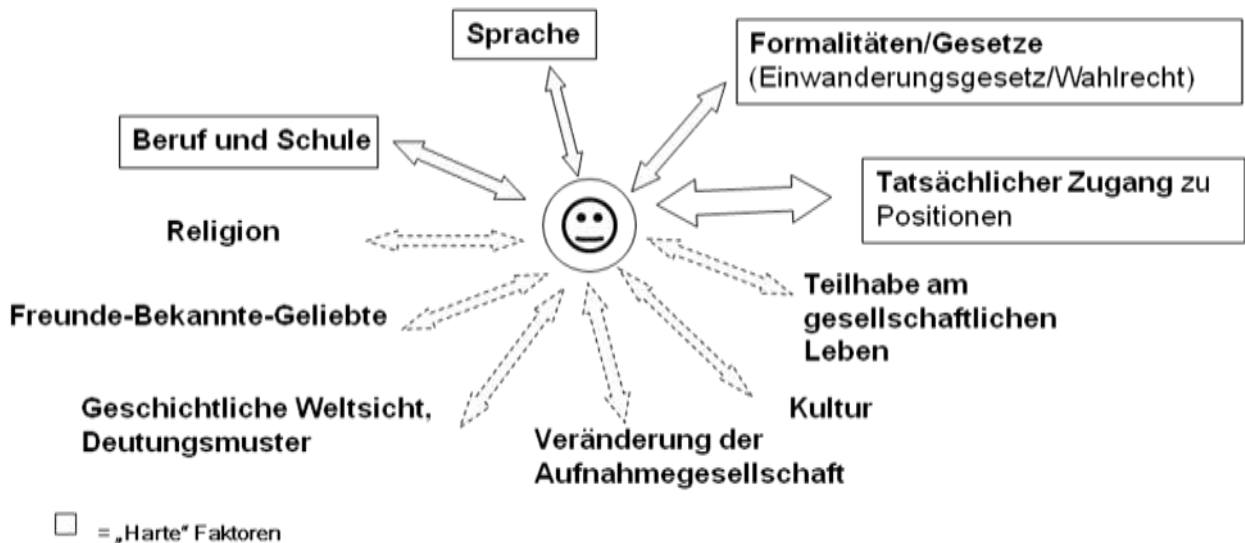
Situativer Unterricht für die Mehrsprachigkeit: kommunikativ – kontrastiv – zielbezogen

Was bedeutet das nun für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache oder Deutsch als Zweitsprache? Zunächst stellen wir mit Blick auf die aktuelle Unterrichtspraxis fest, dass die differenzierte Aufgliederung sprachlicher Kompetenzen in Niveaustufen, wie sie der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) anbietet, beim Erlernen von Fremd und Zweitsprachen eine große Hilfe zur Selbst- und Fremdeinschätzung darstellt. Wir schlagen deshalb vor, dass man die theoretische Differenzierung zwischen Zweit- und Fremdspracherwerb aufgibt zugunsten des Begriffs der ‚Mehrsprachigkeit‘. Mit diesem Begriff können vielfältige Sprachlernsituationen beschrieben werden, die zum Teil ähnliche, zum Teil auch unterschiedliche Konzepte benötigen. Wir können diesen Begriff aber auch verwenden, um Konzepte zu entwickeln, die für ‚Deutsch als Minderheitensprache‘ oder für ‚Hochdeutsch als erste Fremdsprache‘ in Dialekt-geprägten Umgebungen benötigt werden.

Dieser *Situative Sprachunterricht* kann seine Wirkung in mehrsprachigen Situationen am besten entfalten, wenn er auf dem Hintergrund eines ‚Mehrdimensionalen Integrationskonzepts‘ (siehe Abbildung 2) gesehen wird.

Mehrdimensionales Integrationskonzept

Integration wird als komplexer Prozess verstanden. Unterschiedliche, in beide Richtungen wirkende Faktoren beeinflussen die Integration des Individuums in der Gesellschaft. Die harten Faktoren sind dabei von besonderem Gewicht.



Schule-Sprache-Migration (WS 08/09)

Abbildung 2

Wir gehen mit diesem Konzept davon aus, dass Integration eine vielschichtige Aufgabe ist, die sich in ungleichzeitigen Aktionen und verschiedenen Abstufungen von Annäherung an ein selbst gewähltes Integrationsziel im jeweiligen Bereich vollzieht. So wird niemand in einem Zielland gezwungen, sich in allen Belangen jeweils der Mehrheitsmeinung anzuschließen, also wie im Film ‚Almanya‘ karikiert, sein Deutsch-Sein dadurch zu beweisen, dass man auch als Muslima Schweinshaxen mag und jedes dritte Jahr auf Mallorca Urlaub macht. Allerdings gibt es gesetzliche und sprachliche Vorgaben der Zielgesellschaft, die erheblich von der Herkunftsgesellschaft differieren können. Für den Erfolg im Einwanderungsland ist es absolut notwendig, sich diese Vorgaben bewusst zu machen und ihnen so nahe wie möglich zu kommen.

Daraus lässt sich unsere erste Forderung an schulischen Unterricht für die Zwecke der Mehrsprachigkeit unmittelbar ableiten: Unterricht für die Zweit- oder Fremdsprache muss *zielbezogen* sein. Es muss jeweils klar definiert werden, welche Zwecke mit der jeweiligen Fördermaßnahme erreicht werden sollen. Nachdem Kinder und Jugendliche eine Einführung in die Alltagssprache des Einwanderungslandes erhalten haben (BICS), ist es also notwendig, langfristige sprachliche Förderung für mehrsprachig aufwachsende oder sprachlich benachteiligte Kinder und Jugendliche anzubieten, die explizit auf das Erlernen von CALP gerichtet ist, der Bildungssprache also.

Unabdingbar ist auch eine systematischere Abstimmung des gesamten Sprachunterrichts, und zwar sowohl auf der allgemein didaktischen und curricularen als auch auf schulinterner Ebene in Form eines schulischen Sprachenkonzepts, das den spezifischen Erfordernissen der jeweiligen Schülerschaft entspricht. In diesem Zusammenhang wäre es unserer Ansicht auch notwendig, die traditionelle Fremdsprachenfolge (in der Regel Englisch, dann Französisch oder Latein, eher selten auch Spanisch) zu überdenken und um die Herkunftssprachen der größeren Immigrantengruppen zu erwei-

tern (Türkisch, Russisch, Polnisch, Italienisch etc.). Solange Fremdsprachenunterricht und Muttersprachlicher Unterricht sowie das Erlernen von Deutsch als Zweitsprache in der geschilderten Weise unverbunden nebeneinander bestehen, werden sich die vielfach erhofften Synergie-Effekte der Mehrsprachigkeit mit Sicherheit nicht einstellen.

Zwar lässt sich häufig beobachten, dass das sichere Beherrschen einer kognitiv durchdrungenen, systematisch erworbenen Fremdsprache beim Erlernen weiterer Fremdsprachen hilfreich sein kann: Wer strukturiert und regelgeleitet Französisch gelernt hat, wird wahrscheinlich umso leichter auch Spanisch oder Italienisch lernen, vor allem, wenn der Lernprozess in gleicher Weise organisiert ist. Betrachtet man demgegenüber die Spezifik des muttersprachlichen Spracherwerbs, erscheint es aber genauso plausibel, dass sich dessen Verlauf nicht in vergleichbarer Weise und schon gar nicht automatisch auf das – strukturell anders verlaufende – Erlernen weiterer Sprachen überträgt.¹⁴

Deshalb bringt der geforderte Muttersprachliche Unterricht nur dann einen sprachlichen Gewinn für den Erwerb von Deutsch, wenn in kontrastiver Weise kognitive Strukturen beider Sprachen verglichen werden. Aus dieser Erkenntnis leitet sich unsere zweite Forderung an einen Sprachunterricht für die Mehrsprachigkeit ab: Unterricht zur Förderung der Mehrsprachigkeit sollte *kontrastiv* sein.

Allen Migranten ist jedoch gemeinsam, dass sie für die Integration in die deutsche Schule die deutsche Bildungssprache erlernen müssen. Für das spätere Berufsleben gilt aber wieder eine ganz andere Bezugssprache. Sie ist sehr stark von der jeweiligen Arbeitsumgebung geprägt und muss wiederum gesondert erworben werden. Deshalb ist unsere dritte Forderung für das Lernen in mehrsprachigen Situationen: Der Sprachunterricht sollte *situativ* ausgerichtet sein auf die jeweilige Verwendungssituation. Für die Schule muss zunächst die Bildungssprache (CALP) im Vordergrund stehen. Gegen Ende der Schulzeit sollte dann auch eine sprachliche Berufsvorbereitung folgen. Der jeweilige Kommunikationszweck bestimmt die Art und Weise des Sprachunterrichts, und die Situation, in der die Sprache angewandt wird, bestimmt den Rahmen des Sprachenlernens. Deshalb nennen wir diesen Unterricht zur Mehrsprachigkeit „Situativer Fremdsprachenunterricht“.

Kommen wir noch einmal zu unseren erfolgreichen Migranten zurück. Sie haben, weitgehend aus eigener Kraft, ihre schulische Karriere aussichtsreich beendet und stehen jetzt vor dem Abschluss ihres Studiums oder haben ihn sogar schon erreicht.

Eda hat eine Examensarbeit über das Förderprojekt geschrieben, in dem sie gearbeitet hat. Im Mittelpunkt stand dabei die Rolle des ‚code-switching‘ beim Fremdsprachenlernen. Sie selbst beherrscht diesen Übergang perfekt. Sie wechselt ins Türkische, wenn sie am Telefon mit ihren türkischen Freundinnen über Persönliches redet, mit ihrem Freund spricht sie Englisch, und wenn sie für ein Autohaus arbeitet, spricht sie perfektes Hochdeutsch.

Asmara hat ihr Studium auf Lehramt für Deutsch und Geschichte verlängert, um durch zusätzliche Kurse ihre Sicherheit in Grammatik und Ausdruck zu verbessern. Sie studiert weiter

¹⁴ So müsste zum Beispiel näher untersucht werden, unter welchen Bedingungen ein Kind seine Muttersprache bzw. die Erstsprache(n) erlernt hat, in welchem sozialen Milieu und mit welcher Bildungsorientierung dies geschah, wie differenziert und elaboriert die Muttersprache beherrscht wird, bevor sich Transfermöglichkeiten auf den Zweitspracherwerb sicher einschätzen lassen.

auf Lehramt, aber sie ist offen für andere Unterrichtssituationen, die sich nicht unbedingt in der Regelschule abspielen.

Edilio wartet ab, wohin ihn das Leben führt. Am liebsten würde er ständig zwischen Italien und Deutschland pendeln, denn er kommt in beiden Ländern gut klar. Er braucht noch etwas Zeit für die Entscheidung.

Erfolgsgeschichten wie diese sind erfreuliche, vorläufig jedoch eher seltene Ausnahmen. Die meisten Jugendlichen mit Migrationshintergrund brauchen zum Erreichen ihrer Ziele aber offenbar mehr und auch andere Formen der Unterstützung und sprachlichen Förderung, als man ihnen bisher im deutschen Bildungssystem angeboten hat.