

**Akademie Studienbücher**

**Sprachwissenschaft**

Heidi Rösch

# Deutsch als Zweit- und Fremdsprache

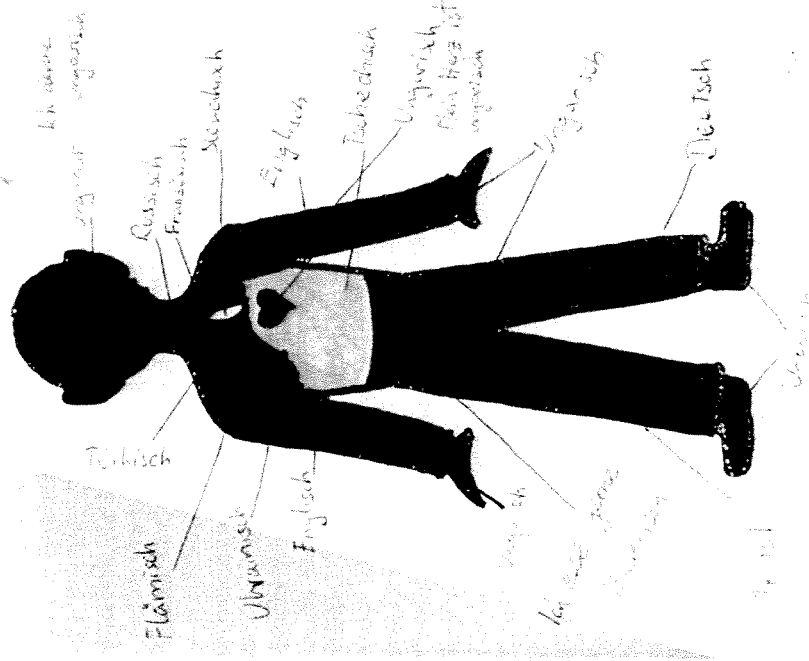


Akademie Verlag

**Lektüreempfehlungen**

- Michael Byram / Adelheid Hu (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation, Tübingen 2008. *Dieser Sammelband gibt den Stand der empirischen Forschung zur interkulturellen Kompetenz in der Fremdsprachdidaktik wieder. Die Texte sind in Englisch oder Deutsch.*
- Dagmar Kumbier / Friedemann Schulz von Thun: Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele, Reinbek bei Hamburg 2006. *Auf der Basis des weit verbreiteten ‚4-Ohren-Modells‘ (→ KAPITEL 12, ABBILDUNG 37) von Friedemann Schulz von Thun, das die Sach-, Beziehungs-, Appell- und Selbstkundgabeebene beinhaltet, wurde hier ein Modell für die Interkulturelle Kommunikation entworfen, das sicher diskussionswürdig ist, aber viele Beispiele zu Formen und Problemen interkultureller Kommunikation enthält.*
- Anja Scherpinski: Ausbildung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht, Saarbrücken 2008. *Die Arbeit untersucht den Zusammenhang zwischen rezeptionsästhetischem und interkulturellem Verstehen, wobei aktuelle literaturtheoretische Modelle und didaktische Ansätze analysiert und in einem praktischen Unterrichtsbeispiel zusammengefasst werden. Sie richtet sich insbesondere an Fremdsprachenlehrer und Studierende der Fremdsprachendidaktik.*
- Jürgen Straub / Arne Weidemann / Doris Weidemann (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder, Stuttgart/Weimar 2007. *Das Handbuch definiert Grundbegriffe wie Differenz, Identität, Verstehen, Konflikt und erörtert die wichtigsten Theorien aus Linguistik, Soziologie, Psychologie und anderen Disziplinen. Im Mittelpunkt stehen aktuelle Themen.*

**11 Mehrsprachigkeit**



„Mein Herz ist ungarisch. Die wichtigsten Teile meines Körpers sind ungarisch. Mein Bauch ist italienisch, weil ich gerne italienisch esse. Meine Beine sind deutsch, weil ich in deutschem Sprachgebiet lebe. Meine Ärmel sind englisch, weil ich zum Arbeiten im späteren Leben englisch brauchen werde.“

Abbildung 32: „Mein Herz ist ungarisch ...“ (Krumm 2001, S. 89)

*Dieses Bild von der Anordnung der Sprachen im eigenen Körper stammt aus einer Untersuchung von Hans-Jürgen Krumm zur lebendigen Mehrsprachigkeit und ziert auch die hessische Handreichung „Das Europäische Portfolio der Sprachen“ (Bildungshaus 2009, S. 1). Darin findet sich folgende Aufforderung zum Ausfüllen des Umrisses: „Male deine Sprachen in die Figur und nimm für jede Sprache eine andere Farbe. Erläutere deine Zuordnung. Male den Umriss so aus, dass man sieht, welche Bedeutung deine verschiedenen Sprachen für dich haben und welche Gefühle du mit ihnen verbindest. Dies kannst du mit der Wahl der Farbe, mit der Größe der Fläche und mit der Zuordnung zu bestimmten Körperregionen ausdrücken.“ Es geht also darum, sich die emotionale und auch die funktionale Beziehung zu den eigenen Sprachen für das eigene Leben bewusst zu machen. Die weiteren Schülermaterialien thematisieren die Sprachen in der Familie und im Freundeskreis, bevor eine Selbsteinschätzung des Hörverstehens erfolgt und schließlich überlegt wird, „wie ich meine Sprachkenntnisse verbessern möchte“. Die Kinder werden in vier Sprachen (Englisch, Deutsch, Französisch und Türkisch) aufgefordert, zu formulieren, was sie besser machen möchten, wie und in welchem Zeitraum sie das erreichen möchten. Interessant ist, dass neben den großen europäischen Sprachen auch Türkisch als die Sprache, die die größte Einwandererguppe in den Westeuropäischen Ländern spricht, aufgenommen wurde. Obgleich angenommen werden kann, dass andere große Sprachgruppen wie in Deutschland die russische oder in Frankreich die arabische ignoriert wurden, zeigt sich eine Akzeptanz gegenüber den in die verschiedenen Ländern mitgebrachten Sprachen, die nicht zu den Amtssprachen der Europäischen Union gehören.*

Mehrsprachigkeit ist im Plural zu denken, deshalb werden zunächst verschiedene Formen von Mehrsprachigkeit aufgezeigt, wobei Mehrsprachigkeit unter Migrationsbedingungen eine wichtige Rolle spielt. Außerdem ist zu fragen: Welche Konzepte einer zweisprachigen Bildung existieren und welche Rolle spielt dabei die Vermittlung von DaZ bzw. DaF?

- 11.1 Formen von Mehrsprachigkeit
- 11.2 Prinzipien zweisprachiger Erziehung
- 11.3 Mehrsprachigkeit in Bildungseinrichtungen
- 11.4 Mehrsprachigkeitsdidaktik

## 11.1 Formen von Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit bezieht sich auf Menschen, die von Anbeginn oder im Laufe ihres Lebens zwei oder mehr Sprachen erwerben. Doppelter oder bilingualer Erstspracherwerb meint, dass Kinder von Geburt an mit zwei Sprachen aufwachsen und im Unterschied zum einsprachigen einen zweisprachigen Erstspracherwerb erleben. Erwerben Kinder im Alter von drei bis sieben Jahren eine weitere Sprache, so setzt ein früherer Zweitspracherwerb mit dieser Sprache ein. Bei späterem Erwerb spricht man von Zweitspracherwerb von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen (vgl. Klein 1999, S. 43ff., → KAPITEL 4)

Mehrsprachige haben in der Regel eine dominante Sprache, wobei diese im Laufe des Lebens wechseln kann, je nach der Bedeutung, die die einzelnen Sprachen für den Sprechenden in bestimmten Lebensabschnitten einnehmen (vgl. Oksaar 2003). Menschen sind also meist nicht parallel, sondern funktional mehrsprachig, das heißt, sie können bestimmte Sprachdomänen in der einen und andere in einer anderen Sprache ausdrücken. Wer z. B. in der Familie türkisch und in der Schule deutsch spricht, bildet Türkisch als Familien- und Deutsch als Schulsprache aus.

Der Spracherwerbsforscher Ernst Apeltauer unterscheidet zwischen balanciert zweisprachigen, die beide Sprachen in etwa gleich gut beherrschen, Bilingualen mit dominanter Erst- bzw. dominanter Zweitsprache und Monolingualen am Anfang ihres Zweitspracherwerbs (vgl. Apeltauer 1997, S. 18): Balancierte Zweisprachigkeit wird in der Regel durch entsprechende Bildungsangebote (wie die Staatliche Europaschule Berlin) erreicht und setzt voraus, dass beide Sprachen bezogen auf alle Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) gleich ausgebildet sind. Werden Kinder, die bereits beim Eintritt in das deutsche Bildungssystem balanciert zwei- oder mehrsprachig sind, einsprachig beschult, verlieren sie in der Regel ihre balancierte Zweisprachigkeit und erfahren eine subtraktive Zweisprachigkeit beziehungsweise einen Sprachwechsel oder werden – in der Terminologie von Ernst Apeltauer – zu „Bilingualen mit dominanter Zweitsprache Deutsch“ (Apeltauer 1997, S. 19).

Zweisprachigkeit mit dominanter Erst- oder Zweitsprache lässt sich auch als asymmetrische Zweisprachigkeit bezeichnen (vgl. z. B. Montanari 2010). Eine einsprachig deutsche Schulbildung unterstützt bei nicht-deutscher Erstsprache die Ausbildung von Zweisprachigkeit mit der dominanten Zweitsprache Deutsch. Wenn dies allerdings misslingt, bedeutet das nicht einfach, dass die betroffenen Kinder

Doppelspracherwerb  
und Zweit-  
spracherwerb

Parallele und  
funktionale  
Mehrsprachigkeit

Balancierte oder  
subtraktive Zwei-  
sprachigkeit

Asymmetrische  
Zweisprachigkeit

und Jugendlichen zweisprachig mit ihrer dominanten Erstsprache sind, sondern dass sie unter ungünstigen Bedingungen auch diese Sprache nicht auf bildungssprachlichem Niveau ausbilden können und Gefahr laufen, doppelt halbsprachig zu werden.

Monolinguale auf dem Weg zur Zweisprachigkeit, die sich in einem für sie zweitsprachlichen Bildungssystem – z. B. in einer deutschen Auslandsschule oder als Kinder und Jugendliche mit einer nicht-deutschen Erstsprache im deutschen Bildungssystem – befinden, brauchen Unterstützung beim Erwerb der Zweitsprache und beim Lernen in der Zweitsprache, die sinnvollerweise in alle Fächer integriert ist. Hier könnten einschlägige Erfahrungen und Ansätze aus Auslandsschulen für die Situation im Inland genutzt werden, damit auch DaZ-Kinder und -Jugendliche im deutschsprachigen Inland bereits während ihres Zweitspracherwerbs erfolgreich am Bildungsangebot partizipieren können.

Außerdem ist zwischen individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit zu unterscheiden: Deutschland versteht sich als einsprachige Gesellschaft, ist de facto aber bereits eine mehrsprachige geworden, was sich an nicht-deutschsprachigen Informationsblättern, mehrsprachigen Ge- und Verbotsschildern oder an türkischen, arabischen, russischen und anderen nicht-deutschen Schriftzügen im Straßenbild genauso zeigt, wie an der Aufnahme der türkischen Sprache in das europäische Sprachenportfolio. Ähnliches gilt für Österreich. Die Schweiz pflegt dagegen eine gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, wobei die jeweiligen Sprachregionen allerdings eher einsprachig gestaltet sind. In Südtirol hat die deutsche Sprachgruppe einen langen Kampf geführt, damit ihre Sprache der italienischen Amtssprache gleichgestellt wird. Entsprechend sind dort öffentliche Verlautbarungen Deutsch und Italienisch und der Erwerb beider Sprachen wird durch Bildungsmaßnahmen unterstützt. In den meisten Regionen, in denen Sprachminderheiten leben, herrscht eine Diglossie, denn beide Sprachen werden in unterschiedlichen gesellschaftlichen Funktionsbereichen verwendet. Brauchen nur die Minderheitenangehörigen die dominante Amtssprache für ihren beruflichen Erfolg, spricht man von einseitiger Diglossie mit unzureichendem Bilingualismus. In Deutschland und vielen anderen Einwanderungsgesellschaften trifft diese Situation für die eingewanderten Sprachminderheiten zu.

Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit ohne Diglossie existiert nur selten, denn sie setzt die gleichberechtigte Verwendung mehrerer Sprachen voraus. Die Europäische Union versucht, dieses Prinzip zu reali-

Monolinguale am  
Anfang des  
Zweitspracherwerbs

Individuelle und  
gesellschaftliche  
Mehrsprachigkeit

Diglossie

Mehrsprachigkeit in  
der Europäischen  
Union

sieren und zeigt doch, wie schwierig es sich gestaltet. In der EU sind 23 Sprachen als offizielle Amtssprachen anerkannt, mit denen alle Gremien der EU kontaktiert werden können. Davon werden nur Englisch, Französisch und Deutsch als interne Arbeitssprachen zur Verständigung zwischen den Mitarbeitern der europäischen Institutionen verwendet. Je nach Institution hat sich von diesen drei Arbeitssprachen jeweils eine Arbeitssprache als vorherrschend herausgebildet. Im Europäischen Parlament können Redebeiträge in jeder Amtssprache gehalten werden, die simultan übersetzt werden. Die Abgeordneten sprechen meist in ihrer Landessprache, während Beamte und geladene Experten häufig Englisch oder Französisch verwenden. Das zeigt, dass sich auch hier nur einige Sprachen durchzusetzen beginnen.

## 11.2 Prinzipien zweisprachiger Erziehung

Es lassen sich verschiedene Prinzipien einer zwei- oder mehrsprachigen Erziehung unterscheiden (vgl. Rosa 2007, S. 121). Das bekannteste Prinzip ist „Eine Sprache eine Person“, das vor allem in binationalen Familien praktiziert wird. Dabei sprechen Vater und Mutter mit dem Kind konsequent in ihrer jeweiligen Erstsprache und erwarten auch, dass das Kind ihnen gegenüber diese Sprache verwendet. Wird dies Prinzip im Kindergarten oder anderen Bildungseinrichtungen praktiziert, muss gewährleistet sein, dass zumindest phasenweise zwei Pädagogen in der Gruppe sind und die Kinder zu beiden Sprachen etwa gleich viel Zugang erfahren.

Da dies oft nur schwer zu realisieren ist, gibt es für Bildungseinrichtungen das Prinzip „Eine Situation eine Sprache“, bei dem etwa während des gemeinsamen Essens immer die eine und bei Spaziergängen die andere Sprache verwendet wird. In der Schule kann sich dies auch auf Unterrichtsfächer beziehen, die entweder ausschließlich oder in Epochen einsprachig unterrichtet werden. Entscheidend für den Erfolg ist die Qualität des sprachlichen Inputs und der Sprachvermittlung, vor allem bei älteren Lernenden.

Beide Varianten entsprechen einer koordinierten Sprachförderung, da beide Sprachen unverbunden nebeneinander erworben werden. In der Regel wird diese Variante im vorschulischen Bereich gewählt, während im schulischen Bereich eine kombinierte Förderung vorgezogen wird. Dabei geht es darum, beide Sprachen miteinander zu verbinden und als Einheit zu vermitteln. Diese Form

Das Prinzip „Eine  
Sprache-eine Person“

„Eine Situation eine  
Sprache“

Kombiniert-zwei-  
sprachige Erziehung

Alphabetisierung  
in zwei Sprachen

der Sprachförderung kommt auch bei der Alphabetisierung von Minderheitenkindern zum Einsatz. In Programmen, die sich (auch) an Kinder der Mehrheit richten, wird in aller Regel zunächst in der dominanten Sprache des Kindes und erst danach in seiner Zweitsprache alphabetisiert. Dagegen plädieren Programme für Minderheitenkinder für eine kombinierte Alphabetisierung, bei der von Anfang an beide Sprachen in den Blick genommen werden und der Weg von gleich lautenden und gleich geschriebenen Buchstaben über Interferenzbuchstaben bis zu (Schrift-)Sprachvergleichen führt. Die Grundoperationen werden in der Erstsprache eingeführt und sofort auf die Zweitsprache übertragen. Über Schlüsselthemen wird eine enge Verbindung zwischen Erst- und Zweitspracherwerb geschaffen, die sicher stellt, dass beide Sprachen gleichberechtigt vorkommen und nicht die eine der anderen untergeordnet wird.

### 11.3 Mehrsprachigkeit in Bildungseinrichtungen

→ **ABBILDUNG 33** zeigt, welche Typen von mehrsprachigen Bildungsprogrammen sich unterscheiden lassen.

Typ	Zielgruppe	Unterrichtssprache	Ziel
Einsprachige Erziehung „Submersion“	Sprachmehrheit Sprachminderheit	Landessprache (= L1) Landessprache (= L2)	Landessprache Assimilation
L2-Förderung	Sprachminderheit	L2 (z. T. L1-Einbeziehung)	L2-Kompetenz
Translinguale Erziehung	Sprachminderheit	L1 → Landessprache	Sprachwechsel
Minderheiten-sprachen-erziehung	Sprachminderheit	L1 dominiert	L1-Spracherhalt
Bilinguale Erziehung	Sprachminderheit	L1 + L2 (Dominanz variabel)	Spracherhalt/ Zweitsprachigkeit
Ein-Weg-Immersion	Sprachmehrheit	L1 + L2 (eher paritätisch)	Zweitsprachigkeit (eher parallel)
Zwei-Weg-Immersion	Mehrheit + Minderheit	L1 + L2 (eher asymmetrisch)	Zweitsprachigkeit (eher asymmetrisch)

Abbildung 33: Zweisprachige Bildungsprogramme

Submersion bedeutet im Unterschied zu Immersion, dass die Lernenden nicht einfach in die zweite Sprache „eintauchen“ und diese ungesteuert erwerben, sondern dass sie darin – aufgrund ungünstiger externer Faktoren – unterzogen drohen. Findet Immersion als ungesteuerter Spracherwerb, bei dem die Lernenden ohne systematische Vermittlung in die Zielsprache eintauchen, mit der Sprachmehrheit statt, scheint sie sehr gut zu klappen – wie nicht zuletzt durch Erfolge an deutschen Auslandsschulen, die nach diesem Programm arbeiten, deutlich wird. In der Inlandssituation sind Zwei-Weg-Immersionprogramme von Bedeutung, die sich an zwei Sprachgruppen richten. Sie sind eher selten, zeigen aber – wie die Staatliche Europaschule in Berlin (SESB) – dass sie funktionieren. Dort werden bilinguale Gruppen gebildet und die Kinder lernen von Anfang an ihre mitgebrachte und die Partnersprache. Dabei ist „keine Sprache [...] als Partnersprache prinzipiell ausgeschlossen. Eine realistische Chance [...] haben jedoch nur solche Sprachen, die von genügend schulpflichtigen Kindern in Berlin als Muttersprache gesprochen werden und die von deutschsprachigen Eltern als Partnersprache angenommen werden.“ (May 2003, S. 88) Aus diesem Grunde gibt es zwar zwei englisch-deutsche, aber nur eine türkisch-deutsche Europaschule in Berlin. Doch das Konzept funktioniert mit allen neun vertretenen Sprachkombinationen.

Im Bildungskontext ist es sinnvoll, folgende Typen von Mehrsprachigkeit zu unterscheiden:

- retrospektive (lebensweltliche) Mehrsprachigkeit,
- prospektive Mehrsprachigkeit (womit das institutionelle Erlernen von Sprachen gemeint ist) sowie
- retrospektiv-prospektive Mehrsprachigkeit als Mischung beider Mehrsprachigkeitstypen, die vorliegt, wenn eine Person mit Migrationshintergrund, die bereits retrospektiv mehrsprachig ist, nun in der Schule eine neue Fremdsprache lernt (vgl. Königs in: Schmenk 2005).

Kinder oder Jugendliche, die im Ausland Deutsch als Fremdsprache lernen, werden ebenso prospektiv zweisprachig wie einsprachige, aber nicht deutschsprachige Kinder, die eine deutsche Auslandsschule besuchen; der Grad der Sprachbeherrschung im Deutschen wird sich am Ende der Schulzeit allerdings sicher gravierend unterscheiden. Entscheidend ist, dass die Zweisprachigkeit ein Bildungsziel ist und entsprechende Bildungsbemühungen mit sich bringt.

In einsprachig deutschen Schulen werden die retrospektiv mehrsprachigen Schüler beziehungsweise ihre mehrsprachigen Vorausset-

Immersion und  
Submersion

Die Staatliche  
Europaschule Berlin  
(SESB)

Typen von  
Mehrsprachigkeit

Retrospektiv  
mehrsprachige  
Minderheitenkinder  
im deutschen  
Schulalltag

zungen in den Planungen schulischer Mehrsprachigkeitsförderung in der Regel nicht berücksichtigt. Das führt zu dem absurden Ergebnis, dass lebensweltlich mehrsprachige Schüler an „einer monolingualen Norm gemessen zu ‚weniger‘-Sprachigen, sprachlich Defizitären herabgestuft [werden], ihre vorhandene Mehrsprachigkeit als gesellschaftlich irrelevant bis unerwünscht negiert und gleichzeitig mit schulischen Mehrsprachigkeitsprogrammen für eine ‚bessere‘, gesellschaftlich erwünschte Mehrsprachigkeit konfrontiert“ wird (Riemer 2004, S. 202). Kinder mit nicht-deutschen Familiensprachen werden im Zuge einer linguizistischen ‚Gleichbehandlung‘ spätestens bei Schuleintritt mit Deutsch als einziger Unterrichtssprache konfrontiert und müssen – wie ihre Mitschüler mit deutscher Erstsprache auch – bereits im Grundschulalter eine Fremdsprache lernen, unabhängig davon, wie gut sie ihre beiden Sprachen beherrschen. Vermutlich wäre es sinnvoller, sie würden statt Fremdsprachenunterricht systematischen Unterricht in ihrer ‚schwachen‘ Sprache erhalten, um ihre mitgebrachte Mehrsprachigkeit weiter zu entwickeln.

Jenseits einer Unterwerfung unter die Dominanzsprache Englisch könnte frühe Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem auf diese Art bedeuten, dass alle Kinder im Grundschulalter eine zweite Sprache neben Deutsch lernen. Diese zweite Sprache könnte sich dann entweder an der Grenzregion orientieren (wie Französisch in der Rheinschiene, Dänisch in Schleswig-Holstein oder Polnisch in der entsprechenden Grenzregion), oder sie könnte die Sprachen der Minderheiten aufgreifen (Türkisch, Russisch etc.), für Kinder mit Migrationshintergrund und rudimentären Deutschkenntnissen könnte DaZ-Unterricht an die Stelle von Fremdsprachenunterricht treten. Ab Klasse fünf könnten dann alle Kinder gemeinsam mit Englisch beginnen.

Dass solche Überlegungen des Begegnungssprachenkonzepts (vgl. Thürmann/Otten 1994) in keinem Bundesland in die Praxis umgesetzt worden sind, zeigt, welch hohe Bedeutung dem Prestige einer Sprache bei der Sprachwahl und den Anstrengungen, sie schulisch zu bilden, zugemessen wird: Es offenbart den Unterschied zwischen Elite- und Minderheitenweissprachigkeit. Letztere verläuft oft konflikthaft und wird durch das Festhalten an einem einsprachigen, die Minderheitensprachen weitgehend ausklammernden Bildungssystem nicht als additive, sondern als subtraktive Mehrsprachigkeit bis hin zum angestrebten Sprachwechsel von der Herkunfts- zur Amtssprache realisiert. In Auslandsschulen oder in manchen Schulen mit hohen Minderheitenanteilen wird die nicht-deutsche Herkunftssprache zu-

Begegnungs-  
sprachenkonzept

Erhaltungsmehr-  
sprachigkeit  
Integrative  
Mehrsprachigkeit

mindest so lange einbezogen, bis das Niveau in der deutschen Sprache ausreicht, um sie als einzige Bildungssprache zu verwenden. Statt einer solchen Übergangsmehrsprachigkeit fordert etwa die Philologin Sigrid Luchtenberg eine Erhaltungsmehrsprachigkeit für sprachliche Minderheiten (vgl. Luchtenberg 1998).

Für den Deutschunterricht hat Ingelore Oomen-Welke das Konzept einer „Kultur der Mehrsprachigkeit“ entwickelt (vgl. Oomen-Welke 1997) und in zahlreichen Beiträgen auch immer wieder exemplifiziert, wie es in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden kann. Für den Fremdsprachenunterricht zeigt Adelheid Hu, wie sich die mehrsprachigen Voraussetzungen von Kindern mit Migrationshintergrund in den Planungen schulischer Mehrsprachigkeitsförderung berücksichtigen lassen (vgl. Hu 2003).

Gemeinsam ist diesen Konzepten, dass sie die Abgrenzungen und Ausschließungstendenzen zwischen einzelnen Sprachen auflösen und über einzelsprachliche Grenzen hinweg das Sprachenlernen selbst verstärkt zum Thema machen, damit Lernende von ihren jeweiligen Sprachlernerfahrungen und Sprachkompetenzen profitieren können. Einen theoretischen Zugang liefern Konzepte wie *Language Awareness* (vgl. Luchtenberg 2001), die sprachenübergreifende Reflexionen ermöglichen und für die Weiterentwicklung vorhandener Sprachkompetenz sowie das Erlernen jeder neuen Sprache relevant sind. Hier sind auch Entwicklungen zur Etablierung eines Lernbereichs oder Faches „Mehrsprachigkeit“ denkbar, das Sprachlernen aus der Enge einzelsprachlich ausgerichteter Fächer herauslöst und anstelle einer Sprache mehrere (vorhandene) Sprachen sowie das Sprachenlernen selbst zum Gegenstand des Unterrichts macht (vgl. Gnutzmann in: Schmenk 2005).

Mit dem Begriff „Quersprachigkeit“ reagieren Gudula und Günther List darauf, dass lebensweltliche Sprachpraxen von Individuen und Gruppen quer durch die gesellschaftlichen Sprachsysteme hindurch gehen und transkulturelle Vielfalt, ja bisweilen auf den ersten Blick ‚befremdliche‘ Mischungen erzeugen (vgl. List/List 2001). Quersprachigkeit steht quer zur eingeübten Erwartung, Menschen seien im Grunde einsprachige oder parallel mehrsprachige Wesen. Das Konzept sucht vom multiplen Sprachgebrauch her die Annäherung an ein im pragmatischen Sinn verändertes Verständnis von Sprache. Dabei stehen nicht Perfektion und Beherrschung von Sprachen im Vordergrund, sondern der schlechte Sachverhalt, dass Menschen immer nur in einzelnen Räumen ihrer Sprache/n zu Hause sind. Kommunikative Möglichkeiten verdanken sich dem pluralisti-

Language Awareness

Quersprachigkeit

schen Umgang mit situations- und adressatengerechten sprachlichen Registern. Im Gegensatz zur Mehrsprachigkeit handelt es sich um ein Konzept, das das Spiel mit Sprache/n aus jeweils persönlicher (Sprachbenutzer-)Sicht betont und sich mit lebensweltlicher wie schulisch zu fördernder Mehrsprachigkeit oder Konstruktiven wie Sprachbewusstheit gut vereinbaren lässt. Da es das kombinatorische Vermögen multiplen Sprachgebrauchs nutzt, liefert es eine Grundlage für integrative Mehrsprachigkeit.

Das Kind vom Kapitelauftraktbild (→ **ABBILDUNG 32**) liefert ein Beispiel für gelebte Mehr- beziehungsweise Quersprachigkeit: Es nennt Ungarisch als seine dominante und emotional wichtigste Sprache, Deutsch dagegen als bodenständige, von ihm erwartete Sprache, Italienisch, was es vermutlich nur rudimentär oder gar nicht spricht, als Sprache seiner Lieblingspeisen und schließlich Englisch als die Sprache der beruflichen Zukunft. Flämisch, Türkisch, Russisch etc. sind Sprachen, die es vielleicht nur hört oder im Laufe seines Lebens gehört hat, Französisch wird vielleicht als Fremdsprache in der Schule angeboten. Diese Sprachen tangieren das Kind offensichtlich nur marginal, während Tschechisch ihm deutlich näher zu sein scheint, denn es ist relativ nah am Herzen angesiedelt. Im Unterricht könnten also italienische Gerichte in der Originalsprache behandelt werden, sodass Pluralformen wie *Pizzas*, *Spaghetts* oder *Espressos* als germanozentrische Verunglimpfung entschlüsselt werden könnten. Man könnte prüfen, ob das Tschechische und das Ungarische verwandte Sprachen sind und käme vielleicht auf Gemeinsamkeiten des Ungarischen und des Türkischen.

Multipler  
Sprachgebrauch  
in lebendiger  
Mehrsprachigkeit

Multiethnizität, Trans- oder Interkulturalität, Multi- oder Interlingualität als Thema und ästhetische Gestaltungsmittel.

- Im landessprachlichen Unterricht lässt sich mit pragmatischen Texten ähnlich verfahren, hinzu kommen Sprachvergleiche und eine Sprachreflexion, die Ethnolekt, Code-Switching und andere Formen der gesprochenen Sprache in den Blick nimmt. Auch im Fremdsprachenunterricht können verschiedene Formen der zu lernenden Sprache – einschließlich Pidgin, Kreol- oder anderen Mischsprachen – aufgegriffen und interkulturelle Themen wie zum Beispiel das Leben von Minderheiten in den entsprechenden Sprachräumen behandelt werden (vgl. Colombo-Scheffold u. a. 2008; Dirim/Gülender 2002).
- In Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern können Aufgaben, Grafiken, Erklärungsansätze oder Rechenwege aus den Herkunfts- oder anderen Ländern mit denen in Deutschland verglichen werden.

Mathematik

Geschichte

- In Geschichte und den sozialwissenschaftlichen Fächern sollten Migration und Globalisierung in all ihren Erscheinungsformen und ihren Folgen für das Zusammenleben in multiethnischen Gesellschaften zu einem zentralen Thema werden. Dabei sollten die Herkunftsländer nicht nur als Entsendeländer in den Blick genommen werden, sondern auch Erkenntnisse und Sichtweisen in den Erstsprachen der Schüler über Fragen der Migration und Globalisierung einbezogen werden.

Das Aufgreifen der anderen Sprachen in der Inlandsituation bringt die Mehrsprachigen, die diese Sprachen sprechen, in die Rolle derjenigen, die etwas können, was andere nicht können, befreit sie also aus der Herabstufung als ‚Weniger-Sprachige‘. Des Weiteren geht es für alle Schüler darum, die Lerninhalte zu internationalisieren und für interkulturelles Lernen zu nutzen. Im DaF-Unterricht bedeutet Mehrsprachigkeitsdidaktik, Bezüge zur Erstsprache oder anderen Fremdsprachen der Lernenden herzustellen, ohne in die traditionelle Grammatik-Übersetzungsmethode (→ **KAPITEL 2.1**) zurückzufallen.

Im schulischen Kontext ist es z. B. möglich, die Inhalte im DaF-Unterricht mit dem erstsprachlichen Unterricht zu verzahnen. Eine andere Möglichkeit ist, die in DaF behandelten Sprachphänomene im Bereich Wortschatz, Grammatik und vor allem auch Pragmatik im erstsprachlichen Unterricht aufzugreifen und in Rollenspielen oder anderen produktiven Phasen Rollenhandeln in beiden Sprachen (und Kulturen) zu erproben und zu reflektieren. So kann ein neues Thema des DaF-Unterrichts – etwa die Zeitformen oder Höflichkeitsformen – Anlass zur Wiederholung dieser Sprachthemen im Erst-

DaF-Unterricht

## 11.4 Mehrsprachigkeitsdidaktik

Hinter der Vorstellung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik steht die Überlegung, dass jeder Fachunterricht einerseits die Chancen der mitgebrachten Mehrsprachigkeit nutzen und andererseits mehr Sprache/n in allen Fächern realisieren sollte – und zwar als Lerngegenstand im gemeinsamen Unterricht:

- Im Literaturunterricht können originalsprachliche Gedichte oder Kurzprosatexte behandelt werden, um sich der Sprache und Literatur der Herkunft- oder auch anderer Länder zu nähern. Motivierender themengeleitete Literatur aus unterschiedlichen Sprachräumen kann vergleichend betrachtet werden. Texte der deutschsprachigen Migrationsliteratur eignen sich darüber hinaus für Fragen der

Mehr Sprachen im  
Fachunterricht

Literaturunterricht

sprachunterricht sein. Umgekehrt ist auch möglich, dass Themen, die im erstsprachlichen Unterricht alters- und klassenstufengemäß behandelt worden sind, im DaF-Unterricht ebenfalls zu behandeln. Das hat für Lernende den Vorteil, dass sie ihr verfügbares Wissen unmittelbar einbringen und für Deutsch nutzen können. Sie können sich dadurch auf die deutschen Sprachmittel konzentrieren und eventuell auch sprachliche und kulturelle Unterschiede in der Betrachtung desselben Themas anstellen. Interessant ist in diesem Zusammenhang ein Vergleich der Lehr- und Lernmethoden, die in den jeweiligen Fächern praktiziert werden.

### Fragen und Anregungen

- Klären Sie die den Unterschied zwischen additiver und subtraktiver Mehrsprachigkeit sowie koordinierter und kombinierter Sprachförderung.
- Welche Besonderheiten verbergen sich hinter dem Begriff Quersprachigkeit und wie kann man in Bildungsprozessen darauf reagieren?
- James Cummins Schwellen- oder Interdependenzhypothese (vgl. Cummins 1999 und → KAPITEL 2) beschreibt folgende „Schwellen“ der bilingualen Entwicklung: 1. Semilingualismus (niedrige Kompetenz in beiden Sprachen), 2. dominante Zweisprachigkeit (hohe Kompetenz in einer Sprache), 3. hohe Kompetenz in beiden Sprachen. Überlegen Sie sich, welche Förderung auf welcher Schwelle sinnvoll ist. Vergleichen Sie diese Schwellen mit den Formen der Zweisprachigkeit, die Ernst Apeltauer formuliert hat (vgl. Apeltauer 1997).
- Folgende Probleme treten immer wieder auf. Erklären Sie die Hintergründe und beraten Sie eine Pädagogin hinsichtlich möglicher Reaktionen.
  - Ein zweisprachiges Kind will seiner Mutter über einen Ausflug des Kindergartens berichten, aber ihm fehlen die Worte in der Muttersprache.
  - Ein deutscher Schüler mit Frühenglisch schreibt *grüün* und behauptet, das so gelernt zu haben.
  - Kinder mischen ihre Sprachen, im Umgang mit Gleichsprachigen und auch mit Einsprachigen.
  - Kinder verweigern eine Sprache, meist die Sprache, die nicht die Umgebungssprache ist.

- Ordnen Sie Ihre eigene Mehrsprachigkeit in die Formen von Zweisprachigkeit ein. Was müsste passieren, damit Sie Ihre Mehrsprachigkeit entfalten?
- Stellen Sie sich vor, sie könnten eine zweisprachige Bildungseinstellung eröffnen. An welchem Modell würden Sie sich orientieren und warum?

### Lektüreempfehlungen

- Simona Colombo-Scheffold/Peter Fenn/Stefan Jeuk/Joachim Schäfer (Hg.): *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer*, Freiburg 2008. *Das Buch informiert über verschiedene Familiensprachen wie Albanisch, Italienisch, Kroatisch, Russisch u. a., aber auch über wichtige Schulsprachen wie Englisch und Französisch. Neben zwölf Sprachporträts liefert es grundlegende Informationen zu Sprachverwandtschaften, zum Zweitspracherwerb und zur europäischen Sprachenpolitik.*
- Elke Montanari: *Kindliche Mehrsprachigkeit – Determination und Genus*, Münster 2010. *Nach einem Überblick über die aktuelle Forschungssituation zur mehrsprachigen Aneignung sowie zu Determination und Genus in Deutsch, Albanisch, Englisch, Kroatisch, Kurdisch, Pandjabi, Polnisch, Romanes, Serbisch, Sizilianisch und Türkisch werden über einhundert Erzählungen und Diskurse von 17 Kindern aus einer funktional-pragmatischen Perspektive analysiert. Dabei zeigt sich, dass scheinbare Fehler auf ein noch kindliches Wissen über die Welt zurückgeführt werden können.*
- Raffaele De Rosa: *Lesen und Schreiben bei mehrsprachigen Kindern. Theoretische und praktische Ansätze mit konkreten Beispielen*, Bern u. a. 2007. *Der Germanist De Rosa hat selbst mehrsprachige Kinder und vielfältige Erfahrungen mit einschlägigen Fortbildungen. Das Buch verbindet Theorie und Praxis und unterstützt Pädagogen bei der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen.*
- Basil Schader: *Sprachenvielfalt als Chance*, Zürich 2000. *Dieses Handbuch zeigt, wie Lehrkräfte Sprachenvielfalt als Chance wahrnehmen und dieses Potenzial aktivieren können. Es enthält zahlreiche Beispiele und eine Fülle spannender Anlässe kooperativen, sprachfördernden Lernens, die Lehrpersonen den Blick öffnen helfen auf die vielfältigen sprachlichen und kulturellen Hintergründe.*