

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
11. Jahrgang 2006 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Karl-Heinz Aschenbrenner

**SPRACHVIELFALT ALS CHANCE –
ERZIEHUNGSZIEL
MEHRSPRACHIGKEIT**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 11. H. 21. S. 125-
134.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Karl-Heinz Aschenbrenner

SPRACHENVIELFALT ALS CHANCE – ERZIEHUNGSZIEL MEHRSPRACHIGKEIT

Röhner, Charlotte (Hg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache, Juventa Verlag, Weinheim und München 2005, ISBN 3-7799-1682-7

Schader, Basil: Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen, Bildungsverlag EINS, Troisdorf 2004, ISBN 3-427-24310-9

Das gesellschaftliche Leben in Deutschland wird zunehmend von Multikulturalität und Mehrsprachigkeit geprägt. Dies zeigt sich nicht zuletzt in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Es gibt kaum noch Gruppen oder Klassen ohne Kinder und Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund. Teilweise beträgt ihr Anteil mehr als 50%. Immer häufiger fehlen in schulischen Regelklassen SchülerInnen, die Deutsch als erste Sprache gelernt haben.

Obwohl sich diese Entwicklung seit Jahrzehnten vollzieht, wird sie in der Öffentlichkeit erst seit wenigen Jahren genauer wahrgenommen und intensiv diskutiert. Das erklärt, warum Erfahrungen von ErzieherInnen bzw. LehrerInnen und entsprechende Analysen, Konzepte oder Theorien erst jetzt mehr Beachtung finden. Die Zahl der Veröffentlichungen nimmt zu.

Im von Charlotte Röhner herausgegebenen Sammelband wird die Situation in verschiedenen Artikeln analysiert und beurteilt. Dargestellt werden Untersuchungen, Konzeptionen und Beispiele aus dem Umfeld der Spracherziehung in Kindertageseinrichtungen und Schulen.

Ingrid Gogolin beschäftigt sich z. B. mit der Bedeutung der Herkunftssprachen der Migranten. Sie verweist darauf, „dass die Loyalität gegenüber den mitgebrachten Sprachen der Familien und die Vitalität dieser Sprachen beträchtlich sind“ (S. 14). Wichtig ist ihr Hinweis, dass die ethnischen Communities – unabhängig von deren Größe und zum Teil unbemerkt – in die Fortschreibung investieren. Die Herkunftssprachen haben auch dann noch große Bedeutung in den Familien, wenn sie in der Alltagspraxis nicht mehr dominant sind. „So fungieren die Sprachen der Herkunft beispielsweise für die Eltern oft als Sprache der Gefühle oder der Regulierung elementarer Verhaltensformen“ (S. 17).

Das Erstsprachvermögen der Kinder entwickelt sich bekanntlich zusammen mit der gesamten Persönlichkeit und der Identität (Röhner, S. 65). Darüber hinaus sind diese zunehmend dem Einfluss der Umgebungssprache Deutsch ausgesetzt. Auch wenn es in der Familie kaum gesprochen wird – „das Deutsche dringt durch Massenmedien, durch soziale Kontakte und durch die symbolische Ordnung des öffentlichen Raums in die familiäre Kommunikation ein“ (Gogolin, S. 17).

Die Sprachförderung sollte dabei koordiniert in beiden Sprachen erfolgen. Es besteht „ein straffer Zusammenhang zwischen dem Erwerb der Zweitsprache und dem der jeweiligen Erstsprache“ (Gogolin, S. 21). Von einer direkten Abhängigkeit wird allerdings (mit Hinweis auf Arbeiten von Cummins 2000) nicht mehr ausgegangen. Wenn die Förderung die Ausgangsbedingungen nicht beachtet, kann sie die Entwicklung von Sprachfähigkeiten erschweren. Im Alltag der Kindertageseinrichtungen und Schulen wird darauf noch zu wenig Rücksicht genommen. Die Bildungsvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund werden negiert oder falsch eingeschätzt. Auch die Richtlinien nehmen keine Rücksicht. Die Ausbildung der LehrerInnen ist mangelhaft. Der Deutschunterricht erfolgt als muttersprachlicher Unterricht (Submersionsbedingungen), es herrscht die Auffassung vor, Zweitsprache lerne man von selbst. Die verwendeten Materialien setzen voraus, was die Kinder und Jugendlichen erst lernen müssen. Ziel ist die Einsprachigkeit in der Zweisprachigkeit. Die Erkenntnisse der internationalen Bilingualitätsforschung bleiben unberücksichtigt (Röhner, S. 7ff).

Die betroffenen SchülerInnen haben im Vergleich zu deutschsprachigen weniger Bildungserfolge, sie sind insgesamt benachteiligt (Gogolin, S. 13 und Bainski, S. 25).

Von zunehmender Bedeutung sind deshalb Methoden der Diagnose, der Sprachstandserhebung. Mehrere Artikel im vorliegenden Band beschäftigen sich damit in unterschiedlicher Art und Weise.

Christiane Bainski beklagt „den Aspekt der mangelnden Diagnosefähigkeit der deutschen Lehrkräfte (S. 25f.) und fordert differenzierte und förderorientierte Diagnoseverfahren. Marianne Wiedenmann verweist auf die Defizitorientierung vieler Verfahren und stellt eigene Arbeiten zu einer „kompetenzorientierten“ Beobachtung (unter Einbeziehung spielerischer Elemente) vor (S. 77, Beispiele S. 89ff.).

Um ein Gesamtbild vom sprachlichen Können des Kindes zu erhalten, müssen auch die Erstsprachenkompetenzen untersucht werden. Dabei muss z.T. auf Dolmetscher zurückgegriffen werden, die in der Regel aber keine Kenntnisse der Sprachdiagnostik mitbringen (S. 83).

Tuba Uysal und Charlotte Röhner zeigen, wie die Kombination des Beobachtungsverfahrens SISMIC mit der bilingualen Sprachstandsmessung CITO zu differenzierteren Einsichten führen kann (S. 105ff.). SISMIC gilt als Langzeitbeobachtungsverfahren, das nicht zuletzt die Kompetenzen der Erzieherinnen (Entwickeln von Fördermaßnahmen) stärken soll. CITO ermöglicht die Erhebung der Kompetenzen in zwei Sprachen. Dadurch kann der Förderbedarf in beiden Sprachen ermittelt werden. Der reduzierte Sprachbegriff begrenzt allerdings den Aussagewert. Drei Kinder wurden mit beiden Verfahren beobachtet. Soweit dieselben Gesichtspunkte untersucht wurden (z.B. Wortschatz oder literale Interessen), deckten sich die Ergebnisse. Die Mehrheit der Beiträge im vorliegenden Buch befasst sich mit der Sprachentwicklung und der Sprachförderung in und im Umfeld der Kindertageseinrichtungen. Selbst wenn dort die Erstsprache nicht mehr ausgeblendet wird, fehlt es mancherorts an Wertschätzung und Anerkennung ihrer „entwicklungsförderlichen Wirkung“

(Jampert, S. 43). Die ausdrückliche Förderung muss ausgebaut werden (Bainski, S. 29).

Charlotte Röhner berichtet von einer Wuppertaler Langzeitstudie an 56 Migrantenkindern, die an einem Sprachförderkurs teilnahmen (S. 161ff.). Im Fokus der Untersuchung stand nicht die Qualität des Kurses. Vielmehr ging es darum, Ursachen für unterschiedliche Verläufe der sprachlichen Lern- und Entwicklungsprozesse zu finden. Im Buch werden die Protokolle der teilnehmenden Beobachtung dreier Kinder ausführlich vorgestellt. Sie waren in der Studie durch eine SISMIK-Befragung der Erzieherinnen ergänzt worden. Die drei Kinder gehören der Gruppe „Kinder ohne Deutschkenntnisse“ bei Eintritt in die Kindertageseinrichtung an. Sie unterscheiden sich hinsichtlich des familiären Kontextes, ihres Interesses an Sprache und bei der Verweildauer in der Einrichtung. Röhner kommt zu dem Schluss, dass eine „balancierte Zweisprachigkeit, wie sie von langjährig eingewanderten Familien potentiell erwartet werden könnte [...] bei ausschließlicher Sprachsozialisation in der Herkunftssprache der Familie bis zum Eintritt in öffentliche Bildungseinrichtungen nicht erreicht werden (kann)“ (S. 171). Positiv wirkt eine längere Verweildauer in der Einrichtung. Auch Geschwister können als Sprachvorbilder eine gewinnbringende Rolle spielen. Schließlich kann einem der drei Kinder eine optimistische Prognose für die Schullaufbahn gegeben werden, da es selbst sehr gute Türkischkenntnisse besitzt, in der Zwischenzeit auch mit der Mutter Deutsch spricht und Bücher in beiden Sprachen zur Verfügung hat. Das Mädchen zeigt eine bemerkenswerte sprachliche Produktivität, hat am Ende der Kindergartenzeit keine nennenswerten Verständigungsprobleme in der deutschen Sprache, beherrscht Syntax, Morphologie und Grammatik altersgemäß, hat ausgeprägte „Vorläuferfertigkeiten“ und kann ohne Mühe von Erst- auf Zweitsprache umschalten (S. 181). Die beiden anderen Kinder „erreichen [...] keinen annähernd ausreichenden Entwicklungsstand in der Zweitsprache“ (S. 182). Daraus kann, so meint Röhner, gefolgert werden, dass für einen beträchtlichen Teil der Kinder „Vorlaufkurse“ (für 5-jährige) zu kurz greifen werden. Sie dienen allenfalls als Hilfe für Kinder, die keine Kindertageseinrichtung besucht haben (Scherer, S. 185; Wiedenmann, S. 91). Diese klare, auch gegen aktuelle politische Bestrebungen gerichtete Aussage wird in weiteren Artikeln des Buches aber nicht immer konsequent berücksichtigt.

Gerlind Belke entwickelt ein Konzept, das in die Alltagsarbeit integrierbar ist. Ihre Ausgangsfrage lautet: „Wie kann man muttersprachliche und zweitsprachliche Förderung in einer Weise verbinden, die für alle Kinder attraktiv und sinnvoll ist?“ (S. 214). Sie berücksichtigt, dass es zu einem Spannungsverhältnis zwischen Spracherwerb und Sprachvermittlung kommen kann. Es ist im Einzelfall schwer, zu entscheiden, was das Kind von selbst lernt und wo man eingreifen sollte. Auf jeden Fall darf ihrer Meinung nach vom Kind nicht erwartet werden, dass es die bislang erworbenen unzureichenden sprachlichen Mittel sofort optimal einsetzt. Belke wendet sich Reimen, Versen, Liedern und Sprachspielen zu und verbindet sie mit rhythmischen Handlungen und Bewegungen. Ausgehend vom Beherrschen der „Norm“ können Kinder schon ab dem vierten Lebensjahr Verse regelhaft verändern (S. 219). Singen (in Gruppen) fördert ihrer Meinung nach die Beachtung der Voll-

ständigkeit von Wörtern und Texten und (was bezweifelt werden muss) das Gefühl für Intonation (Die Intonation der gesprochenen Sprache unterscheidet sich häufig von der in Liedern!). Grammatikalische Veränderungen werden hörbar gemacht („Kater, zieh die Stiefel an!“ – „Kinder, zieht den Mantel an!“ – S. 220). Es kommt zu einer Verbindung sprachlichen und literarischen Lernens.

Eine wichtige Rolle spielen die Eltern bei der Sprachförderung. Ein Teil der Eltern bedarf aber spezieller Unterstützung. Wie sie geleistet werden kann, zeigt das von Nurhan Dogruer u.a. vorgestellte „Rucksackprojekt“ (S. 125ff.). Der Arbeitskreis IKEEP (Interkulturelle Erziehung im Elementar- und Primarbereich) in Nordrhein-Westfalen hat das aus den Niederlanden stammende Programm adaptiert. Es richtet sich an „bildungsferne“ Schichten und dient dazu, die pädagogischen Anstrengungen von Familie und Bildungseinrichtung zu koordinieren. 7-10 Mütter treffen sich neun Monate lang 1-2 mal pro Woche. Angeleitet von einer Mutter mit sehr guten Sprachkenntnissen oder einer Erzieherin mit Migrationshintergrund werden Materialien, Lieder und Spiele aus dem Kindergartenalltag sowie dort bearbeitete Wochenthemen vorgestellt. Der Kurs soll dazu beitragen, das Selbstwertgefühl zu steigern sowie Erziehungs- und Erstsprachkompetenzen zu fördern. Die Mütter sollen das Gelernte ausdrücklich in den Erstsprachen zu Hause mit den eigenen Kindern vertiefen. Bislang wurden 106 Gruppen durchgeführt und es gibt bundesweit Nachahmer. Bei einer evaluationsorientierten Befragung stellte sich heraus, dass die Dauer der Beschäftigung zwischen Mutter und Kind zugenommen hat, dass die Sprachkompetenzen der Kinder angestiegen sind (die genauen Zusammenhänge werden nicht genannt!) und dass das Verhältnis zwischen Familie und Kindertageseinrichtung enger geworden ist.

Neben dem Schwerpunkt Kindertagesstätten spielt in einzelnen Artikeln des von Röhner herausgegebenen Buches auch die Spracharbeit in der Schule eine Rolle. Ingrid Gogolin spricht den zeitlichen Faktor an, wenn sie darauf verweist, dass sich erst „nach längerer kontinuierlicher Förderung beider Sprachen – ermittelt wurde eine Mindestdauer von ca. sechs Jahren – [...] messbare, nachhaltig wirksame Fördereffekte“ einstellen (S. 21). Auch in der Schule muss die Unterstützung also konzeptionell verankert werden.

Marianne Wiedenmann zeigt mit dem Brief einer Grundschullehrerin, unter welcher Anspannung die Lehrkräfte angesichts der Herausforderungen stehen können (S. 79: „Sorgenkinder [...] obwohl sie schon 17 Jahre hier ist [...] fast ausschließlich türkisch [...] aber alles Schriftliche [...] Katastrophe“). Bilanziert wird in der Lehrerschaft offensichtlich vor dem Hintergrund der Anforderung, ordentlichen, erfolgreichen, monolingualen Unterricht durchzuführen.

Im Unterricht selbst sollte nach Christiane Bainski „der Schwerpunkt auf einer qualifizierten Alphabetisierung und der Schaffung von Grundlagen der Lesekompetenz und der Schriftsprachlichkeit“ (S. 33f.) liegen. Die Einführung einer Lernberichterstattung (u.U. auch im Rahmen des „Europäischen Portfolio der Sprachen“) wird vorgeschlagen. Sie soll die Lernfortschritte erfassen. Wichtig ist darüber hinaus die Koordination des Deutschunterrichts mit dem Unterricht in den Herkunftssprachen.

Kritisiert werden (mit Verweis auf die Ergebnisse der PISA-Studie) die Selektionsmechanismen des Schulsystems. Welche Alternativen mehr Erfolg für Kinder und Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund bringen könnten, bleibt allerdings offen. Wichtig wäre auf jeden Fall, so Bainski, die gezielte Fortführung der Sprachförderung nach der Grundschule in der Sekundarstufe I (S. 34).

Am überzeugendsten zeigt auch hier Gerlind Belke Chancen und Möglichkeiten konkret auf. Es gelingt ihr, kulturelle, entwicklungspsychologische, pädagogische und didaktische Gesichtspunkte aufeinander zu beziehen. Bei der Annäherung an eine Zielsprache kommt es bekanntlich zu variablen Zwischenformen („interlanguages“), die sich allerdings nicht ohne weiteres von Fossilisierungserscheinungen unterscheiden lassen. Nur mehrere Sprachstandserhebungen lassen laut Belke ein entsprechendes Urteil zu. Fossilisierungen können nur durch „systematische, vom Schüler bewusst vollzogene Lernprozesse“ (S. 226) korrigiert werden. Darauf ist beim Schriftwerb besonders zu achten. Das „freie Schreiben“ kann zur Fossilisierung beitragen. Belke favorisiert deshalb das „generative Schreiben“ im integrativen Deutschunterricht. Aufbauend auf den Vorschlägen für die Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen (s.o.) empfiehlt sie die Textproduktion auf der Basis vorgegebener poetischer Texte (Analogiebildung). Für die Arbeit der SchülerInnen sollen gemeinsam erarbeitete Tabellen (ein an grammatikalischen Zusammenhängen orientierter Wortbaukasten) zur Verfügung gestellt werden (S. 228). Offen bleibt aber, wie Belke diese Methode in den Gesamtrahmen der Förderung von Kompetenzen einordnet.

Inci Dirim beschäftigt sich mit der Fähigkeit von Schulkindern, als Dolmetscher tätig zu werden (S. 231ff.). Die dazu nötigen Strategien werden in der Regel völlig ungesteuert erworben. Die Gesellschaft betrachtet die entsprechende Kompetenz als besondere Fähigkeit bilingualer Kinder, bewertet sie allgemein positiv, nimmt sie in der Schule aber nur wenig wahr und fördert sie dort auch nicht. In ihrem Forschungsprojekt in Hamburg versucht Dirim der Frage nachzugehen, wie die Fähigkeit zur Übersetzung im Unterricht systematisch genutzt werden kann. Zu Beginn des 1. Schuljahres konnte festgestellt werden, dass einige Kinder überhaupt noch nicht übersetzen können, und dass kein Kind die vorgegebene Geschichte vollständig übersetzen konnte. An Fallbeispielen erläutert Dirim den Fortschritt zweier Kinder bis zum Ende der 1. Klasse (Kriterien S. 237: Wiedergabe des Sinns, grammatikalisch-syntaktische Akzeptabilität der zielsprachlichen Äußerung, Umgang mit den besonderen Herausforderungen in den Ausgangstexten und akustische Verständlichkeit). Beide Kinder konnten auch in der Testsituation übersetzen und entwickelten einen eigenen Stil.

Modellevaluationen in den USA und in Kanada zeigen nach Auffassung Gogolins, dass bilinguale Konzeptionen an Schulen am besten abschneiden. Hier ist sogar ein „straffer“ Zusammenhang zwischen den Ergebnissen im Lesen und in Mathematik nachweisbar. Weniger Erfolg haben Modelle, „die eine Förderung in der Herkunftssprache anbieten und transitorisch zunehmend in die Zweitsprache überleiten“ (S. 22). Am schlechtesten lernen die SchülerInnen, die keine spezielle Zweitsprachenförderung erhalten. Nach anfänglich großen Fortschritten stagniert der Lernprozess dieser Kinder nach einigen Jahren. Anzustreben ist ein Unterricht, „der an-

spruchsvolle fachliche Anteile einbezieht und Spracherwerb an die Auseinandersetzung mit Fachinhalten koppelt“ (S. 23).

Mit Blick auf zukünftige Forschungsbemühungen schlägt Karin Jampert Langzeitstudien vor, „die den spezifischen Spracherwerbsverlauf von Erst- und Zweitsprache unter unterschiedlichen Lebens- und Migrationsbedingungen [...] dokumentieren“ (S. 47f.).

Charlotte Röhner verweist auf das Fehlen von „Studien zur Bedeutung der Sprachverwendung und der literarischen Sozialisation in Migrantenfamilien“ (S. 183). Auch der Einfluss von Geschwistern auf die Sprachentwicklung bedarf weiterer Untersuchungen und nicht zuletzt wünscht sie sich Aussagen über die Beeinflussung des Lernerfolges durch die Verweildauer in einem Angebot.

Marianne Wiedenmann schlägt die Weiterentwicklung von Diagnosespielen „zu Verfahren, die eine differenzierte Sprachbeobachtung in Gruppen ermöglichen“ (S. 90) vor. Außerdem sieht sie Schwierigkeiten, fehlenden Wortschatz, Probleme bei der Grammatik und Sprachstörungen voneinander abzugrenzen (S. 103).

Zu den Aufgaben der Forschung gehört nach Ansicht des Rezensenten auch die Klärung der Terminologie. Sieht man von den Überlegungen von Karin Jampert zum Begriff „Muttersprache“ ab: „Insgesamt erscheint der Begriff Erstsprache anstelle von Muttersprache neutraler und angesichts der Komplexität der Sprachpraxis angemessener“ (S. 44f.), so wird auch in diesem Sammelband deutlich, wie diffus, teilweise wenig durchdacht oder unkritisch mit den Begriffen (z.B.: Muttersprache, Erstsprache, Herkunftssprache, Familiensprache, Umgebungssprache...) operiert wird, was der Qualität der Ergebnisse fachlicher Diskussion und Praxis mit Sicherheit schadet.

Insgesamt bietet das von Röhner herausgegebene Buch eine Vielzahl wichtiger Fragen und Aspekte zum Themenbereich Mehrsprachigkeit. Die einzelnen Beiträge befassen sich schwerpunktmäßig mit Deutsch als Zweitsprache in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern (Diagnose, Förderung im Vorschulalter, in der Schule...), was die Zusammenschau der zentralen Aussagen erschwert. Mehrsprachigkeit im engeren Sinne wird zwar fast immer mitgedacht, selten aber (wie z.B. bei Dirim) ausdrücklich konzeptionell angestrebt. Wer die Mehrsprachigkeit als Erziehungsziel (Titel des Buches) betrachtet, sollte noch genauer die bisher erarbeiteten Aussagen zum Verhältnis von Erst- und Zweitsprache sowie die entsprechenden Folgen für die Sprachpraxis der Kinder und Jugendlichen beschreiben, um Konsequenzen für die Ausgestaltung des Alltags in Familie, Kindertageseinrichtung und Schule skizzieren zu können.

Das neu aufgelegte Buch von Basil Schader setzt genau an diesem Punkt an. Die Neuauflage des im Jahre 2000 im Orell Füssli Verlag zuerst erschienenen Buches ermöglichte die Einarbeitung der zunehmenden Bedeutung neuer Medien sowie die terminologische Überarbeitung mit Blick auf begriffliche Unterschiede in den Bildungsinstitutionen im deutschsprachigen Raum.

Die als Handbuch bezeichnete Veröffentlichung vereint einen theoretischen Teil mit einem auf produktive Praxis ausgerichteten Abschnitt von „größtenteils erprobten“ Vorschlägen für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Sie überzeugt durch eine schlüssige Gliederung, durch die übersichtliche Gestaltung, Tabellen, Merklisten (z.B. für den Schulalltag oder die Unterrichtsplanung) und Querverweise. Im umfangreichen Literaturverzeichnis sind die Quellen mit unterrichtspraktischen Anteilen besonders gekennzeichnet. Das Buch eignet sich deshalb sowohl für die Verwendung durch ErzieherInnen/LehrerInnen als auch für die Ausbildung der beiden Berufsgruppen und nicht zuletzt für die theoretische Auseinandersetzung.

Der theoretische Teil soll u.a. die Reproduktion der praktischen Vorschläge des 2. Teils (im Sinne einer Anwendung von Rezepten) verhindern. Die Phänomene Migration und Multikulturalität werden wie in verschiedenen Artikeln des Buches von Charlotte Röhner als Bestandteil des gesamtgesellschaftlichen Wandels (Technik, Medien, Mobilität...) gesehen, der zu immer ausgeprägterer „kultureller Heterogenität“ führt. Unterschiedliche Sichtweisen bestimmen insbesondere auch die Auseinandersetzung in den Bereichen Erziehung und Schule. Neue Anforderungen kennzeichnen den LehrerInnenberuf (z.B. verstärkter Einsatz von Unterrichtsformen, „die Eigeninitiative, Selbständigkeit und kreatives Denken fördern“ (S. 18) oder „spezifische Kompetenzen zur sprachlichen Diagnose und Förderung“ (S. 19). Das gilt vor allem in mehrsprachigen Klassen, die keine Ausnahme mehr, sondern die Regel sind.

Die Heterogenität birgt auch viele Chancen, Wissen aus mehreren Sprachen und Kulturen ist präsent und kann mit Blick auf Horizont- und Perspektivenerweiterung bearbeitet werden (S. 20).

In der heutigen Praxis herrscht dagegen eine monokulturelle bzw. monolinguale Ausrichtung vor. Schader nennt dafür fünf Gründe: die traditionelle Ausrichtung des Bildungswesens und der Schulstrukturen, monokulturelle Traditionen in den Fachdidaktiken, die Zusammensetzung der Lehrerkollegien und den Mangel an praxistauglichen Modellen bzw. Lehrmitteln. Für die Kinder und Jugendlichen führt dieser Zustand zu erhöhtem Anpassungsdruck. Sie erfahren ihren eigenen Hintergrund als uninteressant. Die Förderung der Gesamtpersönlichkeit kommt zu kurz. Bikulturelle Identität steht nicht zur Debatte.

Wenn Kinder mit Migrationshintergrund dagegen entsprechendes Wissen und Erfahrungen in den Unterricht einbringen (sollen), so ist darauf zu achten, dass sie nicht auf eine Rolle fixiert werden. Auch sie wollen „dazu gehören“, deshalb darf ihr Beitrag nur auf freiwilliger Basis erfolgen (S. 28). Soweit es sich um sprachliche Beiträge handelt, muss bedacht werden, dass diese Kinder zwischen zwei (oder mehr) Sprachen leben. Dadurch entwickelt sich eine Reihe von Sonderkompetenzen. Zu ihr gehören u.a. die Fähigkeit zu Dolmetschen, Sprachvergleiche anzustellen und Sprache situativ angemessen zu gebrauchen. Nicht zu verwechseln sind diese Kompetenzen mit „reflektiertem linguistischem Wissen“ (S. 34). „Wo allerdings Sprachbewusstsein und -betrachtung kontinuierlich gepflegt werden, wo Kinder Sprache und Sprachenvielfalt immer wieder als etwas Spannendes erleben dürfen, sind schon früh vertiefte Einsichten und Vergleiche möglich.“ (S. 34)

Die Eltern sollten ermutigt werden, zu Hause die Erstsprache vielseitig anzuwenden und zu fördern. Der Besuch herkunftssprachlichen Unterrichts und die Zusammenarbeit der RegelklassenlehrerInnen mit den KollegInnen, die die Herkunftssprachen unterrichten, sollte gefördert werden (S. 30).

Das Niveau der Zweitsprache Deutsch ist geprägt von „Motivation, Perspektiven, Dauer des Aufenthalts, Sozialschicht und Bildungsniveau“ (S. 29) sowie dem Ausmaß an sprachlichem Input. Kinder mit Deutsch als Erstsprache haben nach einer Berechnung von Eggers (1988) bis zum Schulbeginn etwa 20000 Stunden aktiver und passiver Erfahrung, „bei hier Aufgewachsenen mit nicht deutscher Erstsprache (sind es) bestenfalls 5500 Stunden“ (Schader, S. 36). Die Trennung der Alltagsbereiche, in denen die verschiedenen Sprachen angewendet werden, kann dazu führen, „dass gewisse Teile des Vokabulars [...] nur in der Erstsprache, andere Teile (schulisches Fachvokabular) nur in Deutsch verfügbar sind“ (S. 29). Mischsprachen können die Folge sein.

Einseitig auf Deutsch als Erstsprache ausgerichteter Unterricht und ungünstige Schulstrukturen (frühe Selektion) führen zu Stagnation und Fehlentwicklungen.

Dialekteinflüsse können zusätzlich erschweren. Hier sind Lehrpersonen gefragt, die „konsequent hochdeutsch sprechen [...] oder zumindest den Wechsel in der Sprachform jeweils klar deklarieren“ (S. 37).

Die Probleme sind nicht immer offensichtlich (Basic Interpersonal Communicative Skills – BICS –, nach Cummins 198) gut entwickelt). Sie treten erst bei „abstrakteren und höher schriftgebundenen Sprach- und Denkstil(en)“ (S. 38) auf (Cognitive-Academic Language Proficiency – CALP). Es wird deshalb davor gewarnt, das Augenmerk der schulischen Bemühungen nur auf die Alltagskommunikation zu richten. Es ist nach Ansicht Schaders von größter Bedeutung, dass das Kind die kognitiv-schulbezogenen Sprachfähigkeiten ausbildet. „Die Charakteristika dieses schulischen Sprach- und Denkstils [...] sind: höhere Themengebundenheit und Abstraktion, hoher Stellenwert des geschriebenen Wortes, komplexere, „schriftnähere“ Sprach- und Denkanforderungen auch im Mündlichen“ (S. 96). Von einem so verstandenen Unterricht profitieren auch Kinder mit Deutsch als Erstsprache (S. 97).

Sprachbezogene Projekte bilden nach seiner Ansicht das Kernstück interkulturellen Unterrichts, da sie z.B. „das Expertenwissen von Schülerinnen und Schülern“ (S. 54) ansprechen, da sie es ermöglichen, „einen wichtigen Teil der bikulturellen Identität in die Schule einzubringen und zu fördern“ (S. 55) und da sie muttersprachliche Fähigkeiten unterstützen. „Sprache (bietet) als zentrales Medium in allen Unterrichtsbereichen [...] besonders viele Anknüpfungspunkte“ (S. 54).

Die Interkulturalität darf sich dabei nicht auf den Bereich Sprachbetrachtung/Grammatik beschränken. Auch die Bereiche Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen bieten eine Vielzahl von Ansatzpunkten (S. 58). Entdeckende, reflexive und kommunikative Verfahren und nicht der Erwerb von Fachwissen und das Üben von Fertigkeiten stehen im Mittelpunkt interkultureller Projekte (S. 72).

Aus sprachdidaktischer Sicht besonders interessant sind die beiden von Schader verfassten „Ausblicke“ zur Förderung von Erst- und Zweitsprache sowie deren Integra-

tion (S. 90ff.) und zur „sprachfördernden Gestaltung des gesamten Unterrichts“ (S. 96ff.). Hier macht der Autor deutlich, wie einzelne Aufgaben (z.B. aus dem Vorschlagskatalog im zweiten Teil des Buches) in den Gesamtrahmen des schulischen Sprachunterrichts eingeordnet und aufeinander bezogen werden können (Beispiel: Vorbereitung einer Schreibaufgabe durch Erarbeitung von Wortfeldern, motivierende Schreibenlässe und/oder Formen kreativen Schreibens, Verwendung von Wörterbüchern...(S. 93f.).

Im praktischen Teil des Buches findet man 101 Vorschläge. Jede Beschreibung enthält neben der inhaltlichen Darstellung Angaben über das geeignete Alter der SchülerInnen (Vorschule bis Klasse 10), den Zeitbedarf, die tangierten Unterrichtsbereiche bzw. Fächer, notwendige Vorbereitungen, Einzelheiten des Verlaufs (mit Alternativen und Quellenhinweisen) und über Möglichkeiten der Weiterarbeit (z.B. Querverweise auf andere Vorschläge im Buch). Illustrationen und Fotos ergänzen die Angaben.

Eingeteilt sind die Vorschläge in neun Gruppen:

- Sprachliche und kulturelle Vielfalt bewusst machen und erleben (S. 109ff., z.B.: persönliche, familiäre Migrationshintergründe, Sprachen sammeln, der Klang von Sprachen, Sprachtabellen, Grüße in allen Sprachen);
- Spiele mit Sprache (S. 145ff., z.B.: mehrsprachiges Namensspiel, Sprachenquartett, Minisprachkurse, Erstellen eines Sprachführers in verschiedenen Sprachen);
- Über das Lernen von und Probleme mit Sprache nachdenken (S. 157ff, z.B.: Begriff Muttersprache? Wie lernt man eine Sprache?, lustige Fehlleistungen);
- Die Sprachen der anderen kennen lernen (S. 165ff., z.B.: Arbeit mit Wörterbüchern, wichtige Internetadressen);
- Schwerpunkt Schreiben (S. 188, z.B.: mehrsprachige Bilderbücher herstellen, Gedichte schreiben, Rechengeschichten, Klassenkorrespondenz auch mit Hilfe des Internets);
- Schwerpunkt Lesen und Medien (S. 237ff., z.B.: mehrsprachige Lesecke, Märchen und Fabeln interkulturell, Comicsprache: „Was heißt Ächz auf Spanisch“ (S. 251), Witze und Rätsel);
- Schwerpunkt Sprachbetrachtung und Grammatik (S. 270ff., z.B.: sprachliche Phänomene in anderen Sprachen, Sprachvergleiche, Untersuchung von Namen, Redewendungen, Verwandtschaftsbezeichnungen, Gestik und Mimik, Schriften, „Gastarbeiterdeutsch“);
- Verschiedene Kulturen kennen lernen (S. 334ff., z.B.: Feste und Feiern, Theater) sowie
- Interkulturelle Aspekte in fächerübergreifenden Themen und in verschiedenen Unterrichtsbereichen (S. 347ff., z.B.: Wohnen, Häuser, Tiere, Zirkus – Mathematik, Kunst, Sport, Musik)

Tabellarische Übersichten am Ende des Buches ermöglichen den schnellen Zugriff auf einzelne Vorschläge.

Die (nicht zuletzt durch die konsequente Einbettung des Sprachlernens in interkulturelle Zusammenhänge ermöglichte) Reichhaltigkeit und Vielfalt der Vorschläge

Schaders für die Schulpraxis wird der Unterschiedlichkeit in den einzelnen Schulklassen sowie den jeweils individuellen Bedingungen gerecht. Der theoretische Teil liefert Aspekte, die es ermöglichen, einzelne Unterrichtsvorschläge zu stimmigen Vorhaben zusammenzufassen. Mit Blick auf eher unsichere und/oder leistungsschwache Kinder und Jugendliche sowie altersbedingte Faktoren und Entwicklungen (ab wann z.B. kontrastive Verfahren?) sollte diese Alltagsaufgabe in der (fach-)didaktischen Diskussion allerdings noch weiter durchdrungen werden.

Anschrift des Verfassers:

*Dipl.-Päd. Karl-Heinz Aschenbrenner, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg,
Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg, aschenbrenner@ph-ludwigsburg.de*