

Kapitel 1

Sara Fürstenau

Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung

Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung und der Anspruch, Mehrsprachigkeit als Bildungsziel zu entwickeln, werden in ganz unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen erforscht und reflektiert. Für die Konzeption sprachlicher Bildung in der Schule sind u.a. folgende Perspektiven relevant: Die Psycholinguistik beschreibt den Spracherwerb von Kindern, die mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen. Die Soziolinguistik betrachtet die sprachliche Entwicklung und das Sprachverhalten von Kindern und Jugendlichen im sozialen Kontext und fragt z.B. nach dem Einfluss des gesellschaftlichen Stellenwerts von Sprachen oder sprachlichen Varietäten. Die Soziologie der Erziehung deckt Zusammenhänge zwischen sozio-ökonomischer Herkunft, sprachlicher Praxis und Schulerfolg auf. Schulsprachenpolitische Ansätze zum Umgang mit Mehrsprachigkeit werden aus soziopolitischer und historischer Perspektive analysiert. Auch innerhalb der Erziehungswissenschaft gibt es unterschiedliche Schwerpunkte im Themenfeld Mehrsprachigkeit. Mit Fokus auf Unterricht werden didaktische Ansätze für das Lehren und Lernen in mehrsprachigen Klassen entwickelt, und in der Schulentwicklungsforschung wird migrationsbedingte Mehrsprachigkeit zusehends als Herausforderung für die Gestaltung und Organisation von Schule als Institution berücksichtigt. Die Interkulturelle Erziehungswissenschaft betrachtet sprachliche Heterogenität als *eine* Ausgangsbedingung unter vielen anderen, die dazu beiträgt, dass Kinder und Jugendliche grundsätzlich unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen; die Unterschiedlichkeit – so eine normative Prämisse der Interkulturellen Erziehungswissenschaft – ist in der Schule vor allem dahingehend zu berücksichtigen, dass allen Schülerinnen und Schülern Wertschätzung entgegengebracht wird und vor allem, unabhängig von den unterschiedlichen Voraussetzungen, gleiche Bildungschancen eröffnet werden.

Die Komplexität des Themenfelds ‚Mehrsprachigkeit und schulische Bildung‘ ist nur aus einer interdisziplinären Perspektive zu verstehen. Dieses Kapitel klärt grundlegende Begriffe und bietet einen Einblick in relevante Theorien, Forschungsergebnisse und Praxismodelle, die zum Teil in den weiteren Kapiteln des Lehrbuchs vertieft werden.

1 Mehrsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung

1.1 Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit

Sprachliche Heterogenität innerhalb einer Gesellschaft ist normal. Auch in Deutschland entsprach die Zusammensetzung der Bevölkerung zu keinem Zeitpunkt der seit der Entstehung der europäischen Nationalstaaten im 19. Jahrhundert leitenden Idealvorstellung ‚ein Staat – ein Volk – eine Sprache‘ (vgl. ausführlich Kapitel 2). Die soziale und politische Konstruktion sprachlicher Homogenität zugunsten einer ‚Nationalsprache‘ oder einer ‚Standardsprache‘ geht immer mit der Abwertung anderer auf einem Territorium gebrauchter Sprachen oder sprachlicher Varietäten einher. Schon durch die Festlegung dessen, was als ‚Sprache‘ gilt und was nur als ‚Dialekt‘, wird die sprachliche Praxis von Menschen auf- oder abgewertet: “We need to ask who has the (political) power to claim that this is a language or that is a dialect. Naming the world is an act of power” (SKUTNABB-KANGAS 2000, S. 16).

KASTEN 1 ► Sprachliche Minderheiten

Die Begriffe ‚sprachliche Mehrheit‘ und ‚sprachliche Minderheit‘ beziehen sich so, wie sie in diesem Lehrbuch verwendet werden, nicht auf die zahlenmäßige Größe, sondern auf den sozialen Status von Gruppen. Grundlage für dieses Verständnis ist ein soziologischer Minderheitenbegriff, nach dem eine Minderheit eine Gruppe ist, die soziale Benachteiligung oder gar politische Unterdrückung erfährt. Merkmale von Minderheitengruppen sind nicht von vornherein gegeben und unveränderlich, sondern werden im sozio-politischen Kontext als relevante Unterscheidungsmerkmale konstruiert, wie z.B. sprachlich-kulturelle oder ethnische Zugehörigkeit (vgl. WEBER 1964). Aufgrund von unterdurchschnittlichen Schulerfolgchancen sind bisher z.B. folgende sprachliche Minderheiten in den Fokus der Forschung gerückt: finnische Kinder in Schweden, Maorikinder in Neuseeland, walisische Kinder in Großbritannien, Roma-Kinder in diversen Ländern Europas, aber auch Schwarze Kinder in Südafrika, obwohl sie zahlenmäßig zur überwältigenden Mehrheit der südafrikanischen Schülerschaft gehören (vgl. den Überblick bei SKUTNABB-KANGAS 2000).

Im deutschen Grundgesetz ist kein Minderheitenschutz verankert, aber einzelne Bundesländer haben Schutzregelungen in die Landesverfassungen aufgenommen. Davon profitieren bisher vornehmlich *autochthone* (alteingesessene) Minderheiten. In Schleswig-Holstein, Brandenburg und Sachsen gibt es z.B. in explizit dafür ausgewiesenen Regionen Schulen, in denen Dänisch und Sorbisch als Minderheitensprachen unterrichtet werden. Aktuell und in Zukunft ist die sprachliche Heterogenität in Deutschland allerdings vor allem durch Migration bedingt. Das heißt, mehrsprachige Kinder in den Schulen kommen meistens aus *allochthonen* (eingewanderten) sprachlichen Minderheiten. Ihr Anteil an der Schülerschaft in deutschen Schulen nimmt zu und unterscheidet sich regional. In den westdeutschen Bundesländern sind zwischen 30% und 50% der eingeschulerten Kinder mehrsprachig, in den ostdeutschen Bundesländern etwa 10% (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). In vielen Großstädten ist es nicht ungewöhnlich, wenn die Mehrheit der Kinder oder Jugendlichen einer Schulklasse in der Familie eine andere Sprache gebraucht als Deutsch.

In Essen und Hamburg sind Sprachenerhebungen unter allen Grundschulkindern durchgeführt worden, die das Ausmaß migrationsbedingter Mehrsprachigkeit unter Kindern im Grundschulalter in westdeutschen Großstädten belegen und einen Einblick in die sprachliche Praxis dieser Kinder und ihrer Familien eröffnen (vgl. FÜRSTENAU u.a. 2003; CHLOSTA u.a. 2003). Die Ergebnisse der Erhebungen bestätigen unter anderem, dass migrationsbedingte Mehrsprachigkeit keineswegs ein vorübergehendes, sondern ein bleibendes Merkmal der deutschen Einwanderungsgesellschaft ist. Eine vergleichende Auswertung der vier Dimensionen Sprachkompetenz, Sprachdominanz, Sprachpräferenz und Sprachenwahl in der Hamburger Studie hat gezeigt, dass das Deutsche und die Familiensprachen in der Lebensgestaltung der Einwandererfamilien nicht in einem Konkurrenzverhältnis stehen, dass die Sprachen vielmehr situationsbedingt gebraucht werden und die Pflege der Familiensprachen nicht auf Kosten von Deutschkenntnissen geschieht. Mehrsprachigkeit wird gelebt, und Minderheitensprachen sind und bleiben lebendig – auch, wenn die Eltern bereits in Deutschland geboren wurden und wenn es sich um vergleichsweise kleine Sprachgruppen handelt.

**KASTEN 2 ► Mehrsprachigkeit unter Hamburger Grundschulkindern:
Angaben der Kinder über andere Familiensprachen
als Deutsch**

Die 20 größten Sprachgruppen:

Türkisch, Polnisch, Russisch, Englisch, Dari/Pashto/,Afghanisch', Farsi, Serbisch/Kroatisch/Bosnisch, Arabisch, Spanisch, Albanisch, Portugiesisch, Griechisch, Akan/Twi/,Ghanaisch', Französisch, Urdu, Romanes, Kurdisch, Italienisch, Vietnamesisch, Chinesisch

Weitere Sprachen:

Armenisch, Thailändisch, Tagalog/,Philippinisch', Dänisch, Aramäisch/Syrisch, Rumänisch, Niederländisch, Makedonisch, Hind(ustan)i, Japanisch, Ungarisch, Tschechisch, Koreanisch, Schwedisch, Bahasa/Indonesisch, Bulgarisch, Litauisch, Finnisch, Katalanisch, Tigrinya/,Eritreisch', Lettisch, Turoyo-Aramäisch, Amharisch/,Äthiopisch', Hebräisch/Ivrit, Wolof/,Sengalisch', Zaza, Kasachisch, Slowakisch, Sranan Tongo, Georgisch, Hausa, Lao, Lingala, ‚Benin-Togo‘, Schweizerdeutsch, Afrikaans, Estnisch, Ewe, Ibo, Isländisch, Lasisch, Mina, Mongolisch, Usbekisch, Slowenisch, Swaheli, Abchasisch, Balmesisch, Berber, Bete, Bundu, Fula, Jiddisch, Kapverdisch, Kandahar, Krio, Maltesisch, Malaiisch, Norwegisch, Ukrainisch, Tschetschenisch, Aseri/,Aserbaidschanisch', Bengali, Miship, Schottisch, Sindhi, Temein, Tscherkessisch, Turkmenisch, Yoruba (vgl. FÜRSTENAU u.a. 2003, S. 49)

1.2 Individuelle Mehrsprachigkeit

„Die besondere Mehrsprachigkeit eines Menschen ist ein Ertrag seines Lebensweges“ (WANDRUSZKA 1979, S. 41).

Der Romanist Mario WANDRUSZKA hat einen weiten Begriff von Mehrsprachigkeit geprägt, nach dem jedes Kind mehr oder weniger mehrsprachig aufwächst. Denn jedes Kind macht schon früh die Erfahrung, dass es von verschiedenen Personen unterschiedlich angesprochen wird, und mit der Zeit lernt es, sich sprachlich auf wechselnde Situationen und Gegenüber einzustellen. Unser sprachlicher Horizont wird dadurch erweitert, dass wir „keineswegs nur *einer* Gemeinschaft, *einer* Gruppe“ angehören: „Je größer die regionale, soziale, kulturelle Mobilität der Menschen wird, je weiter wir heute herunkommen, desto bunter, abwechslungsreicher, mehrsprachiger (...) wird unser eigener individueller Sprachgebrauch, unser Idiolekt“ (WANDRUSZKA 1979, S. 38, Hervorhebung im Original).

Nach WANDRUSZKAS Verständnis der „Mehrsprachigkeit der Muttersprache“ (ebd. S. 14) machen also auch vermeintlich einsprachig aufwachsende Kinder Erfahrungen mit sprachlicher Differenz. Dieses Verständnis innersprachlicher Mehrsprachigkeit schärft den Blick auf unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen. Denn auch innersprachliche Mehrsprachigkeit ist im schulischen Kontext höchst wirksam, so z.B., wenn die durch bestimmte Sozio- oder Dialekte geprägte sprachliche Praxis von Kindern den in der Schule erwarteten sprachlichen Ausdrucksformen nicht entspricht (vgl. zur Illustration den Auszug aus Ulla HAHNS Roman „Das verborgene Wort“ in Kapitel 3, Kasten 4). Die „transregionale, transsoziale Kultursprache, die wir in der Schule lernen, (ist) schon gewissermaßen unsere erste Fremdsprache“ (WANDRUSZKA 1979, S. 14f). Davon auszugehen, dass dies für *alle* Kinder gilt, wenn auch in unterschiedlichem Maße, ist eine gute Voraussetzung für die Konzeption sprachlicher Bildung in der Schule.

WANDRUSZKAS Mehrsprachigkeitsbegriff ist deskriptiv. Er erfasst ganz unterschiedliche Konstellationen und mehrsprachige Lebenswege, geprägt durch innersprachliche Varietäten oder aber auch durch Varietäten unterschiedlicher (National-)Sprachen. Aus dieser Beschreibungsperspektive sind die Übergänge zwischen ein-, zwei- und mehrsprachigem Aufwachsen fließend. Allerdings gewinnen die mehrsprachigen Konstellationen in Folge internationaler Migration an Komplexität. Die sprachliche Situation von Kindern und Jugendlichen aus eingewanderten Familien wird im folgenden Zitat aus einer Studie über Jugendliche aus portugiesischen Familien beispielhaft beschrieben:

„Das Portugiesische erwarben sie [die befragten Jugendlichen; S.F.] größtenteils als Familiensprache im Kontext von Migration, also als Sprache einer Minderheit, die dem Einfluss der umgebenden Mehrheitssprache, also des Deutschen, ausgesetzt ist. Aber auch das ‚portugiesische Portugiesisch‘, das in Portugal gesprochen wird, ist ihnen aus kürzeren oder längeren Aufenthalten dort bekannt. Deutsch ist die dominante Sprache der Gesellschaft, in der die Jugendlichen leben, und sie haben in der Schule die hochsprachliche Norm erfahren. Vertraut sind sie von klein auf auch mit dem Gebrauch des Deutschen durch ihre Eltern, die diese Sprache in vielen Fällen erst als Erwachsene erwarben. Darüber hinaus ist der gleichzeitige und gemischte Gebrauch des Deutschen und des Portugiesischen für sie innerhalb der Familie oder unter Freundinnen und Freunden selbstverständlich.“ (FÜRSTENAU 2004, S. 35)

Die besondere Mehrsprachigkeit von Kindern aus eingewanderten sprachlichen Minderheiten hat Ingrid GOGOLIN als „*Lebensweltliche Mehrsprachigkeit*“ be-

zeichnet (vgl. dies. 1988, 2005). Der Begriff ist ebenso deskriptiv wie WAN-DRUSZKAS Mehrsprachigkeitsbegriff und erfasst die Spezifika des Spracherwerbs in Migrantenfamilien: die soziale Konstellation von Mehrheitsssprache und Minderheitensprachen, die dynamische Entwicklung von Migrantensprachen, den Umstand, dass die Mehrheitsssprache meistens nicht unter ‚muttersprachlichen‘ Bedingungen erworben wird, die Normalität von Sprachmischungen in vielen Alltagssituationen und die Situationsabhängigkeit der Sprachenwahl (vgl. zur Illustration die Bilder mehrsprachiger Kinder, onlinePlus zu diesem Lehrbuch).

Durch den besonderen Fokus auf mehrsprachiges Handeln unterscheidet sich das Konzept der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von anderen, *normativen* Begriffen von Zwei- oder Mehrsprachigkeit (vgl. ausführlich FÜRSTENAU/NIEDRIG 2010). Ein Beispiel für Normativität ist der Begriff ‚ausgewogene Zweisprachigkeit‘. Der Begriff impliziert die Idealvorstellung eines Zweisprachigen, der zwei Sprachen ‚gleich gut‘ beherrscht und womöglich auch in gleicher Weise und Häufigkeit verwendet. Diese Vorstellung hat nichts mit tatsächlich gelebter Zwei- oder Mehrsprachigkeit zu tun. Empirische Studien belegen z.B., dass mehrsprachige Menschen in jeder ihrer Sprachen einen domänenspezifischen Wortschatz entwickeln, je nach sozialen Kontexten, Gesprächspartnern, Lebensphasen usw., für die die Sprachen gebraucht werden (vgl. BIALYSTOK 2009). Zwei- oder Mehrsprachigkeit ist etwas anderes als doppelte Einsprachigkeit. Deshalb werden normative Begriffe, die sprachliche Kompetenzen Mehrsprachiger an einsprachigen Normen messen, dem Phänomen nicht gerecht.

KASTEN 3 ► Begriffe, die zur Bezeichnung des Sprachbesitzes von Kindern aus eingewanderten sprachlichen Minderheiten verbreitet sind

Muttersprache/Erstsprache, Zweitsprache

Der Begriff *Muttersprache* hat unterschiedliche Konnotationen. Er wird z.B. zur Bezeichnung der Sprache verwendet, die jemand als erste Sprache in der Familie erworben hat und die er ‚am besten‘ beherrscht. Der Begriff kann außerdem darauf verweisen, dass die Sprache eine große emotionale Bedeutung für die Sprecherin oder den Sprecher hat, unabhängig vom Grad der Beherrschung der Sprache. Mit dem Begriff kann darüber hinaus auf den „Topos der ‚Abstammung‘“ angespielt werden, also auf die „Vorstellung, dass die Sprache der ‚Mutter‘ auch ‚natürlicher Weise‘ die eigene sei“ (DIRIM/MECHERIL 2010); ein solches Konzept enthält Normalitätsvorstellungen, die durch die Situation von Kindern aus eingewanderten sprachlichen Minderheiten, die die deutsche Sprache als ihre Muttersprache bezeichnen, widerlegt werden können.

Die Begriffe *Erstsprache* und *Zweitsprache* verweisen auf eine Reihenfolge im Spracherwerb (sukzessiver bilingualer Spracherwerb). Anders als eine Fremdsprache wird die Zweitsprache normalerweise ungesteuert und außerhalb von Unterricht erworben.

Die Begriffe *Muttersprache*, *Erstsprache* und *Zweitsprache* können bei der Beschreibung des Sprachgebrauchs in eingewanderten Familien insofern irreführend sein, als in den Familien und Lebenswelten der Kinder häufig von Anfang an mindestens zwei Sprachen bedeutsam sind. Zur Bezeichnung dieser Situation hat GOGOLIN (1987) das Konzept „Muttersprache: Zweisprachigkeit“ geprägt.

Herkunftssprache, Familiensprache, Migrantensprache

Die Begriffe *Herkunftssprache* und *Familiensprache* werden zur Bezeichnung der mitgebrachten Sprachen eingewanderter Minderheiten verwendet. In der Erziehungswissenschaft ist häufig von ‚Schülerinnen und Schülern mit anderen Familiensprachen als Deutsch‘ die Rede, mit Fokus auf mehrsprachige Lebenswelten auch von ‚Schülerinnen und Schülern mit anderen Familiensprachen neben Deutsch‘. Auch wenn Kinder aus sprachlichen Minderheiten meistens mit mehr als einer Familiensprache aufwachsen, zu denen auch die Mehrheitsprache (Deutsch) gehört, ist in ihrem Fall mit Familiensprache meistens eine Minderheitensprache oder Herkunftssprache gemeint. Der Begriff *Herkunftssprache* enthält Implikationen, die im Kontext der Einwanderungsgesellschaft in Frage gestellt werden können. Die regionale Herkunft von Migrantinnen und Migranten ist kein eindeutiger Verweis auf die mitgebrachte Sprache (aus der Türkei kommen z.B. türkisch- und kurdischsprachige Menschen nach Deutschland, aus Polen romanes- und polnischsprachige usw.).

Außerdem erwerben die meisten Kinder aus eingewanderten Familien die Sprache(n) ihrer Eltern in Deutschland (und nicht im Herkunftsland); der Begriff Herkunftssprache kann diskriminierend wirken, weil er diesen Kindern aufgrund ihrer sprachlichen Praxis eine ‚andere‘ Herkunft zuschreibt (vgl. DIRIM/MECHERIL 2010).

Der Begriff *Migrantensprache* wird u.a. in Abgrenzung zum Begriff Herkunftssprache gebraucht und verweist darauf, dass Sprachen sich im Kontext von Migration weiterentwickeln und dass deshalb in den *Communities* der Migrantinnen und Migranten andere sprachliche Varietäten gebraucht werden als in den Herkunftsländern. Migrantensprachen sind z.B. durch den Kontakt mit der Mehrheitsprache im Einwanderungsland beeinflusst.

Ethnolekt

Der Begriff *Ethnolekt* bezeichnet eine Varietät der Mehrheitsprache (in Deutschland des Deutschen), die durch die sprachlichen Strukturen einer Minderheitensprache beeinflusst ist und von der Standardsprache abweicht (vgl. DIRIM/MECHERIL 2010). Ein Beispiel für einen Ethnolekt ist das vor allem als Jugendsprache bekannte ‚Kiezdeutsch‘, das sich im Sprachkontakt Türkisch-Deutsch entwickelt hat (vgl. www.kiezdeutsch.de).

Der aktuelle Forschungsstand über mehrsprachigen Spracherwerb belegt, dass lebensweltliche Mehrsprachigkeit in keiner Weise eine Einschränkung für die kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindern darstellt, sondern diese Entwicklung im Gegenteil positiv beeinflussen kann (vgl. z.B. FÜRSTENAU/GOLIN 2008; MEISEL 2003; TRACY 2007):

- Das menschliche Gehirn befähigt jedes Kind dazu, mehrere Sprachen zu erwerben. Sprachfähigkeit ist, unabhängig von Intelligenz, Teil der genetischen Ausstattung jedes Menschen und umfasst die Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit.
- Die angeborene Spracherwerbsfähigkeit versetzt lebensweltlich mehrsprachige Kinder in die Lage, die einzelnen Sprachen früh und ohne explizite Unterweisung zu unterscheiden. Sprachmischungen werden schon von Kindern, wie in mehrsprachigen Gemeinschaften üblich, funktional und strategisch als stilistisches Mittel eingesetzt.
- Lebensweltlich mehrsprachige Kinder entwickeln früh metasprachliche Kompetenzen, sind geübt darin, sich auf komplexe Situationen einzustellen und haben im späteren Leben Vorteile beim Erwerb weiterer Fremdsprachen (vgl. HESSE/GÖBEL 2009) und bei der Bewältigung kognitiver Herausforderungen (vgl. BIALYSTOK 2009).

Den Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung zum Trotz wird lebensweltliche Mehrsprachigkeit im öffentlichen und auch im bildungspolitischen Diskurs häufig immer noch als ‚Problem‘ beschrieben, so z.B. durch die Verwendung des negativ wertenden Begriffs ‚doppelte Halbsprachigkeit‘, der die Norm der Einsprachigkeit impliziert und die besonderen Bedingungen des mehrsprachigen Spracherwerbs ignoriert. Eine defizitorientierte Sichtweise auf sprachliche Minderheiten ist u.a. im Kontext gesellschaftlicher Hierarchien zu verstehen (deutsch-englische Mehrsprachigkeit wird selten als Problem oder ‚doppelte Halbsprachigkeit‘ bezeichnet). Darüber hinaus haben die Debatten über internationale Leistungsstudien und das vergleichsweise schlechte Abschneiden von Kindern aus sprachlichen Minderheiten im deutschen Bildungssystem wohl dazu beigetragen, dass lebensweltliche Mehrsprachigkeit häufig als ungünstige Ausgangslage bewertet wird. Der aktuelle Forschungsstand spricht jedoch eindeutig dagegen, die Mehrsprachigkeit der Kinder als *Ursache* für Bildungsmisserfolge zu sehen.

Kinder erwerben die Strukturen von zwei oder mehr Sprachen prinzipiell in gleicher Weise wie im einsprachigen Spracherwerb. Unterschieden wird zwischen dem ‚simultanen Spracherwerb‘ zweier oder mehr Sprachen von Geburt an und dem ‚sukzessiven Spracherwerb‘, bei dem das Kind die zweite Sprache erst im Anschluss an den Erstspracherwerb, etwa ab dem vierten Lebensjahr, erwirbt. Empirische Untersuchungen zeigen, dass auch im Fall von Kindern aus sprachlichen Minderheiten, in deren Lebenswelt die deutsche Sprache erst im Kindergartenalter als Zweitsprache bedeutsam wird, ein vollständiger Erwerb der Satzstrukturen des Deutschen innerhalb von etwa zehn Monaten möglich ist (vgl. TRACY 2007). Die Fähigkeiten dafür sind angeboren; um sie zu entwickeln, sind die Kinder allerdings auf entsprechenden sprachlichen Input angewiesen. Kindergartenkinder aus sprachlichen Minderheiten erwerben die komplexe Struktur deutscher Sätze normalerweise problemlos, wenn sie genügend Beispiele dafür in ihrer sprachlichen Umgebung vorfinden. Das heißt nicht, dass sie für den Erwerb explizite Unterweisung benötigen. Aber sie brauchen ein differenziertes deutschsprachiges Angebot, z.B. im Rahmen der alltäglichen sprachlichen Interaktion im Kindergarten. Dafür sollten die vorschulischen Bildungsinstitutionen Verantwortung übernehmen, wenn die Eltern der Kinder zu Hause bevorzugt eine andere Sprache als Deutsch gebrauchen. Um den Transfer von Wissen aus der Erstsprache zu unterstützen, sollten im Kindergarten auch die Familiensprachen der Kinder hörbar und sichtbar sein. Auch aufgrund ihrer emotionalen Bedeutung für die Kinder sollte ihr Gebrauch niemals unterbunden werden.

Ein einseitiger Fokus auf Deutsch als Zweitsprache wird der Situation lebensweltlich mehrsprachiger Kinder nicht gerecht. Eltern aus sprachlichen

Minderheiten zu empfehlen, mit ihren Kindern unbedingt deutsch zu sprechen, widerspricht den Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung in mehrfacher Hinsicht. Spracherwerb ist ein sozialer Prozess in natürlichen Lebenssituationen und wird durch emotionale Nähe in der Eltern-Kind-Interaktion begünstigt. Für den Spracherwerb ist es förderlich, wenn Eltern viel mit ihren Kindern sprechen, und zwar am besten in der Sprache, in der sie sich am wohlsten fühlen. Es wäre nicht sinnvoll, den Erwerbsprozess in der Erst- bzw. Familiensprache abzubrechen, denn in der laufenden sprachlichen und kognitiven Entwicklung knüpfen Kinder immer an ihr Vorwissen an, unabhängig davon, in welcher Sprache es erworben wurde. Die Unterstützung beim Erwerb der Zweitsprache in- und außerhalb von Bildungsinstitutionen ist nicht in einem Konkurrenzverhältnis zum Gebrauch der Erstsprache zu sehen.

2 Mehrsprachigkeit als Bildungsziel

„Der Lehrer muß sich als Erzieher zur Mehrsprachigkeit begreifen. Er muß die von den Kindern mitgebrachten Sprachen, Dialekte, Regiolekte, Soziolekte in ihrem Eigenwert erkennen und anerkennen, er muß seine Schüler von da aus in eine andersgeartete Bildungssprache einführen, muß ihnen das Bewusstsein ihrer wachsenden Mehrsprachigkeit geben, des ganzen Reichtums unserer sprachlichen Möglichkeiten.“
(WANDRUSZKA 1979, S. 18).

Individuelle Mehrsprachigkeit ist ein Potenzial. Damit es sich nicht nur lebensweltlich, sondern auch in den Bildungsinstitutionen entfalten kann, bedarf es einer entsprechenden sprachlichen Bildung. Mehrsprachigkeit als Bildungsziel zu deklarieren, ist eine *Wertentscheidung*, die meistens durch soziopolitische Kontextbedingungen beeinflusst wird. In internationalen Schulen für Diplomatenkinder gelten meistens andere Maßstäbe als in Schulen mit hohen Anteilen von Kindern aus Arbeitsmigrantenfamilien. Im Falle lebensweltlich mehrsprachiger Kinder aus sprachlichen Minderheiten ist das Bildungsziel Mehrsprachigkeit weltweit nur in Ausnahmefällen institutionell verankert; SKUTNABB-KANGAS (2000) spricht in diesem Zusammenhang von ‚Linguizismus‘. Bildungsprogramme für Kinder aus sprachlichen und sozialen Minderheiten sind in der Regel ‚assimilationsorientiert‘, das heißt, sie zielen auf eine Anpassung an die gesellschaftlich dominanten sprachlichen und kulturellen Normen (vgl. Kapitel 4). Vor diesem Hintergrund ist der schulische Umgang mit der Mehrsprachigkeit von Kindern aus sozialen Minderheiten immer auch ein Umgang mit sozialer

Ungleichheit. Es ist keineswegs selbstverständlich, dass Lehrerinnen und Lehrer – so wie WANDRUSZKA es fordert – auch die Sprachen und Soziolekte von Minderheitenkindern „in ihrem Eigenwert erkennen und anerkennen“. Der öffentliche und bildungspolitische Diskurs drängt nicht gerade darauf, und auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung ist das Bildungsziel Mehrsprachigkeit, das die Sprachen und Soziolekte von Minderheitenkindern berücksichtigt, höchst umstritten (vgl. GOGOLIN/NEUMANN 2009).

In WANDRUSZKAS Sichtweise, die dem Anliegen dieses Lehrbuchs entspricht, ist die Entwicklung mehrsprachiger Ausdrucksformen, unabhängig von ihrem sozialen Status, ein Wert an sich. Für eine entsprechende Konzeption sprachlicher Bildung ist ein Bewusstsein über Unterschiede in den sozialen Status der Ausdrucksformen gleichzeitig höchst relevant. Das bedeutet erstens, *jedem* Sprachgebrauch einen Eigenwert zuzuerkennen; zweitens, die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten bezogen auf soziale Gebrauchskontexte zu *erweitern* (und die Sprachen der Kinder nicht durch die sozial dominante Sprache der Schule zu *ersetzen*), und schließlich, *alle* Kinder unabhängig von ihren mitgebrachten Sprachen und Sprechweisen „in eine andersgeartete Bildungssprache ein(zu)führen“, ihnen also die in der Schule positiv bewerteten Ausdrucksmittel gezielt zu vermitteln. Ein solches Verständnis sprachlicher Bildung bezieht sich, ausgehend von WANDRUSZKAS weit gefasstem Begriff innersprachlicher Mehrsprachigkeit, dezidiert auf alle Schülerinnen und Schüler als gemeinsame Zielgruppe. Besondere Angebote für mehrsprachige Kinder, z.B. die Alphabetisierung in Minderheitensprachen, sind damit vereinbar.

Der Schriftspracherwerb hat in der sprachlichen und kognitiven Entwicklung einen besonderen Stellenwert; er unterstützt die Sprachbewusstheit und eröffnet einen Zugang zu konzeptionell schriftsprachlichen Registern, die beim schulischen Lernen zur Erfassung abstrakter Inhalte an Bedeutung gewinnen (vgl. Kapitel 5 und 6). Damit lebensweltlich mehrsprachige Kinder eine elaborierte Mehrsprachigkeit entwickeln können, brauchen sie Raum und Unterstützung dabei, ihre sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten auf schriftsprachlichem Niveau weiterzuentwickeln. Mit Paulo FREIRE kann es als Teil einer dialogischen Pädagogik verstanden werden, wenn Kinder aus sprachlichen Minderheiten in den Bildungsinstitutionen in ihren Familiensprachen Lesen und Schreiben lernen. FREIRE, der Alphabetisierungsprogramme für arme und sozial ausgegrenzte Menschen in Brasilien und vielen anderen Regionen der Welt entwickelt hat, hat ein umfassendes und emanzipatorisches Verständnis von Lesen und Schreiben vertreten:

„von Anfang an war es für mich nicht möglich, das Lesen von Wörtern vom Lesen der Welt zu trennen. Zweitens war es für mich auch nicht möglich, das Lesen

der Welt vom Schreiben der Welt zu trennen. Das heißt, dass Sprache – und das ist eine linguistische Frage – nicht ohne ein kritisches Verständnis der Präsenz von Menschen in der Welt verstanden werden kann.“ (FREIRE 1997, S. 124).

In diesem Sinne sind Entscheidungen über den Stellen- und Bildungswert der Familiensprachen von Kindern in der Schule weitreichende Entscheidungen über die Repräsentanz von Menschen aus sprachlichen Minderheiten in den Bildungsinstitutionen. Aus FREIRES Perspektive haben diese Entscheidungen etwas mit „Unterdrückung“ oder „Respekt vor dem Anderen“ zu tun (ebd., S. 129).

Auch wenn die Erkenntnisse der Forschung über Bildungsprogramme für Kinder aus sprachlichen Minderheiten unübersichtlich und uneinheitlich sind (vgl. auch Kapitel 4), gibt es einige grundlegende, weitgehend unumstrittene Erkenntnisse, die als Basis für die Beurteilung und Konzeption schulischer Sprachbildung dienen können (vgl. BAKER 2006; CUMMINS 2006; MEISEL 2003; REICH/ROTH 2002):

Die meisten in Deutschland aufgewachsenen Kinder aus sprachlichen Minderheiten haben Deutsch als Zweitsprache bei Schuleintritt so weit erworben, dass sie im alltäglichen Gespräch sprachlich unauffällig sind. Aufgrund der Unterschiede zwischen ‚Alltagssprache‘ und ‚Bildungssprache‘ (vgl. Kapitel 5 und 6) kann es dennoch fünf bis acht Jahre dauern, bis Schülerinnen und Schüler aus sprachlichen Minderheiten am schulischen Unterricht in der Mehrheitsprache ohne größere Anstrengung teilhaben können. Deshalb benötigen sie kontinuierliche Unterstützung beim schulischen Lernen im Medium der Zweitsprache. Vorschulische Sprachförderung reicht nicht aus. Sprachliche Bildung für eine mehrsprachige Schülerschaft muss als Aufgabe *aller* Schulstufen begriffen werden, wenn die Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus sprachlichen Minderheiten verbessert werden sollen.

Sinnvoll ist eine Integration sprachlicher Bildung in den Fachunterricht. Davon profitieren auch einsprachige Schülerinnen und Schüler, die vor Schuleintritt wenig Kontakt mit ‚Bildungssprache‘ hatten. Demgegenüber wirkt sich eine Förderung von Deutsch als Zweitsprache, die unabhängig vom Regelunterricht und ohne Berücksichtigung der fachlichen Inhalte erfolgt, kaum positiv auf die Bildungslaufbahnen aus.

Über das Verhältnis der Entwicklung von Erst- und Zweitsprache hat die Mehrsprachigkeitsforschung in der Vergangenheit verschiedene Hypothesen hervorgebracht, auf deren Grundlage Sprachbildungsempfehlungen ausgesprochen worden sind (vgl. CUMMINS 2000). Inzwischen gilt die Annahme, die Erstsprache eines Kindes müsse bis zu einem bestimmten Niveau entwickelt sein, damit sich die Fähigkeiten in der Zweitsprache angemessen entfalten könnten („Schwellenniveauhypothese“), als widerlegt. Konsens besteht aber darüber,

dass die gesamte sprachliche Entwicklung als einheitlicher Prozess zu betrachten ist, bei dem Fähigkeiten und Wissen aus der einen in die andere Sprache übertragen werden. „Aus psycholinguistischer Sicht ist (...) der entscheidende Grund für die Förderung der Familiensprachen, dass unter allen Umständen ein Bruch in der sprachlichen Entwicklung zu vermeiden ist.“ (MEISEL 2003, S. 39). Zu besseren Schulerfolgen führt der Unterricht in den Familiensprachen aber nur, wenn die Familiensprachen systematisch und langfristig für das Lernen im Regelunterricht genutzt werden; darauf verweisen erfolgreiche bilinguale Unterrichtsmodelle (vgl. Kapitel 4 und 9).

Stigmatisierungen können sich negativ auf die sprachliche Entwicklung und das schulische Lernen auswirken; deshalb ist eine anerkennende und wertschätzende Haltung gegenüber den Kompetenzen von Kindern aus sprachlichen Minderheiten auch in einsprachigen Unterrichtskonstellationen eine Voraussetzung für Lernerfolge.

3 Mehrsprachigkeit als Herausforderung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung

„Die Lehrer haben zu mir nie gesagt, ‚ja, das (Portugiesisch, S.F.) brauchst du‘. Bei Englisch haben sie immer gesagt, ‚ja, das brauchst du im Leben‘, ja, und was war das noch, Algebra brauche ich auch im Leben (lacht). Aber die portugiesische Sprache nicht.“

(Manuel, 16 Jahre, Sohn portugiesischer Arbeitsmigranten, zitiert nach FÜRSTENAU 2004, S. 107).

Im deutschen Bildungssystem ist ein Ausbau der sprachlichen Kompetenzen von Kindern aus eingewanderten sprachlichen Minderheiten in ihrer Gesamtheit nicht vorgesehen, da Minderheitensprachen nur in Ausnahmefällen unterrichtet werden. Mit Blick auf die Situation von lebensweltlich mehrsprachigen Kindern lässt sich die Normalität in deutschen Schulen ungefähr so zusammenfassen: „In der Breite (...) herrscht ein wenig koordiniertes Nebeneinander von Regelunterricht, Zweitsprachförderung und Herkunftssprachenunterricht“ (REICH/ROTH 2002, S. 42).

Eine Beschreibung der Sprachbildungslaufbahnen der portugiesischsprachigen Jugendlichen aus der oben bereits zitierten Studie illustriert die Normalität:

„Die Jugendlichen nahmen am regulären, auf einsprachige Kinder ausgerichteten Deutschunterricht teil, in dem die Lernvoraussetzungen mehrsprachig Aufwachsender normalerweise allenfalls als ‚Fehlerquelle‘, wenn nicht gar als eine Form von ‚Sprachlosigkeit‘ wahrgenommen werden. Nur wenige der Befragten erhielten für einen kurzen Zeitraum im Rahmen der Sondereinrichtung einer ‚Vorbereitungsklasse‘ eine Förderung des Deutschen als Zweitsprache (...). Der Ausbau der portugiesischen Sprache blieb der Eigeninitiative der Jugendlichen bzw. ihrer Familien überlassen.“ (FÜRSTENAU 2004, S. 39).

Herkunftssprachlicher Unterricht ist in deutschen Schulen meistens nicht in den regulären Schultag integriert und wenig verbindlich. Der Regelunterricht hat sich durch die bisherigen Ansätze zum Umgang mit Mehrsprachigkeit (vgl. Kasten 4) wenig verändert; selbstverständlich gibt es hier große Unterschiede zwischen einzelnen Schulen (vgl. zur Illustration Kapitel 8, 9 und 10).

KASTEN 4 ► Rahmenbedingungen für den Umgang mit Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem

Die Rahmenbedingungen für den schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit werden im deutschen Bildungssystem durch die bildungspolitischen Entscheidungen in den Bundesländern bestimmt, und es gibt große Unterschiede zwischen den Bundesländern. Eine Orientierung bieten die Beschlüsse und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK, vgl. www.kmk.org). Alle Bundesländer haben rechtliche Rahmenbedingungen für die sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern aus sprachlichen Minderheiten in den Schulen geschaffen. Das heißt aber nicht, dass diese Schülerinnen und Schüler einen Rechtsanspruch auf Unterstützung beim Lernen in der Zweitsprache haben, wie es z.B. in den USA der Fall ist. Besondere Angebote richten sich bisher entweder auf die Förderung von Deutsch als Zweitsprache, oder es handelt sich um ‚Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht‘ bzw. ‚Herkunftssprachenunterricht‘.

Die meisten Bundesländer weisen den Schulen Lehrerstunden für die Förderung von Deutsch als Zweitsprache zu. In diesem Bereich existieren vor allem zeitlich begrenzte Organisationsformen, so z.B. in vielen Bundesländern ein- bis zweijährige ‚Vorbereitungs- oder Auffangklassen‘ für neu eingewanderte Schülerinnen und Schüler, zusätzliche Sprachförderangebote für Kinder am Schulanfang oder für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten. Die Förderangebote konzentrieren sich tendenziell auf die unteren Schulstufen und -formen.

Im Jahr 2005 gab es einen Beschluss der KMK über „Sprachstandsdiagnosen

und Sprachförderung im vorschulischen Bereich und in Zusammenarbeit zwischen Vorschule und Grundschule“ als vorrangiges Arbeitsfeld. Daraufhin wurden die Schulanmeldetermine vorverlegt, und die Bundesländer entwickelten unterschiedliche Verfahren und Konzepte für vorschulische Sprachstandserhebungen und Deutschförderung. In den meisten Bundesländern dürfen Kinder nicht aufgrund ihres Sprachstandes von der Einschulung zurückgestellt werden; in einigen Bundesländern ist dies möglich.

Bereits im Jahr 1964 empfahl die KMK die Einrichtung von Muttersprachlichem Ergänzungsunterricht für die Kinder der Arbeitsmigrantinnen und -migranten. Es folgten Vereinbarungen über entsprechende Angebote mit den Konsulaten der offiziellen ‚Anwerbeländer‘ der Arbeitsmigration nach Deutschland (Italien, Spanien, Portugal, Jugoslawien, Griechenland, Türkei, Tunesien und Marokko). In einigen Bundesländern übernahmen die zuständigen Kultusministerien die Verantwortung für den Unterricht in den Muttersprachen, in anderen Bundesländern wurde dieser Unterricht in Verantwortung der Konsulate der Herkunftsstaaten eingerichtet. Bis heute existieren beide Modelle. Beschlüsse der KMK aus den Jahren 1971 und 1976 definieren Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht als zusätzliches und freiwilliges Angebot im Umfang von zwei bis fünf Wochenstunden. Im Laufe der Jahrzehnte haben einige Bundesländer Rahmenpläne für diesen Unterricht entwickelt (z.B. Nordrhein-Westfalen, Hessen, Hamburg). Die Zielsetzung entwickelte sich tendenziell weg von der Eröffnung einer ‚Rückkehrperspektive‘ hin zu dem Ziel, mehrsprachige Kompetenzen innerhalb der Einwanderungsgesellschaft als Ressource zu nutzen. Etwa seit dem Ende der 1990er-Jahre werden die Angebote in einigen Bundesländern abgebaut (Hessen, Bayern). Zwar empfiehlt die KMK im Jahr 2002 weiterhin, Muttersprachlichen Unterricht einzurichten. Im Jahr 2006 stellt sie trotzdem fest: „Im Zuge der verstärkten Deutschförderung und insgesamt beschränkter Ressourcen wird zunehmend in den Ländern eine Übernahme des Mutter- oder Herkunftssprachenunterrichts durch die Konsulate oder zumindest eine Mitfinanzierung angestrebt.“ (S. 12). Insgesamt ist davon auszugehen, dass nur eine Minderheit der mehrsprachigen Kinder in deutschen Schulen ein herkunftssprachliches Unterrichtsangebot wahrnehmen kann. Zahlen liegen nicht vor. Viele Migranten-Communities organisieren private Angebote, um die Kinder in den Herkunftssprachen zu alphabetisieren.

In der regulären Lehrerbildung gewinnt der Bereich Deutsch als Zweitsprache einer Empfehlung der KMK von 2002 entsprechend seit einigen Jahren an Bedeutung. Ein Beispiel ist das Lehrerbildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen aus dem Jahr 2009, das ein Modul mit dem Titel „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ in allen Lehramtsstudiengängen vorsieht.

Eine weitere Rahmenbedingung ist die Mehrsprachigkeitspolitik der Europäischen Union, konkret das deklarierte Ziel, dass alle Menschen in der EU dreisprachig werden sollen. Auch wenn dieses Ziel in den deutschen Bundesländern bisher vor allem mit Blick auf das klassische schulische Fremdsprachenangebot diskutiert wird, besteht theoretisch und perspektivisch die Möglichkeit, in diesem Rahmen auch den Minderheitensprachen einen neuen Platz in einem Gesamtsprachenkonzept zu verschaffen (vgl. Europäische Kommission 2005). 2006 weist die KMK (2006) darauf hin, dass die Entwicklung einer ‚Didaktik der Mehrsprachigkeit‘ und von ‚Konzepte(n) für die Sprachförderung im Fachunterricht‘ eine Zukunftsaufgabe sei. In zehn Bundesländern wurden entsprechende Ansätze im Rahmen des Modellprogramms FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, 2004-2009) entwickelt und erprobt (vgl. Kapitel 5 in diesem Lehrbuch).

Die Rahmenbedingungen der Bildungsprogramme für Kinder aus eingewanderten Minderheiten werden laufend durch bildungspolitische und -rechtliche Entwicklungen verändert. Eine vergleichende Darstellung der rechtlichen, organisatorischen und curricularen Bedingungen in allen deutschen Bundesländern liegt für den Zeitraum 1989-1999 vor (GOGOLIN/NEUMANN/REUTER 2001). Einen neueren Überblick über die Bedingungen herkunftssprachlichen Unterrichts bietet REICH (2008). Der aktuelle Stand ist am besten den entsprechenden Internetseiten der einzelnen Bundesländer zu entnehmen.

Die sprachliche Bildung im deutschen Bildungssystem ist nach wie vor an einer einsprachigen Schülerschaft orientiert. Erziehungswissenschaftliche Untersuchungen haben gezeigt, dass Benachteiligungen mehrsprachiger Kinder meistens nicht von den Lehrkräften intendiert, sondern eine Folge der an sprachlicher Homogenität ausgerichteten Handlungsmuster und Strukturen sind:

GOGOLIN und NEUMANN (1997) sind in der Fallstudie einer „Großstadtgrundschule“ zu dem Ergebnis gekommen, dass alle an der Schule Beteiligten trotz eines hohen Anteils mehrsprachiger Kinder „im Rahmen eines common sense über öffentliche Einsprachigkeit im Deutschen“ agierten (ebd., S. 311). Der „Konsens über die Anforderung öffentlicher Monolingualität im Deutschen“ ist nicht nur von den Lehrkräften der Schule, sondern auch von Eltern aus eingewanderten Minderheiten zum Ausdruck gebracht worden (ebd., S. 313). Im Alltag der „Großstadtgrundschule“ ist die tatsächlich vorhandene Heterogenität als belastender Ausnahmezustand angesehen worden, auf den nicht konzeptionell, sondern mit ad-hoc-Maßnahmen reagiert worden sei; diese Konstellation sei mit BOURDIEU auf einen „monolingualen Habitus“ der Schule zurückzuführen.

ren (vgl. GOGOLIN 1994). Aufgrund des monolingualen Habitus erfahren Kinder aus sprachlichen Minderheiten ihre von Haus aus mitgebrachte Sprachpraxis auch dann als Abweichung von der Norm, wenn sie in einer Schule de facto die Mehrheit stellen.

Das Bestreben, den ‚Normalzustand‘ sprachlicher Homogenität herzustellen, beeinflusst auch die Organisation von Lerngruppen und kann dadurch benachteiligend wirken. GOMOLLA und RADTKE (2009, 3. Auflage) haben in einer Regionalstudie im Bielefelder Schulsystem über institutionelle Diskriminierung die „Herstellung ethnischer Differenz in der Schule“ untersucht. Institutionelle Diskriminierung liegt vor, wenn politisch-rechtliche Rahmenbedingungen und organisatorische Strukturen die Alltagspraxis in den gesellschaftlichen Institutionen dahingehend beeinflussen, dass bestimmte Gruppen von Menschen benachteiligt werden. Die Studie enthält Hinweise darauf, dass Kinder aus sprachlichen Minderheiten im Bildungssystem davon betroffen sind. Untersucht wurden Selektionsprozesse zum Zeitpunkt der Einschulung, bei Überweisungen von der Grundschule in eine Sonderschule und beim Übergang von der Grundschule an weiterführende Schulen. An allen drei Schnittstellen fungierten ‚Sprachdefizit‘-Diagnosen als subtil wirksamer Exklusionsmechanismus. So bereits in Schuleingangsuntersuchungen, in denen Kinder aus sprachlichen Minderheiten für ein Jahr vom Zugang zur Schule zurückgestellt und unter anderem auf Schulkindergärten verwiesen wurden. Die von vornherein ‚überalterten‘ Schulkinder, die im Kindergarten normalerweise wenig Gelegenheit haben, die für das schulische Lernen notwendigen bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, erfüllen aufgrund des erhöhten Alters – neben ‚Sprachdefiziten‘ – bereits ein weiteres Kriterium für eine Sonderschulüberweisung. Und auch beim Übergang in die Sekundarschule erhalten vermeintliche sprachliche ‚Defizite‘ Exklusionsfunktion; das illustriert die folgende Argumentation einer Grundschulleiterin (SL = Schulleiterin, I = Interviewerin):

„SL: (...) wir haben wenige [türkische, d. V.] Kinder, die auf das Gymnasium gehen, Realschule schon eher bei uns, daß die Kinder nach einer gewissen Zeit dann also auch wieder runtergehen müssen, weil sie einfach im Sprachlichen so große Defizite haben. [...] einfach vom Satzbau her, daß sie über keinen großen Wortschatz verfügen; daß sie manche Dinge auch noch gar nicht verstehen, weil ihnen die Begriffe nicht klar sind. [...] Und wenn ich jetzt die Sprache nicht vollständig beherrsche, kann ich zum Teil die Sachaufgaben auch nicht und ich kann auch im Sachunterricht nicht so mitarbeiten.“

I: Solche Überlegungen, fließen die auch in die Übergangsempfehlungen ein?

SL: Die fließen darin ein, ja.“ (GOMOLLA/RADTKE 2009, S. 244).

In einer solchen Argumentation wird die Zugehörigkeit zu einer sprachlichen Minderheit auch bei guten fachlichen Leistungen als Grund für den Ausschluss vom Gymnasium gesehen.

Für Schülerinnen und Schüler aus Minderheiten war und ist lebensweltliche Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem ein *Risikofaktor*. Die internationalen Leistungsvergleichsstudien der letzten Jahre haben auf das Ausmaß dieses Problems aufmerksam gemacht (vgl. die Darstellung entsprechender IGLU- und PISA-Ergebnisse in Kapitel 5). Im internationalen Vergleich von Leistungsergebnissen wurde deutlich, dass es für Schülerinnen und Schüler aus sprachlichen Minderheiten ein besonderer Nachteil ist, eine Schule in Deutschland zu besuchen (vgl. GOGOLIN 2009). Vor diesem Hintergrund ist migrationsbedingte Mehrsprachigkeit eine enorme Herausforderung für die Veränderung und Entwicklung von Schule und Unterricht.

4 Schul- und Unterrichtsentwicklung unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit

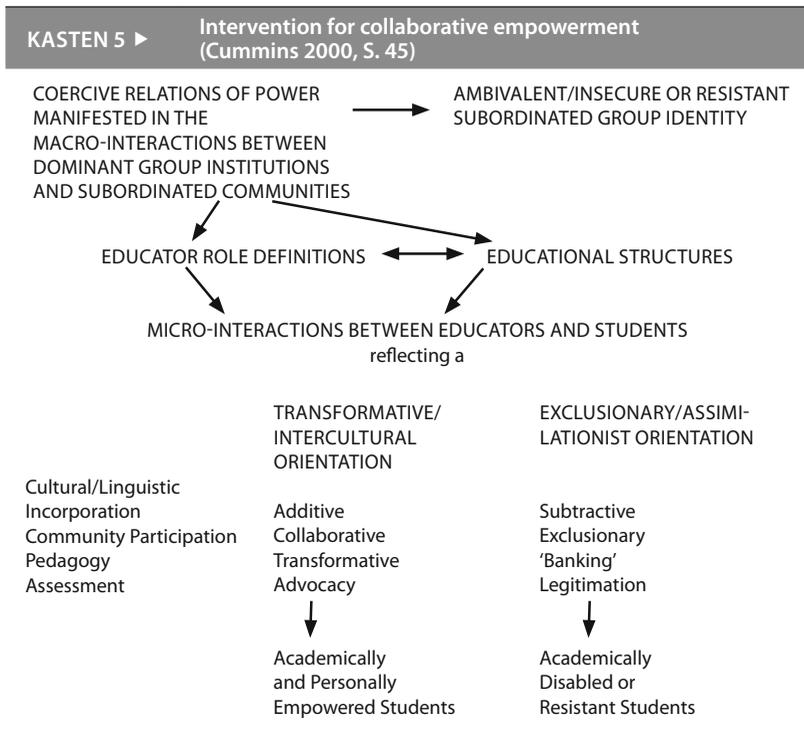
„Students who are empowered by their school experiences develop the ability, confidence, and motivation to succeed academically. They participate competently in instruction as a result of having developed a confident cultural identity as well as appropriate school-based knowledge and interactional structures.“

(CUMMINS 1986, p. 106).

Die Konzeption sprachlicher Bildung wird im Folgenden als Teil der umfassenden Entwicklung einer ‚inklusive Schule‘ betrachtet (vgl. GOMOLLA 2009, S. 22; HALFHIDE 2009, S. 106f). Eine inklusive Pädagogik berücksichtigt (sprachliche) Heterogenität als Grundvoraussetzung in jeder Lerngruppe, ohne Schülerinnen oder Schülern aufgrund ihrer sprachlichen Herkunft einen besonderen Status zuzuweisen. Eine inklusive Schule ist dem Anspruch nach demokratisch und sozial gerecht, denn alle Stimmen sollen Gehör finden, und unterschiedliche Chancen auf Bildungserfolg und soziale Partizipation sollen ausgeglichen werden. Wenn von einem weiten Sprachbegriff ausgegangen wird, der Sprache nicht nur als linguistisches System, sondern als kulturelle Ausdrucksform und symbolische Ressource bei sozialen Platzierungsprozessen fasst, ist die Konzeption sprachlicher Bildung zentraler Bestandteil der Entwicklung einer inklusiven Schule. Exemplarisch wird hier ein Interventionsmodell von Jim CUMMINS vorgestellt.

CUMMINS, der sich intensiv mit den psycholinguistischen Voraussetzungen bilingualer Sprachentwicklung beschäftigt hat, besteht darauf, dass bei der Konzeption von (sprachlichen) Bildungsprogrammen, die die Bildungschancen von Minderheitenangehörigen verbessern sollen, die Berücksichtigung der sozio-politischen Rahmenbedingungen ebenso wichtig ist wie die Erkenntnisse der Psycholinguistik. Die Frage, ob gesellschaftliche Machtbeziehungen in der Schule und im Unterricht reproduziert oder hinterfragt werden, sei für die Bildungserfolge von Minderheitenangehörigen mindestens ebenso relevant wie die Frage, ob der Unterricht in der Erst- oder Zweitsprache eines Kindes erteilt wird: „What matters is not whether a program is called ‚bilingual‘, ‚ESL‘ [English as a second language, S.F.] (...) or ‚mainstream‘; much more significant is what is being transacted in the interactions between educators and students“ (CUMMINS 2000, S. 49). Ganz unabhängig vom Unterrichtsmodell oder Sprachförderkonzept könnten die Interaktionen und Routinen in den Bildungsinstitutionen Schülerinnen und Schüler aus sprachlichen Minderheiten in ihrer Persönlichkeit und in ihrem Lernen entweder stärken oder schwächen. Ausgehend von dieser Überzeugung entwirft CUMMINS den Ansatz des „Kooperativen Empowerment“ („collaborative empowerment“) als ein Interventionsmodell, das darauf ausgerichtet ist, die Benachteiligung und Diskriminierung von Schülerinnen und Schülern aus sprachlich-kulturellen Minderheiten zu überwinden (vgl. Kasten 5). In der psychosozialen Praxis gilt ‚Empowerment‘ als Ansatz, Menschen in schwierigen Lebenslagen darin zu unterstützen, ihre Stärken zu nutzen und ihre Lebenskontexte selbstbestimmt zu gestalten (vgl. RUPP/SMOLKA 2006).

CUMMINS skizziert in seinem Modell eine „*transformatorisch-interkulturelle Orientierung*“ als Leitvorstellung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Er unterscheidet die transformatorisch-interkulturelle Orientierung von einer abschließend-assimilatorischen Orientierung. Man muss sich hier zwei extreme Pole vorstellen, zwischen denen sich die Orientierungen und Selbstverständnisse von Schulen und Lehrkräften auf einem Kontinuum bewegen, und zwar mit dem Ergebnis, dass die Schülerinnen und Schüler in den Extremfällen entweder unterstützt und gestärkt werden (*empowerment*) oder aber das Gegenteil erreicht wird (*disabling*). CUMMINS unterscheidet weiterhin vier zentrale Bereiche der Schul- und Unterrichtspraxis, die bei der Reflexion und Intervention beachtet werden sollten: die Einbeziehung von Sprache und Kultur der Schülerinnen und Schüler (*cultural and linguistic incorporation*), die Partizipation von Eltern und Community (*community participation*), pädagogische Ansätze (*pedagogy*) und Leistungsmessung (*assessment*). Anhand der Schlagworte aus CUMMINS‘ Schaubild sei kurz erläutert, wie die vier Bereiche im Sinne einer transformatorisch-interkulturellen Orientierung entwickelt werden sollen: 1. Die Einbeziehung von Sprache und Kultur soll „*additiv*“ sein. Das bedeutet, die von Haus aus mit-



gebrachten Ausdrucksformen der Schülerinnen und Schüler anzuerkennen und zu stärken und gleichzeitig unter Berücksichtigung der schulischen Inhalte zu erweitern. 2. Dabei sollen Eltern und die weitere Community „kooperativ“ einbezogen und nicht ausgeschlossen werden. Wie solche additiven und kooperativen Ansätze konkret aussehen können – und welche Herausforderungen damit verbunden sind – zeigt das in Kapitel 10 dargestellte Beispiel einer Grundschule, die besondere Strategien zur Unterstützung des Bildungserfolgs von Kindern aus Roma-Familien verfolgt. 3. Pädagogische Ansätze sind in CUMMINS' Sinne „transformatorisch“, wenn sie reziproke Interaktionsprozesse im Unterricht unterstützen (vgl. CUMMINS 1986). Dem entspricht es, wenn Schülerinnen und Schüler im Unterricht Raum haben, eigene Gedanken sprachlich zu entwickeln, die Lehrkräfte sich Zeit nehmen, zuzuhören und die Schülerinnen und Schüler durch Nachfragen darin unterstützen, sich differenziert auszudrücken (vgl. FÜRSTENAU 2009). Die Interaktion sollte sich sowohl an den Interessen und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler als auch an den Normen der Schule

orientieren. Durch die gemeinsame Konstruktion von Bedeutung im Unterricht können Schülerinnen und Schüler ‚Bildungssprache‘ als Erweiterung ihrer eigenen Ausdrucksmöglichkeiten erfahren. 4. Im Bereich der Leistungsmessung entspricht die transformatorische Perspektive einer Anwaltschaft des Kindes („*advocacy*“). Auch hier geht es darum, dass die unterschiedlichen Ausdrucksformen der Schülerinnen und Schüler anerkannt und bestärkt und gleichzeitig die gesellschaftlich legitimen bzw. schulerfolgsrelevanten Ausdrucksformen als Zielperspektive für *alle* berücksichtigt werden – im Bewusstsein der sozialen Hierarchien. Eine Illustration ist ein in Kapitel 3 dargestellter Ansatz aus dem südafrikanischen Kontext, der Lehrkräfte zu einem reflektierten Umgang mit unterschiedlichen Varietäten der englischen Sprache („*standard‘ English, ‘black‘ English*“) befähigen soll (vgl. Kapitel 3, Kasten 8).

CUMMINS betrachtet die Interventionen für eine transformatorisch-interkulturelle Orientierung auf der Ebene von einzelnen Schulen und Unterricht im Kontext gesellschaftlicher Rahmenbedingungen. In seinem Modell beeinflussen soziale Hierarchien, die die Partizipationsmöglichkeiten sprachlich-kultureller Minderheiten tendenziell einschränken („*coercive relations of power*“), die Rolle der Lehrkräfte und die Strukturen der Bildungsinstitutionen.

„Micro-interactions between educators, students and communities are never neutral; in varying degrees, they either reinforce coercive relations of power or promote collaborative relations of power; (...) in the latter case, the micro-interactions constitute a process of empowerment that enables educators, students and communities to challenge the operation of coercive power structures.“ (CUMMINS 2000, S. 44f).

CUMMINS ist optimistisch: Sein Modell schreibt dem Handeln in der Schule ein transformatorisches Potenzial zu.

Zusammenfassung

Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit ist aktuell und zukünftig in hohem Maße durch die Vitalität der Sprachen eingewanderter Minderheiten bedingt. Da der Anteil von Kindern aus sprachlichen Minderheiten in deutschen Schulen hoch ist, bringen viele Kinder *individuelle Mehrsprachigkeit* mit in die Schule. Obwohl individuelle Mehrsprachigkeit – auch im Kontext von Migration – aus spracherwerbstheoretischer Perspektive eine günstige Voraussetzung für die

sprachliche und kognitive Entwicklung darstellt, ist Mehrsprachigkeit für Kinder aus sprachlichen Minderheiten im deutschen Bildungssystem ein Risikofaktor. Dieser Widerspruch verweist auf einen enormen Entwicklungsbedarf der sprachlichen Bildung in deutschen Schulen. Interventionsmodelle sollten die spezifischen sprachlichen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern aus sprachlichen Minderheiten (an)erkennen, berücksichtigen und ausbauen. Das gelingt am besten, wenn *Mehrsprachigkeit als Bildungsziel* deklariert, gefördert und in den Schulen institutionalisiert wird.

Fragen und Denkanstöße

1. Betrachten Sie die Sprachen der Hamburger Grundschul Kinder in Kasten 2 und überlegen Sie: Aus welchen Herkunftsländern könnten die Familien der Kinder nach Deutschland gekommen sein? Sind die Sprecherinnen und Sprecher der genannten Sprachen Angehörige einer sprachlichen Minderheit – im Herkunftsland/im Einwanderungsland Deutschland? Warum (nicht)?
2. Lesen Sie das Gutachten „Zur Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit“ von Jürgen MEISEL (2003), verfügbar unter [http://www1.uni-hamburg.de/romanistik/personal/pdf-Dateien/Zur Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit.pdf](http://www1.uni-hamburg.de/romanistik/personal/pdf-Dateien/Zur%20Entwicklung%20der%20kindlichen%20Mehrsprachigkeit.pdf) (oder einen anderen wissenschaftlichen Text über Mehrsprachigkeit). Bereiten Sie eine Informationsveranstaltung für Eltern zum Thema Mehrsprachigkeit vor: Formulieren Sie ein für alle Eltern verständliches Thesenpapier mit den Aussagen aus dem Text, die Sie für relevant halten. Bereiten Sie einen an die Eltern gerichteten Kurzvortrag (5-10 Minuten) zum Thesenpapier vor.
3. Sollen die Familiensprachen von Kindern aus sprachlichen Minderheiten in der Schule unterrichtet werden? Listen Sie ausgehend von den Informationen in diesem Kapitel Pro- und Contra-Argumente auf.
4. a) Erläutern Sie CUMMINS' Interventionsmodell für ein Kooperatives Empowerment (Kasten 5) in eigenen Worten. b) Welche normativen Prämissen und Wertvorstellungen impliziert das Modell?
5. Lesen Sie Kapitel 10 in diesem Lehrbuch: Welche Aspekte des Kooperativen Empowerment nach CUMMINS finden Sie in dem Schulbeispiel wieder, welche nicht?

Literaturempfehlungen

TRACY, R. (2007, zweite Auflage 2008): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können.* Tübingen.

Rosemarie TRACY ist Professorin für anglistische Linguistik an der Universität Mannheim und untersucht den mehrsprachigen Spracherwerb von Kindern im Vorschulalter. In dem Buch möchte TRACY alle „Zutaten“ vermitteln, „die wir für eine effektive Unterstützung und Förderung der Kinder brauchen: Kenntnisse über die Zielsprache (Deutsch, S.F.) und die Erwerbsaufgabe, Information über Mehrsprachigkeit, Einsicht in das natürliche (Erwerbs-)Programm von Lernern und hoffentlich Selbstvertrauen in die eigene kommunikative Kompetenz, Leidenschaft für das Miteinander-Reden sowie Neugier auf das, was Kinder in Unterhaltungen einbringen können“ (TRACY 2007, S. 185). In zahlreichen Zitaten aus Gesprächen zwischen Kindern und Erwachsenen werden Sprache und Kommunikation lebendig. Exkurse und Gedankenexperimente beziehen die Leserinnen und Leser ein und regen zum Nachdenken an. Das Buch enthält viele konkrete Anregungen, wie die Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung in der Praxis umgesetzt werden können.

CUMMINS, J. (2000): *Language, Power, Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon u.a.; CUMMINS, J. (2006): *Sprachliche Interaktionen im Klassenzimmer: Von zwangsweise auferlegten zu kooperativen Formen von Machtbeziehungen*. In: MECHERIL P./QUEHL, T. (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster, S. 36-62.

Jim CUMMINS ist Professor an der Universität Toronto (Ontario Institute for Studies in Education). Sein Buch aus dem Jahr 2000 (neu aufgelegt 2006) bietet einen umfassenden Überblick über den internationalen Stand der Forschung und die Diskussion über die Gestaltung schulischer (Sprach-)Bildung für Kinder aus sprachlichen Minderheiten. Die Hypothesen und Konzepte, die CUMMINS selbst in seinen Untersuchungen entwickelt hat, werden in der Auseinandersetzung mit kritischen Einwänden gegen sein Modell ausführlich diskutiert; so auch die Unterscheidung zwischen „*Conversational*“ und „*Academic Language Proficiency*“ (,bildungssprachliche Kompetenz', vgl. Kapitel 5 und 6 in diesem Lehrbuch). CUMMINS Interventionsmodell für ein Kooperatives Empowerment wird in einem eigenen Kapitel ausführlich dargestellt; dieses Kapitel liegt in dem Band von MECHERIL und QUEHL in deutscher Übersetzung vor.

SCHADER, B. (2000): *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich.

Das Buch enthält 95 konkrete Unterrichtsvorschläge, die darauf abzielen, das sprachlich-kulturelle Potenzial in mehrsprachigen Lerngruppen auszuschöpfen. Zu den Vorschlägen gehören sowohl kleine Übungen und Spiele als auch größere Projekte. Sie berücksichtigen verschiedene Facetten sprachlicher Heterogenität

(Dialekte, Minderheitensprachen, Fremdsprachen) und sind für unterschiedliche Altersgruppen, vom Kindergarten bis zur Oberstufe, geeignet.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.
- Baker, C. (2006): Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 4th Edition. Clevedon.
- Bialystok, E. (2009): Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance across the Lifespan. In: Gogolin, I./Neumann, U. (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden, S. 53-67.
- Chlosta, C./Ostermann, T., et al. (2003): Die Durchschnittsschule und ihre Sprachen. Ergebnisse des Projekts "Spracherhebung an Essener Grundschulen" (SPREEG). In: ELISE (Heft 1). Essen, S. 43-139.
- Cummins, J. (1986): Empowering Minority Students: A Framework for Intervention. Harvard Educational Review (Heft 1). Cambridge.
- Cummins, J. (2000): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon u.a..
- Dirim, İ./Mecheril, P. (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P./Kalpaka, A./Castro Varela, M./Dirim, İ./Melter, C.: Migrationspädagogik. Weinheim u.a., S. 99-120.
- Europäische Kommission (2005): Communication from the Commission: A New Framework Strategy for Multilingualism (COM 2005, 596 final). Verfügbar unter <http://europa.eu/languages/en/document/74> (Letzter Zugriff 5.5.2010).
- Freire, P. (1997): Eine Antwort. In: Schreiner, P./Mette, N./Oesselmann, D./Kinkelbur, D. (Hrsg.): Bildung und Hoffnung. Münster u.a., S. 122-153.
- Fürstenau, S. (2004): Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Münster u.a.
- Fürstenau, S. (2009): Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden, S. 61-84.
- Fürstenau, S./Gogolin, I. (2008): Editorial zum Themenheft Kindliche Sprachentwicklung bei Mehrsprachigkeit. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung (Heft 3). Opladen, S. 243-248.
- Fürstenau, S./Gogolin, I./Yagmur, K. (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster u.a.
- Fürstenau, S./Niedrig, H. (2010): Bilder und Begriffe von Mehrsprachigkeit. In: Krüger-Potratz, M./Neumann, U./Reich, H.H. (Hrsg.): Bei Vielfalt Chancengleichheit. Münster u.a.
- Gogolin, I. (1987): Muttersprache: Zweisprachigkeit. In: Pädagogische Beiträge (Heft 12). Hamburg, S. 26-29.

- Gogolin, I. (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Hamburg.
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u.a.
- Gogolin, I. (2005): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In: C. Röhner (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim u.a., S. 13-24.
- Gogolin, I. (2009): Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Gogolin, I./Neumann, U. (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. Wiesbaden, S. 263-278.
- Gogolin, I./Neumann, U. (1997): Großstadt-Grundschule. Sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster u.a.
- Gogolin, I./Neumann, U. (Hrsg.) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. Wiesbaden.
- Gogolin, I./Neumann, U., et al., (Hrsg.) (2001): Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989-1999. Schulrecht, Schulorganisation, curriculare Fragen, sprachliche Bildung. Münster u.a.
- Gomolla, M. (2009): Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden, S. 21-43.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009³): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden.
- Halfhide, T. (2009): Teamteaching. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden, S. 103-120.
- Hesse, H.-G./Göbel, K. (2009): Mehrsprachigkeit als Kapital: Ergebnisse der DESI-Studie. In: Gogolin, I./Neumann, U. (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. Wiesbaden, S. 281-287.
- Meisel, J. (2003): Zur Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit. Expertise als Beitrag zur 6. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung: Bildung und Migration. Berlin.
- Reich, H. H. (2008): Herkunftssprachenunterricht. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Hohengehren, S. 445-456.
- Reich, H. H./Roth, H.-J. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg, Behörde für Bildung und Sport.
- Rupp, M./Smolka, A. (2006): Empowerment statt Pädagogisierung - Die Bedeutung niedrigschwelliger Konzepte für die Familienbildung. In: P. Bauer/Brunner, E. J. (Hrsg.): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg i.B., S. 193-214.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000): Linguistic Genocide in Education - or Worldwide Diversity and Human Rights? Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Tracy, R. (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen.
- Wandruszka, M. (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München u.a.

Weber, M. (1964): Ethnische Gemeinschaftsbeziehungen. In: M. Weber (Hrg.): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Studienausgabe. Köln u.a., S. 303-316.