

unterrichtspraxis

Beilage zu „bildung und wissenschaft“
der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg

INTERKULTURELLES LERNEN

Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit im Unterricht

Viele Schüler/innen leben mehrsprachig. Die Schulen greifen diese Tatsache nur zögerlich auf. Die entsprechenden Potenziale werden kaum genützt und zu wenig gefördert. Zudem fehlen entsprechende Konzepte. Der Autor des folgenden Artikels möchte einen Beitrag zur Weiterentwicklung und zur Nutzung dieser wertvollen Ressourcen leisten.



Quelle: imago

Schule ist mehrsprachig

Mehrsprachigkeit - ein Beitrag zur allgemeinen Bildung von Schüler/innen?

Zahlreiche Sprachen sind im Rahmen von Migration in den letzten Jahrzehnten nach Deutschland „eingewandert“. Der Sprachgebrauch des Landes ist zunehmend multilingual geworden, wohingegen der Habitus, also die Art und Weise, wie mit Blick auf Mehrsprachigkeit gedacht, diskutiert und in offiziellen Zusammenhängen gehandelt wird, nach wie vor monolingualen Cha-

rakter hat. Diese Konstellation spiegelt sich auch im Unterricht von Schulklassen wider. Neben der deutschen Sprache und den traditionell vermittelten Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Latein etc.) fließen über die Schüler/innen zahlreiche andere Sprachen in die schulische Alltagskommunikation ein. Selten werden sie jedoch unterrichtlich aufgegriffen, wodurch viele

Chancen für das Lernen aller Kinder und Jugendlichen vertan werden.

Im folgenden Artikel geht es zunächst um eine Beschreibung der gesellschaftlichen und schulischen Situation, bevor theoretisch und mit Bezug auf die Praxis aufgezeigt wird, wie die weitere Entwicklung im Umgang mit Mehrsprachigkeit an unseren Schulen aussehen könnte.

A Zur Situation

A1 Der Begriff Mehrsprachigkeit

Mit Mehrsprachigkeit wird eine Fülle von Phänomenen bezeichnet. Der Begriff ist unscharf und muss deshalb für den Zusammenhang des vorliegenden Textes erläutert bzw. eingegrenzt werden. Mario Wandruszka bezeichnet in einer Veröffentlichung von 1979 den Menschen als Wesen, das mehrere Sprachen lernt und anwendet. Er kommt zu diesem Schluss, da er die innere Mehrsprachigkeit – also die Verwendung verschiedener Varietäten einer Sprache wie Dialekte, Regiolekte, Soziolekte etc. – in sein Modell mit aufnimmt. So wichtig und gewinnbringend diese Sichtweise ist, so wird sie doch im vorliegenden Text mit Blick auf den zur Verfügung

stehenden Umfang außer Acht gelassen. Hier soll es ausschließlich um die Menschen (Kinder, Jugendliche, Erwachsene) gehen, die im alltäglichen Leben aktiv oder passiv mit der Anwendung mehrerer Sprachen zu tun haben.

In erster Linie müssen in diesem Zusammenhang diejenigen genannt werden, die neben ihrer zuerst gelernten Sprache weitere Sprachen, die im privaten und gesellschaftlichen Alltag auch eine wichtige Rolle spielen, erworben haben. Zu dieser Gruppe gehört in Deutschland aktuell ein großer Teil der Menschen „mit Migrationshintergrund“, die in aller Regel Deutsch als Zweitsprache (DaZ) gelernt haben bzw. lernen und die in der Familie oder im Freundes- und Bekanntenkreis

noch andere Sprachen sprechen, wie etwa Griechisch, Türkisch oder Arabisch. Darüber hinaus geht es aber auch um all diejenigen, die außer Deutsch keine weitere in ihrer Umgebung angewendete Sprache beherrschen, die aber von Menschen, die andere Sprachen sprechen, umgeben sind, z.B. in öffentlichen Verkehrsmitteln, in Schulklassen etc. Mit diesen haben sie Kontakt und stimmen ihr eigenes Kommunikationsverhalten darauf ab.

A2 Veränderungen im öffentlichen Raum in Deutschland seit den 1950iger Jahren

Verschiedene Gründe haben in den letzten 60 Jahren dazu geführt, dass Menschen aus anderen Ländern nach Deutschland gekommen sind, zum Teil ihre Familien mitgebracht oder nachgeholt, sich niedergelassen, neue Familien gegründet und Kinder bekommen haben. Es ging u.a. um die Anwerbung von „Gastarbeitern“ aus verschiedenen südeuropäischen Ländern ab 1955, um die Umsiedlung „deutschstämmiger“ Menschen aus osteuropäischen Ländern, um Flüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien, um Arbeitsmigrant/innen aus den Ländern in und außerhalb der EU sowie – nicht zuletzt – um Geflüchtete, die in den letzten Jahren vor allem aus Krisengebieten im Nahen Osten oder in Afrika nach Deutschland gekommen sind. Die Angabe genauer Zahlen ist von der Definition des Begriffes Migrationshintergrund abhängig. Sie wird in wissenschaftlichen Zusammenhängen und in den Verwaltungen nicht einheitlich vorgenommen. Die Definitionen unterscheiden sich z.B. bei der Gewichtung der Frage, in welcher Generation (Großeltern oder Eltern) die Einwanderung nach Deutschland erfolgt ist. Ein weiterer wichtiger Unterschied ergibt sich durch die Staatsangehörigkeit der Eltern. Trotz solcher Unterschiede kann man – verallgemeinernd – einen Anteil von etwa 30% der Menschen in Deutschland benennen, denen aktuell ein „Migrationshintergrund“ zugeschrieben wird. Die gesamte Ent-



Quelle: imago

Die Namen als Ausgangspunkt für Lernen

wicklung führte zu einer erheblichen Steigerung der Zahl derjenigen, die mindestens zwei, wenn nicht gar mehr Sprachen im alltäglichen Leben einsetzen – obwohl nicht alle, die einen „Migrationshintergrund“ haben, automatisch mehrsprachig sind. Sicht- und hörbar ist das v.a. im öffentlichen Raum, z.B. im Nahverkehr oder im Kulturbetrieb, in Kindertageseinrichtungen sowie in Schulen.

A3 Die Veränderungen spiegeln sich in der Zusammensetzung der Schulklassen

Wenn zu der Zeit, nämlich Ende der 1950iger Jahre, in der der Autor dieses Textes als Kind die Grundschule besuchte, auch in einer relativ großen Klasse von fast 40 ausschließlich männlichen Schülern alle Deutsch und keine andere Sprache beherrschten, so ist der Anteil an Kindern oder Jugendlichen, die mehrsprachig leben, bis heute stark angewachsen. Es gibt zwar keine verlässlichen Zahlen, da es in wissenschaftlicher Hinsicht sehr schwierig ist, die konkrete Sprachpraxis von Menschen (innerhalb der Familie und in der Freizeit) statistisch genau zu erfassen. Unstrittig ist aber, dass es in Deutschland derzeit kaum noch Schulen gibt, in die keine mehrsprachigen Kinder oder Jugendlichen gehen und dass die allermeisten Klassen einen beträchtlichen Anteil solcher Schüler/innen aufweisen, der je nach Schulart nicht selten sogar 50% deutlich übersteigt.

A 4 Wie verhält sich das Lernen des Deutschen als Zweitsprache zu den Fähigkeiten in anderen Sprachen?

Die bisher skizzierte Entwicklung führte zur Frage, inwieweit die Verwendung der „mitgebrachten“ Sprachen den Erwerb der deutschen Sprache erschwert und verlangsamt. Eine Jahrzehnte andauernde Phase der großen Unsicherheit in Bezug auf diesen Zusammenhang führte immer wieder zu dem Rat von Erzieher/innen und Lehrkräften an Eltern „mit Migrationshintergrund“, mit den Kindern zuhause in der Familie möglichst viel Deutsch zu sprechen und die Erstsprache

evtl. sogar ganz aufzugeben. Außerdem wurden in den Schulen hinsichtlich der Nutzung von Herkunftssprachen zahlreiche Regeln und Verbote erlassen, die sicherstellen sollten, dass genügend Zeit für das Erlernen der deutschen Sprache zur Verfügung steht bzw. dass das angeblich nicht zielführende Mischen von Sprachen unterbunden wird (vgl. Jeuk & Schäfer 2011 sowie Dirim 2009). Diese Position scheint in der sachlich geführten Fachdebatte überwunden zu sein. Unabhängig von einzelnen Sichtweisen auf das Zusammenwirken verschiedener Sprachen beim Erwerb gibt es weitgehende Übereinstimmung: Die bisher erworbenen Sprachkenntnisse – egal in welchen Sprachen – können und sollen sowohl mit Blick auf die Persönlichkeitsentwicklung als auch auf das sprachliche Lernen der Kinder und Jugendlichen weiter gepflegt werden. Ob diese Haltung dann zu Schwierigkeiten oder Chancen beim Erwerb der deutschen Sprache führt, hängt eher von den konkreten Sprachlernbedingungen wie Fähigkeiten, Gelegenheiten und Motivation ab (vgl. Jeuk, 2015, S. 38ff).

A5 Der aktuelle Stand der fachdidaktischen und schulpädagogischen Diskussion um das Verhältnis der verschiedenen Sprachen beim Spracherwerb

Wirft man einen Blick in die Fachliteratur zum Thema Deutsch als Zweitsprache, so fällt auf, dass in vielen Fällen ein – wenn auch häufig oberflächlicher – Bezug zwischen dem Erlernen der deutschen Sprache (als Zweitsprache) und den bereits erlernten Fähigkeiten in einer Herkunftssprache hergestellt wird. Die wichtigsten Vorschläge und Forderungen dazu lauten: Die bereits vorhandene Sprachkompetenz akzeptieren, wertschätzen und unterrichtlich aufgreifen sowie für das weitere Lernen nützen. Einige darüber hinausführende Initiativen und Veröffentlichungen geben wichtige und wertvolle Hinweise dazu, wie die genannten Forderungen im konkreten Unterricht beachtet werden können. Ingelore Oomen-Welke nennt in einem Sensibilisierungsprogramm für Lehrkräfte zentrale Aspekte (vgl. 2017, S.623f):

- Andere Sprachen zulassen,
- Sprachaufmerksamkeiten der Kinder und Jugendlichen erkennen,
- ihre Vorschläge aufgreifen,
- andere Sprachen einbeziehen,
- Texte in verschiedenen Sprachen vergleichen,
- Alltagsroutinen – z.B. Begrüßungsformeln – vergleichen,
- Nonverbales thematisieren,
- Wissen erwerben
 - über Schriftsysteme,
 - über den Bau von Sprachen,
 - über Spracherwerbstypen und
 - über die Zahl von Sprachen und ihre Sprecher,
- das Verhältnis von Sprachen und Macht untersuchen,
- Philosophisches von und mit Kindern in den Unterricht integrieren.

Auch im Rahmen von Forschung und Lehrer/innenbildung wird der Umgang mit den Herkunftssprachen der Kinder und Jugendlichen „mit Migrationshintergrund“ thematisiert. Dies ist u.a. İnci Dirim und ihren Arbeiten zu verdanken. Sie hat in zahlreichen Untersuchungen das Mehrsprachigkeitsphänomen in den Blick genommen. So zeigt sie etwa, welche positiven Auswirkungen es haben kann, wenn Kindern – hier eines 2. Schuljahres in Hamburg – ausdrücklich erlaubt wird, „während des gesamten Unterrichts auch das Türkische zu benützen“ (1999, S. 43f). So sind etwa Sprachenmischungen laut der Erkenntnisse Dirims kein Zeichen für eine „lückenhafte Beherrschung der beiden Sprachen, sondern im Gegenteil“: Beide Sprachen werden kompetent verknüpft.

Neben dem Hinweis auf Forschung, Lehrer/innenbildung und Konzeptionsentwicklung soll schließlich positiv hervorgehoben werden, dass es in Deutschland einzelne Schulen gibt, die unter Einbeziehung derjenigen Sprachen arbeiten, die Kinder und Jugendliche „mit Migrationshintergrund“ mitbringen. Besondere Bedeutung erlangten in diesem Zusammenhang die Staatlichen Europa-Schulen in Berlin (www.berlin.de/sen/bildung/schule/besondere-schulangebote/staatliche-europaschulen).

In den meisten Schulen bleibt es aber bei punktuellen, situativ durchgeführten Aktionen in mehreren Sprachen: etwa das Aushängen von Schildern in verschiedenen Sprachen, Einüben von Redewendungen, Singen von Liedern, Bereitstellen von zweisprachigen Wörterbüchern etc. Für sich genommen sind diese Aktionen wertvoll. Sie können jedoch in ihrer Gesamtheit das Anliegen, die im einzelnen Klassenzimmer präsente Mehrsprachigkeit für die allgemeine Bildung aller Kinder und Jugendlichen zu nützen, nur wenig voranbringen. Im Kontakt mit Lehrkräften aller Schularten – z.B. im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen – erfährt man viele mögliche Gründe für diesen nicht befriedigenden Zustand:

- In der Ausbildung der Lehrkräfte spielt dieses Thema eine marginale Rolle. Es gibt zwar entsprechende Literatur und Angebote im Internet, auf die im Anschluss an diesen Beitrag verwiesen wird, die den Mangel aber nicht ausgleichen können.
- Die traditionelle Fremdsprachendidaktik richtet ihren Blick auf Einzelsprachen und nicht auf deren Zusammenwirken.
- Lehrkräfte haben zu wenig Ideen für die Gestaltung des Unterrichts.
- Sie zweifeln an der Herkunftssprachenkompetenz der Kinder und Jugendlichen und befürchten fehler-

hafte und für sie – mangels eigener Fähigkeiten – nicht kontrollierbare Ergebnisse.

- Beim Umgang mit mehreren Sprachen einschließlich des auftretenden Mischens wird befürchtet, dass es zu Mängeln hinsichtlich des Erwerbs der deutschen Sprache kommt.
- Das gesamte Unterrichtsgefüge einer Schulklasse sieht – genauso wenig wie die Bildungspläne – differenzierte Ziele und Zeit für die Anliegen einer Didaktik der Mehrsprachigkeit vor. Nicht zuletzt wird auf die besondere Rolle der „monolingual deutschsprachigen“ Schüler/innen und auf die mögliche Benachteiligung dieser Gruppe verwiesen.

Wer die konzeptionelle Weiterentwicklung der Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit im Unterricht voranbringen will, kommt nicht umhin, sich diesen Bedenken zu stellen. Dies kann aber die notwendige Beschäftigung mit übergreifenden Zielen nicht ersetzen.

A6 Plädoyer für die Weiterentwicklung

Es sind im Wesentlichen drei Aspekte, die hier in den Mittelpunkt des Plädoyers gestellt werden sollen:

- Zunächst sollte den gesellschaftlichen Veränderungen Rechnung getragen werden. Wenn sich die Sprachpraxis im öffentlichen und im

privaten Leben der Menschen in den letzten Jahrzehnten im Sinne einer Intensivierung der Mehrsprachigkeit entwickelt hat, so muss das auch in den allgemeinbildenden Schulen Niederschlag finden. Diese Schulen haben die Aufgabe, sich mit den Gegebenheiten des aktuellen Lebens zu beschäftigen und Wissensaneignung, Fähigkeiten und Fertigkeiten bei den Kindern und Jugendlichen mit Blick auf das zukünftige Leben zu fördern.

- Darüber hinaus geht es um die Wahrnehmung der in einer Lerngruppe und beim einzelnen Kind oder Jugendlichen vorhandenen (Sprach-) Kompetenzen und deren Nutzung für das individuelle Lernen, die Persönlichkeitsentwicklung und das soziale Zusammenleben.
- Schließlich sind die auch über Einzelsprachen hinausreichenden sprachlichen Fähigkeiten – z.B. im Bereich des „Sprachbewusstseins“ und des Wissens über Sprachen – wesentlicher Bestandteil einer grundlegenden, nicht vordergründig an aktuellem gesellschaftlichem Bedarf orientierten Bildung, dem übergreifenden Ziel der „allgemeinbildenden Schulen“.

B Aspekte der Weiterentwicklung

Es geht zum einen darum, die eine intensive Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit störenden Faktoren zurückzudrängen. Dazu gehört z.B. in Baden-Württemberg die kürzlich im Rahmen der Überarbeitung einer Verwaltungsvorschrift zur Sprachförderung vorgenommene Reduzierung der Möglichkeiten, Herkunftssprachenkenntnisse als Ersatz für eine Fremdsprache anerkennen zu lassen, was als klarer Rückschlag bezeichnet werden muss. Neben dem Abbau dieser Störfaktoren sollten aber deutliche schulpraktische und -organisatorische Schritte hin zu einem übergreifenden Sprachcurriculum in Angriff genommen werden. Es bietet sich an, ein „Teilcurriculum“ zu entwi-

ckeln, das für die Arbeit zum Thema Mehrsprachigkeit einen Rahmen zur Verfügung stellt, der mit Blick auf die konkreten Bedingungen vor Ort konstruktiv weiter ausgefüllt werden kann. In ihm müssen Hinweise zu Zielen, Inhalten, Lernorten, Methoden und zeitlichen Abläufen enthalten sein und auch die Förderung der Sprachkompetenzen aller Schüler/innen in einzelnen Sprachen ins Auge gefasst werden.

Horst Bartnitzky hat 2003 unter dem Titel *Skizze für ein neu sortiertes Grundschul-Curriculum* Sprachen einen Beitrag vorgelegt, der den Ausgangspunkt für das genannte Vorhaben nicht nur in Bezug auf die Grundschule markieren könnte. Bartnitzky orientiert sich

an dem „hochrangigen Bildungsziel Mehrsprachigkeit“ (2003, S. 7) und richtet sich bei der Auswahl der zu bearbeitenden Sprachen nach den „natürlichen Ressourcen“ der Schüler/innen: „Es sind die eigenen Sprachen, die Kinder aufgrund ihrer Herkunft mitbringen und es sind die Sprachen der Nachbarn, mit denen man in Kontakt treten kann“ (ebd.). Zum Inhalt der Förderung der Mehrsprachigkeit gehören für Bartnitzky die deutsche Sprache, die Herkunftssprachen sowie eine erste Fremdsprache. Ergänzend kommt die „Begegnung mit Sprachen“ dazu (ebd.). Fünf Prinzipien gelten für die Arbeit an den Gemeinsamkeiten der genannten Sprachen (vgl. Bartnitzky, 2003, S.8):

- Sprachentwicklung: „Die vorhandenen Kompetenzen müssen wahrgenommen und herausgefordert werden. Indem die Kinder auch in neuen Situationen sprachhandeln, entwickeln sie ihre bisherigen Fähigkeiten weiter und bauen sie aus“;
- Situationsbezug: „Sprachliches Handeln bedarf der herausfordernden Situationen. Sie müssen so gewählt sein, dass sie für die Kinder den Sinn stiften, authentisch zu handeln“;
- Sozialbezug;
- Bedeutsamkeit der Inhalte: „Alltags (...) und Sacherfahrungen der Kinder, fantasievoller Umgang mit Sprache, kulturelle Traditionen und kulturelle Praxis“;
- Sprachbewusstheit: „Wer mehr als eine Sprache lernt, dem erschließt

sich Sprachbewusstheit rascher: durch Betrachten der einen Sprache von der anderen her, durch Erkennen des Gemeinsamen und des Besonderen“.

Mit Blick auf diese Vorschläge sollen nun im abschließenden Kapitel konkrete Ideen vorgestellt werden, die es Schulen und Lehrkräften ermöglichen, ein „Teilcurriculum Mehrsprachigkeit“ zu erstellen.

C Mögliche Elemente der Weiterentwicklung einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit

Die Auswahl der im Folgenden dargestellten Möglichkeiten erfolgt mit Blick auf die flexible Einsetzbarkeit in Gruppen mit unterschiedlichen Voraussetzungen (Alter, Sprachkompetenzen und Herkunftssprachen). Besonderer Wert wurde auf die Auswahl von Vorschlägen gelegt, die auch für monolingual deutschsprachige Kinder von Interesse sein können und ihnen Lernfortschritte ermöglichen.

Die folgende Tabelle zeigt Beispiele:

Vornamen		
SPRACHE	NAME	BEDEUTUNG
Deutsch	Karl	der Freie
Deutsch	Berta	die Glänzende
Italienisch	Massimo	der Größte, das Höchste
Italienisch	Aurora	Morgenröte
Türkisch	Mesut	glücklich, beglückt
Türkisch	Gül	Sonne
Englisch	Mason	Maurer
Englisch	Grace	Anmut
Finnisch	Ukko	Greis
Finnisch	Sirkka	Heimchen oder Grille

C1 Die Bedeutung von Namen erforschen

Alle am Schulleben Beteiligten tragen einen Namen, der aus mehreren Teilen besteht. Die Namen stehen in der Regel im Zusammenhang mit einer Sprache. Die Namensträger dagegen nicht unbedingt. Ihre Herkunft und ihre Biographie müssen nicht mit einem Land bzw. einer Sprache im Einklang stehen.

Die Beschäftigung mit Namen birgt für alle Kinder und Jugendlichen eine Vielzahl interessanter linguistischer Aspekte. Es beginnt mit der korrekten Aussprache, die (nicht nur, aber gerade auch für die Lehrkräfte) eine große Herausforderung darstellen kann (siehe dazu Schader, 2000, S. 290ff).

Ein weites Feld stellen darüber hinaus die semantischen Zusammenhänge dar. Es kann gewinnbringend sein, sich mit der Bedeutung von Namen zu beschäftigen bzw. Namen in andere Sprachen zu übersetzen. An diesem Vorgang können sich alle Schüler/innen ohne Rücksicht auf die Breite ihrer sprachlichen Bildung beteiligen. Neben den präsenten Sprachen können auch solche in den Blick genommen werden, die in Deutschland wenig oder gar nicht gesprochen werden.

Nachnamen		
SPRACHE	NAME	BEDEUTUNG
Deutsch	Bauer	Landwirt
Italienisch	Tedesco	Deutscher
Türkisch	Güzel	schön nett, gut angenehm etc.
Englisch	Bean	Bohne
Finnisch	Koivuranta	Birkenstrand

Neben der Bedeutung ist auch die Anwendung interessant:

- Welche Regeln und Traditionen gelten bei der Namensgebung?
- Wie häufig kommen einzelne Namen vor?
- Welche Namen sind untersagt?
- Wann und in welcher Reihenfolge werden die Namen verwendet bzw. mündlich oder schriftlich eingesetzt (Interpunktion, Vorname und/oder Nachname, Verbindung mit Titel oder Höflichkeitsbekundungen etc.)?

- Gibt es Kurz- oder Koseformen der einzelnen Namen?
- Gibt es „Spitznamen“?
- Gibt es ähnliche Namen in anderen Sprachen (Deutsch: Stefan; Italienisch: Stefano)?

Um all das herauszufinden, muss man nachschlagen, im Internet recherchieren, Personen befragen, Ergebnisse aufzeichnen und darstellen bzw. anderen zugänglich machen.

C2 Erkundungen zur „Migration“ von Wörtern

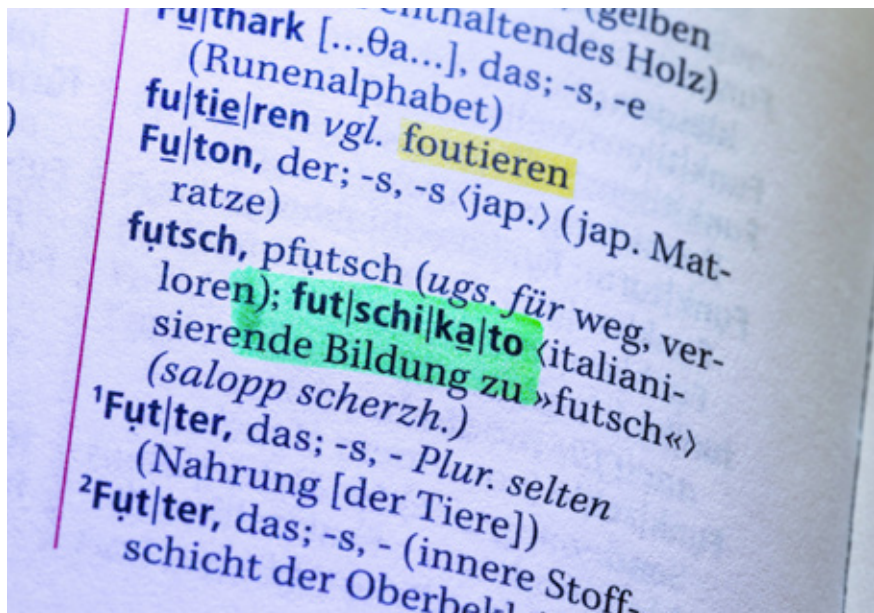
Ein auch für die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit besonders interessantes Phänomen ist der Transfer von Wörtern in den Wortschatz anderer Sprachen. Wörter wandern von einer Sprache in die deutsche ein, deutschsprachige Wörter tauchen in anderen Sprachen auf. Das kann verschiedene Gründe haben, zeugt aber auf jeden Fall von Kommunikation der Menschen über Sprachgrenzen hinweg.

Zwei von Jutta Limbach herausgegebene Bücher widmen sich diesem Phänomen: „Ausgewanderte Wörter“ (2007) und „Eingewanderte Wörter“ (2008). Sie bieten einen reichhaltigen Fundus für den Unterricht und provozieren weitere Ideen zur Fortsetzung der Arbeit über den Rahmen der beiden Bücher hinaus. Dabei muss beachtet werden, dass die einzelnen Beispiele nicht unbedingt etymologisch eingeordnet werden. Teilweise werden lediglich die „Fundorte“, die die Begriffe nutzenden Personen und die inhaltlichen Verwendungszusammenhänge genannt. Gleichwohl ermöglicht die Auseinandersetzung mit diesem Material reichhaltigen Erkenntnisgewinn. So erfährt man z.B., dass „Tollpatsch“ mit dem Ungarischen – talp = Sohle, Fuß; eine Bezeichnung für ungarische Fußsoldaten im 17. Jahrhundert (2008, S. 43) – und „Vielfraß“ mit dem Norwegischen – fjellfräs = Gebirgskatze (ebd., S. 70) – zu tun hat.

C3 „Worldsongbons“

Unter diesem Titel erschien 2012 an der Katharinenschule Esslingen eine CD für den internen Gebrauch. Schulklassen und muttersprachliche Lerngruppen hatten Lieder in verschiedenen Sprachen ausgewählt, eingeübt und zusammen mit Johannes Weigle (vgl. www.johannesweigle.de), einem freiberuflichen Mitarbeiter, aufgenommen. Bettina Aktemur, eine Lehrerin dieser Schule, erstellte zur CD ein Liederheft.

Alle Kinder bekamen eine Kopie der Aufnahmen für den häuslichen Gebrauch geschenkt und alle Klassen-



Quelle: imago

Scheinbar migrierte Wörter erweitern den Wortschatz

zimmer wurden mit dem Material ausgestattet, so dass die Lieder im Unterrichtsalltag gelernt und immer wieder gesungen werden können.

Vergleichbare Projekte lassen sich praktisch in jeder Schule durchführen und von Zeit zu Zeit wiederholen.

C4 Sprachvergleiche

Man braucht keine perfekten Kenntnisse über einzelne Sprachen und deren Grammatik, um Aussagen in zwei oder mehr Sprachen gewinnbringend vergleichen zu können. Schon Kinder in der ersten Klasse sind in der Lage Unterschiede zu erkennen. Das betrifft z.B. die Zahl der Wörter im Satz und die Stellung der Satzteile.

Petra spielt im Garten etwa heißt auf Englisch *Petra is playing in the garden* und auf Türkisch *Petra bahçede oynuyor*. Die türkische Sprache benötigt drei Wörter, die deutsche vier und die englische fünf. Warum ist das so? Die Kinder bilden vor dem Hintergrund ihres Sprachwissens Hypothesen – „Gibt es vielleicht im Türkischen keine Artikel?“ – und diskutieren sie. Oder sie erkennen, dass die Stellung der Teile im türkischen Satz der wörtlichen Übersetzung *Petra Garten im spielt* entspricht. Ohne ein festgelegtes Ziel erreichen zu müssen, sammeln schon die jüngeren

Kinder Erfahrungen im Vergleichen verschiedener Sprachen und erweitern so Sprachwissen und Sprachbewusstsein. Mit zunehmendem Alter kann das Spektrum der Analysekriterien erweitert werden: Konjugation, Deklination, Tempus, Kasus etc. (vgl. auch Schlatter u.a., 2016, S.177ff). Einen Einblick in verschiedene Sprachen geben z.B. die Sprachensteckbriefe auf der österreichischen Seite: www.schule-mehrsprachig.at

C5 Recherchen zur Rolle der Mehrsprachigkeit in anderen Ländern

Die Rolle der Mehrsprachigkeit im öffentlichen Leben bzw. in Schulen ist in einzelnen Ländern sehr unterschiedlich. Diese Differenzen zu erkunden kann für mehrsprachige wie monolingual deutschsprachige Schüler/innen sehr fruchtbar sein:

- Es gibt Staaten wie Deutschland, in denen viele Sprachen im öffentlichen Leben eine Rolle spielen, ohne dass sich das in den Schulen, Verwaltungen und Medien deutlich zeigt (s. Kap. A). Es gibt nur wenige geschützte Minderheitssprachen wie z.B. Sorbisch, Dänisch u.a.



Dänischunterricht an einer Schule der dänischen Minderheit

- In anderen Staaten gibt es gesetzliche Vorgaben, die dafür sorgen, dass mehrere Sprachen, oft „Minderheitensprachen“ genannt, landesweit auch im öffentlichen Leben (Straßenschilder, Informationsschriften etc.) und an den Bildungseinrichtungen offiziell präsent sind. Zu diesen Ländern gehört z. B. Rumänien.
- In der Schweiz gehören auch mehrere Sprachen zum offiziellen Spektrum, allerdings unterscheidet sich die genaue Praxis von Landesteil zu Landesteil (deutsch-, französisch-, italienischsprachig). Im Mittelpunkt steht jeweils eine Sprache, die Sprachpraxis der Menschen ist ähnlich wie in Deutschland eher monolingual.
- In vielen Ländern der Erde werden so viele Sprachen gesprochen, dass trotz der Existenz einer Amtssprache die Verständigung über die Sprachen hinweg sehr schwierig ist, da es einerseits Menschen gibt, die die eigene offizielle Landessprache nicht beherrschen und andererseits nicht

immer Menschen zur Verfügung stehen, die über die verschiedenen Sprachen hinweg kommunizieren können. Als Beispiel hierfür kann Indien genannt werden.

Im Unterricht, der sich mit der Mehrsprachigkeit beschäftigt, können Erkundungen zur Frage vorgenommen werden, welche Rolle die Mehrsprachigkeit in den Ländern spielt, aus denen die Familien der Schüler/innen stammen, und welche Auswirkungen das auf die Erziehung in Familie und Schule hat.

Ausgehend von entsprechenden Erkenntnissen kann dann der Blick auf die Bedeutung der Mehrsprachigkeit im eigenen Umfeld in Deutschland (persönlich, privat, aber auch im öffentlichen Raum bzw. in der Schule) gerichtet werden. Was kann positiv beurteilt werden? Worauf kann man aufbauen? Welche Verbesserungen sind wünschenswert? Wie wird sich das in den nächsten Jahrzehnten entwickeln?

C6 Beschäftigung mit dem Phänomen des Übersetzens

Menschen, die in mehreren Sprachen im Alltag kommunizieren, wird vor schnell unterstellt, sie könnten übersetzen und dolmetschen. Dabei führt die Kenntnis der einzelnen Sprachen noch nicht automatisch zu den genannten Fähigkeiten. Vor allem auch bei Kindern und Jugendlichen sind oft die für eine Übertragung notwendigen sprachlichen Mittel in der einen oder in der anderen Sprache noch nicht hinreichend vorhanden.

Selbstverständlich ist es vielen Betroffenen möglich, Sinn von der einen in die andere Sprache zu übertragen. Für wörtliche Übersetzungen bedarf es dagegen weiterer Fähigkeiten. Im Rahmen eines Unterrichts, der sich der Mehrsprachigkeit widmet, kann dieser Aspekt in mehrfacher Hinsicht aufgegriffen werden: Man betrachtet kurze, schriftlich vorliegende Übersetzungen (z.B. in mehrsprachigen Kinderbüchern), fertigt selbst solche an, beschäftigt sich auf einer Metaebene mit dem Übersetzen und seinen Herausforderungen und nimmt Kontakt mit Menschen auf, die schriftlich und mündlich häufig diese Übertragungsarbeit leisten, um von deren Erfahrungen zu profitieren.

C7 Ein Schulprogramm

Basil Schader legt in seinem Buch „Sprachenvielfalt als Chance“ (2000) nicht nur fundierte theoretische Überlegungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im schulischen Unterricht, sondern auch viele Vorschläge für die konkrete Praxis vor:

- sprachliche Vielfalt bewusstmachen (Wo spricht man so?)
- Sprachen stellen sich vor
- Zungenbrecher
- polyglotte Schülerzeitung
- Gedichte in verschiedenen Sprachen
- multilinguale Homepage
- Comics in verschiedenen Sprachen
- Verwandtschaftsbezeichnungen in verschiedenen Sprachen
- Internationalismen usw.

Seine Ideen berücksichtigen das Alter der Lernenden. Es gibt Vorschläge für die Zeit vor dem Schulbeginn bis zum 10. Schuljahr. Jeder Vorschlag ist mit Blick auf die praktische Umsetzung (Ziele, Inhalte, Methoden, Material, Zeitaufwand, Querverbindungen zu anderen Vorschlägen) differenziert und praxisorientiert ausgearbeitet. Vorstellbar ist nun, dass sich die Mitglieder eines Kollegiums – bzw. einer damit beauftragten Arbeitsgruppe – diese große Zahl an Vorschlägen anschauen, diejenigen auswählen, die mit Blick auf die konkreten Bedingungen der eigenen Schule (Schulart, Altersstufen, Anzahl und Häufigkeit der vertretenen Erstsprachen, Schwerpunkte des Schulcurriculums, besondere Kompetenzen im Kollegium, Außenkontakte) für ein konkretes Programm geeignet sind. Die ausgewählten Vorhaben können dann in einem inhaltlich aufbauenden Ablaufplan auf die Schuljahre verteilt werden. Jede Klassenstufe könnte z.B. fünf der von Schader erstellten Vorschläge aufgreifen und durchführen. Dabei könnten auch Erfahrungen aus den zurückliegenden Schuljahren ausgetauscht und im Sinne der Wiederholung rekapituliert werden. Der nicht nur zeitliche Aufwand im einzelnen Schuljahr wäre verhältnismäßig klein, der Gesamtumfang bzw. -ertrag über die Schuljahre hinweg dagegen sehr beachtlich.

C8 Ein System von Kursen in verschiedenen Sprachen

An einer Schule kann zunächst in Zusammenarbeit aller am Schulleben Beteiligten ein Sprachlernprogramm in deutscher Sprache (Wortschatz für alltägliche Kommunikation, Redewendungen, Minimalgrammatik) entworfen werden. Anschließend wird erhoben, welche Sprachen in der Schülerschaft im praktischen, alltäglichen Gebrauch eine Rolle spielen. Das deutschsprachige Programm wird mit fachlich zuverlässigen Native-Speakern in die erhobenen Sprachen übersetzt. Schließlich werden Kinder oder Jugendliche mit guten Kenntnissen in der jeweiligen Sprache darauf vorbereitet, ihren Mitschüler/innen das entsprechende Sprachprogramm zu vermitteln.

Im Schulprogramm lassen sich dann solche kleinen Sprachkurse an geeigneten Stellen verankern. Denkbar ist auch die Verpflichtung zur Teilnahme an einem dieser Grundkurse (z.B. ein Schuljahr lang) in einer Sprache, die im offiziellen Regelunterricht nicht angeboten wird.

Abschluss

Die hier vorgestellten Möglichkeiten verdeutlichen die Richtung, in die die Weiterentwicklung curricularer Elemente einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit in den Schulen gehen kann. Die Lehrkräfte sind aufgefordert, sich diesem Anliegen zu widmen, weitere Bauelemente zu konzipieren, auszuprobieren und mit Blick auf ein für ihre jeweilige Lerngruppe/Klasse/Schule stimmiges Gesamtkonzept zusammenzufügen. **■**

Literatur und Links:

- **Bartnitzky, Horst (2003):** Skizze für ein neu sortiertes Grundschul-Curriculum Sprachen. In: *Fremdsprachen Frühbeginn 1/2003*, S. 8-10.
- **Dirim, İnci (1999):** Lernen in zweisprachiger Interaktion. In: *Grundschule 5/1999*, S. 43f.
- **Dirim, İnci (2009):** „Zuhause sprechen wir deutsch und aramäisch“. Befunde zu Migration und Sprache. In: *SCHÜLER 2009*, S. 58-59.
- **Europaschulen:** <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/besondere-schulangebote/staatliche-europaschulen/-zuletzt-gepruft-am-9.10.2017>.
- **Jeuk, Stefan (3. überarbeitete und erweiterte Auflage 2015):** *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung.* Stuttgart: Kohlhammer.
- **Jeuk, Stefan & Schäfer, Joachim (2011):** *Sprachenmischungen – eine Herausforderung für Bildungseinrichtungen.* In: *bildung & wissenschaft. Januar/Februar 2011*, S. 33ff.
- **Limbach, Jutta (Hrsg.) (2007):** „Ausgewanderte Wörter“. Ismaning: Hueber.
- **Limbach, Jutta (Hrsg.) (2008):** „Eingewanderte Wörter“. Ismaning: Hueber.
- **Oomen-Welke, Ingelore (2017):** *Didaktik der Sprachenvielfalt.* In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.) (4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage): *Deutsch als Zweitsprache.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 617 – 632.

- **Schader, Basil (2000):** *Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge.* Troisdorf: *Bildungsverlag EINS.*
- **Schlatter, Katja, & Tucholski, Yvonne & Curschellas, Fabiola (2016):** *DaZ unterrichten. Ein Handbuch zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache in den Bereichen Hörverstehen und Sprechen.* Bern: *Schulverlag plus.*
- **Wandruszka, Mario (1979):** *Die Mehrsprachigkeit des Menschen.* München, Zürich: *Piper.*

Informationen über Sprachen:

- **Colombo-Scheffold, Simona. u.a. (Hrsg.) (2., korrigierte und erweiterte Auflage 2010):** *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer.* Freiburg i.B.: *Filibach.*
- **Krifka, Manfred u.a. (Hrsg.) (2014):** *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler.* Berlin Heidelberg: *Springer-Verlag.*
- **Schader, Basil (2013):** *Deine Sprache - meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationsprachen und Deutsch für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht.* Zürich: *Lehrmittelverlag des Kantons.*
- www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=3

Karl-Heinz Aschenbrenner



ist Diplompädagoge und GHS-Lehrer im Ruhestand sowie Mitglied der UP-Redaktion. Er arbeitete bis zur Pensionierung als akademischer Mitarbeiter in der Abteilung Deutsch der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Impressum

Die *Unterrichtspraxis* – Beilage zu „*bildung und wissenschaft*“, Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg, erscheint unter eigener Redaktion achtmal jährlich.

Redaktion: Joachim Schäfer (verantwortlicher Redakteur), Karl-Heinz Aschenbrenner, Helmut Däubler und Nicole Neumeister
 Anschrift der Redaktion: Joachim Schäfer, Meisenweg 10, 71634 Ludwigsburg, E-Mail: unterrichtspraxis@gmx.de
 Dieses Heft kann auch online abgerufen werden: www.gew-bw.de/unterrichtspraxis

Gestaltung: Tomasz Mikusz, Süddeutscher Pädagogischer Verlag

Zur Mitarbeit sind alle Kolleginnen und Kollegen herzlich eingeladen. Manuskripte sollten direkt an die Redaktion der *Unterrichtspraxis* adressiert werden.