

54 Sprachlernvoraussetzungen: Nachbar- und Herkunftssprachen

Nachbar- und Herkunftssprachen im Rahmen eines Mehrsprachigkeitskonzepts

Mehrsprachigkeit kann in zwei größeren Kontexten diskutiert werden: einem ‚globalen‘, internationalen und überregionalen gegenüber einem mehr nationalsprachlichen Kontext auf der anderen Seite.

So ist Mehrsprachigkeit ein erklärtes Ziel der Sprachenpolitik der Europäischen Union: Jeder Europäer sollte neben seiner Muttersprache zwei weitere (europäische!) Sprachen erlernen. Dabei erfährt diese Ausrichtung eine Akzentuierung in Bezug auf Nachbarregionen, wo der Ausbau der Sprachkompetenzen in Grenzregionen das Zusammenwachsen in diesen Regionen fördern soll (vgl. Raasch 2000).

Zudem ist Mehrsprachigkeit in einem nationalsprachlichen Kontext zu sehen und bezieht sich hier auf die Stellung von Herkunftssprachen.

Nachbarsprachen

Nachbarsprachen sind gekennzeichnet durch Nähe und Distanz. Die Nähe ist dadurch gegeben, dass die Sprachgemeinschaften räumlich Nachbarn sind, das Trennende besteht darin, dass sie durch eine Grenze getrennt sind, die sprachlich-kulturelle Differenz markieren kann und territoriale bzw. staatliche Differenz markieren soll. Dem Impuls, das Lernen von Nachbarschaftssprachen zu fördern, liegt die Vorstellung zugrunde, dass durch gegenseitige Sprachenkenntnis Grenzen überwunden werden und soziale Kohäsion entsteht (vgl. Raasch/Wessela 2008), was letztlich erst durch eine europäische Sprachenpolitik eingeleitet wurde. Für Deutschland, das im Zentrum Europas liegend die meisten Grenzen mit Nachbarländern und Nachbarsprachen aufweist, sind diese Ansätze von besonderem Interesse.

Nachbarsprachenprojekte sind in einer Reihe von Schulen im mehr oder weniger engen Grenzraum in Arbeitsgemeinschaften organisiert. Sie ziehen die Lernmotivation aus der Begegnung mit den zielsprachigen Schülern. Dabei kommen grenzüberschreitende Projekte und Austausch (→ Art. 67) sowie Tandemlernen (→ Art. 53) zum Einsatz (vgl. für einen Überblick über verschiedene Formen Raasch 2000).

Christ et al. (1992) sehen gerade in der Überkreuzsituation des Sprachenlernens die beste Voraussetzung. In der Realität stellen sich jedoch einige Schwierigkeiten ein. So ist oft zu beobachten, dass vor allem die Sprache gewählt wird, die insgesamt von den beteiligten Schülern besser beherrscht wird und dass sie dann in dieser verbleiben. Zudem ist die Tendenz, zum Teil auch der Wunsch vorhanden, auf Englisch als *lingua franca* überzugehen. In diesen Projekten liegt der Schwerpunkt der didaktischen Arbeit in der Gestaltung der Kontaktsituationen (vgl. Baur/Chlosta/Ostermann 1999, <http://www.partnerschulnetz.de>).

In neuerer Zeit gewinnt auch unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten das Fachsprachenlernen in Grenzregionen an Bedeutung (vgl. Blahak/Piber 2008).

Im Rahmen der Primarstufe waren die 1990er Jahre besonders geprägt von der Auseinandersetzung um einen fremdsprachlichen Frühbeginn (→ Art. 62) und einer allgemeinen Sensibilisierung für (andere) Sprachen (*Language Awareness*; → Art. 24). Letztere wurde in Deutschland vor allem in Nordrhein-Westfalen unter dem Namen ‚Begegnung mit Sprache‘ (BmS) angestrebt. Letztlich wurde das Programm zugunsten des Frühbeginns Englisch abgeschafft (vgl. Baur/Chlosta 1999).

Das Konzept der *Language Awareness* mit Bezug zu Herkunftssprachen lebt in der Mehrsprachigkeitsdidaktik der Kindertagesstätten und Grundschulen weiter, wird aber in der Ausbildung nur selten genügend berücksichtigt (vgl. Luchtenberg 2009, Schnitzer/Wanjek 2009).

Sofern unter Nachbarsprachen der Fokus auf Staaten und Sprachen gelegt wird, zu denen Deutschland eine Grenze hat, kann man heute jede dieser Sprachen studieren und mit einem Staatsexamen abschließen.

Wenn bei Nachbarsprachen auch die innere Mehrsprachigkeit und das gemeinsame Unterrichten von mehrsprachigen Gruppen mitverstanden wird, so finden sich dazu bislang kaum Ansätze in der Lehrerbildung. Die wenigen, jedoch in den letzten Jahren verstärkt entstandenen Ausbildungsgänge zum Bilingualen Lernen sind meist auf Englisch und in der Grenzregion zu Frankreich auf das Französische bezogen (→ Art. 64).

Die wissenschaftliche Forschung zum großen Feld der Nachbarsprachen bezieht sich vor allem auf die Darstellung von *Best-practice*-Fallstudien (vgl. Raasch 2000).

Herkunftssprachen

Als Herkunftssprachen werden die Sprachen der Immigranten bezeichnet, die als Arbeitnehmer oder Flüchtlinge nach Deutschland eingewandert sind und ihre Sprachen als Familiensprachen ‚mitbringen‘. Dabei gibt es Überschneidungen zwischen Herkunftssprachen und Sprachen, die als Schulfremdsprachen unterrichtet werden, z. B. Italienisch, Spanisch und Russisch. In der Regel werden die für diese Sprachen in Deutschland ausgebildeten Fremdsprachenlehrer nicht als Herkunftssprachenlehrer eingesetzt. Einen Sonderstatus nehmen zudem das Englische, das Französische und das Niederländische ein. Personen mit einer dieser Muttersprachen gehören mit zu den großen Gruppen der sprachlichen Minderheiten (mehr als 100.000 Sprecher), die Sprachen werden aber nicht den Migrantensprachen zugerechnet (vgl. Gogolin/Reich

2001: 197). Französisch und Niederländisch werden allerdings im Rahmen von Nachbarsprachenkonzepten berücksichtigt.

In Deutschland hat es sprachliche Minderheiten immer gegeben. Während sie jedoch früher im Sinne einer Politik der nationalen Einheit, die auch sprachliche Loyalität einforderte, unterdrückt wurden (vgl. Glück 1979), hat sich die Europäische Union dazu bekannt, die Herkunftssprachen der Kinder von Wanderarbeitnehmern bei der Beschulung zu berücksichtigen (vgl. Boos-Nünning et al. 1983). Die größten Zuwanderergruppen sprechen die Herkunftssprachen Türkisch, Russisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Italienisch, Griechisch, Polnisch und Arabisch.

Die Konzentration auf diese Gruppen ist allerdings sprachdidaktisch problematisch, da sie insgesamt nur ca. 60 % der Sprecher anderer Herkunftssprachen umfassen. In der Realität erfolgt häufig lediglich eine Förderung des Türkischen. Tatsächlich werden in Deutschland aber sicher mehr als 100 weitere Sprachen als Familiensprache genutzt (vgl. Chlosta/Ostermann 2008). Die Sprachlernvoraussetzungen der meisten Migranten werden damit letztlich nicht zur Kenntnis genommen.

In der Diskussion um die Förderung der Sozialisation zweisprachig aufwachsender Kinder ist das Verhältnis der jeweiligen Familiensprache/Herkunftssprache zur deutschen Sprache im Sozialisationsprozess bis heute eine strittige Frage, von der auch schulorganisatorische Konsequenzen (Förderung der Muttersprachen) abgeleitet werden. Es werden zwei konträre Hypothesen ins Feld geführt: Cummins' Interdependenzhypothese, die in der Entwicklung der Muttersprache die Basis für die kognitive Entwicklung des Individuums sieht und besagt, dass nur bei guter Kenntnis der Muttersprache auch die Zweitsprache Deutsch erfolgreich gelernt werden könne (Cummins 2003, Baur/Meder 1992), gegenüber der *Time-on-task*-Hypothese, nach der die Förderung der Muttersprache zu Verzögerungen im Zweitspracherwerb führt und nutzlos sei (vgl. zustimmend hierzu Esser 2006, Hopf 2006, kritisch dagegen Osler 2008).

Die kontrovers diskutierte Frage lässt sich nur mit empirischer Forschung lösen, die bisher aussteht. Es müsste untersucht werden, welcher Zusammenhang bei zweisprachigen Kindern zwischen den sprachlichen Fähigkeiten in ihrer ersten sowie zweiten Sprache und den schulischen Leistungen in der deutschen Regelklasse in verschiedenen Phasen besteht. Dabei müssen die folgenden Gruppen von Schülern unterschieden werden: 1. Migrantenkinder, deren Sprache der Erstsozialisation die Herkunftssprache ist: Wie muss das Verhältnis von Herkunftssprache (Muttersprache) und Zweitsprache Deutsch gefördert werden, um kognitive Defizite auszuschließen und eine erfolgreiche Sozialisation in der deutschen Schule zu gewährleisten? 2. Migrantenkinder, deren Sprache der Erstsozialisation nicht mehr (ausschließlich) die Herkunftssprache ist: (a) Welche Auswirkungen hat das Erlernen der Herkunftssprache durch die Migrantenkinder in ihren Familien und die Förderung der Herkunftssprache in der deutschen Schule für das Erlernen der deutschen Sprache und die Integration in die deutsche Gesellschaft? (→ Art. 55) (b) Wie entwickeln sich die sprachlichen Fähigkeiten bei den zweisprachigen Kindern in der Herkunftssprache und in der deutschen Sprache?

Literatur

- Baur, Rupprecht S./Chlosta, Christoph (1999): Begegnung mit Sprache – Reform oder Konkurs. In: *Wege zur Mehrsprachigkeit – Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens* 4, 25–34.
- Baur, Rupprecht S./Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten (1999): „Schule in Kielce sucht Austauschpartner“ – sprachliches Lernen in europäischen Schulkontakten als Aufgabe der Mehrsprachigkeitsdidaktik und der Sprachpolitik. In: *Zielsprache Deutsch* 30/4, 148–161.
- Baur, Rupprecht S./Meder, Gregor (1992): Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern. In: Rupprecht S. Baur/Gregor Meder/Vlatko Previšić (Hrsg.): *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit*. Baltmannsweiler, 109–140.
- Blahak, Boris/Piber, Clemens (Hrsg.) (2008): *Deutsch als fachbezogene Fremdsprache in Grenzregionen*. Bratislava.
- Boos-Nünning, Ursula/Hohmann, Manfred/Reich, Hans H./Witek, Fritz (1983): *Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht*. München. [Hier sind die Verweise zu den europäischen Richtlinien zu finden.]
- Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten (2008): Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem. In: Bernt Ahrenholz/Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler, 17–30.
- Christ, Herbert et al. (Red.) (1992): *Schüleraustausch. Eine didaktische und organisatorische Handreichung*. Gießen.
- Cummins, Jim (2003): Bilingual Education. In: Jill Bourne/Euan Reid (eds.): *World Yearbook of Education: Language Education*. London, 3–20.
- Esser, Hartmut (2006): *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt a. M./New York.
- Glück, Helmut (1979): *Die preußisch-polnische Sprachenpolitik. Eine Studie zur Theorie und Methodologie der Forschung über Sprachenpolitik, Sprachbewußtsein und Sozialgeschichte am Beispiel der preußisch-deutschen Politik gegenüber der polnischen Minderheit vor 1914*. Hamburg.
- Gogolin, Ingrid/Reich, Hans (2001): Immigrant Languages in Federal Germany. In: Guus Extra/Durk Gorter (eds.): *The Other Languages of Europe*. Clevedon u. a., 193–214.
- Hopf, Diether (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51/2, 236–251.
- Luchtenberg, Sigrid (2009): Vermittlung interkultureller sprachlicher Kompetenz als Aufgabe des Deutschunterrichts. In: Schnitzer/Wanjek (2009), 277–290.
- Osler, Leona Cecile (2008): Evaluation neuerer Studien zum Thema Mehrsprachigkeit. Eine kritische Untersuchung der 2006 erschienenen Studie Sprache und Integration. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 13/1, 1–8 <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Osler1.htm> [02. 10. 2009].
- Raasch, Albert (Hrsg.) (2000): *Fremdsprachen – Nachbarsprachen. Erfahrungen und Projekte in Grenzregionen*. Saarbrücken.
- Raasch, Albert/Wessela, Eva (Hrsg.) (2008): *Europäische Nachbarschaftspolitik: Soziale Kohäsion durch Sprache*. Saarbrücken.
- Schnitzer, Katja/Wanjek, Mathias (Hrsg.) (2009): *Der Sprachenfächer. Ein Arbeitsmittel für den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt im Deutschunterricht*. Freiburg i. Br.
- ZydatiŃ, Wolfgang (2000): *Bilingualer Unterricht in der Grundschule*. München.

Rupprecht S. Baur, Christoph Chlosta