

Bilinguales Lernen an Berliner Schulen

Eine Auswertung besonderer Schulpraktischer
Studien im September 2007

Margita Pätzold (Hg.)

Kassel 2008

Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel (Hrsg.)
Reihe Studium und Forschung, Heft 11

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 978-3-89958-421-0
URN urn:nbn:de:0002-4210

© 2008, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsschutzgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel
Printed in Germany

INHALTSÜBERSICHT

Vorwort	5
Einleitung	7
Christian Becker	7
Teil I: Sprachpolitik – Submersion und Immersion	9
Das Konzept und Modell einer bilingualen Begegnungsschule	9
<i>Christian Becker</i>	9
Die Schulstruktur	10
Der Unterrichtsaufbau	11
Partnersprachenkonzept in der Schulpraxis am Beispiel einer deutsch-portugiesischen Grundschule	14
<i>Yvonne Riehl</i>	14
Wo beginnt Zweisprachigkeit? Auswirkungen der familiären Sprachkonstellationen auf den Anfangsunterricht	21
<i>Anne Hauptmann</i>	21
Was kommt nach sechs Schuljahren bilingualen Unterrichts heraus?	27
<i>Kristin Neunes</i>	27
Bilinguale Lernprozesse – Potenzierte Heterogenität	33
<i>Babett Rommert</i>	33
Heterogenität hoch 2	33
Heterogenität hoch 3	35
Heterogenität hoch 4	36
Heterogenität hoch 5	36
Herausforderung: Heterogenität	37
Teil II: Diagnostik bilingualer Lernprozesse	39
Bilinguale Diagnose und bilinguale Lernprozesse am Beispiel der deutsch-russischen Staatlichen Europa-Schule Berlin	39
<i>Tatiana Roloff</i>	39
Gruppe 1 – bilinguale Kinder	41
Gruppe 2 – ausgewogen zweisprachige Kinder	41
Gruppe 3 – Kinder mit altersgemäßen Sprachfähigkeiten in der starken Sprache und mit keinerlei oder erst geringeren Anfängerkenntnissen in der Partnersprache	42
Gruppe 4 – Kinder mit Schwächen in beiden Sprachen	42

"Warum weint die Katze?"	
– Zuordnung der Erst- und Zweitsprache durch HAVAS 5	46
<i>Annika Habenbacher</i>	46
Zum Verfahren HAVAS 5	47
Zwei Fallbeispiele	48
Alena, 5 Jahre	49
Aynur, 5 Jahre	52
Datenmengen und ihr didaktischer Nutzen	
– Die Logik des Kindes beim Sprechen	56
<i>Katherine Schmieder</i>	56
Lernausgangslage Berlin Klasse 1c	56
Wörterforscher – eine Dokumentation	57
Victorias Logik beim Sprechen	59
Teil III: Didaktische Fragestellungen und Probleme	63
Lernangebot und Lernanalyse am Beispiel eines deutsch-türkischen Unterrichts	63
<i>Usha Brauckmann</i>	63
Stefan Jeuk: "Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch"	63
Phonologische Bewusstheit	64
Poesie im Dienste der Erziehung zu Phonologischer Bewusstheit	65
Wie kommt Filipe ins Sprechen?	
– Beobachtung zum Erwerb der Zweitsprache Deutsch im Anfangsunterricht	70
<i>Isabelle Naumann</i>	70
Sprachbewusstheit bilingualer Kinder	77
<i>Julia Weiss</i>	77
Zur Begrifflichkeit	77
Transkripte der Interviews	78
"Schreibe wie du sprichst" oder "Sprich wie schreibst"?	84
Eine kritische Auseinandersetzung mit ausgewählten Ansätzen zum	
Schriftspracherwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit.	84
<i>Lena von Schenkendorff</i>	84
Die Relation von gesprochener und geschriebener Sprache	85
"Schreibe wie du sprichst" oder "Sprich wie du schreibst"?	86
Die Bedeutung der geschriebenen Sprache für den Schriftspracherwerb	88
Multilingualität in der Grundschule	
– "Sprich wie du schreibst" oder "Schreibe wie du sprichst"?	89

Vorwort

Die Beziehung von sprachlicher Bildung und Integration ist seit der Erfindung der PISA-Studien zu einem Dauerthema geworden. Und das wird es sicher auch bleiben.

Zu fragen ist aber: Sind wir in Bezug auf Lehr-Lern-Prozesse in der Zweitsprache Deutsch seit PISA gescheitert geworden? Sind entsprechende Ausbildungsinhalte im Lehramtsstudium darauf ausgerichtet, das Lernen der Kinder besser zu verstehen? Sind die Lehrerinnen und Lehrer in der Schulpraxis in der Lage, die Grenzen "sprachlicher Messung" zu reflektieren, damit nicht schon bald eine fatalistische Ernüchterung einsetzt?

Die vorliegende Publikation möchte den Rahmen der Überlegungen in diese Richtungen erweitern. Einerseits werden Schulmodelle in schulpraktischen Studien untersucht, in denen die Mehrsprachigkeit der Kinder als besondere kulturelle und sprachliche Ressource im Regelunterricht genutzt und gefördert wird. Andererseits wird das Spektrum von Heterogenität beleuchtet, die durch Mehrsprachigkeit entsteht und mitbedacht werden muss.

"Sprachlicher Förderung" begegnen wir in der Schulpraxis häufig entweder als Förderunterricht in der Majoritätssprache Deutsch oder, wenn auch nur sehr eingeschränkt, als muttersprachlichem Ergänzungsunterricht in der Erstsprache Türkisch (z.B. in der Koordinierten Alphabetisierung im Anfangsunterricht, kurz: Koala).

Es ist notwendig, dass Studierende in ihrem Fachpraktikum auch andere Modelle sprachlicher Förderung kennen lernen, solche, die systematisch und eben nicht punktuell und zufällig verfahren. Solche, die Interkulturalität und Mehrsprachigkeit nicht auf mehr oder weniger folkloristisch typisierende Weise verkürzen. Schwerpunkte unserer Fragen sind: Wie werden die sprachlichen Kapitale der Kinder genutzt, um literale Kompetenzen bilingual aufzubauen? Es geht also nicht einfach um Zweisprachigkeit, sondern um schriftsprachliche Kompetenzen und darum, unter welchen Bedingungen sie erfolgreich zu entwickeln sind. Es scheint in diesem Zusammenhang wichtig, dass Studierende die Kompetenz erwerben, das Thema Mehrsprachigkeit in das Spektrum schul- und sprachpolitischer Kontexte einzuordnen.

Ein weiterer Grund für diese Studie besteht darin, Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund dafür zu sensibilisieren und zu ermutigen, ihre mehrsprachigen und interkulturellen Ressourcen für ihr künftiges Lehramt zu nutzen. Immer wieder betonen derartige Studierende mit diesem Hintergrund, dass sie ermuntert werden, sich gerade wegen ihrer Bilingualität für ein Lehramt zu entscheiden. Sie stellen aber fest, dass sie selbst im eigentlichen Sinne nicht (mehr) bilingual (zumindest nicht biliteral) sind und demzufolge auch nicht flexibel auf sprachliche Probleme der Kinder eingehen können. Diese Lehramtsstudierenden verfügen zwar häufig noch über eine mündlich kontextgebundene Familiensprache, für die sie aber keine metalinguistischen Zugriffe der Beschreibung haben. Der Grund liegt in der Art ihrer Schulausbildung, in der sprachpolitisch das Assimilationsmodell favorisiert wurde und somit die Herkunftssprache (außerhalb des islamischen Religionsunterrichts) keine Berücksichtigung oder gar Förderung erfuhr. Das wirkt sich bei diesen Studierenden auch auf ihr sprachliches Differen-

zierungsvermögen, ihre Varietätenkompetenz im Gebrauch der deutschen Sprache, insbesondere der Schriftsprache aus. Deshalb sollen sie alternative Modelle bilingualer Förderung kennen lernen.

Die hier versammelten studentischen Beiträge gehen auf folgende Fragen ein:

1. Einschlägige empirische Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, dass bilateraler Schriftspracherwerb die sprachlichen Kompetenzen in beiden Sprachen stärkt und darüber hinaus dazu beiträgt, das Handicap eines niedrigen sozialen Status und der Zugehörigkeit zu einer sprachlichen Minderheit zu kompensieren und die Basis für Chancengleichheit zu verstärken. Zentrale Frage des Praktikums: Lässt sich dieses Wechselverhältnis anhand unterrichts- und schulpraktischer Zusammenhänge beobachten und quantifizieren?
2. Wie sind die didaktischen Konzepte des sprachlichen Lernens in der Mehrheits- und Minderheitensprache aufeinander abgestimmt?
3. Wie ist der sozio-kulturelle Hintergrund beschaffen, vor dem Eltern für ihre Kinder schulische Entscheidungen treffen für eine bilinguale Ausbildung?

Die Studierenden hatten die Möglichkeit, dies an mehreren Schulen zu untersuchen. Ausgewählt wurden:

- die Grundschule "Aziz Nesin" Berlin-Kreuzberg (Türkisch/Deutsch)
- die Grundschule am Brandenburger Tor, Berlin-Mitte (Russisch/Deutsch)
- die Grundschule Hannoversche Straße, Berlin-Mitte (Portugiesisch/Deutsch)

Diese Schulen arbeiten nach dem Konzept der Begegnungssprachen, welches international als Two-Way-Immersion beschrieben wird. Kinder verschiedener Sprachgruppen lernen in ihrer Erst- und Zweitsprache innerhalb des Regelunterrichts. Dies ist gleichzeitig auch ein Bildungsangebot an Kinder mit deutscher Erstsprache. Das Begegnungssprachen-Konzept kommt in Kassel nur in Verbindung mit der sogenannten Elitenzweisprachigkeit (Engl., Franz. etc.) vor. In diesem Sonderpraktikum sollte es aber um die Probleme der Förderung von Minderheitensprachen als Bestandteil des Regelunterrichts durchgängig bis zum Schulabschluss gehen. Diese Möglichkeit bieten zurzeit nur Schulen in Ballungszentren, insbesondere in Berlin.

Das Praktikum und diese Publikation wären nicht zustande gekommen ohne die Unterstützung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel. Zu den Schwerpunkten des Zentrums gehört die institutionsübergreifende Kooperation der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung und dabei insbesondere das Thema "Schulische Heterogenität".

Mit dieser Publikation soll der Versuch gemacht werden, das Thema Sprachförderung erwerbtheoretisch, schulpraktisch und bildungspolitisch umfassender zu diskutieren.

Kassel, im Juni 2008

Dr. Margita Pätzold

Einleitung

Christian Becker



Zwölf Studentinnen und Studenten – drei Berliner Grundschulen – und eine Dozentin sind die Zutaten für ein eigens erstelltes Rezept der Universität Kassel. Man lasse alles rund drei Wochen zusammenarbeiten und fertig sind die Schulpraktischen Studien (SPS) im Fachbereich Germanistik. Hört sich im ersten Augenblick vielleicht etwas flapsig an, aber so ungefähr ging es zu Beginn des Sommersemesters 2007 in einem Seminarraum zu. Hier wurde das

Rezept für eine erfolgreiche Zusammenarbeit entworfen. Im Volksmund heißt es zwar: "Viele Köche verderben den Brei", aber davon haben sich die Teilnehmer nicht beirren lassen und schon im Vorbereitungsseminar zum SPS in Berlin Hand in Hand zusammengearbeitet. Mit zum Teil unbekanntem Kommilitoninnen und Kommilitonen musste man sich schnell einarbeiten und wir können mit Stolz behaupten: "Das haben wir geschafft".

Zusammen mit Frau Dr. Margita Pätzold aus dem Fachbereich Germanistik fanden wir schnell unser Schwerpunktthema Staatliche Europaschulen in Berlin – Deutschunterricht im bilingualen Kontext, welches uns während des dreiwöchigen Praktikums begleiten sollte.

Der Schwerpunkt unserer Tätigkeit lag in den ersten Schuljahren an drei verschiedenen Europaschulen mit den Sprachkombinationen:

- Deutsch – Russisch
- Deutsch – Portugiesisch
- Deutsch – Türkisch

Wie entwickeln sich SchülerInnen, die sich innerhalb der neu entstandenen Gemeinschaft¹ gegenseitig kaum bis gar nicht verständigen können? Wie ist dort Unterricht überhaupt möglich und mit welchen Konzepten arbeiten die Schulen und die Lehrer? Zusätzlich zu diesen Ausgangsfragen, die wir im nachfolgenden Bericht beantworten, stand die Lernstandsanalyse "LauBe"² im besonderen Augenmerk unserer Arbeit. Jede Schülerin, jeder Schüler der ersten bilingualen Klassen wurde auf verschiedene Fähigkeiten hin überprüft³. Diese Art der Lernstandsanalyse ist in Berlin Pflicht und muss durchgeführt werden. Die Ergebnisse dieser Analyse helfen den Lehrkräften die indivi-

1 Die SchülerInnen wurden unmittelbar vor unserem Eintreffen eingeschult und mussten sich erst an die für sie neue Umgebung gewöhnen.

2 Lernausgangslage Berlin.

3 LauBe besteht aus zwei Teilbereichen: 1. Mathematik, 2. Deutsch. Wir beschränkten uns auf das Unterrichtsfach Deutsch. Hier wurden die Fähigkeiten: Silbentrennung, Reimwörter, Zwillingswörter und Anlaute bei den SchülerInnen getestet.

duellen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen zu benennen und geeignete Lösungskonzepte zu erstellen. Dadurch kann den SchülerInnen eine individuelle Förderung geboten werden. Auch auf diesen Punkt wird in dieser Publikation näher eingegangen.

Aber warum Berlin und nicht Kassel? Nun, in Kassel sind zwar bilinguale Schulen vorhanden, sie konzentrieren sich aber lediglich auf die Elitesprachen⁴. Berlin hingegen bietet – als Weltstadt – eine größere linguale Varietät und somit einen größeren Erkundungsbereich für uns Studenten.

Es waren spannende und ereignisreiche Wochen, die uns menschlich, aber vor allem fachlich sehr geprägt haben. Diese halten wir in dieser Publikation fest.

Aus Gründen der Diskretion wurden die Namen aller Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte in den folgenden Beiträgen geändert. Ähnlichkeiten sind rein zufällig.

⁴ Englisch und Französisch.

Teil I: Sprachpolitik – Submersion und Immersion

Das Konzept und Modell einer bilingualen Begegnungsschule

Christian Becker

Die Welt verändert sich und mit ihr auch die gesellschaftlichen und politischen Strukturen. Was in vergangener Zeit getrennt war, wächst in zunehmender Geschwindigkeit zusammen und erfordert Flexibilität und Variabilität. Einzelne Kulturen und Lebenseinstellungen werden zu einer Gemeinschaft, in der innovative Bildung eine wichtige Voraussetzung bildet. Gerade bei uns in Europa, wo immer mehr sprachliche Varietäten zusammenkommen, ist es für die kommende Generation – auch im Hinblick auf deren berufliche Zukunft – von entscheidender Bedeutung, mit unterschiedlichen Sprachen aufzuwachsen. Vielsprachigkeit fördert Flexibilität und Flexibilität bildet Strukturen. In den Staatlichen Europaschulen Berlin (SESB) wird dies zum Grundsatz gemacht.

Die SESB sind keine gewöhnlichen Schulen. Primär geht es um Sprache und gegenseitige Begegnungen. SchülerInnen aus verschiedensten Kulturen und Umgebungen treffen, beispielsweise in der Hauptstadt Deutschlands, Berlin, aufeinander und lernen voneinander. Es soll ein Ort der kulturübergreifenden und sprachintensiven Begegnung sein.



(deutsch-russische Klasse)

Der ehemalige Senator für Bildung, Jugend und Sport, Klaus Böger, betonte: "Dass die Europaschulen weit mehr leisten, als Sprachkenntnisse zu vermitteln. Die SchülerInnen lernen sehr viel über die Kultur und das Leben in dem jeweiligen Partnerland. Die Kinder lernen sehr früh, dass Verstehen die beste Voraussetzung für Toleranz ist."

Die SESB übernehmen somit die wichtigsten pädagogischen Eigenschaften, auf die sich unsere Gesellschaft stützt und die sie zusammenhält:

- Akzeptanz
- Toleranz
- Respekt

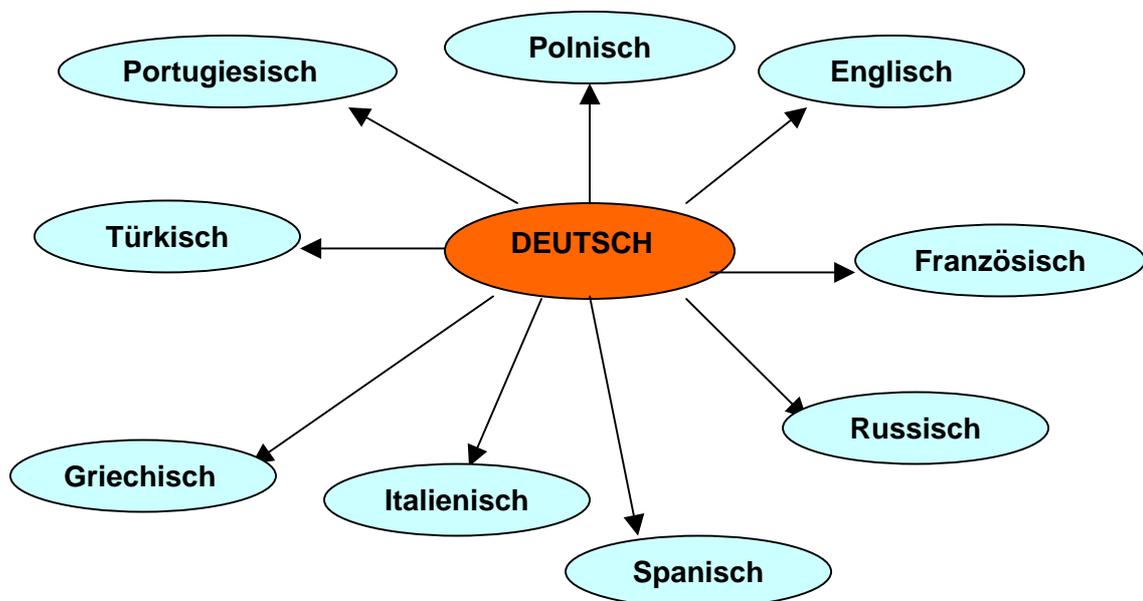
Im Jahr 1992 wurde das Modell zum ersten Mal an einer Berliner Schule erprobt. Seitdem entwickelt es sich immer stärker zu einem vorbildlichen Schulkonzept, das in der Bevölkerung nicht nur Neugierde weckt, sondern auch erhöhte Nachfragen nach freien Schulplätzen mit sich bringt. Der Grundstein des Modells wurde mit den Partnersprachen Englisch, Französisch und Russisch an sechs Berliner Grundschulen gelegt. Damals hätte man nie geglaubt, dass innerhalb weniger Jahre die Nachfrage ungewöhnlich hoch ansteigen würde. Sollte die Nachfrage an einer Schule das Angebot an freien Plätzen übersteigen, entscheidet das Losverfahren, welches Kind einen Platz zugewiesen bekommt. Bewusst hat man sich auf dieses Verfahren geeinigt, da man nicht dem Geldbeutel oder dem Einfluss der Eltern Vorrang geben wollte.

Eine weitere Voraussetzung für die Aufnahme eines Schülers ist dann erbracht, wenn mindestens ein Elternteil aus dem jeweiligen partnersprachlichen Land stammt.

Auch sind die Standorte der SESB bewusst so gewählt, dass die SchülerInnen keine weiten Anreisewege in Kauf nehmen müssen, um am Schulalltag teilnehmen zu können.

Die Stadt Berlin hat durch dieses Konzept und dessen Realisierung das bundesweit dichteste Netz an bilingualen Schulen aufgebaut. "Die SESB folgt mit der Beachtung der europäischen Dimension der 'Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen zur europäischen Dimension im Bildungswesen vom 24. Mai 1988' sowie dem Vertrag von Maastricht über die Europäische Union vom 7. Februar 1992, Art. 126"¹

Die Schulstruktur



Die SESB sind durch verschiedenste Sprachkonzepte miteinander vernetzt. Im Mittelpunkt steht die deutsche Sprache, die durch eine weitere von insgesamt neun Sprachen ergänzt werden kann.

Wie in anderen Schulen, beginnt die SESB mit der Jahrgangsstufe 1 und endet entweder mit der Mittleren Reife am Ende der Stufe 10 oder mit dem Abitur am Ende der Stufe 13 als Schulabschluss. Die verschiedenen Klassen der Grundschulen wechseln ab der sechsten Jahrgangsstufe an weiterführende Schulen. Diese Schulen stehen bereits im Vorfeld im engen Kontakt mit den SESB. So können schon vorab wichtige Informationen und Lernstände übermittelt werden. Dieser Vorteil der engen Kooperati-

¹ Staatliche Europa-Schule Berlin (SESB), 1996, Berlin, S. 4

on kommt den SchülerInnen zu Gute. Sie können optimal betreut und in für sie sinnvolle Lerngruppen eingeteilt werden.

Als Vorreiter dienten die Albert-Einstein-Schule und die Heinrich von Kleist Schule in Berlin. Ab der siebten Jahrgangsstufe beginnen die SchülerInnen hier eine weitere Fremdsprache zu erlernen. Das bedeutet: Am Ende ihrer schulischen Laufbahn beherrschen diese Schüler drei verschiedene Sprachen.

- ihre eigene Muttersprache,
- eine jeweilige vernetzte Partnersprache und
- die dritte erlernte Fremdsprache

An den Realschulen wird ab der siebten Jahrgangsstufe keine weitere Fremdsprache angeboten. Dies bleibt der gymnasialen Oberstufe vorbehalten.

Ab der neunten Jahrgangsstufe können die SchülerInnen durch das Angebot an Wahlpflichtfächern ihre Neigungen und Talente selbst fördern.

Zur Auswahl stehen hier:

- der sprachliche Bereich
- der mathematische Bereich
- der naturwissenschaftliche Bereich
- der musische Bereich
- der künstlerische Bereich

Wie bereits erwähnt, werden die SchülerInnen innerhalb der Klassen in Lerngruppen eingeteilt. Eine Gruppe besteht aus SchülerInnen mit deutscher Muttersprache, eine andere aus MuttersprachlerInnen mit der jeweils kombinierten Partnersprache. So ergänzen sich die Leistungen und Kompetenzen innerhalb der Klassengemeinschaft optimal und eine erfolgreiche Zusammenarbeit und Kooperation können gewährleistet werden. Zu den SESB gehört nicht nur der alltägliche Unterricht, sondern auch ein Nachmittagsangebot bis 16 Uhr, auch eine kostenpflichtige Betreuung während der schulischen Ferienwochen. Die Lehrkräfte unterrichten jeweils in ihrer Muttersprache.

"Zielvorstellungen der SESB gehen davon aus, dass am Ende der vierten Klasse Hörverstehen, Sprech-, Lese-, und Schreibfähigkeiten soweit gesichert sind, dass alle Kinder am Fachunterricht teilnehmen können."²

Der Unterrichtsaufbau

"Die Organisation des Unterrichts erfolgt nach den Grundsätzen des vorfachlichen Unterrichts. [...] Ein projekt- und handlungsorientierter Unterricht ist anzustreben, soweit dies sinnvoll ist und einer sachgerechten Behandlung nicht entgegensteht"³.

² ebd., S. 9

³ vgl. Rahmenpläne (SESB) 1996, S. 18

Die zu unterrichtenden Fächer teilen sich in folgende Bereiche:

- Mutter- und Partnersprache
- Lese- und Schreiblehrgänge
- Sachunterricht
- Mathematik
- Fremdsprachlicher Unterricht
- Geschichte / Politik
- Geografie und Naturwissenschaften
- Musik
- Sport
- Kunst
- Physik
- Chemie
- ggf. Arbeitslehre

Im Groben unterscheiden sich die SESB nicht von der herkömmlichen Dorf- oder Stadtschule. Allerdings ist die Aufteilung und Einführung der einzelnen Fächer oder deren Kombination im Vergleich zum Standard anders.

Die Fächer Mutter- und Partnersprache werden bis zur achten Jahrgangsstufe getrennt nach Sprachgruppen unterrichtet. Der Lehrgang Lesen und Schreiben beginnt in der ersten Jahrgangsstufe innerhalb des Muttersprachenunterrichts. Der Schriftspracherwerb in den Partnersprachen beginnt ab der zweiten Jahrgangsstufe.

Sachunterricht wird von der ersten bis zur vierten Jahrgangsstufe unterrichtet. Mathematik wird vollständig in deutscher Sprache erteilt und die musischen bzw. künstlerischen Fächer werden nach individueller Entscheidung der Schulleitung entweder auf Deutsch oder in der jeweiligen Partnersprache gelehrt. Englisch wird als Fremdsprache ab der fünften Jahrgangsstufe unterrichtet und wer Englisch schon als Partnersprache vorweisen kann, dem wird Französisch als weitere Sprache angeboten.

Ab der fünften Jahrgangsstufe werden die gesellschaftspolitischen und naturwissenschaftlichen Fächer unterrichtet, wobei man hier zwischen Realschule und/oder Oberstufe unterscheiden muss. Je nach Schulform wird die Gewichtung der einzelnen Fächer verlagert. Die folgende Tabelle zeigt eine Stundentafel aus dem Jahr 2005. Konzipiert für die zu unterrichtenden Fächer mit Angabe der Stundenanzahl. Jeweilige Änderungen bleiben der Schule oder dem Kultusministerium überlassen.

Unterrichtsfach	Schulanfangsphase		Jahrgangsstufen			
	1	2	3	4	5	6
Erstsprache	7	7	6	6	6	6
Partnersprache	3	4	6	6	6	6
Mathematik	"5"	5	5	5	5	5
Sachunterricht	10 "2"	2	3	5	-	-
BK/Musik	"3"	3	3	3	3	3
Sport	2	2	2	2	2	2
Neue zweite Fremdsprache					5	5
Naturwissenschaften					4	4
Geografie					"1"	"2"
Geschichte / Politische Bildung					3	4
					"2"	"2"
Gesamtstundenanzahl	22	23	25	27	32	33
Förderunterricht in allen Jahrgangsstufen	2	2	2	2	2	2

In den SESB wird der Unterricht "situationsorientiert" gestaltet. Das bedeutet:

- Offenheit gegenüber der realen Umgebung der SchülerInnen,
- alle Inhalte sind "kindorientiert" erstellt und den Lernständen der SchülerInnen angepasst.

Literatur

Sukopp, Inge: Pädagogische und grundschuldidaktische Grundlagen der Staatlichen Europa-Schule Berlin (Klasse 1-4). Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung 1996.

Internetquellen

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: Modell einer bilingualen Begegnungsschule. 2005. Online im Internet: www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/besondere_paedagogische_konzepte/staatl_europaschule/sesb_modell.pdf (Stand: 24.08.2007).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: Modell einer bilingualen Begegnungsschule: Stundentafel für die Klassen der Grundschule der SESB ab Schuljahr 2004/2005. Online im Internet: www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/besondere_paedagogische_konzepte/staatl_europaschule/sesb_stundentafel_grundschule.pdf (Stand: 24.08.2007).

Partnersprachenkonzept in der Schulpraxis am Beispiel einer deutsch-portugiesischen Grundschule

Yvonne Riehl



Als eine von vier Kasseler Studentinnen lernte ich das Schulkonzept der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB) am Praxisbeispiel der Berliner Grundschule *Neues Tor* in Berlin Mitte kennen. Um das Konzept der SESB in der Praxis zu untersuchen und im Folgenden darzustellen, nutze ich die Informationen aus geführten Lehrer- und Schülerinterviews sowie meine aus Beobachtungen hervorgegangenen eigenen Erfahrungen.

(Grundschule Neues Tor)

Die Grundschule Neues Tor ist dreizügig und bietet neben zwei bilingualen Klassen pro Schuljahr zusätzlich Unterricht in einer Regelklasse an. Im Jahre 1997 wurde die zuvor gefällte Entscheidung, die Schule an das kulturelle Umfeld anzupassen, umgesetzt und so begann man mit der sukzessiven Umwandlung in eine bilinguale Bildungsstätte. Warum gerade diese Schule fortan Unterricht auf Deutsch und Portugiesisch bieten sollte, geht auf sich verändernde Wohnstrukturen nach der politischen Wende 1989 zurück. Durch den massiven Ausbau des Regierungsviertels nach der Wiedervereinigung haben sich Abgeordneten-, Diplomaten- und Botschafterfamilien dort niedergelassen. Um dem Bedarf an einer zweisprachigen Schule nachzukommen, wurde in der Hannoverschen Straße, welche unweit des Regierungsviertels und auch des berühmten Klinikums "Charité" liegt, nun Portugiesisch neben Deutsch zur Unterrichtssprache gemacht.

Die Grundschule Neues Tor nimmt Kinder auf, die Kenntnisse sowohl in Deutsch als auch in Portugiesisch vorweisen können. Das bedeutet, dass sie in mindestens einer der beiden Sprachen Kenntnisse auf muttersprachlichem Niveau besitzen sollten, in der anderen Sprache genügen einfache Kenntnisse. In der Realität zeigte sich, dass die Ausprägung der Sprachen bei den Kindern sehr verschieden ist. Zum Einen begegnet man Kindern, die komplett bilingual zu sein scheinen. Andere, die eine stärkere und eine schwächere Sprache haben und z.B. die Partnersprache Portugiesisch zwar verstehen, aber nicht selbst sprechen können. Dann gibt es noch die Kinder, die erst kurz vor Schulbeginn z. B. aus Brasilien nach Deutschland gekommen sind und weder Deutsch verstehen noch sprechen können. Die Entscheidung, welches nun die stärkere Sprache eines Kindes ist, treffen die Eltern bei dessen Anmeldung. Überprüft wird diese Entscheidung von der Schule mittels des Sprachtests Bärenstark. Der Zeitpunkt des Tests liegt einige Wochen vor der Einschulung. Nach der Testauswertung können eventuelle Empfehlungen von Seiten der Schule ausgesprochen werden; die endgültige Entscheidung bleibt aber bei den Eltern. Natürlich kann es vorkommen, dass sich nach den ersten Unterrichtswochen herausstellt, dass

es sich bei diesem oder jenen Schüler¹ um eine Fehleinschätzung der Zuweisung in "starke" oder "schwächere" Sprache gehandelt haben könnte. Wechsel sind dann möglich, da die Klassen während des Sprachunterrichts getrennt in zwei Gruppen unterrichtet werden.



Dabei teilt sich die Klasse nicht zwingend in zwei gleich große Gruppen, sondern in der Praxis können es z. B. auch 14 und 9 Kinder sein. In einer von mir besuchten Praktikumsklasse waren 14 Kinder für Deutsch als Muttersprache eingeteilt, 9 für Portugiesisch. Der Deutschlehrer unterrichtet Deutsch als Mutter- und Partnersprache und der Portugiesischlehrer Portugiesisch als Mutter- und Partnersprache.

(Portugiesisch-Unterricht für Muttersprachler)

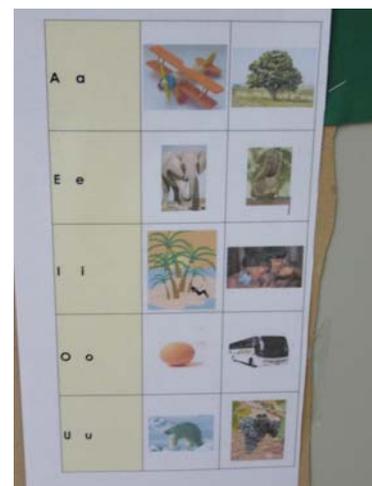
Die Schüler wechseln also gruppenweise den Sprachunterricht. Der restliche Unterricht findet im Klassenverbund statt – jedoch sind auch hier die Sprachen so auf die Fächer aufgeteilt, dass man eine Bilingualität von einem möglichst 50-prozentigen Anteil jeder Sprache erreicht. So findet der Mathematikunterricht auf Deutsch statt, die Fächer Kunst, Musik, Religion/Lebenskunde und Sport – wenn die Personalsituation es erlaubt – auf Portugiesisch. Ein Blick in den Stundenplan einer der ersten Klassen verrät, dass die Muttersprache mit sieben Stunden, die Partnersprache mit fünf Stunden vertreten ist. Täglich nehmen die Schüler am Unterricht beider Sprachen teil. Auch Mathematik ist mit täglich einer Unterrichtsstunde präsent. Die anderen Fächer haben mit ein bis zwei Stunden pro Woche einen Platz im Stundenplan gefunden. Neben diesen Unterrichtsfächern gibt es zudem 14 Stunden UEA – Unterrichtsergänzende Angebote. An mehreren Tagen der Woche beginnt der Vormittag mit diesen, von Erzieherinnen geleiteten Stunden und es wird mit den Kindern gebastelt, gesungen und auf Dinge eingegangen, die nicht immer zu einem eigenen Thema innerhalb anderer Schulstunden gemacht werden können, wie z. B. die Förderung der Feinmotorik, der Kreativität und sozialer Umgangsformen. Auch Toben auf dem Pausenhof oder Bewegungsspiele können in diese Stunden gepackt werden. Um die Mittagszeit herum gehen die Erzieherinnen dann mit der jeweiligen Klasse während der unterrichtsergänzenden Stunden essen. Am Ende eines langen Schultages können auch Entspannungsphasen für den richtigen Ausklang sorgen. Langer Schultag bedeutet hier, dass die Schüler von 08:20 Uhr bis 16:00 Uhr Unterricht haben. Hier bleibt viel Zeit für das Lernen in zwei Sprachen, was gleichzeitig bedeutet, dass für eine ausgleichende Gestaltung des Unterrichtstages gesorgt werden muss, um die Konzentrations- und Leistungsfähigkeit der Kinder zu erhalten. Die eingebauten unterrichtsergänzenden Stunden haben dazu beizutragen. Ich beobachtete aber auch in den regulären Unterrichtsstunden, dass z. B. Auflockerungsübungen, die zum Stundenthema passen, von den Lehrkräften eingebaut werden. Dazu werden die Kinder mal in den Stuhlkreis, mal in einen Sitzkreis auf dem Boden zusammengerufen, um z. B. rhythmische Spiele und Lieder zum Thema Richtungsorientierung zu machen.

¹ Die männliche Form wird hier, wie im gesamten Text, geschlechtsneutral für beide Geschlechter verwendet.

Die Kinder sind mit Spaß bei der Sache, können durchatmen und spielend unbewusst Dinge wiederholen und vertiefen, bevor wieder auf bewusstes Lernen orientiert wird. Diese Flexibilität wird hier schon den ganz Kleinen abverlangt. Doch meine Beobachtungen legen den Schluss nahe, dass dies den Kindern recht leicht fällt. Anscheinend beanspruchen die ständigen Raum- und Lehrer- bzw. Erzieherwechsel die Kräfte der Kinder stärker als das Lernen zweier Sprachen. Die Schüler benötigen auch nach Ansicht der Lehrer viel Kraft und Zeit, um sich an die häufigen Personen- und Raumwechsel zu gewöhnen. Ich beobachtete, dass sie noch viel Unterstützung dabei brauchten, um zu wissen, welches Fach sie wann haben und welche Utensilien sie dafür benötigen. Das Umdenken in die andere Sprache hingegen schien ganz automatisch zu geschehen. Für den Klassenlehrer bedeuten diese verschiedenartigen Wechsel, dass die pädagogische Einheit nicht mehr im großen Umfang gegeben ist. Das gewohnte Bild von einem Klassenlehrer, der den größten Teil des Schultages mit "seiner" Klasse verbringt, verschwimmt hier und man hat vor allem in der Anfangsphase nicht alles unter eigener Regie.

Gleich zu Beginn des Schuljahres lernen die Kinder viele verschiedene Personen kennen, die häufig oder nur stundenweise mit ihnen zu tun haben. Dazu gehören der Klassenlehrer als Deutschlehrer, ein Portugiesischlehrer, mindestens eine Erzieherin, wenn die Kapazität es möglich macht, kommt noch eine weitere Erzieherin mit der Muttersprache Portugiesisch und noch andere Fachlehrer für z.B. Sport und Musik hinzu. Der Vorteil dieser Zweiteilung der Klasse während des Sprachunterrichts liegt darin, dass man in kleineren Gruppen die Chance bekommt intensiver auch auf einzelne Schüler eingehen zu können. Auch die Raumwechsel bedeuten eine hohe Anforderung an die Kinder, doch bereits ab der zweiten Klasse ist, nach Auskunft der Lehrer, bei den meisten Schülern festzustellen, dass sie flexibler und selbstständiger werden – sicher ein wichtiger Entwicklungsschritt.

So wie es das Konzept der Staatlichen Europa-Schule Berlin vorgibt, wird auch der Zeitpunkt der Alphabetisierung an der Grundschule Neues Tor umgesetzt. Die Kinder beginnen jeweils im ersten Schuljahr mit der Alphabetisierung und dem Schriftspracherwerb in ihrer Muttersprache; erst ab dem zweiten Schuljahr folgt die Partnersprache. Während unserer Hospitationen konnten wir dies auch feststellen. Demnach wurden Anlautübungen und erste Schreibübungen bereits in den ersten Wochen nach Schulbeginn mit den Muttersprachlern durchgeführt, während im partnersprachlichen Unterricht vielmehr die Kommunikation im Vordergrund stand.



(Portugiesische Anlauttabelle)

Hier geht es um die Erweiterung des mündlichen Sprachschatzes und ganz basale Dinge wie z.B. Richtungsorientierung oder auch um das Singen von Liedern. Doch das Konzept ist nicht starr, das Schreiben und Lesen in der Partnersprache wird nicht gebremst, wenn die Schüler sich im Verlaufe des ersten Schuljahres auf dem

entsprechenden Stand befinden. In einem Interview mit einem Lehrer der Schule fand ich heraus, dass es vor allem für die Kinder mit Deutsch als Muttersprache schwieriger ist, die portugiesische Sprache zu lernen, da zu Hause oftmals wenig Portugiesisch gesprochen wird. Die Kinder mit Portugiesisch als Muttersprache sprechen eher Portugiesisch zu Hause, haben Deutsch jedoch als Verkehrssprache in der Umgebung und zusätzlich in der Schule, was für das Lernen von Vorteil ist. Auch während meiner Unterrichtshospitationen zeigte sich, dass die Kinder mit Deutsch als Muttersprache größere Probleme im Portugiesischunterricht haben, als die anderen Schüler in ihrer Partnersprache Deutsch. Die Unterschiede sind bei diesen zuerst genannten Schülern auch am größten, denn einige sind nahezu komplett bilingual, also in beiden Sprachen auf muttersprachlichem Niveau, während sich am anderen Ende der Skala Kinder befinden, die zwar einiges verstehen, was der Portugiesischlehrer sagt, aber die noch einen großen Schritt davon entfernt sind, selbst zu sprechen. Eine separate Förderung ist hier allerdings nicht vorgesehen, um die Unterschiede im partnersprachlichen Unterricht zu minimieren. Vielmehr wird eine ausreichende Differenzierung der Aufgabenstellungen von der jeweiligen Lehrkraft verlangt. Förderhilfe wird nur bereitgestellt, wenn sich nach einiger Zeit, relativ unabhängig vom Schulfach, z.B. Zeichen von Über- oder Unterforderung feststellen lassen. Beobachtungen von Seiten der Lehrer werden speziellen Förderkräften mitgeteilt.

Da im Partnerspracheunterricht ausschließlich Deutsch bzw. Portugiesisch gesprochen wird – zumindest von Seiten der Lehrer – lernen Schüler mit geringen Kenntnissen über Gestik, Mimik, Bilder und auch Lieder Schritt für Schritt die andere Sprache zu verstehen. Beobachtungen haben gezeigt, dass die Kinder sich darauf einstellen, mit welcher Lehrkraft welche Sprache gesprochen wird, und dass die andere Sprache für die Zeit der jeweiligen Sprachstunde tabu ist. Dabei wirkten sie unbefangen, wenn sie nicht alles verstehen. Sie versuchen vielmehr – die einen mehr, die anderen weniger – dem Unterricht zu folgen, Lieder zumindest stellenweise mitzusingen oder mitzusummen und Bewegungen nachzuahmen. Da Sprache lernen im Anfangsunterricht nur über mündliche Kommunikation erfolgen kann, ist ein spielerischer Umgang mit der zum Teil fremden Sprache wichtig, um die Aufmerksamkeit und das Interesse der Kinder zu wecken. Besonders stolz sind einige Kinder auch, wenn sie ihren Eltern oder auch uns Praktikanten etwas erklären oder vermitteln können. Dies ist ein Aspekt, der die Motivation zum Lernen der Partnersprache fördern kann. Die Schüler werden zu Experten und wollen ihr Können zeigen.

Im Deutschunterricht für die portugiesischen Muttersprachler zeigte sich, dass die Aussprache, der Wortschatz, die Syntax etc. schon auf einem guten Niveau sind. Bei einigen Schülern muss noch der normgerechte Gebrauch des unbestimmten und bestimmten Artikels, der korrekte Einsatz der Pronomen und auch die Satzstellung entwickelt werden.

Sind beide Sprachgruppen im Unterricht vereint, wie in Mathematik, so fällt auf, dass es die Aufgabe des Lehrers ist, nicht nur mathematische Grundlagen, Rechenoperationen etc. zu vermitteln, sondern auch grundlegende Begrifflichkeiten zu klären, die deutschsprachigen Muttersprachlern oftmals ganz selbstverständlich erscheinen. Nicht nur beim produktiven Verwenden der Begriffe, sondern auch z.B. beim Vermitteln von

Höflichkeitsformen und alltäglichen Wendungen wird der Anspruch an die Lehrkraft erhoben, neben den Basiselementen eines jeden Unterrichtsfaches auch diese Themen in Übungen einzugliedern, um die Kinder zu fördern.

Auf die Frage hin, ob und wann die beiden Sprachen mal zusammenkommen, erfuhr ich, dass dies innerhalb des Schultages eher sporadisch geschieht. Während gemeinsamer Ausflüge wird Deutsch und Portugiesisch gesprochen. Die Kinder entscheiden selbst, in welcher Sprache sie sich unterhalten wollen. Meine Beobachtungen, die ich als Begleitung während eines Ausfluges machte, zeigten, dass die Kinder untereinander fast ausschließlich deutsch miteinander sprechen. Einem Wechsel in die portugiesische Sprache geht meist ein Satz eines Lehrers voraus. Die Sprachen kommen daher eher außerhalb des Unterrichts miteinander in Kontakt. Erst ab dem dritten Schuljahr, wenn Sachunterricht, der vorher in den muttersprachlichen Unterricht integriert ist, nun nur noch auf Portugiesisch stattfindet, können die Schüler sich gegenseitig bei sprachlichen Schwierigkeiten unterstützen. Teamwork wird hier verlangt, wie es auch bei den Lehrern funktionieren muss, z.B. um Absprachen zu treffen. Diese Absprachen beziehen sich vor allem auf den Sprachunterricht bis zum dritten Schuljahr und die darin integrierten sachkundlichen Themen, welche in beiden Sprachgruppen parallel gelehrt werden. Der Arbeitsaufwand der Lehrer unterscheidet sich hier allerdings in puncto Materialverfügbarkeit. Alle Themen, die im muttersprachlichen Deutschunterricht durchgenommen werden, können oftmals komplett durch vorhandene oder leicht beziehbare Materialien aufgearbeitet werden. Anders sieht es für die Portugiesischlehrer aus, die neben der Unterrichtsplanung zusätzlich Material erstellen müssen, welches nicht auf Portugiesisch vorhanden ist. Dabei orientieren sie sich an der deutschen Vorlage. So werden auch das Konfetti-Material und dessen Anlauttabellen, die im Anfangsunterricht ihre Verwendung finden, adaptiert.



Teamarbeit findet vor allem statt, wenn es um organisatorische und inhaltliche Dinge geht, um pädagogische Gespräche, gemeinsame Elterngespräche und gemeinschaftliche Ausflüge. Die Sprachlehrer können ihre verschiedenen Erfahrungen nutzen und sich gegenseitig unterstützen, um Schwierigkeiten zu überwinden. Aus Brasilien oder Portugal mitgebrachte Ideen können eine Bereicherung darstellen.

(dt. Konfetti-Anlauttabelle)

Hilfreich ist auch der Austausch über die Leistungsstärke von Schülern in Mutter- und Partnersprache. Hier können beide Lehrer aus verschiedenen Perspektiven auf den Schüler, sein Verhalten und seine Leistung blicken, Einschätzungen austauschen, Fehleinschätzungen revidieren und zu neuen Erkenntnissen gelangen. Auch dies konnte ich direkt beobachten, als es um die Einschätzung eines Jungen ging, der in der Partnersprache Deutsch durch seine überdurchschnittliche Leistung, aber auch sein unruhiges Verhalten aus der Gruppe herausstach. Ein Austausch mit dem Portugiesischlehrer bestätigte, dass dies auch in der Muttersprache nicht anders ist und eine mögliche Unterforderung der Grund für sein Verhalten sein könnte. Im

Lehrerteam wurde nun genauer beobachtet, wie eine weitere pädagogische Kraft eingesetzt werden könne, welche mit Hilfe ihrer Kenntnisse und Erfahrungen das Kind fördern kann.

Diese und andere Anforderungen müssen Lehrer einkalkulieren, wenn sie an einer Europa-Schule unterrichten wollen. Vor allem die Auseinandersetzung mit den kulturellen Unterschieden stellt einen bedeutenden Aspekt dar. Schon beim Betreten des Pausenhofs kommen uns Kinder entgegen, die verschiedene Haut- und Haarfarben haben, sich in verschiedenen Sprachen unterhalten und je nach Ausprägung im Elternhaus auch kulturabhängig unterschiedliche Auffassungen und Verhaltensweisen zeigen. So verhält es sich auch mit den Eltern, die zum Teil weniger Zugang zur deutschen Sprache haben, als ihre eigenen Kinder. Gründe dafür sind sicherlich, dass sie keinen so umfangreichen sozialen Kontakt und damit sprachlichen Austausch mit Deutschsprachigen haben, wie ihre Kinder tagsüber in der Schule. Zusätzliche Hemmschwellen zu sprechen, tragen ihr Weiteres dazu bei. Von den Lehrern wird keine Bilingualität verlangt. Dadurch wird zumindest für die Kinder klar, bei wem sie welche Sprache sprechen. Ob es jedoch nicht sinnvoller wäre, wenn auch die Lehrer zumindest ansatzweise zweisprachig sind, bleibt zu diskutieren. Allerdings wird verlangt, dass sich die Lehrer auf die anfangs zunächst eher ungewohnte Schulsituation einlassen. Um sie auf das Unterrichten an einer bilingualen Grundschule vorzubereiten, werden diverse Fortbildungen vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), welches seit dem 1. Januar 2007 eine Einrichtung des Landes Brandenburg für die Bildungsregion Berlin-Brandenburg ist, angeboten.



Wie schon erwähnt, ist es nicht immer gegeben, dass die Eltern bilingual sind und sich in beiden Sprachen verständigen können. Da man aber immer im Zweierteam arbeitet, hat man auch stets einen Kollegen zum Dolmetschen an seiner Seite. Deutsch ist allerdings vorrangig Verkehrssprache, wie z.B. an Elternabenden. Bei schriftlichen Aushängen in der Schule und Informationsmaterial für die Eltern wird auf Ausführungen in beiden Sprachen geachtet. Hin und wieder sind Familien auch nur übergangsweise in Deutschland, da ein Elternteil z. B. einen Zeitarbeitsvertrag angenommen hat. Auch hier werden die Kinder zunächst durch Bärenstark und den förderdiagnostischen Sprachtest LauBe (Lernausgangslage Berlin) geprüft und dem Ergebnis entsprechend eingestuft. Die Einstufung erfolgt meist in eine um ein Schuljahr niedrigere Klasse, als die zuvor im Heimatland besuchte. Sollte sich im Laufe der Zeit herausstellen, dass die Leistungen in den Hauptfächern gut sind, kann ein Wechsel in eine höhere Jahrgangsstufe erfolgen.



Wichtig bei der Umsetzung des bilingualen Schulkonzepts ist es natürlich, dass auch die Vorbildung daran angepasst wird und eine weiterführende Schule die Kinder dort abholt, wo sie stehen. Vor einiger Zeit wurde eine deutsch-portugiesische Kindertagesstätte gegründet, welche die Kinder an die Bilingualität gewöhnen soll. Nach dem sechsten Schuljahr gibt es dann die Möglichkeit für die Schüler, den bisher gegangenen zweisprachigen Weg an der Kurt-Schwitters-Gesamtschule, die auch eine gymnasiale Oberstufe bietet, weiterzuverfolgen.

(während des LauBe-Tests)

Die Frage, ob bilinguales Lehren und Lernen in der Realität umgesetzt werden und funktionieren kann, ist abhängig von den am Prozess Beteiligten. Die Lehrer müssen dem Anspruch genügen, sich auf eine differenziertere Unterrichtsorganisation als in einer Regelschule einzustellen. Sie müssen bereit sein, im Team zu arbeiten und Absprachen zu treffen, die sich auf einen parallelen Verlauf in beiden Sprachfächern beziehen und ihnen muss es ein Anliegen sein, kulturelle Unterschiede zu beherzen und zu verstehen. Auf Seiten der Schüler wird ein Einlassen auf einen in zwei Sprachen geteilten Schultag gefordert sowie die Gewöhnung an ständige Raum- und Betreuungspersonenwechsel, gegenseitige Anerkennung der unterschiedlichen Kulturen und eine höhere Flexibilität durch den häufigen Wechsel der Sprache. Ein gutes Schulkonzept ist nur so gut wie die, die es umsetzen. Eine gut strukturierte Planung und Führung der Schule und des Kollegiums und eine der Bilingualität angepasste Personalsituation sind wichtige Punkte, die hier funktionieren müssen.

Wo beginnt Zweisprachigkeit? Auswirkungen der familiären Sprachkonstellationen auf den Anfangsunterricht

Anne Hauptmann

Vor allem in Großstädten wie Berlin spielen kulturelle Akzeptanz und Toleranz eine große Rolle, um das friedliche Zusammenleben der unterschiedlichen Kulturen gewährleisten zu können. Diese interkulturellen Kompetenzen werden besonders in Europaschulen frühzeitig gefördert.



In Berlin-Kreuzberg haben Eltern beispielsweise die Möglichkeit, ihre Kinder in einer zweisprachigen Kindertagesstätte betreuen zu lassen. Dort lernen Kinder früh auf spielerische Art den Umgang mit mehreren Sprachen und verschiedenen Kulturen kennen und erfahren die Besonderheiten der dazu gehörigen Traditionen. Auf diese Weise wird eine gute Grundlage für kulturelles Verständnis geschaffen, die sich auf ein späteres Zusammenleben positiv auswirken kann.

(Aziz-Nesin-Grundschule: <http://www.aziz-nesin-g.cidsnet.de>)

Darauf aufbauend bietet die deutsch-türkische "Aziz-Nesin-Grundschule" in Kreuzberg die Möglichkeit, Kinder beginnend in der ersten bis zur sechsten Klasse, zweisprachig zu erziehen. Im Vordergrund stehen dabei der intensive Spracherwerb beider Sprachen – Deutsch und Türkisch – sowie der direkte interkulturelle Kontakt. Da der Besuch einer zweisprachigen Kindertagesstätte keine Voraussetzung für den Besuch dieser Schule ist, ergeben sich Heterogenitäten bezüglich der Spracherfahrungen in den Klassen. Doch bevor ich auf diese Besonderheiten im Anfangsunterricht eingehe, ist es zunächst vonnöten, einige Begriffe zu klären.

Der Begriff Zweisprachigkeit wird in meinem Beitrag mit dem Begriff Bilingualismus gleich gesetzt, auch wenn es in der Literatur anders gehandhabt wird. Wolfgang Zydaitis (2000, 55ff), der sich eingehend mit dem bilingualen Unterricht der Europaschulen in Berlin auseinandersetzt, bestätigt dies. Er betont, dass wenige bilinguale Sprecher ein gleich hohes Kompetenzniveau in beiden Sprachen erreichen. Das Verhältnis zwischen der "starken" und der "schwachen" Sprache kann sich ständig verschieben, da Zweisprachigkeit ein dynamischer Prozess ist, der gekennzeichnet sein kann von Vergessen, Verwechseln sowie situationsunangemessener Sprachmischung. Aus diesen Gründen ist es seiner Meinung nach schwierig, die Zweisprachigkeit objektiv zu bestimmen. Andere, zum Beispiel Leonard Bloomfield (zit. nach Nadori/ Rosa 2003, 13), sprechen von Mehrsprachigkeit, sobald man den Sprecher in beiden Sprachen nicht als fremdsprachig wahrnimmt.

Ich denke nicht, dass ausschließlich die Konzentration auf die sprachliche Kompetenz ausschlaggebend ist. Meines Erachtens ist ein Mensch im weitesten Sinne zweispra-

chig, wenn er kommunikative Fähigkeiten in zwei Sprachen besitzt, die durchaus unterschiedlich ausgeprägt sein können.

Cummins (1984, 187 ff.) entwickelte in Anlehnung an Immersions- und Submersionsprogramme in Kanada die Interdependenzhypothese, die besagt, dass sich die Zweitsprache auf Grundlage einer intakten Erstsprache entwickelt. Er unterscheidet zwischen "BISC"¹, den grundlegenden Fertigkeiten der mündlichen Kommunikation (vorwiegend in Alltagssituationen gebraucht), und "CALP"², der Schriftsprache in der Schule. Dabei bildet "BISC" eine grundlegende Bedingung für das funktionale Sprachkönnen, wobei die in "CALP" gelernten Fähigkeiten und Fertigkeiten wie beispielsweise das Lesen in der Erstsprache auch in der Zweitsprache garantiert sind. Zusätzlich sollte meiner Meinung nach die affektive Komponente eines Kindes im Zweitspracherwerb berücksichtigt werden, da sie ein entscheidender Faktor bei der Entwicklung des Selbstbildes und der Motivation ist.

Es ist festzustellen, dass die unterschiedlichen Begriffserklärungen – Zweisprachigkeit bzw. Bilingualismus – einen gleichen Grundgedanken beinhalten, nämlich den Erwerb zweier Sprachen sowie den Umgang mit diesen, was unter anderem auch das Ziel der deutsch-türkischen Europa-Schule in Kreuzberg ist. Kinder zweier unterschiedlicher Muttersprachen lernen die sprachlich-kulturellen Hintergründe ihrer Mitschüler kennen, wodurch sie früh interkulturelle Kompetenzen erwerben können, welche wiederum die Verständigung, Kommunikation und das Aufeinanderzugehen fördern.

Diese Einrichtung dient als "Begegnungsschule" zweier Kulturen und Sprachen, in der die Lerngruppen bilingual zusammengesetzt werden, weshalb man auch von einer reziproken Immersion spricht. Gemeint ist damit, dass sowohl der intensive Spracherwerb beider Sprachen, als auch der direkte interkulturelle Kontakt zwischen den Schülern zweier Sprach- und Kulturgemeinschaften möglich ist.

Prinzipiell unterscheidet man im Zweitspracherwerb zwei Arten: die Immersion und die Submersion. Unter dem Begriff der Immersion versteht man eine Schulpolitik, in der die Zweisprachigkeit unter institutionellen Bedingungen gefördert wird. Im Gegensatz dazu ist ein Hauptmerkmal der Submersion die fehlende Förderung der Muttersprache, welches oftmals bei Minderheitensprachen festgestellt werden kann. Die Sprache der Kinder wird demnach nicht berücksichtigt. Untersuchungen zufolge können Submersionsprogramme, wie sie in den USA mit Navajo-Indianern durchgeführt wurden, zu Semilingualismus bzw. doppelter Halbsprachigkeit führen, d.h., dass der Zweitspracherwerb nicht genug durch den Erstspracherwerb gestützt werden kann. Beide Sprachen stagnieren in ihrer Entwicklung.

Um dieser Erscheinung entgegen zu wirken, fördert die Europa-Schule in Berlin-Kreuzberg sowohl die Mutter- als auch die Partnersprache im 50:50-Prinzip, weshalb von einer teilweisen Immersion gesprochen werden kann.

Im Vordergrund des Spracherwerbkonzepts dieser Schule steht die Gleichberechtigung beider Sprachen. Dies bedeutet, dass eine Klasse sowohl einen deutschen als auch

1 "BISC": Basic Interpersonal Communicative Skills

2 "CALP": Cognitive/ Academic Language Proficiency

einen türkischen Lehrer hat. Des Weiteren ist der Anteil der Mutter- und Partnersprache in den einzelnen Lehrbereichen nach dem 50:50-Prinzip auf den Stundenplan verteilt, so dass die Kinder beispielsweise in den Unterrichtsfächern Kunst und Musik in türkischer Sprache und in den Fächern Mathe und Sachunterricht in deutscher Sprache unterrichtet werden. Außerdem wird angestrebt, dass die Lerngruppen aus gleichmäßig vielen deutschsprachigen wie auch türkischsprachigen Kindern bestehen.



Die Einteilung in die mutter- und partnersprachliche Lerngruppe ist dabei abhängig von der Erstsprache des Kindes. Erstsprache meint die Sprache der ersten Sozialisation, die also von klein auf gepflegt wird. Wächst ein Kind in einer bilingualen Familie auf, d.h. beide Elternteile sprechen unterschiedliche Sprachen, so kommt es auch vor, dass ein Kind zwei Erstsprachen besitzen kann. In diesem Fall ist die "stärkere Sprache" entscheidend. Dies wird vor dem Schuleintritt mit Hilfe des HAVAS-Interviews (siehe Beitrag: Annika Habenbacher) überprüft.

(Bildquelle: <http://www.aziz-nesin-g.cidsnet.de/htm/galerie.htm>)

Anschließend findet eine Binnendifferenzierung zwischen der Muttersprache ("stärkere Sprache") und der Partnersprache ("schwächere Sprache") statt. Diese wird in einem "didaktisch reflektierten und methodisch differenzierten Sprachunterricht"³ umgesetzt, um der funktionalen Sprachentrennung gerecht zu werden. Ziel ist es, die Kinder zu kompetenten bilingualen Sprechern auszubilden, welche situationsgemäß zwischen beiden Sprachen wechseln können. Auf diese Weise wird die Muttersprache etwa sechs Mal wöchentlich gezielt gefördert. Kinder der ersten Klasse werden zunächst in ihrer Muttersprache alphabetisiert, während die Partnersprache auf mündlicher Ebene gefördert wird. Doch selbst in den mutter- und partnersprachlich getrennten Lerngruppen sind Unterschiede innerhalb der Spracherfahrungen zu beobachten. Diese Beobachtungen möchte ich nun gekoppelt mit Fallbeispielen aus dem miterlebten Unterricht einer ersten Klasse beschreiben.

Zunächst möchte ich auf Schüler mit der Zuordnung "Muttersprache Deutsch" eingehen. Man unterscheidet zwischen dominant monolingualen Kindern sowie rezeptiv (verstehen, können jedoch nichts oder wenig sprechen) und produktiv (ausgeprägte Sprachkompetenz) zweisprachigen Kindern⁴. Doch wie kommt diese Zuordnung zustande?

Die fünfjährige Ayla ist ein Scheidungskind. Sie wächst bei ihrer deutschsprachigen Mutter in Berlin auf. Ihren Vater, einen türkischsprachigen Unternehmer, sieht sie kaum, was sie sehr traurig macht. Um den Kontakt trotzdem zu halten, telefonieren sie regelmäßig. Bisher war das in türkischer Sprache kaum möglich, wie mir Ayla berichtete. Da das Mädchen weder Türkisch sprechen noch die Sprache verstehen konnte, handelt es sich hierbei um ein monolinguales Kind. Anfangs wirkte sie sehr zurückhal-

³ Zydatiß 2000, S. 18

⁴ vgl. Zydatiß 2000, S. 52

tend und unsicher. Ihre schüchterne Art bereitete ihr zunächst Schwierigkeiten, Kontakt in der Klasse zu finden. Doch die Motivation, Türkisch zu lernen, war hoch. Vermutlich ist der Anreiz enorm, ihrem Vater den Wunsch zu erfüllen, sich auf Türkisch unterhalten zu können. Deshalb lernte sie zuhause mit der Unterstützung ihrer Mutter türkische Lieder. Da Ayla zu schüchtern dazu war, informierte ihre Mutter die Lehrer über die erzielten Fortschritte. Der Türkischlehrer war erstaunt und erfreut und fragte Ayla, ob sie die Lieder der Klasse vortragen möchte. Ayla stimmte zaghaft zu. Nach anfänglichem Schweigen des Mädchens im Türkischunterricht war der Lehrer überrascht über den schnellen Lernfortschritt Aylas. Er freute sich, dass sie in kurzer Zeit so viele Vokabeln gelernt und Freude am türkischsprachigen Unterricht gefunden hatte. Diese Freude ließ er sie in Form von Lob spüren. Ayla wirkte nun stolz und berichtete der Klasse, dass sie die Lieder mit ihrem Papa geübt hatte. Von nun an besuchte sie den Türkischunterricht mit mehr Freude und Selbstbewusstsein. Ihre Motivation wirkte sich positiv auf die Mitarbeit im Türkischunterricht aus, denn die Wertschätzung in der Klasse verhalf ihr zu mehr Selbstvertrauen. Dies förderte die sozialen Kontakte innerhalb der Klasse. Ayla versuchte nun die Lieder einem deutschsprachigen Jungen beizubringen, der mit ihr im Gegenzug aufgrund seines hervorragenden Wissensstands im deutschen Muttersprachunterricht den "Turmrap"⁵ übte. Der "Turmrap" bezieht sich auf die Anlaute des deutschen Alphabets. Beide deutschsprachigen Muttersprachler unterstützen sich so gegenseitig, was das Lernklima der Klasse positiv beeinflusst.

Ein weiteres Beispiel für ein dominant monolinguales Kind stellte der sechsjährige Ahmet dar. Dieses Beispiel soll verdeutlichen, welchen großen Anteil am Lernerfolg die Motivation der Kinder und die Unterstützung durch das Elternhaus haben. Beide Elternteile Ahmets sind deutschsprachig. Aufgrund der Wohnsituation besteht jedoch großes Interesse von Seiten der Eltern an der türkischen Kultur. Da sie im Sommer gern in die Türkei reisen und türkische Freunde in der Nachbarschaft haben, möchten sie ihren Sohn zweisprachig erziehen. Doch dieser aufgeweckte Junge hatte bisher kaum Kontakt zur türkischen Sprache und Kultur. Es fiel ihm schwer, Anschluss in der Klasse zu finden, weshalb er sich die ersten Schultage stark am Lehrer orientierte und dessen Nähe suchte. Auffällig war, dass er sich in der neuen Klasse scheinbar unwohl fühlte. Trotz seiner aufgeweckten Art, fand er in den ersten Wochen kaum Anschluss, was ihm den Schulalltag erschwerte. Am Unterrichtsgeschehen beteiligte er sich nicht, wirkte unkonzentriert und desinteressiert. Offensichtlich hatte er weder Freude am Lernen der anderen Sprache, noch fand er Zugang zu den anderen Kindern seiner Lerngruppe. Ursache hierfür war vermutlich der mangelnde Kontakt zur anderen Kultur sowie die mangelnde Unterstützung außerhalb der Schule durch die Eltern.

In solchen Fällen sollte man meines Erachtens sorgfältig abwägen, ob man seinem Kind eine solche Aufgabe – interkulturelles Lernen – übertragen kann. Denn es bedeutet eine große Herausforderung für ein Kind, eine neue Sprache nicht auf natürliche Weise, sondern institutionell zu erlernen. Besonders zu Beginn ist es wichtig, den Kindern Erkundungen der partnersprachlichen Kultur zu ermöglichen. Kinder sollten das Erlernen der neuen Sprache als Bereicherung und nicht als Belastung wahrnehmen. Deshalb wird geraten, auch außerhalb der Schule Kontakt zu dieser Kultur und Spra-

5 Cornelsen: Konfetti Basis Handreichungen, S. 136, KV5

che zu pflegen. Das Kind benötigt besonders in der Anfangszeit viel Unterstützung durch das Elternhaus. Zu empfehlen ist dabei, auch außerschulisch Kontakte des Kindes zu türkischen Muttersprachlern zu ermöglichen.

In der Schule ist es für diese monolingualen deutschsprachigen Kinder wichtig, einen frühen und ergebnisorientierten Zweitsprachunterricht zu erhalten. So malte die türkisch-partnersprachliche Lerngruppe bereits in den ersten Tagen Tierbilder, hörte nebenbei türkische Kinderlieder, um mit dem Klang der Sprache vertraut zu werden, lernte Tiernamen und die dazugehörigen Laute. In diesen drei Wochen, in denen ich diese Klasse begleitete, verhielt sich Ahmet sowohl im Deutsch- als auch im Türkischunterricht zurückhaltend. Doch die Lehrer waren zuversichtlich. Sie beschrieben, dass Kinder unterschiedlich lange Zeit brauchen, um sich in der neuen Schulumgebung einzufinden.

Im Weiteren soll auf Kinder eingegangen werden, deren Muttersprache Türkisch ist. Dies bedeutet, dass die türkische Sprache stärker ausgeprägt ist, als die deutsche. Die Realität an der deutsch-türkischen Europa-Schule in Berlin-Kreuzberg zeigt, dass es sich bei den Schülern fast nie um dominant monolinguale Kinder handelt. Fast alle Kinder mit türkischer Muttersprache besitzen bereits Deutschkenntnisse. Oft sind diese Kinder in Deutschland geboren und haben bereits wegen der Wohnsituation Kontakt zu deutschsprachigen Kindern aus der Kindertagesstätte sowie durch Nachmittagsbeschäftigung in der Nachbarschaft erste Sprachkenntnisse in Deutsch. Dabei sind Heterogenitäten festzustellen. Es gibt Kinder, die Deutsch bereits gut sprechen und verstehen können und solche, die einiges verstehen, aber kaum sprechen.

Ein Beispiel für ein produktiv zweisprachiges Kind in der Lerngruppe ist der sechsjährige Kemir, der bereits beide Sprachen verstehen und sich in ihnen ausdrücken kann. Er lebt seit fünf Jahren in Deutschland, wobei seine Eltern vorwiegend Türkisch sprechen. Den deutschsprachigen Kontakt pflegte er sowohl in der Kindertagesstätte als auch im spielerischen Umgang mit den Nachbarkindern. Kemir ist ein zielstrebiges, hilfsbereites Schüler, der beiden Sprachen und Kulturen offen begegnet. Er hatte kaum Schwierigkeiten, sich in die neue Umgebung einzufinden und knüpft schnell Kontakte zu anderen Mitschülern. Am Unterrichtsgeschehen beteiligt er sich aktiv und mit viel Freude. Besonders die Gedichte und Lieder lernte er lustbetont, da ihm viele Vokabeln bekannt waren. Im Vortrag der Gedichte war zu bemerken, dass seine grammatischen und phonetischen Kenntnisse des Deutschen noch zu entwickeln sind.

Da beide Elternteile kaum Deutsch sprechen, ist es auch für sie von Vorteil, dass mit den Lehrpersonen eine Kommunikation sowohl auf Deutsch als auch auf Türkisch möglich ist. In diesem Sinne hat dieses bilinguale und bikulturelle Kollegium die Funktion von Sprach- und Kulturvermittlung. Die Lehrkräfte sind Repräsentanten der jeweiligen Sprache und Kultur. Das bilinguale Schulsystem bietet den türkischen Familien die Möglichkeit, sich in das schulische Geschehen zu integrieren sowie die Zweisprachigkeit ihrer Kinder zu erhalten und zu unterstützen.

Wie heterogen die Zuordnungen zu rezeptiv und produktiv zweisprachigen Kindern sein können, lässt sich an Aichas Beispiel darstellen. Die sechsjährige Aicha ist in einem bilingualen Elternhaus aufgewachsen. Ihre Mutter spricht Deutsch und ihr türki-

scher Vater lebt seit acht Jahren in Deutschland. Aicha spricht fließend Deutsch. Das Mädchen wurde aufgrund der Ergebnisse aus dem HAVAS-Interview, das in beiden Sprachen durchgeführt wurde, in die deutsch-muttersprachliche Lerngruppe eingeteilt, da dies ihre stärkere Sprache war. Aufgrund des gut ausgebildeten produktiven Sprachvermögens in der deutschen Sprache wurde sie in dieser zuerst alphabetisiert. Zusätzlich hatte sie in der partnersprachlichen Lerngruppe, also Türkisch, enorme Vorteile, da sie mit Kindern unterrichtet wurde, die zum Teil kaum Türkischkenntnisse besaßen. Im Gegensatz zu ihnen verstand Aicha, was der Lehrer sagte und war zusätzlich in der Lage, sich in der Partnersprache Türkisch auszudrücken. Um diesen sprachlichen und kulturellen Heterogenitäten in einer Lerngruppe gerecht werden zu können und interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln, ist eine individuelle, differenzierte Förderung der Kinder wichtig.

Anhand der dargestellten Fallbeispiele ist zu erkennen, dass das heutige Leben durch Multikulturalität gekennzeichnet ist und die Familienkonstellationen zunehmend interkultureller werden. Umso wichtiger finde ich es, dass Institutionen wie die Europa-Schulen bikulturellen Familien die Möglichkeit geben, ihre Kinder zweisprachig aufwachsen zu lassen. Um einen erfolgreichen Zweitspracherwerb erzielen zu können, ist die individuelle Förderung in der Schule ebenso wichtig wie die außerschulische Unterstützung durch das Elternhaus. Kinder sollten erfahren, dass eine weitere Sprache ihren Horizont erweitern kann, so dass sie dies statt einer Belastung als eine bereichernde Chance erkennen. Entscheidend für den Zweitspracherwerb finde ich die positive Einstellung gegenüber der zu erlernenden Sprache und Kultur sowie die angemessene Motivation. Sind diese Bedingungen erfüllt, ist ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen für jeden Interessierten altersunabhängig möglich.

Literatur

Biehl, Jürgen: Sprachlernbedingungen und Zweitsprachenerwerb türkischer Schüler. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1987.

Burkhardt Montanari, Elke: Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel Verlag 2000.

Cummins, James: Zweisprachigkeit und Schulerfolg. DDS 3/1984.

Finkbeiner, Claudia: Bilingualer Unterricht. Hannover: Schroedel Verlag GmbH 2002.

Le Pape Racine, Claudia: Immersion – Starthilfe für mehrsprachige Projekte. Einführung in eine Didaktik des Zweitsprachunterrichts. Zürich: Verlag Pestalozzianum 2000.

Nodari, Claudio, De Rosa, Raffaele: Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen. Bern: Haupt Verlag AG 2003

Zydatißen, Wolfgang: Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme. Ismaning: Max Hueber Verlag 2000.

Was kommt nach sechs Schuljahren bilingualen Unterrichts heraus?

Kristin Neunes

Alle Staatlichen Europa-Schulen Berlins (SESB) verfolgen ein Ziel: "...die integrierte Erziehung bilingualer Lerngruppen bei durchgehend zweisprachigem Unterricht"¹. Das eigentliche Ziel jedoch – das, was am Ende erreicht werden soll – sind Schüler, die ein hohes zweisprachiges Niveau entwickelt haben. Sowohl im Schriftlichen als auch im Mündlichen. Doch was sagt die Praxis? Ist es überhaupt möglich, dass ein Kind im Alter von elf Jahren zwei oder mehr Sprachen sprechen und schreiben kann?

Die Schüler der sechsten Klassen an den Europa-Schulen haben, ebenso wie die Schuljahre zuvor, getrennten Partner- und Muttersprachunterricht. Dabei orientieren sich die Themen in den nicht-deutschen Fächern an einem speziell für die Europa-Schulen erarbeiteten Lehrplan. Die deutschen Fächer hingegen orientieren sich an dem landesweit gültigen Rahmenplan.



(die SPS-Gruppe mit Frau Dr. Pätzold)

Das bedeutet also, dass alle Schüler, ungeachtet dessen, ob sie Deutsch als Erst- oder Zweitsprache haben, die sechste Klasse mit dem gleichen Wissensstand im Fach Deutsch verlassen. Zu Beginn meiner Beobachtung konnte ich mir dies nur sehr schwer vorstellen, da man davon ausgehen muss, dass es Schüler gibt, die in der ersten Klasse noch kein Wort Deutsch sprechen. Entgegen meiner Erwartungen waren die Themen im Partner- und Muttersprachunterricht Deutsch identisch. Einzig in der Intensität unterschieden sich die beiden Fächer. In der Partnersprache wird nach Bedarf genauer und länger auf einen Themenbereich eingegangen als in der Muttersprache. Beide Schülergruppen lasen das gleiche Buch und bekamen Leseaufträge, um das laute Lesen zu üben. Zudem nutzten sie das Buch als Thema für eine Reihe von Aufgaben. Während meiner Beobachtungszeit lernten beide Gruppen das Plusquamperfekt kennen und übten diese Zeitform mit Verben aus dem Buch. Beide hatten mündlich keinerlei Schwierigkeiten und unterschieden sich nicht in ihrem Leistungsstand. Rechtschriftlich ist mir jedoch ein Unterschied aufgefallen. Die Schüler der Partnersprache Deutsch haben größere Schwierigkeiten in der Orthografie. Die Lehrer bestätigten mir diese Vermutung und sagten auch, dass es im Mündlichen keine Unterschiede gäbe, jedoch seien im Schriftlichen große Leistungsunterschiede zu erkennen.

In der mündlichen Sprachbeherrschung könnte man also von Bilingualität sprechen, was noch keine vollständige Biliteralität bedeuten muss. Sicherlich gibt es weniger Schwierigkeiten im Mündlichen, da Deutsch die Schüler überall in ihrem Alltag umgibt. Defizite sind verstärkt im Schriftlichen bei den Schülern zu erkennen, die das Fach Deutsch als Partnersprache belegen. Es ist vorwiegend darauf zurückzuführen, dass die Schüler erst in der 3. oder auch in der 2. Jahrgangsstufe damit beginnen, ihre

¹ Zydatiß 2000, S. 20

Partnersprache zu verschriftlichen. Somit konzentrierte sich der Anfangsunterricht auf die Muttersprache. "Inzwischen ist offenbar die 3. Klasse nicht mehr die starre Norm für den Beginn der Alphabetisierung in der Zweitsprache, was in Anbetracht (...) der hohen Transferfähigkeit der schriftsprachlichen Kompetenzen und dem Drang vieler Kinder in Richtung auf Lesen und Schreiben in beiden Sprachen sehr sinnvoll ist."²

Zu dieser Problematik interviewte ich die Deutschlehrerin Frau Bauer, die selber zwei Sprachen aufgrund vieler Auslandsaufenthalte beherrscht. Sie unterrichtet an der Grundschule "Neues Tor", einer deutsch-portugiesischen Europa-Schule.

Interviewer: Wie groß sind denn die Leistungsunterscheide in Mutter- und Partnersprache?

Frau Bauer: In Partnersprache Deutsch lernen mehrere Kinder, denen es sehr, sehr schwer fällt. Die haben im Portugiesischen Schwierigkeiten und haben in Deutsch natürlich auch Schwierigkeiten. Und für viele von diesen monolingual portugiesischen Kindern wäre es sogar sehr wichtig, wenn sie in eine deutsche Schule gehen würden, damit sie erstmal vernünftig und richtig Deutsch lernen. Denn hier wird ihr schwaches Deutsch durch die Muttersprache Portugiesisch etwas ausgeblendet. Also ich denke, die muttersprach-portugiesischen Kinder haben mehr Schwierigkeiten in Deutsch.

Interviewer: Und wie sieht es im umgekehrten Fall aus?

Frau Bauer: Da etwas weniger. Also ich sag mal, sie sind offener.

Frau Bauers Äußerungen konnte ich in ähnlicher Form selbst beobachten. Die Schüler, deren Erstsprache Deutsch ist, hatten sichtlich weniger Schwierigkeiten im Fach Deutsch.

Der nicht-deutsche Unterricht gestaltet sich ein wenig anders als der Deutschunterricht. In dem nicht-deutschen Sprachunterricht hat der Muttersprachunterricht im Vergleich zu dem Partnersprachunterricht ein anderes Niveau und die Themen unterscheiden sich. In der Muttersprache liegt das Augenmerk darauf, die Sprache zu festigen und den Erhalt der Sprache zu sichern.



(Raum einer 1. Klasse)

Die Kinder stammen meist aus einer rein monolingualen Familie und sind zu Hause von der nicht-deutschen Sprache umgeben. Es gibt jedoch auch bilinguale Familien, in denen sich mehr und mehr die deutsche Sprache durchsetzt, womit dem Verfall der bereits vorherrschenden Bilingualität entgegengewirkt wird. "Diese Kinder unterliegen keiner Gefahr, ihre Muttersprache oder die Kultur ihrer Familiensprache zu verlie-

² Zydatiś 2000, S. 161

ren..."³ meint Zydatiř. In der Partnersprache hingegen ist das Ziel, die Sprachfähigkeit weiter auszubauen und zu fördern. Zydatiř beschreibt dies mit einem systematisch nachweisbarem Zuwachs an lexikalischen Ausdrucksmitteln.⁴

Der Muttersprachunterricht ähneln vom Aufbau und von der Intensität her dem, des vorher beschriebenen Deutschunterrichtes. Hingegen unterscheidet sich der Partnersprachunterricht sehr stark davon. Er erinnerte mich eher an meinen eigenen Fremdsprachenunterricht aus meiner Schulzeit. Gelernt wird hier themenbezogen und wenn es geht, werden neue Worters umschrieben oder auch mit Gestik und Mimik erläutert. Nicht verstandene Vokabeln oder neue Worters werden zudem mit der jeweiligen deutschen Übersetzung an die Tafel geschrieben. Am Ende der Stunde werden diese Worters in ein Vokabelheft übertragen. Die sprachliche Kompetenz der Schüler im nicht-deutschen Partnersprachunterricht ist der schriftlichen sehr ähnlich, da die Schüler mit jedem neuen Wort auch gleich dessen Schreibweise lernen. Die Schüler lernen die Sprache somit etappenweise und wie eine Fremdsprache. Die Schüler mit der nicht-deutschen Erstsprache hingegen hatten bereits nach kurzer Zeit ein großes Vokabular in der deutschen Sprache, mussten aber schrittweise dessen Schreibweise lernen.

Am Ende der sechsten Klasse besteht also bei den Schülern, deren Muttersprache Deutsch ist, ein größerer Leistungsunterschied zwischen ihrer Erst- und ihrer Zweitsprache, als zwischen den Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Leistungsunterschied ist hier nicht auf die Noten bezogen, sondern auf die Intensität, mit der sie die Sprache sprechen und anwenden können.

Johannes, ein Schüler aus der sechsten Klasse der deutsch-portugiesischen Europa-Schule, berichtete mir mehr über seinen Sprachunterricht:

Interviewer: Konntest du schon Portugiesisch, als du an die Schule kamst oder konntest du das noch gar nicht?

Johannes: Nee, überhaupt nicht.

Interviewer: Wie war es eigentlich für dich, eine neue Sprache zu lernen?

Johannes: Toll eigentlich. Also es ist gut, wenn man mehrere Sprachen kann, weil man sich dann auch verständigen kann, wenn man in anderen Ländern ist.

Auch andere Schüler der Klasse, mit denen ich sprach, wussten die Besonderheit zu schätzen, zwei Sprachen zu beherrschen. Sie sahen darin viele Vorteile und waren sich bewusst, wie wichtig es in der heutigen Gesellschaft ist, zwei Sprachen zu sprechen.

³ Zydatiř 2000, S. 107

⁴ ebd., S. 128

Johannes erkannte neben den Vorteilen jedoch auch einen Nachteil für sich in der Zweisprachigkeit:

Interviewer: Was sind deiner Meinung nach die Vor- oder auch Nachteile, wenn man zwei Sprachen sprechen kann?

Johannes: Also der Nachteil ist, dass wir jetzt ein paar Fächer in Portugiesisch haben. So was wie Erdkunde, was eigentlich auch in Deutsch wichtig ist. Das können wir dann halt nicht in Deutsch und wenn man dann aufs Gymnasium geht, fehlt einem das dann.

Interviewer: Und die Vorteile?

Johannes: Na, dass man halt eine zweite Sprache kann und es ist gut, wenn man sich überall verständigen kann.



An den Europa-Schulen haben die Schüler das so genannte NaWi – das Fach Naturwissenschaften – ab der fünften Jahrgangsstufe, welches in den meisten Europa-Schulen vorwiegend in der nicht-deutschen Sprache unterrichtet wird. Dies erweitert nicht nur das Vokabular, sondern lenkt auch den Blick von der Alltagssprache auf die wissenschaftlichere Ebene.

(Pausenhof Grundschule Neues Tor)

Wie Johannes aber für sich feststellte, ist ihm der Gehalt der Sprachvermittlung zu hoch und der der Wissensvermittlung zu gering. Zu viel Sprache und zu wenig Wissen. Wolfgang Zydati weist hier auf einen interessanten Ansatz hin: "...die SESB sollten eine gewisse Unterrichtszeit dafür reservieren, zentrale Inhalte der Sachkunde (die in der schwächeren Partnersprache erarbeitet wurden: Man denke nur einmal an Begriffe wie "Keimblatt", "Stromkreis" u.dgl.) "nochmals" (natürlich in anderer Form und mit anderen Aktivitäten bzw. Materialien) in der Muttersprache zu thematisieren."⁵

Sicherlich ein interessanter Ansatz, wenn man bedenkt, dass Johannes aus diesem Grund am Ende der sechsten Klasse vorrausichtlich nicht die weiterführende Gesamtschule mit portugiesischem Unterricht besuchen wird. Dort würde seine Zweitsprache weiter gefördert werden. Die Mehrheit der Schüler geht jedoch in die weiterführende Schule nach der sechsten Klasse und nimmt das Angebot wahr, die Sprache auszubauen. Das muss jedes Kind und jede Familie für sich entscheiden, jedoch glaube ich, dass es nur von Vorteil sein kann, die bereits erlangte Bilingualität und Billiteralitt zu erweitern und zu erhalten. "Da eine schulisch vermittelte funktionale Zweisprachigkeit als langfristiges Programm anzusehen ist, erscheint eine Weiterführung [...] im Sekundarschulbereich unabdingbar."⁶

5 ebd., S. 108

6 ebd., S. 196

Frau Bauer: Fast alle Kinder, die hier sechs Jahre durchgehalten haben, werden danach auch auf die weiterführende Schule gehen – also sie versuchen, die Sprache weiterzuführen. Ich kann Ihnen auch heute nicht die Frage beantworten, ob die Kinder später in Portugal studieren, weil sie einfach noch nicht so weit sind, oder ob sie damit in Zukunft was anfangen können. Ein Kind ist aber nie benachteiligt, wenn es zwei Sprachen oder auch drei Sprachen sprechen kann, weil sie ja in der 5. noch Englisch dazu bekommen. Wichtig jedoch ist, dass die Kinder die Sprachen spielerisch erlangen.

Es besteht, verstärkt bei Schülern aus einem monolingual deutschen Elternhaus, die Gefahr, dass die Kinder die fremde Sprache verlernen, wenn sie nach den sechs Schuljahren eine andere Schule besuchen. Die Kinder hören die Sprache nicht mehr und sie beschäftigen sich nicht mehr damit. Ich selber bemerke es an meinem vor drei Jahren beendeten Schulenglisch. Bis heute sind nur noch wichtige Wörter und Sätze erhalten, aber viel ist verloren. Auch Johannes war sich dieser Problematik bewusst.

Interviewer: Da du ja dann kein Portugiesisch mehr hast, glaubst du, dass du die Sprache verlernst?

Johannes: Nach einer Weile bestimmt.

Interviewer: Versuchst du dem irgendwie entgegen zu wirken?

Johannes: Ja, indem ich Portugiesisch spreche. Zum Beispiel im Urlaub oder so.

Doch auch Kinder aus einem bilingualen oder aus einem monolingual nicht-deutschen Elternhaus unterliegen der Gefahr, ihre Sprachfähigkeit zu verlieren. Sicherlich weniger im Mündlichen, jedoch vermehrt im Schriftlichen. Aber es ist gerade das Ziel der Europa-Schulen, Bilingualität zu erreichen bzw. eine Biliteralität zu schaffen, so dass die Schüler auch zweisprachig schreiben und lesen können. "Gerade was die Schriftsprache angeht [...] brauchen die meisten deutschsprachigen SESB-Schüler eine weitere verstärkte Übung und Vertiefung im Deutschen und in der jeweiligen Partnersprache [...]. Ähnliches dürfte für die Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache gelten, [...], damit eine umfassende zweisprachige Literalität Realität werden kann."⁷

Zydatiß bezog diese Aussage auf die weitere Schulbildung, vor allem nach der Grundschule. Es bedarf also mehr als sechs Grundschuljahre, ein Kind in die Bilingualität zu führen. Dennoch ist gerade diese Zeit in der Grundschule wichtig, um die Grundlagen zu legen.

⁷ ebd., S. 204

Interviewer: Wo sehen Sie die Vor- und Nachteile darin, die Bilingualität bereits in der Grundschule zu fördern und nicht erst auf dem Gymnasium, wo es ja eigentlich üblich ist?

Frau Bauer: Der Vorteil ist meiner Meinung nach eindeutig, je jünger die Kinder sind, desto leichter können sie eine Sprache aufnehmen. Wenn schon viele Kinder ein zweisprachiges Elternhaus haben, dann werden sie von zu Hause schon so ein bisschen unterstützt und wenn das schulisch gleich in die richtigen Bahnen gelenkt wird, ist es natürlich wesentlich günstiger.

Durch die Bilingualität erlangen die Schüler zusätzlich noch eine Reihe an weiteren Fähigkeiten und Kompetenzen, wie Zydati feststellt: "Ganz allgemein scheinen sich bei wirklich kompetenten balanced bilinguals eine stärker analytisch geprägte Sprachbewusstheit [...] sowie ein Potential an sprachverarbeitenden und lernfrdern- den Strategien einzustellen, die [...] die kognitive Entwicklung eines Kindes fördern und [...] das Lernen weiterer Fremdsprachen erleichtern."

Sechs Jahre lang zwei Sprachen zu erlernen, ist im Rahmen der europäischen, aber vor allem der weltweiten Globalisierung von großer Bedeutung. Auch wenn sich die Schüler nach diesen sechs Jahren für einen anderen Schulweg, als den der Bilingualität entscheiden, hat ihnen die Grundschule eine neue sprachliche Grundlage vermitteln können.

Ganz gleich, ob die Schüler bereits bilingual waren oder mit einer monolingualen Erziehung in die Schule kamen, am Ende der sechsten Klasse können die Kinder Deutsch sprechen, schreiben und lesen, aber auch eine nicht-deutsche Sprache sprechen, schreiben und lesen. Im Alter von elf Jahren haben diese Schüler bereits ein hohes sprachliches Niveau entwickelt, welches allerdings weiter gefördert werden sollte.

Interviewer: Warum ist es in der heutigen Zeit so wichtig zwei Sprachen zu beherrschen?

Frau Bauer: Ich denke, das es für die Zukunft wichtig ist, zwei Sprachen zu beherrschen. Denn wer heutzutage was erreichen möchte, muss irgendwie auch im Ausland tätig sein oder sollte sich darum bemühen. Und da sind zwei Sprachen sehr hilfreich.

Literatur

Zydati, Wolfgang: Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme. Ismaning: Max Hueber Verlag 2000.

Bilinguale Lernprozesse – Potenzierte Heterogenität

Babett Rommert

Alle Kinder in einer Klasse sind verschieden und besitzen individuell ausgeprägte kognitiv-intellektuelle Lernvoraussetzungen. Sie lernen nicht alles zur selben Zeit und in derselben Geschwindigkeit. Als Grundschullehrerin muss man diesem Anspruch der Heterogenität gerecht werden. Doch was kann dies im konkreten Einzelfall bedeuten? Lernen Sie in diesem Beitrag Hamit kennen, in dessen Person sich Heterogenität potenziert und der so eine Herausforderung für seine Lehrerin darstellt.

Heterogenität hoch 2

Hamit besucht die Aziz-Nesin-Grundschule, eine deutsch-türkische Europa-Schule, in Berlin. Wie viele Kinder in Kreuzberg wächst er mit einem Migrationshintergrund auf – seine Mutter ist Deutsche, der Vater kommt aus der Türkei.



Und doch ist er kein typisches Migrantenkind, denn durch den starken deutschen Einfluss innerhalb Hamits Familie ist seine Muttersprache Deutsch, und er lernt Türkisch 'nur' als Partnersprache. Aber wie werden die Kinder den eigentlichen Sprachgruppen zugeordnet?

(Bildquelle: <http://www.aziz-nesin-g.cidsnet.de/htm/galerie.htm>)

An der deutsch-türkischen Europa-Schule wird mit Hilfe von HAVAS¹ festgestellt, in welcher Sprache die Kinder tiefer verwurzelt sind. Auf diese Weise werden sie eingeteilt. Und tatsächlich verweigerte Hamit in der ersten Klasse die türkische Sprache.

Wolfgang Zydariß beschreibt in seinem Buch "Bilingualer Unterricht in der Grundschule" mehrere Kategorien von zweisprachigen Kindern. Hamit fällt hier in die Kategorie rezeptiv zweisprachiger Kinder, "die bei Schuleintritt altersgerecht 'alles' verstehen, aber von sich aus nichts oder nur sehr wenig selbst sprechen."² Das Deutsche ist bei ihm die stärkere der beiden Sprachen.

Zwar hat Hamit auch im deutschen Muttersprachenunterricht einige Schwierigkeiten, nimmt aber an den Unterrichtsgesprächen in deutscher Sprache engagiert teil, kann sich differenziert äußern und verfügt ebenso über einen umfangreichen Wortschatz. Unterrichtsgespräche im türkischen Partnersprachenunterricht verweigerte Hamit jedoch im ersten Schuljahr. Er zeigte wenig Interesse am Unterricht und hatte erhebliche Schwierigkeiten, dem Unterrichtsgeschehen zu folgen. Er verfügte über einen sehr begrenzten Wortschatz und war nicht in der Lage, diesen bei der Mitarbeit gezielt einzusetzen. Jetzt allerdings, zu Beginn des zweiten Schuljahres, verfolgt er den Partnersprachenunterricht mit größerem Interesse und mehr Freude. Zwar antwortet er auf türkische Impulse meist auf Deutsch, aber eine deutliche Verbesserung der Situation ist bereits zu erkennen.

¹ Verfahren zur Sprachstandsfeststellung

² Zydariß 2000, S. 161

Ein weiterer Fortschritt fand im Bereich des Hörverstehens statt. Die Lehrerinnen lesen abwechselnd während der Frühstückspausen deutsche bzw. türkische Geschichten vor. Wenn es Hamit gelingt, seine Aufmerksamkeit auf die türkische Erzählung zu richten, ist er im Stande ihr zu folgen und sogar Kernaspekte der Geschichte für die anderen auf Deutsch zu wiederholen.

Auch im Sachunterricht kann man Fortschritte erkennen. Dieser findet an der Aziz-Nesin-Grundschule auf Türkisch statt. Während der Gruppenarbeitsphasen ist es daher ungemein wichtig, dass Kinder, deren Muttersprache Deutsch ist, mit Kindern, deren Muttersprache Türkisch ist, zusammenarbeiten. Auf diese Weise werden die Kinder als Sprachmittler eingesetzt, um in der Form des Code-switching miteinander zu kommunizieren und die Aufgaben zu lösen.

Während einer Rallye, bei der es darum ging, dass die Kinder das Personal der Schule sowie ihre Aufgaben kennen lernen, arbeitete – für mich völlig überraschend – Hamit mit Yildiray, einem sehr leistungsstarken Kind zusammen. Die Arbeitsphase verlief sehr gut und Hamit lernte ebenso die türkischen Bezeichnungen. Dies war Wortschatzarbeit in einem für die Kinder bedeutenden Kontext, der es ihnen ermöglichte, sich ihre schulische Umwelt praktisch und mit viel Freude zu erschließen.

Beide Sprachen – Deutsch und Türkisch – haben ebenfalls unterschiedliche, aber individuelle Bedeutung für die Kinder. Dies wird besonders im Vergleich des Sprachenunterrichts deutlich. Hamit wirkt im Partnersprachenunterricht (Türkisch) konzentrierter. Die türkische Sprache hat einen anderen Stellenwert für ihn, ist es doch die Sprache, in der sein strenger Vater mit ihm spricht. Dennoch stellt sich die grundlegende Frage, inwieweit der bilinguale Unterricht für Hamit nicht doch eine Überforderung bedeutet.

Wichtig wird es in dieser Situation, die türkische Sprache auch auf emotional-sozialer Ebene weiter zu fördern. "Ohne Kontakt und Begegnung mit gleichaltrigen und erwachsenen Muttersprachlern – auch über den Unterrichtskontext hinaus – läuft jede Immersion Gefahr, nach den ersten Unterrichtsjahren (wenn eine gewisse mündliche Grundkompetenz in der zweiten Sprache gesichert ist) in sprachlich-kommunikativer Hinsicht zu fossilieren."³ Ziel und Wunsch der meisten Eltern ist es doch, dass gerade die Kinder, die in Deutschland aufwachsen, ihre Heimat und Kultur nicht vergessen. Ihnen ist wichtig, dass sie in der Schule die Nationalsprache Türkisch lernen und nicht nur eine familiäre Varietät der Sprache innerhalb der Familie sprechen. Hier unterstützt sie auch das Konzept der Europa-Schule, welche nicht nur darum bemüht ist, die Kinder zweisprachig auszubilden, sondern ihnen auch die kulturelle Vielfalt nahe bringen möchte, beispielsweise durch Austauschprogramme. Während dieser Austauschprogramme, die meist drei Wochen dauern, leben die Kinder in Austauschfamilien. Auf diese Weise nehmen sie aktiv am kulturellen Leben teil und üben die Sprache in einem für sie bedeutenden Kontext.

In diesem Zusammenhang erhöht sich der Anspruch an die Lehrperson einer Europa-Schule in Berlin. Es bedarf hier einer über das Normalmaß hinausgehenden Differenzierung, da die Unterschiede zwischen den Schülern zum einen durch verschiedene

³ Zydatiŕ 2000, S. 86

Erfahrungen im Zuge der familiären und schulischen Sozialisation entstanden sind – zum anderen durch die verschiedenen Grade der Zweisprachigkeit.

Heterogenität hoch 3

Doch Hamits Geschichte endet nicht auf dieser Stufe, sie potenziert sich weiter. Aufgrund eines Geburtsschadens erlitt Hamit Entwicklungsstörungen im Bereich von Sprache, Feinmotorik, Tonusregulation und Wahrnehmung. Weiterhin war er in den ersten Jahren halbseitig gelähmt. Dies konnte jedoch mittels gezielter Krankengymnastik annähernd ausgeglichen werden. Dennoch zeigen sich noch heute Folgen wie mangelnde Konzentrationsfähigkeit und ungenügende Ausdauer. In diesem Zusammenhang wurde ADS diagnostiziert und aufgrund der oben aufgeführten Folgen läuft momentan ein Antrag auf Integration.

Hamit hat aufgrund der genannten Störungen auch Schwierigkeiten im Bereich der Feinmotorik. Beispielsweise fällt es ihm schwer, die Körpermitte zu überkreuzen und seine Augen-Hand-Koordination ist beeinträchtigt. Dennoch ist Hamit bei weitem nicht der auffälligste Schüler im Klassenverband. Es gibt Kinder, die lauter und unruhiger sind. Als ich ihn jedoch eine Weile intensiver beobachtete, fielen mir mehrere Dinge auf; beispielsweise sein hoher Mitteilungsdrang. Manchmal spricht er nur leise vor sich hin, ein anderes Mal wird er lauter, bis er die gewünschte Reaktion von einem Mitschüler oder der Lehrerin erhält. Oft wiederholt er sich dabei. Da seine Gedanken meist um andere Themen kreisen, ist er im Unterricht unaufmerksam und kann nur mit Schwierigkeiten folgen. Durch Probleme in der Feinmotorik fällt ihm auch das Schreiben schwer – allerdings malt er sauber und detailliert. Mit viel Engagement malte er ein Bild von seinem Geburtstag. Er malte sogar Muster in die einzelnen Fähnchen der Geburtstagsgirlande. Gerade wenn es darum geht, Sachverhalte zu verschriftlichen, wie an den Bericht über seinen Geburtstag, malt er lieber ausgedehnt, anstatt sich dem Schreiben zuzuwenden.

Ein wesentliches Problem im Klassenverband stellt sein kleinkindhaftes Verhalten und seine niedrige Frustrationstoleranz dar, die sowohl das Unterrichten behindern als auch den Tagesablauf im Klassenverband immer wieder beeinträchtigen. Hamit sucht immer wieder die Nähe der Lehrerin und reagiert oft nur auf mehrfache direkte Ansprache. Versucht man die gesamte Klasse anzusprechen, reagiert Hamit nur selten. Dies führt unweigerlich zu Verzögerungen im Unterrichtsverlauf und stellt für die unterrichtende Lehrperson oft eine Geduldsprobe dar. Auch während meines Unterrichts stieß ich bei Hamit nur auf Verweigerung, als ich mich bemühte, ihn in die Stunde zu integrieren. Es ist dann sehr schwer, an ihn heranzukommen. Ich weiß, dass man die Kinder da abholen soll, wo sie stehen, nur entfernt sich Hamit dann oft so weit, dass dies unmöglich wird.



(Bildquelle: <http://www.aziz-nesin-g.cidsnet.de/htm/galerie.htm>)

Des Weiteren fällt es Hamit schwer, sich länger auf eine Aufgabe zu konzentrieren. Er arbeitet sehr langsam und unselbstständig. Um eine Aufgabe zu beenden, benötigt er immer wieder Ermutigungen von Seiten der Lehrperson. Häufig versucht er, sich durch Verlassen des Platzes, Verstecken unter dem Tisch oder im Nachbarraum zu entziehen. Als Lehrerin in einer Klasse mit bis zu 24 Kindern ist es kaum möglich, jedes Kind zu jeder Zeit genau im Blick zu haben, doch auch mir als Praktikantin wurde schnell bewusst, auf wen ich besonders zu achten hatte. Ungeachtet dessen war Hamit des Öfteren unauffindbar, stieß nach einiger Zeit aber wieder zum Klassenverband zurück. Meistens versuchte er sich durch den Gang zur Toilette einer Aufgabe zu entziehen, wo er bisweilen 10 Minuten verbrachte.

Als Praktikantin stellte sich mir dann häufiger die Frage, wie man in einer solchen Situation angemessen reagiert. Laufe ich ihm nach und hole ihn zurück oder warte ich gelassen ab? Wenn ich nach Hamit sehe, vernachlässige ich zur selben Zeit 23 andere Kinder. Wenn ich der Situation nicht nachgehe, wird er immer wieder versuchen, sich auf diese Art und Weise dem Unterrichtsgeschehen zu entziehen und Erfolg damit haben.

Weiterhin muss man bedenken, dass Hamit nicht das einzige verhaltensauffällige Kind in der Klasse ist. Wie gehe ich als Lehrerin also damit um? Meiner Meinung nach ist diese Entscheidung situationsabhängig und mit der Zeit entwickelte auch ich ein Gefühl dafür, wann sich Hamit bewusst entzog. Häufig brachte ein kleines Gespräch über die Aufgabe auch den erwünschten Erfolg, so dass Hamit sich doch mit dieser auseinander setzte.

Doch auch hier ist das Potenzial der Heterogenität bei weitem noch nicht erschöpft. Integrationskinder stellen an sich schon eine große Herausforderung für den Lehrer dar. Handelt es sich aber um einen Klassenverband, in dem sich weitere verhaltensauffällige Kinder befinden, die alle die Aufmerksamkeit einfordern, die ihnen zusteht, trägt die Lehrerin täglich eine sehr große Verantwortung und hat außerdem eine sehr anspruchsvolle Aufgabe zu meistern.

Heterogenität hoch 4

Hamit leidet weiterhin an einem Sprachfehler – Sigmatismus, also das Lispeln des S-Lautes. Seine Mitschüler tolerieren dies, so dass es in der Gruppe nicht zu Problemen und Hänseleien kommt. Einzig im Schriftspracherwerb bereitet es ihm einige Schwierigkeiten. Phonologisches Schreiben führt beim Sch-Laut zu Schwierigkeiten. Allerdings befindet sich Hamit schon in logopädischer Therapie und wird diese Potenz der Heterogenität sicher bald überwinden können.

Heterogenität hoch 5

Ich kann es Hamit schon ansehen. Jetzt heißt es für mich: Schnell reagieren! Ich versuche ihn abzulenken und seine Aufmerksamkeit darauf zu lenken, dass der Bleistift doch gar nicht so spitz war. Auch wenn Aylin gerade das demonstrieren wollte, als sie ihn damit gestochen hat. Weh getan hat es wohl nicht, dennoch reicht es als Auslöser,

denn Hamit neigt in Konfliktsituationen zu extremen Reaktionen. Bei kleineren Problemen, wie dem oben genannten Beispiel, bricht er in langanhaltendes, hysterisches Weinen aus. Dabei ruft er oft nach seiner Mutter und ist im weiteren Verlauf des Unterrichts nicht mehr ansprechbar. Dies stellte während des ersten Schuljahres eine enorme Belastung für alle Beteiligten dar.

Der Tagesablauf innerhalb der Schule wird immer wieder durch diese unkontrollierbaren Weinanfälle im Unterricht und im Freizeitbereich beeinflusst. Dieselben Verhaltensweisen zeigte Hamit auch schon im Kindergarten und zu Hause. Es wird vermutet, dass Hamit diese häufig gezielt manipulativ einsetzt, um ein bestimmtes Verhalten in seinem Umfeld zu erreichen. Im ersten Schuljahr zeigte sich dieses auffällige Verhalten besonders ausgeprägt. Als Auslöser reichte es dann, dass ein anderes Kind statt ihm aufgerufen wurde oder er seine Arbeitsmaterialien vermisste.

Konsequentes Negieren dieser Verhaltensweisen führte im Kindergarten zu einer deutlichen Verbesserung seines Verhaltens und auch im Schulalltag verbesserte sich die Situation etwas. Bei neuerlichen Anfällen wird Hamit mitgeteilt, dass sein Vater informiert ist und ihn abholen wird. Dies führt in den meisten Fällen zum Stop der Weinkrämpfe und nach einiger Zeit ist Hamit im Unterricht auch wieder ansprechbar.

In der oben genannten Situation ist es mir auch tatsächlich gelungen, Hamit soweit abzulenken, dass er nicht in einen Weinkampf verfallen ist. Doch dies bedeutet viel Arbeit und viel Aufmerksamkeit, die man nicht immer auf ein Kind richten kann.

Hier stellt sich erneut die Frage, wie man als Lehrerin in dieser Situation reagieren sollte? Ein weiteres Unterrichten ist während eines Weinanfalles kaum noch möglich. Die anderen Kinder werden abgelenkt und je länger der Weinkampf andauert, desto schwerer wird es, Hamit wieder zu beruhigen.

Ein solcher Klassenverband weist ein enorm hohes Heterogenitätsniveau auf, welches von der Lehrperson täglich viel Professionalität und Verständnis fordert. Aber auch die anderen Kinder müssen sich an diesem Punkt dieser Herausforderung stellen.

Herausforderung: Heterogenität

Hamit verdeutlicht, was Heterogenität im Einzelfall bedeuten kann und welche Herausforderung sie darstellen kann. Diese potenzierte Heterogenität vereinigt sich in nur einem Jungen. Aber was passiert, wenn es mehrere Kinder im Klassenverband gibt, die sich durch solch ein hohes Heterogenitätsniveau auszeichnen?

Hier wachsen nicht nur die Anforderungen an die Lehrkraft, sondern auch an die Kinder. Denn es sind die Kinder, die ebenso Sensibilität und Verständnis für ihre Mitschüler und deren Probleme entwickeln müssen, um den Schulalltag zu bewältigen. Weiterhin ist es wichtig, dass die Kinder auch außerhalb der Schule Beziehungen zu Gleichaltrigen aufbauen, die sie im Lernen ihrer jeweiligen Partnersprache unterstützen können. Auf diese Weise kann sich der Stellenwert der Partnersprache des Kindes ändern. Sie ist dann nicht mehr nur eine Sprache, die nur innerhalb der Schule oder im Urlaub bei den Großeltern gesprochen wird, sondern bekommt eine neue emotionale Bedeu-

tung. Dies wiederum unterstützt ebenso den Spracherwerbsprozess. Je besser ein Kind eine Sprache beherrscht, desto leichter wird es, neue Strukturen zu erkennen und zu erlernen. Für die Lehrkraft bedeutet dies, eine solche Zusammenarbeit und Freundschaft zwischen mehrsprachigen Kindern zu ermöglichen und zu forcieren.

Natürlich fordert der Schulalltag viel von Lehrern. Gerade wenn sie sich in einer ähnlichen Situation wie Hamits Lehrer befinden. Absprachen aller Art sind in den zweisprachigen Teams der Europa-Schulen vonnöten und eine Binnendifferenzierung bis ins Kleinste ist notwendig, um wirklich jedes Kind zu unterstützen und optimal zu fördern.

Dieses Praktikum gab mir die Gelegenheit zu erfahren, was Heterogenität zugespitzt bedeutet und wie ich als angehende Lehrerin damit umgehen kann. Heute ist es besonders wichtig, dass man als Lehrer das Potenzial seiner Klasse kennt sowie alle Stärken und Schwächen eines Schülers. Natürlich verlangt es viel vom Lehrer, aber nur so ist es möglich, dem Anspruch der Heterogenität zu reflektieren und im Unterricht gerecht zu werden.

Literatur

Zydati, Wolfgang: Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme. Ismaning: Max Hueber Verlag 2000.

Teil II: Diagnostik bilingualer Lernprozesse

Bilinguale Diagnose und bilinguale Lernprozesse am Beispiel der deutsch-russischen Staatlichen Europa-Schule Berlin

Tatiana Roloff



"Kannst du Russisch?", fragte mich Dimitrij.

"Ja", antwortete ich.

"Und ich kann Russisch, Deutsch, Jüdisch!"

So wurde ich in einer Europa-Klasse an der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SES) aufgenommen, an der ich die Schulpraktischen Studien absolvieren und in der ersten Klasse des deutsch-russischen Zugs hospitieren durfte. Wir haben bereits im Vorfeld Überlegungen angestellt, wie das Konzept des bilingualen Unterrichts in der Realität umgesetzt wird.

(vor der deutsch-russischen Schule)

Unsere Überlegungen fassten wir in folgende Fragestellungen zusammen:

- Wie kommt die Zuordnung in die Sprachgruppen zustande?
- Welche Spracherfahrungen in beiden Partnersprachen bringen Kinder mit in die Schule und wie schneiden bilinguale Kinder beim Test "LauBe" ab?
- Wie erfolgt der Zweitspracherwerb an der deutsch-russischen Europa-Schule?

Mit diesen klaren Fragestellungen und meinen bilingualen Kompetenzen (in der deutschen und russischen Sprache) ging ich der ersten Hospitation gut vorbereitet entgegen. Ich erlebte einen Unterricht in der Erstsprache Deutsch in der ersten Klasse. Die Mehrheit der Kinder sprach ein gutes und sicheres Deutsch und folgte problemlos den deutschen Anweisungen der Lehrerin. Der Unterricht begann mit einer kommunikativen Phase, in der die Kinder ihre Erlebnisse vom Wochenende zum Ausdruck brachten. Dann bildeten sie einen Kreis und bekamen Namenskärtchen. Jedes Kind musste seinen Namen nennen, ihn klatschen und anschließend in die Mitte des Kreises legen. Nachdem alle Kinder ihre Namen geklatscht hatten, lagen in der Mitte drei Stapel mit Namenskärtchen. Die Lehrerin führte die Begriffe "Silbe" und "Silbenbögen" ein und zeichnete das Silbenbogenzeichen an die Tafel. Anschließend bekamen die Kinder ein Arbeitsblatt mit der Aufgabe, die Wörter auf den Bildern zu klatschen und Silbenbögen zu zeichnen. Abgesehen von zwei Kindern (die vierte Gruppe, siehe Aufstellung der Gruppen) meisterte die Gruppe die Aufgabe mit Bravour. Am Ende des Unterrichts hatte ich daher die Vermutung, dass die Mehrheit der Kinder der deutschen Sprachgruppe monolingual deutschsprachig war. Gleich im Anschluss daran nahm ich an einem Unterricht in der Partnersprache Deutsch mit der russischen Sprachgruppe (Erstsprache Russisch) teil. Im Gegensatz zur deutschen Sprachgruppe (Erstsprache Deutsch) wies diese Lerngruppe sehr heterogene Sprachkompetenzen auf: Das Spekt-

rum reichte von ausgewogener bilingualer Kompetenz bis zu geringen Anfängerkenntnissen im Deutschen. Im Unterricht ging es vor allem darum, im sprachlichen wie situativen Kontext Hörverstehen und Sprechfähigkeit auszubilden sowie den Wortschatz zu erweitern. Dabei beobachtete ich, dass Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen dem Unterrichtsgeschehen kaum folgen konnten und auf die Übersetzung durch die bilingualen Mitschüler angewiesen waren.

In der Pause erlebte ich eine große Überraschung. Es zeigte sich, dass die von mir als monolingual deutschsprachig eingeschätzten Kinder gar nicht einsprachig waren. Sie unterhielten sich frei mit Kindern aus der russischen Sprachgruppe. Die im Sinne der "Philosophie" der SESB intendierte Begegnung der beiden Sprachgruppen (Die interkulturelle Erziehung verfolgt vor allem das Ziel, dass "die Kinder Kenntnisse über andere Kulturen sammeln und diese mit der eigenen vergleichen; sie üben den praktischen Umgang mit Menschen anderer Kulturen verbunden mit dem Erlernen der Sprache der anderen [...]"¹) wird an der deutsch-russischen Europa-Schule anders umgesetzt. Seit zwei Jahren gilt eine Verordnung, laut der alle an dieser Schule einzuschulenden Kinder russische Kenntnisse, sei es auch rezeptiv, aufweisen sollen.

Die oben beschriebene Situation ließ bei mir die Frage nach der Zuordnung in die jeweiligen Sprachgruppen aufkommen. In einem Gespräch mit der Lehrerin wurde mir mitgeteilt, dass die Zuordnung in die deutschen und russischen Sprachgruppen in erster Linie nach dem Wunsch der Eltern erfolgte. Um eine Fehleinschätzung der jeweiligen Sprachenkonstellation zu vermeiden, wurden alle einzuschulenden Kinder zur Erhebung ihres Sprachstandes anhand des Instrumentes "Bärenstark" sowohl auf Russisch als auch auf Deutsch getestet. Die Eltern wurden im Anschluss daran mit den Erhebungsergebnissen vertraut gemacht und auf die Risiken einer Alphabetisierung in der "schwächeren" Sprache hingewiesen.

Mit dem Erhebungsinstrument "Bärenstark" werden die Sprachrezeption und Sprachproduktion, der Wortschatz, die Wortbildung und der Satzbau unter förderdiagnostischen Aspekten beschrieben. Die Beherrschung der Unterrichtssprache ist unbestritten eine notwendige Bedingung für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht. Das Instrument "Bärenstark" umfasst aber keine Indikatoren der phonologischen Bewusstheit, die inzwischen ebenfalls unumstritten als Kernvoraussetzung für erfolgreichen Schriftspracherwerb gilt.

Das Konzept "LauBe" ermöglicht in diesem Zusammenhang die Ermittlung der individuellen Lernausgangslage jedes Kindes und richtet den Fokus auf die Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs, "die – wenn sie ausgebildet sind – den Erwerb der Schriftsprache stützen und begünstigen."² In diesem Beitrag werde ich nicht auf die Vor- und Nachteile des Instrumentes "LauBe" eingehen. Das einzige Merkmal, das ich als einen großen Nachteil betrachte, ist die Durchführung des Tests durch (monolinguale) deutsche Lehrer. Das führt dazu, dass Kinder der dritten Gruppe (siehe Aufstellung der Gruppen) wegen der unzureichenden Deutschkenntnisse keine präzise Diagnose zu deren individueller Lernausgangslage erfahren.

1 Rahmenplan 2006, S. 8

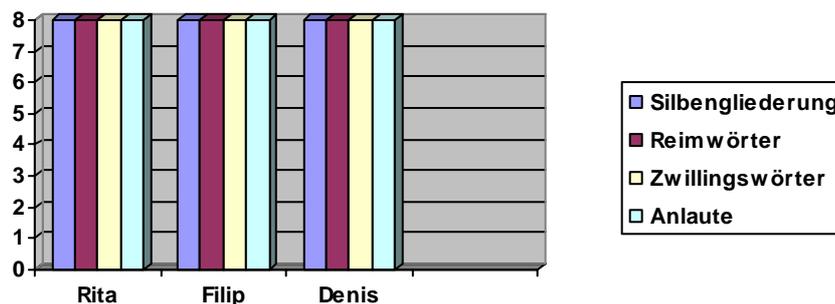
2 LauBe 2007, S. 25

Um die Frage nach den Spracherfahrungen der Kinder in beiden Partnersprachen beantworten zu können, erstellte ich einige LauBe-Aufgaben auf Russisch, davon eine Aufgabe zu schriftsprachlichen Vorerfahrungen und zwei Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit. (Die drei Wochen Praktikum an der deutsch-russischen Europa-Schule waren angesichts des Umfangs der zu erledigenden Arbeit zu kurz, um die Adaptation des ganzen Konzeptes "LauBe" auszuarbeiten.)

Aus den Testauswertungen, den zahlreichen Gesprächen mit Kindern und meinen Unterrichtsbeobachtungen lassen sich hinsichtlich der sprachlichen Lernvoraussetzungen vier Gruppen identifizieren:

Gruppe 1 – bilinguale Kinder

Drei der Kinder der von mir hospitierten SESB-Klasse zeigten beim Schulanfang bereits sehr gute bilinguale Sprachfähigkeiten, die beiden Sprachen (Deutsch und Russisch) der überdurchschnittlichen Sprachkompetenz von Schulanfängern entsprachen. Es handelt sich hier um Kinder aus den bilingualen Familien, in denen die Muttersprache von einem Elternteil Deutsch ist. Die Auswertung des "Leeren Blattes" zeigte auch, dass diese Kinder die mündliche Sprache schon hervorragend in Schrift umsetzen konnten.



Gruppe 2 – ausgewogen zweisprachige Kinder

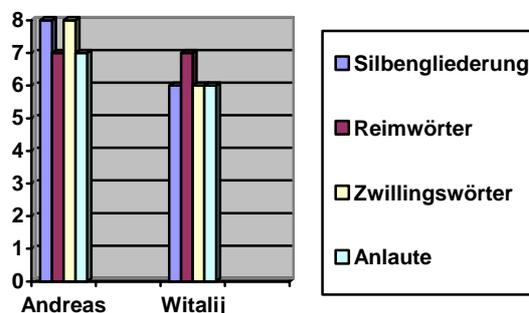
Zwölf der Kinder wiesen altersgemäße bilinguale Sprachfähigkeiten sowohl im Deutschen als auch im Russischen auf. Es geht hier um Kinder mit der Muttersprache Russisch, die einen deutschen Kindergarten besuchten oder um Kinder, bei denen ein Elternteil "rein" monolingual deutschsprachig ist. Diese Gruppe bilden zum größten Teil Kinder mit der Erstsprache Deutsch (acht Kinder) und vier Kinder mit der Muttersprache Russisch. Durch den bilingualen Sprachgebrauch bei außerunterrichtlichen Aktivitäten sowie in den Familien erhalten die Kinder dieser Gruppe gute Chancen für deren Sprachentwicklung, die als Fundament des Schriftspracherwerbs zu betrachten ist.

Gruppe 3 – Kinder mit altersgemäßen Sprachfähigkeiten in der starken Sprache und mit keinerlei oder erst geringen Anfängerkenntnissen in der Partnersprache

Zu dieser Gruppe mit altersgemäßen Sprachfähigkeiten im Russischen und einem Anfängerstadium im Deutschen gehören zwei der Kinder. Das sind ausschließlich Kinder, deren Erstsprache bzw. Muttersprache Russisch ist. Diese Kinder befinden sich meines Erachtens in einer schwierigen Spracherwerbssituation hinsichtlich der Partnersprache, da sie beim Schuleintritt die Unterrichtssprache Deutsch nicht ausreichend beherrschten.

In Bezug auf die Partnersprache Deutsch weisen sie lediglich einen rezeptiven Wortschatz auf: Sie verstehen einzelne Wörter und einfache Sätze auf Deutsch. Den Grund für die unzureichenden Deutschkenntnisse sehe ich darin, dass diese Kinder rein monolingual russisch unter Vernachlässigung des Deutschen aufwachsen und im gesamten Schulalltag ausschließlich Russisch sprechen. Die Klassenzusammensetzung (alle Kinder verstehen und sprechen Russisch) gilt in diesem Fall als großer Nachteil und erhöht die Schwierigkeiten, eine angemessene Sprachkompetenz in der Partnersprache Deutsch auszubilden.

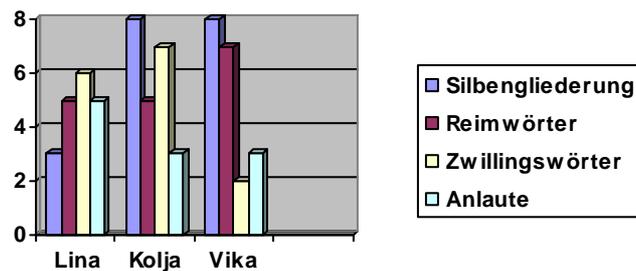
Entgegen meiner Erwartungen und der der Deutschlehrerin wiesen sie beim Test "LauBe" relativ gute Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs in Bezug auf die Partnersprache Deutsch auf. Allerdings konnten die Kinder den Test erst machen, nachdem ich ihnen die Aufgabenstellungen ins Russische übersetzt und erklärt hatte.



Gruppe 4 – Kinder mit Schwächen in beiden Sprachen

Bei drei der Kinder waren zu Schulbeginn sowohl in der Erstsprache als auch in der Partnersprache Schwächen zu beobachten. Dies ist meiner Meinung nach zurückzuführen, dass die sprachlich-kognitiven Kompetenzen bei diesen Kindern noch nicht altersgemäß entwickelt sind. Sie haben noch nicht "[...] die Phase des Denkens in Klassen, Symbolen und konkreten Operationen im Sinne Piagets [...]"³ erreicht. Die abstrakten und sprachanalytischen Fähigkeiten sind somit bei diesen Kindern noch nicht altersgemäß entwickelt.

³ Zydatiß 2000, S. 107



Die Ergebnisse der Eingangsdiagnostik zeigen deutlich, dass die beiden Sprachgruppen einer SESB-Klasse ein relativ hohes Maß an Heterogenität aufweisen. Es ist somit ein wichtiges Ziel, die von Gruppe zu Gruppe und von Kind zu Kind unterschiedlichen Lernvoraussetzungen im Unterricht zu akzeptieren und durch differenzierte Lernangebote und individuelle Förderung zu ergänzen, so dass jedes Kind gute Chancen für seine Sprachentwicklung erhält.

In Anbetracht dieser Herausforderung stellt sich die Frage nach den Konzepten zum Zweitspracherwerb an der deutsch-russischen Europa-Schule. Diese Frage besprach ich sowohl mit der Russisch sprechenden Lehrerin als auch mit der Deutsch sprechenden Lehrerin, die in der deutsch-russischen SESB-Klasse unterrichten. In diesem Gespräch kristallisierten sich folgende Aspekte zu bilingualen Lernprozessen heraus:

- Im Allgemeinen gilt an der deutsch-russischen Europa-Schule ein Konzept, das sich auf die Interdependenzhypothese zum Spracherwerb bezieht. Laut Konzept basiert die deutsch-russische Spracherziehung auf dem Prinzip des konsekutiven Zweitspracherwerbs, d.h. Stabilisierung der Erstsprache, bevor mit dem Erwerb der Partnersprache begonnen wird⁴.
- In den jeweiligen Erstsprachen werden Kinder bereits ab der ersten Klasse alphabetisiert. Im Erstsprachunterricht wird der mündliche und schriftliche Sprachgebrauch gesichert sowie Literalität und Sprachreflexion entwickelt.
- In den jeweiligen Partnersprachen "folgt das Lesen- und Schreibenlernen integrativen Lehrgangskonzepten mit dem Ziel einer direkten Hinführung zum Schriftsystem"⁵. Ab der ersten Klasse lernen Kinder die Partnersprache vor allem als Kommunikationsmittel in zunehmend komplexeren Lernsituationen. Der Partnersprachenunterricht sichert Hörverstehen und Sprechen, bahnt bereits Literalität an, bevor der elementare Lese- und Schreibunterricht beginnt. Der Zugang zu literarischen Texten eröffnet für die Kinder die Möglichkeit, die Fähigkeit auszubauen im Zuhören, im Sprechen und im kreativen Umgang mit Sprache.
- Der Schriftspracherwerb in der Partnersprache baut auf den Erfahrungen auf, die die Kinder beim Lesen-Schreiben-Lernen in der Erstsprache gewonnen haben. Die elementaren, in der jeweiligen Erstsprache erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten – wie z.B. die Fähigkeit zur Analyse und Synthese von Lauten und Buchstaben – werden auf die Partnersprache übertragen. In der Partnersprache Russisch arbei-

4 vgl. Rösch 2001, S. 28

5 Rahmenplan 2006, S. 9

ten z.B. die Kinder der deutschen Sprachgruppe mit der ins Russische adaptierten Anlauttabelle von Reichen, die den Kindern aus dem Erstsprachunterricht vertraut ist.

- Bei den Transferleistungen von der einen in die andere Sprache ist meines Erachtens die Sensibilisierung für die sprachstrukturellen Besonderheiten der russischen und deutschen Sprache seitens der Lehrkraft unabdingbar, um Schwierigkeiten beim Erwerb der jeweiligen Partnersprachen wahrzunehmen und den Kindern zu helfen, diese zu überwinden. In diesem Beitrag werde ich nicht auf die sprachlichen Besonderheiten der beiden Sprachen eingehen, da es den Rahmen dieser Publikation weit überschreiten würde. Als einziges Beispiel wäre an dieser Stelle das russische Alphabet mit 33 kyrillischen Buchstaben zu nennen, welches 10 Vokale, 21 Konsonanten sowie Härte- und Weichheitszeichen umfasst, das beim Erlernen der Schriftsprache auf Grund der Unterschiede zum Deutschen zu Schwierigkeiten führen könnte. Die Aufgabe "Leeres Blatt" zeigte, dass einige Kinder die russischen Buchstaben von den deutschen nicht immer unterscheiden können.



Die wichtigste Grundbedingung für eine zweisprachige Erziehung ist eine positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit. Die Minderheitenzweisprachigkeit ist als ein Wert für das Individuum und für die Gesellschaft und nicht als Manko zu betrachten. Die interkulturelle Erziehung, die an den Staatlichen Europa-Schulen Berlin praktiziert wird, entwickelt bei den Kindern eine positive Einstellung zu den Angehörigen anderer Kulturen – durch den praktischen Umgang mit den Menschen anderer Kulturen verbunden mit dem Erlernen der Sprache der anderen.

Zweisprachige Erziehung erfordert allerdings ein Mehr an Anstrengung seitens der Kinder, der Lehrkräfte, der Erzieher und der Eltern. Die Eltern stehen hinsichtlich der Sprachenkombination vor einer wichtigen Entscheidung. Im Rahmen der Elternberatung sind die Eltern durch die Lehrkraft mit den Ergebnissen der Sprachstandserhebungen ("Bärenstark", "LauBe") vertraut zu machen, auf die Risiken einer Alphabetisierung in der "schwächeren" Sprache hinzuweisen sowie zur unterstützenden Mitwirkung zu ermuntern.

Die oben beschriebene Gruppeneinstellung dürfte deutlich gemacht haben, dass bei den Lerngruppen in der von mir hospitierten SESB-Klasse ein relativ großes Maß an Heterogenität zu verzeichnen ist. Daher ist die Binnendifferenzierung im Unterricht sowohl in der Erstsprache als auch in der Partnersprache auf Grund unterschiedlicher bilingualer Fähigkeiten sowie individueller Lernvoraussetzungen unabdingbar. In einem

didaktisch reflektierten und methodisch differenzierten Sprachunterricht müssen Lernangebote erteilt werden, die es *jedem* Kind der SESB-Klasse ermöglichen, seine bilingualen Sprachkompetenzen kontinuierlich zu erweitern. Für die Kinder der dritten und vierten Gruppen ist zusätzlich ein intensiver Förderunterricht unbedingt notwendig, um ihre Sprachkenntnisse in der deutschen Sprache zu verbessern bzw. die verzögerten Sprachfähigkeiten in beiden Sprachen aufzuholen.

Das gemeinsame Lernen und Lehren in zwei Sprachen, das als ein Kennzeichen und eine Besonderheit der SESB gilt, erfordert ein hohes Maß an Kooperation der Lehrkräfte. Die Kooperation ist z.B. bei Absprachen didaktisch-methodischer Konzeptionen im Muttersprachen- und Partnersprachenunterricht, bei der Planung und inhaltlichen Abstimmung des jeweiligen Sprachunterrichts sowie bei der Förderung interkultureller Erziehung (z.B. Projekte zur Begegnung mit der russischen Kultur etc.) als notwendiges und wichtiges Merkmal des SESB-Konzeptes zu betrachten.

Bei dem oben beschriebenen Problem hinsichtlich der mangelnden Sprachkenntnisse bei den Kindern, das die Durchführung von "LauBe" und die Teilnahme am Partnersprachenunterricht erschwert, scheint es mir notwendig, dass die Lehrkräfte der SESB möglichst selbst zweisprachig sind bzw. mindestens gute Kenntnisse in der jeweiligen Partnersprache sowie fachliche, didaktische und methodische Kompetenzen im Bereich Zweitspracherwerb haben⁶.

Literatur

LauBe. Lernausgangslage Berlin. Schulanfangsphase. Berlin 2007.

Rösch, Heidi: Zweisprachige Erziehung in Berlin im Elementar- und Primarbereich. In: ELiSe: Essener Linguistische Skripte – elektronisch, Jg. 1, H. 1, 2001, S. 23-43.

Rahmenplan für Partnersprachen Deutsch und Russisch. Staatliche Europa-Schule Berlin (Broschüre). Berlin 2006.

Zydatiś, Wolfgang: Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme. Ismaning: Max Hueber Verlag 2000.

⁶ vgl. Rösch 2001, S. 41

"Warum weint die Katze?" – Zuordnung der Erst- und Zweitsprache durch HAVAS 5

Annika Habenbacher

Jeden Morgen herrscht ein reges Treiben auf den Gängen der Aziz-Nesin Grundschule in Berlin-Kreuzberg. 450 Schüler aus allen Teilen Berlins sind auf dem Weg in ihre Klassen – überall fange ich fremde Wortfetzen auf und höre fasziniert den Kindern zu, wie sie sich in zwei Sprachen unterhalten. Die Wände der deutsch-türkischen Europa-Schule sind bunt geschmückt und von Kindern gestaltet. Dort erlernen Kinder mit deutscher oder türkischer Muttersprache von Beginn an beide Sprachen. Einige Fächer werden in Türkisch, andere Fächer in Deutsch unterrichtet. Dies verlangt viel von den Kindern. Doch die seit zwölf Jahren bestehende Grundschule darf im kommenden Schuljahr den ersten deutsch-türkischen Abiturienten gratulieren, die ihre bilingualen Kenntnisse an weiterführenden Schulen ausgebaut haben.

Die Schüler kommen aus unterschiedlichsten Elternhäusern. Bezogen auf die Sprache bedeutet dies, dass die Kinder entweder deutsch- oder türkischsprachige Eltern haben, oder eines der Elternteile türkisch- und das andere deutschsprachig ist. Jedes Kind wird vor Schulbeginn einer Erstsprache zugeordnet. Ist dies Deutsch, so ist Türkisch die Partnersprache; ist es Türkisch, so ist Deutsch die Partnersprache. Darauf wird der weitere Unterricht ausgelegt, zum Beispiel eine Teilung bei Mutter- und Partnersprachenunterricht und Förderunterricht für die jeweilige Partnersprache.

Doch wie findet so eine Zuordnung statt? Welche Kriterien müssen erfüllt werden und wie entwickeln sich die Kinder in ihrer Zweit- und Erstsprache während des ersten Schuljahres? Diesen und anderen Fragen gehe ich im folgenden Text nach und gebe Einblick in das Hamburger Analyseverfahren des Sprachstandes von 5- bis 7-jährigen HAVAS 5.

Zum Verfahren HAVAS 5



HAVAS 5 (Reich/ Roth 2005)

Zunächst war HAVAS 5 auf die Analyse des sprachlichen Entwicklungsstands von fünfjährigen Kindern mit besonderem Förderbedarf ausgelegt. Mittlerweile schließt es auch Kinder im Alter von sechs und sieben Jahren ein. Am 01.12.2003 wurde das Verfahren von der Hamburger Behörde für Bildung und Sport in sämtlichen Vorschulklassen der staatlichen Grundschulen und diversen Kindertagesstätten eingeführt. Das Prinzip: Früher und gezielter fördern. Das Programm dient zur Erhebung des Sprachentwicklungsstandes bei ein- und mehrsprachigen Kindern in der Erst- und Zweitsprache, um das erfolgreiche schulische Lernen für Kinder mit Migrationshintergrund sicher zu stellen und ihnen somit einen höheren Bildungsabschluss zu ermöglichen. Durch die Eingangserhebung findet eine Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten zu Beginn der Förderung statt.

HAVAS 5 ist ebenfalls ein standardisiertes Diagnoseinstrument, ermöglicht jedoch zusätzlich zu den Aussagen über den momentanen Sprachstand auch Hinweise auf Förderaspekte in beiden Sprachen für das einzelne Kind.

Die Durchführung und Auswertung erfordert viele spezielle Kenntnisse in verschiedenen Bereichen. Deswegen muss eine umfangreiche Fortbildung vorausgesetzt werden, die für den sachgerechten Einsatz dieses Diagnoseinstruments elementar ist. Die

Bilderfolge "Katze und Vogel" (siehe Abb. 1) wird von einem Kind beschrieben und auf einem Tonträger aufgezeichnet. Der Pädagoge fungiert dabei als Interviewer.

Bei der Durchführung des Interviews ist darauf zu achten, dass

- dem Kind zum Antworten Zeit gelassen wird
- öffnende Fragen gestellt werden: Was ist hier los? Was passiert hier?
- nachgefragt und zu Erklärungen angeregt wird: Siehst du noch etwas? Kannst du das noch etwas genauer sagen?
- möglichst keine geschlossenen Fragen gestellt werden: Wer ist das? Wie sieht der aus?
- Rückmeldungen gegeben werden: "Hmh", "ja", "schön", "toll"
 - z.B. Lob erteilt
 - in Maßen wiederholt wird
 - keine Richtigkeit bewertet wird wie: richtig, falsch, genau ...

Das Interview wird zunächst in der vermuteten Erstsprache und dann in der entsprechenden Zweitsprache durchgeführt. Aufgrund dieses Verfahrens können differenzierte Aussagen über einzelne Teile des sprachlichen Könnens gemacht werden. Die Auswertung beinhaltet:

- Verbaler Wortschatz
- Formen und Stellungen des Verbes
- Verbindung von Sätzen
- Bewältigung der Gesprächssituation
- Aufgabenbewältigung (Aufgabenverständnis, Vorerfahrungen, Erfassen des Sinnes der Geschichte)

Zwei Fallbeispiele

Um das Interview schließlich auswerten zu können, kann zunächst eine Transkription angefertigt werden. Diese dient einer besseren Übersicht und erleichtert die Auswertung. Ich werde an zwei Fallbeispielen das HAVAS-Verfahren darstellen und im Anschluss auf die Ergebnisse eingehen.

Alena, 5 Jahre

Mutter: türkische Herkunft, Vater: Deutsch.

(:::) Unverständlich

I = Interviewerin

K = Kind

I: So. Schau dir mal diese Bilder an, Alena. Erzähl mir, was passiert.

K: Die Katze mag den Vogel.

I: Mmh, und was tut sie dafür?

K: Sie geht auf die Mauer.

I: Hmh.

K: Und dann fliegt der Vogel auf den Baum.

I: Hmh.

K: Und dann geht die Katze auch auf den Baum, aber schafft nicht.

I: Hmh, jedenfalls hier nicht, ne? Geht denn die Geschichte noch weiter?

K: Hm.

I: Wo denn?

K: Hier.

I: Da geht's weiter? Ok, dann erzähl mir doch noch mal. Ffang mal hier oben an und erzähl mir alles was hier auf diesem Bild passiert.

K: Der Vogel singt und dann kommt die Katze und schleicht sich (:::)

I: Schön.

K: Und dann sieht der; dann geht die Katze auf die Mauer und dann sieht der Vogel das und fliegt auf den Baum und dann macht die Katze auch auf die Baum.

I: Hmh. Ok. Und, schau mal, hier geht die Geschichte noch weiter. Erzähl mir mal, was auf diesem Bild passiert.

K: Die Katze geht auch auf den Baum, nee, der Vogel geht dann auf die Baum und dann geht die Katze auch auf den Baum dann dann rutscht der Vogel wieder runter und dann geht die Katze auch nach oben und dann...

I: Du bist jetzt bei diesem Bild schon, ne? Genau. Also die Katze geht nach oben – und der Vogel?

K: Rutscht runter und dann ist der Vogel unten und die Katze weint da oben.

I: Genau. Und was macht der Vogel da?

K: Der piept.

I: Jahaha. Und die Katze? Was macht die Katze?

K: Die weint.

I: Hast du ja schon gesagt. Und warum weint die Katze?

K: Weil sie nicht den Vogel gefressen hat.

I: Genau. Und was würdest du machen, wenn du die Katze wärst?

- K: Dann würde ich ihn mir wieder schnappen.
I: Ja? Wie würdest denn du das machen?
K: Einfach schleichen.
I: Aha. Wenn du da oben sitzen würdest?
K: Dann würde ich runtergehen.
I: Würdest du runtergehen und dich dann ranschleichen? Oh, das ist auch eine prima Idee. Du würdest nicht so schnell aufgeben wie die Katze da in dem Bild, ne?
I: Hmh. Möchtest du denn noch was dazu erzählen? Oder hast du alles?
K: Alles!
I: Alles erzählt. Prima Alena.

Bei der nun folgenden Auswertung wird zunächst das Augenmerk auf die Verben gelegt. "Die Differenziertheit und der Umfang des Wortschatzes, der dem Kind in einer Sprache zur Verfügung steht, ist ein wichtiger Indikator für seinen Entwicklungsstand in dieser Sprache. (...) Für die Sprachstandsanalyse kann der Bereich der Verben in diesem Sinne als besonders aussagekräftiger Teil des Wortschatzes gelten."¹ Deshalb wird zunächst gezählt, wie viele verschiedene Verben gebraucht wurden. Jedes Verb wird nur einmal gezählt. Der Durchschnittswert der Hamburger Stichprobe für Deutsch als Erstsprache liegt bei dieser Bilderfolge bei 11,5 Verben pro Kind. Da Alena 16 Verben in ihrer Erzählung benutzt hat, weist dies auf einen besonders großen Wortschatz hin.

Als nächstes werden die Formen und Stellungen des Verbs untersucht. Das finite Verb gehört zum Kernbereich der Sprachstandsanalyse, weil es das "organisierte Zentrum"² sprachlicher Äußerungen ist. Deshalb ist dieser Bereich der Grammatik besonders gut geeignet, um Fortschritte beim Spracherwerb festzustellen. Hier ist der Durchschnittswert die Stufe IV von V Stufen. Alena erreicht durch die Verwendung des Konjunktivs II "Dann würde ich runtergehen" die höchste Stufe V und gibt damit einen weiteren Hinweis auf ihre Erstsprache.

Nun ist die Analyse der Verbindung von Sätzen an der Reihe. Wenn ein Kind in der Lage ist, mehrere Aussagen miteinander zu verbinden, also einen Text zu produzieren, so hat es einen wichtigen Fortschritt in seiner Sprachentwicklung getan. Nachdem Kinder zunächst einzelne Aussagen nebeneinander stellen, beginnen sie differenzierte Aussagen aufeinander zu beziehen und zusammenhängend darzustellen. Diese Fähigkeit benötigen sie bei der Wiedergabe einer Geschichte. "Für die Sprachstandsanalyse eignen sich die Konjunktionen besonders gut, weil sie leicht zu ermitteln sind und weil dabei zwischen gut geläufigen, allgemeinen, früh erworbenen Elementen und späteren, selteneren, fortgeschritteneren Elementen unterschieden werden kann."³ Alena hat hier die Durchschnittsstufe von IV nicht erreicht.

1 Reich/Roth 2005, S. 3

2 ebd., S. 4

3 ebd., S. 4

Dazu hätte sie Sätze mit

- **der, die, das** als Relativpronomen
- mit **was, wer** oder **wie** als Nebensatzeinleitung
- oder mit einer der Junktionen **aber, dass, denn, ob, wenn, als, damit**

verbinden müssen. Sie hat durch den Gebrauch der Konjunktion "**Weil** sie nicht den Vogel gefressen hat." die Stufe III erreicht.

Im Anschluss wird die Bewältigung der Gesprächssituation thematisiert. Die halb künstliche, halb natürliche Situation des Interviews und der Bildergeschichte lässt sich nur bedingt mit einer natürlichen Kommunikationssituation vergleichen. Nichtsdestotrotz gibt die Art und Weise der sprachlichen Äußerungen Einblicke in die kommunikative Kompetenz und sprachliche Handlungsweise des Kindes. Für diesen Teil gibt es keinen Durchschnittswert.

Die Bewertungspunkte gehen von 0 bis 4 und gelten für die:

- Initiative während des Gesprächs
- Kontinuität des Sprechens
- Flüssigkeit des Sprechens
- Deutlichkeit der Aussprache

Mit 10 von 16 Punkten hat Alena einen guten Mittelwert und einen weiteren Hinweis auf Deutsch als ihre Muttersprache. Bei der Flüssigkeit des Sprechens und der Deutlichkeit der Aussprache hat sie lediglich dadurch Probleme gehabt, dass sie sehr leise spricht. Da sie recht schüchtern ist, benötigte sie kleine Anstöße während des Gesprächs. Vertiefende Beobachtungen bezüglich der Sprachaufmerksamkeit bringen hervor, dass Alena sich zwei Mal selbst verbessert hat und eine Strategie bei fehlenden Ausdrücken anwendet, nämlich sprachliche Joker: "...fliegt auf den Baum und dann **macht** die Katze auch auf die Baum." Andere Strategien sind z.B.:

- das Artikulieren von Nichtwissen
- das Fragen nach Ausdrücken
- das Verwenden von lautmalerischen Ausdrücken
- das Benutzen von Wörtern ähnlicher oder allgemeinerer Bedeutung.

Das letzte Bewertungskriterium ist die Aufgabenbewältigung (Aufgabenverständnis, Vorerfahrungen, Erfassen des Sinnes der Geschichte). Durch die Art und Weise wie ein Kind die Bildfolge sprachlich wiedergibt, wird eine allgemeine Aussage über den Stand der mündlichen Darstellungsfähigkeit möglich. So erlaubt dieser Auswertungsschritt sogar einen direkten Vergleich der Sprachen bei zweisprachigen Kindern.

Es geht nicht zwangsläufig darum, dass das Kind die korrekten grammatikalischen Formen beherrscht, sondern vielmehr darum, wie es seine Sprachkenntnisse einsetzen

kann. In der Auswertung der Aufgabenbewertung kommt es hauptsächlich darauf an, dass die Unterschiede bei der Wiedergabe der Geschichte "Katze und Vogel" erfasst werden. Ist es ihnen je nach Sprachkenntnissen möglich, die Handlungen der beiden Akteure zu schildern, so dass ein Zuhörer den jeweiligen Einzelvorgang, den Zusammenhang zwischen den Einzelvorgängen und die Pointe der Geschichte versteht? Alena hat mit 19 Punkten den Durchschnittswert der Hamburger Stichprobe für Deutsch als Erstsprache getroffen. Im Auswertungsbogen werden für jede Szene zwei Sätze vorgegeben. Je nach Übereinstimmung gibt es:

- 0 Punkte: nicht thematisiert
- 1 Punkt: andeutungsweise
- 2 Punkte: einfach, vollständig
- 3 Punkte: ausführlich

Sie hat die meisten Szenen in ihren wesentlichen Aspekten in sprachlicher Weise einfach dargestellt. Einige hat sie ausführlich beschrieben, andere nur andeutungsweise oder gar nicht.

Ergänzende oder vertiefende Einsichten ergeben sich aus den Antworten der Kinder auf die Abschlussfrage "Warum weint die Katze?". Durch diese Frage kann erkannt werden, ob das Kind zumindest ansatzweise dazu in der Lage ist, eine Deutung der Geschichte zu formulieren. Alena hat darauf mit einem einfachen Begründungssatz geantwortet: "*Weil sie nicht den Vogel gefressen hat.*". Ihr Umgang mit der Reihenfolge der Bilder war folgerichtig – "eins nach dem anderen". Sie hat sogar von alleine gemerkt, dass die Geschichte nach der ersten Seite nicht zu Ende war und hat die zweiseitige Bilderfolge selbstständig umgedreht.

Ich habe alle Bewertungskriterien des Auswertungsbogen HAVAS 5 angeführt, allerdings ist die Auswertung noch mit vielen weiteren kleinen Beobachtungen zu kompletieren. Trotzdem wird deutlich, dass Alena als Erstsprache Deutsch spricht. Da der Test ein paar Tage später auch noch in türkischer Sprache durchgeführt wird, können dort exakte Vergleiche und Beobachtungen stattfinden. Dabei wird auch auf die sprachliche Entwicklung des Kindes insgesamt und das Verhältnis der beiden Sprachen zueinander eingegangen. Wenn keine Sprache eindeutig dominiert, können die Kinder und Eltern selbst entscheiden, welche als Erstsprache gelten soll.

Aynur, 5 Jahre

Als ein Beispiel führe ich auch die Transkription von Aynur an. Für sie war der Test auf Deutsch in ihrer Zweitsprache.

Eltern: Türkisch

(:::) Unverständlich

I: Was passiert hier?

- K: Ähm. Das Vogel sagt das Musik, und dann die (:::) kann nicht fliegen, die Katze kommt, sie will das Vogel essen. Und und dann das Katze macht lecker und dann die Fliegel fällt (:::) runter. Und dann das Katze kommt da oben, das und Flügel fliegt und dann ich kann nicht das Flügel essen ich (:::) nicht fliegen. Ich kann nicht fliegen. Nur laufen
- I: Nur laufen kann die Katze, hmh. Ok. Geht die Geschichte noch weiter?
- K: Ja!
- I: Jaha! Und dann? Was machen die hier?
- K: Die, das Baum klettert (:::) das Flügel essen. Aber der will nicht der fliegt und dann der sagt
- I: Ja, der sagt etwas hier, die Katze-
- K: Ich will dich essen. Und dann das Flügel (:::). Er macht Musik und dann der will nicht, der weint
- I: Hmh
- K: und dann...
- I: Dann kommen die Tränen raus, der weint, ja
- K: Und (:::) das Katze hat geweint.
- I: Genau. Weinte, ne? Ja schön! Aynur. Das hast du fast, ja richtig, ja schon sehr viel erzählt. Und jetzt möchte ich, dass du wirklich noch mal zum ersten Bild, zum zweiten Bild und zum dritten Bild.
- K: Nicht das?
- I: Dann auch, zum vierten, zum fünften und zum sechsten. Ja, noch einmal ganz viel Bild für Bild, damit der Kassettenrecorder wirklich alles was du kannst aufgenommen hat.
- K: Ja
- I: Das wär schön, wenn du das noch einmal für mich machst.
- K: Das Flügel macht das Musik und dann alle Flügel kommt die raus und dann die Baum.
- I: Aha, da ist auch noch ein Baum.
- K: Und dann...
- I: Und was macht die Katze?
- K: Die Katze guckt da und will den das essen. Der versteckt sich und dann der die will den gessen.
- I: Ja, genau. Und was macht die Katze hier?
- K: Die Katze lacht bei Mund und dann die Ka, die Flügel... Ist das Fliegel oder Papagei?
- I: Das ist, könnte ein Papagei sein. Sag ruhig Papagei. Oder ein Vogel.
- K: Die Vogel fällt runter und dann die (:::) flügen nämlich deshalb (:::) und dann der runtergefallen. Und dann die Flügel malt.
- I: Ja. Was macht der Vogel? Der fliegt.

- K: Die fliegt. Und dann die Biene guckt die und dann die Katze will das fangen und dann essen und dann der muss schnell schnell oben gehen
- I: Ja
- K: Weil, hat der oben gegeht und dann das hat das Vogel hat dann runter gefallen.
- I: Ja, jetzt fliegt der Vogel nach oben und die Katze wahrscheinlich auch. Und hier, was macht die Katze hier?
- K: Die will das da ähm Flügel fressen und dann schläft und dann (:::) und dann der saß in dem Baum und dann kommt die Papa äh, Papagei und dann will ihm das Katze den Papagei essen und dann Papagei macht ähm Musik und dann und die weint.
- I: Ja, die weint da. Warum weint die Katze?
- K: Weil das Musik
- I: Ja? Erklär mir das mal. Was hat die denn gegen Musik?
- K: Die will Musik machen und dann sie will weinen
- I: Achso. Sie weint, weil der Musik macht? Aha. Und was würdest du machen, wenn du die Katze wärst?
- K: Weinen
- I: Auch weinen? Hast du alles erzählt?
- K: Ja
- I: Prima. Drück mal hier drauf.

Hier erkennt man deutlich den Unterschied. Zwar hat sie mit 19 Verben einen sehr großen Wortschatz und bei Formen und Stellungen des Verbs erreicht sie mit: "Und (:::) das Katze hat geweint." die Stufe IV. Vertiefende Beobachtungen ergeben aber, dass bei Aynur viele Übergangserscheinungen auftreten. Zum Beispiel setzt sie mehrfach das Verb entgegen der zielsprachlichen Norm an das Satzende: *...und dann die Fliegel fällt runter.* "*...und dann die weint.*" Auch Übergangsformen des Partizips sind bei ihr zu finden, zum Beispiel: "*...oben **gegeht***" statt "*...oben gegangen*". Dies sind nur einige Beispiele und ein Indikator für die Zweitsprache. Bei den Verbindungen von Sätzen kommt sie durch die Verwendung der Subjunktion **weil** auf die Stufe III, was unter dem Durchschnittswert von Stufe IV liegt. Die Bewältigung der Gesprächssituation gelingt ihr mit 12 von 16 Punkten recht gut. Dabei punktet Aynur aber vor allem dadurch, dass sie häufig eigenaktiv und durchgehend von selbst spricht. Allerdings ist der Sprachfluss eher stockend und undeutlich. Viele ihrer Wörter sind unverständlich und falsch benannt, zum Beispiel Fliegel/Flügel statt Vogel.

Aynur benutzt einige Strategien bei fehlenden Ausdrücken, was ein weiterer Hinweis auf eine Zuordnung der Erstsprache Türkisch ist. Zum Beispiel artikuliert sie Nichtwissen "*Ist das Flügel oder Papagei?*" oder verwendet Wörter ähnlicher Bedeutung, z.B. "*...das Katze macht lecker*".

Die Aufgabenbewältigung liegt mit 15 Punkten unter dem Durchschnittswert von 19 Punkten. Auch wenn Aynur viel erzählt hat, hatte sie nicht die passenden Vokabeln parat, um sie für die Geschichte abrufen zu können. Dies wird besonders in der Strate-

gie deutlich, fehlende Ausdrücken durch ähnlich klingende zu ersetzen. Sie hat viele Möglichkeiten gefunden, sich auszudrücken, wenn sie keinen passenden Ausdruck zur Hand hatte. In ihrem türkischen Test hat sie dagegen wesentlich mehr Wörter und Satzgefüge korrekt geäußert. Auf die Abschlussfrage "Warum weint die Katze?" hat sie mit einem einfachen Aussagesatz geantwortet: "Weil das Musik." Und weiter: "Die will Musik machen und dann will sie weinen." Sie versucht hier auszudrücken, dass der Vogel "schief" singt und die Katze deswegen weint. Ihr fehlt aber momentan die sprachliche Kompetenz, dies richtig auszudrücken und sie zeigt somit einmal mehr, dass ihre Erstsprache Türkisch ist.

Auch hier wird durch den Vergleich zu dem Test in der türkischen Sprache die endgültige Zuordnung vorgenommen.

Ich habe den Test zu Beginn der zweiten Klasse wiederholt. Beide Schülerinnen haben sich entsprechend weiterentwickelt und sind in ihrer Erst- aber vor allem Zweitsprache um einiges sicherer und wortgewandter geworden.

HAVAS 5 ist somit eines der Diagnoseinstrumente, die es ermöglichen, Kindern auf ihrem Weg in die bilinguale Schulerziehung von Anfang an zu fördern und Lehrern eine Einordnung zu der Erst- und Zweitsprache zu ermöglichen.

Diese Vorstellung von HAVAS 5 anhand von Fallbeispielen kann nur einen kleinen Einblick in die komplexe Sprachstandanalyse geben. Um dies korrekt durchführen zu können, benötigt es viel Übung und Erfahrung. Dabei sind die vertiefenden Beobachtungen besonders wichtig, weil dort festgehalten werden kann, was dem Interviewer bei dem Kind und seiner Sprache aufgefallen ist. Es bietet somit Hinweise, in welchen Gebieten das Kind gefördert werden kann.

Literatur

Reich, Hans H., Roth, Hans-Joachim: HAVAS 5 Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen, Auswertungshinweise Katze und Vogel (deutsch). Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2005.

Datenmengen und ihr didaktischer Nutzen – Die Logik des Kindes beim Sprechen

Katherine Schmieder

Lernausgangslage Berlin Klasse 1c

Wir führten die Lernausgangslage Berlin – kurz LauBe – in einer nicht bilingualen Klasse der deutsch-portugiesischen Grundschule durch. Während der Klassenlehrerstunden nahmen wir die Kinder paarweise aus der Klasse, um mit ihnen am Projekt LauBe zu arbeiten. LauBe ermöglicht der Lehrkraft einen Überblick über die Lernvoraussetzungen eines jeden Kindes, welches eingeschult worden ist. Aufgaben der LauBe sind die Silbengliederung, das Erkennen von Reimwörtern und "Zwillingswörtern" und das Hören von Anlauten.

Am folgenden Säulendiagramm (Ich habe die Anlautübung ausgewählt, da hier das gemischte Bild der Klasse zu sehen ist) wird die Heterogenität des Leistungsniveaus der Klasse ersichtlich:

Vier Kinder waren in der Lage, alle Anlaute richtig zu erkennen und konnten sie zuordnen, während drei Kinder enorme Schwierigkeiten damit hatten. Während der Bearbeitung der Anlaut-Übung ist uns aufgefallen, dass einige Schüler die Aufgabenstellung nicht verstanden oder sich durch die Bilder irritieren ließen. Beispielsweise kreuzte ein Großteil der Schüler "Gabel" und "Messer" an, da diese beiden Gegenstände im Alltag zusammen auftreten und auf einer semantischen Ebene liegen und nicht die Zuordnung zur lautlichen Ebene erfordert, z.B. "Messer und Maus". Ein ähnliches Beispiel ist die semantische Relation "Pommes"- "Eis"- "Pizza".

Paul kreuzte "Pommes" und "Eis" an, da er beides sehr mag. Dies betonte er während der Stillarbeit immer wieder.

Anhand der Reaktionen der Kinder kann man deutlich erkennen, ob sie sich auf die lautliche Ebene einlassen. Dem Großteil der Klasse erklärten wir die Bilder, vereinzelt sprachen sich die Kinder die abgebildeten Gegenstände aber auch selbst vor. Dadurch fiel es ihnen leichter eine Lösung zu finden. Weiterhin versuchten wir, den Schülern genügend Raum für eine individuelle Vorgehensweise zu lassen. So begann ein Schüler die Aufgabe am unteren Blattrand, während ein anderer von oben nach unten die Aufgaben löste. Laura, die sich selbst wenig zutraut und unsicher wirkte, benannte zwar das zusammengehörige lautliche Minimalpaar, kreuzte aber dennoch das falsche an. Anderen Kindern erging es ähnlich. Eine mögliche Erklärung wäre, dass sie davon ausgingen, dass immer das erste Wort angekreuzt werden müsse und dieses zu einem aus der Reihe passt.

Beim Vorsprechen der Bilder achteten einige Kinder genau auf unsere Mundbewegungen. Beispielsweise betonte ein Kind bei der Bearbeitung bewusst die Anlaute, um die Aufgabe zu lösen. Ein anderes Kind unterstützte seine Entscheidung mit dem Körper, so schüttelte es mehrmals seinen Kopf, während es die Wörter miteinander verglich.

Allerdings muss in Betracht gezogen werden, dass die Schüler erst drei Wochen vorher eingeschult wurden und sie die Anlaute im Rahmen des Deutschunterrichts noch weiter erarbeiten werden, um so phonologisches Bewusstsein zu erreichen.

Wörterforscher – eine Dokumentation

Während der LauBe fiel uns Victoria früh auf. Daher entschied ich mich dazu, sie bei den verschiedenen Aufgaben des "Wörterforschers" – dem sprachlichen Teil der Laube – zu begleiten und zu beobachten.

Victoria wurde vor fünf Jahren in Deutschland geboren. Die erste Hälfte ihres Lebens verbrachte sie in Polen bei ihren Großeltern. Ihre Mutter und ihr Vater sprechen zwar Deutsch, aber ihr Deutsch weist polnische Strukturen auf. Innerhalb der Familie wird Polnisch gesprochen, zum einen, um die Muttersprache zu erhalten und zum anderen, damit der Spracherwerb im Deutschen nicht durch das fehlerhafte Deutsch der Eltern beeinflusst wird. Diese Sprachtrennung wurde ihnen von der Logopädin empfohlen.

Zusätzlich befindet sich Victoria in ergotherapeutischer Behandlung. Ein Versuch, ihre Sinneswahrnehmung zu fördern, denn sie leidet an einer starken Konzentrationschwäche und benötigt daher mehr Zeit für die Aufgaben als ihre Klassenkameraden. Aus einem Elterngespräch ergab sich, dass Victoria die Funktion eines Dolmetschers für ihre Eltern übernimmt. Sie wird gezielt aufgefordert, ein deutsches Wort oder einen Satz ins Polnische zu übersetzen und umgekehrt.

LauBe

Obwohl Victoria noch nicht lesen kann, ist sie doch in der Lage, ihren eigenen Namen zu erkennen. Dies stellten wir fest, als wir das erste Mal das LauBe-Heft austeilten.

Jeder Schüler soll am Anfang seinen Namen auf die dafür vorgesehene Zeile schreiben. Victoria reagierte auf die Frage "Was steht auf der Zeile?" mit Unverständnis. "Weiß nicht was hier steht – steht gar nicht Victoria! Nehme eine spitze Bleistift!" Ihr war bewusst, dass dies ihr Heft ist und ihr Name noch nicht auf dem Heft steht. Dennoch konnte sie unsere Frage nicht beantworten.

Benennung der Bilder

Aufgabe dieses Teils des Wörterforschers ist es, die Bilder zu benennen. Auf diese Weise wird gleichzeitig der Wortschatz überprüft.

Victoria verwendet beim Benennen der Bilder den unbestimmten Artikel. Allerdings kann sie noch nicht zwischen Femininum, Neutrum und Maskulinum (eine Haus, eine Ball, ein Couch) unterscheiden. Sie orientiert sich stark an Merle, die am selben Tisch arbeitet. Sobald Merle nicht den Artikel verwendet, benutzt Victoria ihn auch nicht. Des Weiteren ist ihre Aussprache fehlerhaft. Beispielsweise sagt sie statt Goldfisch "Goldfis". Während der Aufgabe ist sie sehr unkonzentriert, so dass ihr Bleistift herunterfällt. "Bleistift ist heruntergefallen!" Auch hier fällt auf, dass sie nicht den Artikel benutzt. Victoria kann aber fast alle Bilder benennen, die Merle ihr zeigt. Allerdings bildet sie oft

den Plural des gesuchten Wortes. Als ein Lehrer den Raum betritt, lässt sie sich erneut ablenken. Dem Bild von einem Tisch kann sie keinen Begriff zuordnen. Merle versucht ihr zu helfen: "Darauf schreibst du!" Trotz Merles Hilfe konnte sie das Bild nicht bezeichnen.

Insgesamt hatte Victoria Schwierigkeiten beim Benennen einiger Wörter, beispielsweise bei der Aussprache von Ampel (sie sagte stattdessen "Lampel"). Einige Wörter konnte sie gar nicht benennen, zum Beispiel Ohr.

Das Leere Blatt

Bei dieser Aufgabe sollen die Schüler alle Buchstaben, Wörter und Zahlen aufmalen, die sie kennen. Victoria ist auch hier unfokussiert. Sie sucht das Gespräch mit mir ("Meine Hand ist voller Sand.") und bleibt nicht auf ihrer Tischseite. Erneut blickt sie zu Merle herüber, um sich auf diese Weise der Aufgabe zu entziehen: "Ich mache einen Schlüssel. Guck mal." Sie pfeift.

Victorias hoher Mitteilungsdrang lenkte auch Merle ab. Victoria schien bei dieser Aufgabe zwar unkonzentriert und lenkte vom Thema ab, dennoch nutzte sie die ganze Fläche im Heft. Sie nahm das Buchstabenlineal aus ihrer Federtasche und ummalte die Buchstaben. Weiterhin schrieb sie eigene Buchstaben und ihren Namen.

Silbengliederung

Bei der Silbengliederung sollen die Schüler Wörter in Silben gliedern. Victoria gliederte das Wort Tomate in den richtigen Silben. Sie sieht auf Merles Blatt. Während der Einzelarbeit beugte Victoria sich über ihr Blatt und suchte immer wieder Kontakt zu mir. Bei dieser Aufgabe hatte sie besonders große Schwierigkeiten aufgrund mangelnder Konzentration und weil sie die Aufgabenstellung nicht verstand.

Reime

Auch dieser Teil der LauBe, bei dem man die Reimwörter finden muss, bereitet Victoria Schwierigkeiten. Sie überlegt sehr lange und nennt eher zurückhaltend ihre Lösung. Dann sagt sie "Ich kann das!" und zeigt dabei auf die nächste Seite, die sie alleine bearbeiten muss. Allerdings sucht sie immer wieder Kontakt zu mir und wartet darauf, dass ich ihr die Wörter nenne. Sie spricht weiter laut vor sich hin, auch dann noch, als ich sie darauf hinweise, leise zu arbeiten. Insgesamt bearbeitet sie die Hälfte der Aufgaben richtig.

Zwillingswörter

Ziel dieser Aufgabe ist es, den Zwilling eines vorgegebenen Wortes aus einer Auswahl von vier Wörtern zu erkennen. Auch zu Beginn dieser Aufgabe muss sich Victoria helfen lassen. Sie denkt angestrengt nach und fixiert ihr Blatt. Nachdem ich die erste Reihe gemeinsam mit ihr bearbeitet habe, ist sie in der Lage, die zweite Reihe selbstständig zu lösen. Allerdings kann sie sich nicht lange konzentrieren, schon nach der Hälfte

der Aufgaben begann sie, ein Lied zu pfeifen und mit ihrer Zunge zu schnalzen. Zudem klopfte sie nervös mit ihrem Stift auf den Tisch.

Trotz allen Anscheins ihrer Unkonzentriertheit löste sie diese Aufgabe ohne Schwierigkeiten.

Anlaute

In diesem Teil der Lernausgangslage rückt die phonologische Bewusstheit der Kinder explizit in den Vordergrund. Aufgabe ist es hier, Wörter zu erkennen, die mit demselben Anlaut beginnen. Obwohl Victoria die "Ampel" als "Lampel" bezeichnete, erkannte sie aber trotzdem die eigentlich richtige Lösung: "Affe" und "(L)ampel!".

Da es aber um das Erkennen der Anlaute geht, ist es nicht richtig, da "Affe" und "Lampel" nicht mit dem gleichen Laut beginnen. Victoria wirkte bei der Übung sehr unsicher und schrieb die Lösungen von Luis ab. Es schien, als würde sie die anderen Lösungen raten und nach einiger Zeit sagte sie: "Ich weiß es nicht". Daraufhin erläuterte ich ihr die Aufgabe erneut. Dennoch erkannte sie die Anlaute nur bei zwei weiteren Aufgaben.

Wie diese Dokumentation erkennen lässt, hat Victoria sprachliche Defizite und Verständnisschwierigkeiten. Dies war Anreiz für mich, sie weiter zu beobachten, um mehr über ihre Logik zu erfahren. Gibt es vielleicht Strukturen aus dem Polnischen, die ihre Defizite bedingen?

Victorias Logik beim Sprechen

Damit ich Victorias Logik überhaupt verstehen konnte, war es nötig, mit ihr alleine zu arbeiten. Daher nahm ich sie aus dem Unterricht, um sie isoliert von ihren Mitschülern beobachten zu können.

Als ich Victoria mitteilte, dass wir draußen arbeiten wollen, informierte sie sofort ihre Freundin Merle. Daraufhin erklärte ich ihr, dass ich alleine mit ihr sprechen wollte. Sie reagierte sehr offen und fröhlich darauf. Sie vergewisserte sich allerdings darüber, ob beim nächsten Mal ihre Freundin mitgehen dürfe. Als Sprech Anlass diente eine Bilder-geschichte (s.u.), die sie mir auf Deutsch erzählen sollte.

Erstes Bild

Victoria: Fische, sind da oben (dabei zeigt sie mit dem Finger auf das Bonbonglas).

Interviewer: Was machen denn die Kinder?

Victoria: Sie setzt die Junge und fange die Fische.

Zweites Bild

Victoria: Fische sind runtergefallen. Oh nein!

Interviewer: Vanessa, sind das wirklich Fische? Sieh noch mal genau hin.

Drittes Bild

Victoria: Bonbons. Das Glas geht kaputt gleich. Mama wird sauer. Das ist hier und das muss runterfallen.

Interviewer: Warum steht das Bonbonglas so weit oben auf dem Schrank?

Victoria: Sie dürfen keine Süßigkeiten nicht! Sehr, sehr viele! Mama sagt: "Was ist passiert?", Mama sagt. (sie interpretiert sofort die Situation und findet sich in ihr wieder).

Victoria wird abgelenkt und beschäftigt sich mit ihrem Mäppchen.

Victoria: Wer hat das mir gegeben? Ich will das haben nis! Das sind meine nis. Das gehören meine nis! (Es liegen fremde Stifte in ihrem Mäppchen.)

Interviewer: Wenn das nicht dein Stift ist, dann leg ihn einfach zur Seite. Sieh dir das nächste Bild an. Was siehst du?

Victoria: Nis!

Interviewer: Du sollst auf diese freie Fläche das Ende der Bildergeschichte malen.

Victoria sieht mich fragend an.

Interviewer: Was passiert als nächstes. Das sollst du aufmalen.

Daraufhin beginnt sie zu malen. Ich fordere Victoria auf, ihr Gemaltes zu erzählen.

Victoria: Mama ist gekommen. Hat die geklingelt. Aufgemacht! Sie haben gewusst das ist die Mama nicht. Guck was Mama macht. (Sie malt weiter.) Sie ist sauer. (Mit verstellter Stimme) Wo sind meine Kinder? Gleich könnt ihr Süßigkeiten essen nicht. Sie macht so unten die Haare. (*Victoria stellt es pantomimisch dar. Sie hält ihren Kopf schräg und die Haare auf der rechten Seite hängen länger herunter als auf der linken.*) (Mit verstellter mütterlicher Stimme) Kinder, Kinder wo seid ihr? Kommt ihr schneller oder ihr bekommt keine Süßigkeiten.

Victoria: Sie hat sich gemalt (auf die Mutter bezogen), denn sie war in Arbeit. Die Kinder müssen aufpassen, weil Mama wird sauer, sehr sauer. Ich mache eine Sonne und eine Baum, weil hier ist die Fenster. (*Sie malt ein Fenster.*) Hier ist eine Haus. Hier darf man raus klettern. – Ich liebe das Klettern. Hier ist smutzich! Krümel mit Schokolade. Sie sieht smutzich aus – die Mama.

Anhand dieses Interviews lassen sich verschiedene Einschränkungen im Deutschen und Strukturmuster erkennen, die sich auch in der weiteren Arbeit mit Victoria zeigen:

Beim Sprechen lässt Victoria häufig ihr unbekannte Wörter aus und ersetzt sie durch pantomimische Darstellung.

In ihren Aussagen finden sich viele Verweise auf eine unvollständige Satzstellung, fehlerhafte Deklinationen der Verben, fehlende und fehlerhafte Pronomen und Präpositionen, beispielsweise die falsche Deklination der Pronomen wie im folgenden Fall:

"..., weil meine Papa das immer so macht." Victoria lernt eine Sprache, die auf einer anderen Grammatik aufbaut.

So befindet sich die Negation bei ihr immer am Satzende. Sie benutzt auch häufig die doppelte Negation: "Ich hab` kein Kleber nicht." Dies ist ein direkter Verweis auf die polnische Sprache. Denn "die Verneinung findet im Polnischen doppelt statt."¹ Außerdem erfolgt die polnische Verneinung im zweiten Fall, dem Genitiv. In der deutschen Sprache heißt es: "Ich habe kein Auto". In der polnischen Sprache dagegen heißt dieser Aussagesatz wortwörtlich übersetzt: "Ich habe keines Auto."²

Ebenso gibt es Strukturunterschiede zwischen den beiden Sprachen, die die Präpositionen betreffen, beispielsweise heißt es im Deutschen "Ich gehe nach Hause", wohingegen im Polnischen die Präposition "zu" genutzt wird "Ich gehe zu Hause". Dies könnte erklären, warum Victoria die Präpositionen im deutschen Satz falsch verwendet. Wahrscheinlich übersetzt sie das Polnische wörtlich in die deutsche Sprache.

Dennoch zeigt Victoria Ansätze einer Selbstkorrektur im Satzbau. Sie spricht einen Satz laut aus, bemerkt aber schon, dass er nicht richtig klingt. Wenn sie ihre Aussage noch einmal wiederholt, unterscheidet sich die Satzstellung meist von der ersten. Während der erste Satz oft unvollständig ist, bildet sie beim Wiederholen des Gesprochenen dann den Satz richtig. Victoria wiederholt vieles, was sie sagt. Zum einen um der Wichtigkeit und Dringlichkeit des Gesagten Ausdruck zu verleihen, zum anderen, um selbstsicherer im Sprachgebrauch zu werden. Auch die Artikel bereiten ihr Schwierigkeiten, wie der nächste Satz verdeutlicht: "Die Mund ist immer rot." Häufig lässt sie den Artikel einfach weg, denn in der polnischen Sprache gibt es keine Artikel. Sie setzt Artikel ein, da sie durch das deutsche Umfeld erfährt, dass dies üblich ist. Allerdings ist sie noch sehr unsicher im Gebrauch der Artikel.

Ein weiteres Problem stellt die Mischung beider Sprachen dar, da sie nicht nur die Sprachen mischt, sondern auch die grammatikalischen Strukturen. Victoria beginnt einen Satz in der polnischen Sprache und beendet ihn in der deutschen Sprache. Manchmal beginnt sie auch auf deutsch und führt den Satz dann auf polnisch weiter, doch dies ist eher die Ausnahme.

Des Weiteren ist Victorias Wortschatz im Deutschen noch sehr eingeschränkt. Ein Grund hierfür ist sicherlich ihr begrenzter Kontakt zur deutschen Sprache, da sie innerhalb ihrer Familie nur Polnisch spricht. Außerhalb dieser sicheren Umgebung hat sie nur in der Schule oder beim Besuch der Logopädin und Ergotherapeutin überhaupt die Chance, Deutsch zu sprechen. Weil ihr Wortschatz begrenzt ist, hat sie auch Probleme, andere zu verstehen.

Ebenso ist ihre Aussprache fehlerhaft. Sie spricht anstatt eines Sch-Lautes einen S-Laut. Auch hier könnte es eine Verbindung zur polnischen Sprache geben, denn diese verfügt über sehr viele "Zisch-Laute"³, so dass sie diese evtl. ausprobiert und auf eine Rückmeldung ihrer Mitschüler wartet. Dies ist allerdings nur eine Vermutung. Die deutsche Sprache weist im Unterschied zur polnischen Sprache ein anderes Phoneminven-

1 www.sprachensteckbriefe.at/index.php?id=73

2 vgl. www.taz.de/index.php?id=archivseite&dig=2004/04/24/a0272

3 vgl. www.wikibooks.org/wiki/Polnisch/-Phonetik

tar auf. Auf diese Weise entstehen Fehler beim Erwerb des Deutschen. Victoria hat noch Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache. Ursachen hierfür sind ihr mangelndes Verstehen und ihre Aussprache. Allerdings benutzte sie neu gelernte Vokabeln wiederholend und nimmt Berichtigungen durch ihre Mitschüler an. Als ich mit Victoria arbeitete, ist mir häufiger aufgefallen, dass sie kaum Wissensfragen stellt und sich während des Unterrichtsgeschehens wenig inhaltlich einbrachte. Des Weiteren konnte ich erkennen, dass bei ihr äußere Dinge im Mittelpunkt stehen. Sie musste sich immer vergewissern, ob sie beispielsweise ihre Gelstifte benutzen durfte.

"Peter Lloyd (1975) stellte fest, dass Vorschulkinder selten von sich aus Fragen stellen, wenn sie unzureichende Informationen erhielten; wurden sie allerdings ausdrücklich dazu aufgefordert, so konnten sie dies in der Regel sehr gut."⁴ Interessant wäre es herauszufinden, ob sich Victoria in ihrer Muttersprache anders verhält und von ihrem "Wissens- und Fragerecht als Kind" Gebrauch macht. Dennoch ist es von großer Wichtigkeit, dass Kinder ein gewisses Gefühl oder Gespür dafür besitzen, dass es in ihrem Wissen Lücken gibt."

Victoria trägt in gewisser Hinsicht eine doppelte Belastung. Zum einen beherrscht sie die deutsche Sprache noch nicht richtig und zum anderen lernt sie als Vorschulkind das wichtigste Symbolsystem, die gesprochene Sprache.⁵ "Der erste Schritt besteht somit darin, die Sprache begrifflich zu erfassen."⁶ Ein Teil ihrer Unselbstständigkeit wird ihr genommen und die Selbstständigkeit wird erweitert. Als Grundschulkind lernt sie dann ein weiteres Symbolsystem, die geschriebene Sprache. Für einige ihrer Denk- und Sprachprozesse habe ich Ansätze und Zugänge finden können. Für viele hingegen nicht, da der zeitliche Rahmen dies nicht zugelassen hat.

Anhand des Beispiels von Victoria sieht man deutlich, dass die fehlerhafte Satzstellung im Deutschen durch unterschiedliche grammatikalische Strukturen in der Muttersprache bedingt sein kann. Gerade Migrantenkinder bzw. Kinder mit einem bilingualen Hintergrund haben öfter Schwierigkeiten solcher Art. Deshalb ist es sehr wichtig, Diagnoseverfahren wie beispielsweise LauBe durchzuführen, mit deren Hilfe man jedes Kind gezielt fördern kann, um negative Folgen für den Schulerfolg auszuschließen oder wenigstens einzudämmen.

4 zit. nach Donaldson, Margaret: Wie Kinder denken. München 1991, S. 112

5 vgl. ebd., S. 99

6 vgl. ebd., S. 99

Teil III: Didaktische Fragestellungen und Probleme

Lernangebot und Lernanalyse am Beispiel eines deutsch-türkischen Unterrichts

Usha Brauckmann

Stefan Jeuk: "Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch"

Stefan Jeuks Buch zur "Zweitsprache Deutsch" trägt den Untertitel "Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen". Jeuk kommt hier zu dem Ergebnis, dass "die Entwicklung in der Zweitsprache Deutsch bei vielen türkischen Migrantenkindern im Vorschulbereich häufig defizitär" verläuft, "weil die Bedingungen für eine positive Entwicklung nicht gegeben sind."¹ Dazu kommt, dass "durch die ausbleibende Förderung der Fähigkeiten in der Erstsprache, spätestens durch fehlende schulische Unterweisung in der Erstsprache", die Kinder "auch diese nicht weiterentwickeln" können.²

Von zentraler Bedeutung ist es deshalb nach Jeuk, Migrantenkinder beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch bereits in Kindertageseinrichtungen besser zu unterstützen, als das bislang geschieht.

Um die Bedingungen hierfür zu erforschen, wandte Jeuk im wesentlichen zwei Untersuchungsmethoden an: Einerseits das Erfragen von Sozialdaten und Rahmenbedingungen durch Fragebögen und andererseits monatelange protokollierte Beobachtungen einiger ausgewählter Kinder bezüglich ihres Sprachverhaltens und Spracherwerbs, vor allem in der Zweitsprache Deutsch im Rahmen des Alltags in einer Kindertagesstätte, wobei der Schwerpunkt in den Bereichen Wortschatz, Semantik und Syntax lag.

Die Leitfragen zu den sozialen Rahmenbedingungen erscheinen so bedeutungsvoll, dass sie hier zitiert werden sollen (Fragebögen an Eltern und Erzieherinnen).

Leitfragen zur Untersuchung der Rahmenbedingungen des Spracherwerbs³

1. Wie sind die Kompetenzen des Kindes in der Erstsprache (Einschätzung des Umfelds)?
2. Wie sind die Kompetenzen des Kindes in der Zweitsprache zum Zeitpunkt des Eintritts in den Kindergarten (Einschätzung des Umfelds)?
3. Welche Rolle spielt die Erstsprache zu Hause?
4. Welche Rolle spielt die Zweitsprache zu Hause?
5. Welche Rolle spielen die beiden Sprachen in der Kindertageseinrichtung?
6. Wie ist die Geschwisterkonstellation, auch im Hinblick auf den Sprachkontakt?
7. Wie ist der (sprachliche) Bildungsstand der Eltern?

¹ Jeuk 2003, S. 293

² ebd.

³ ebd., S. 148

8. Wie lange dauert es, bis das Kind beginnt, im Kindergarten Deutsch zu sprechen?
9. Spricht das Kind mit anderen Kindern Türkisch und/oder Deutsch?
10. Spricht das Kind mit den Erzieherinnen Türkisch und/oder Deutsch?
11. Wie lässt sich das Verhalten des Kindes beschreiben?
12. Wie beurteilen die Erzieherinnen den (Zweit)Spracherwerb des Kindes?

Hinsichtlich seiner Untersuchungen zum Erwerb der Zweitsprache Deutsch kommt Jeuk zu dem Ergebnis, dass ohne "gut strukturierte Förderung der Zweitsprache", möglichst unter "Wertschätzung, Einbeziehung und Nutzung der Erstsprache", türkische Migrantenkinder sprachlich nicht ausreichend für die Grundschule gerüstet sind, denn "für viele Migrantenkinder ist möglicherweise zunächst nicht die Mehrsprachigkeit eine Realität, sondern Einsprachigkeit in der (türkischen) Erstsprache".⁴ Es sei ein Vorurteil, so Jeuk, "dass Kinder prinzipiell schnell und problemlos eine zweite Sprache lernen können."⁵

Jeuk entwarf einen "Beobachtungsleitfaden"⁶, der dazu dienen soll, "die Beobachtungen von Erzieherinnen zu systematisieren und zu strukturieren." Aufgabe des Leitfadens soll sein, bereits in den ersten Jahren des Kindergartenbesuchs mögliche Beeinträchtigungen der (Zweit)Sprachentwicklung zu erkennen und einzuordnen.

Jeuk kommt zu dem Schluss, dass "interkulturelle Konzeptionen eher in der Lage sind, mehrsprachige Entwicklung zu fördern, als Konzepte, die nur die Förderung des Zweitspracherwerbs anvisieren", nicht zuletzt "im Hinblick auf eine gesellschaftliche Integration von Migrantenfamilien". Mit dieser Position befindet er sich im Wesentlichen im Einklang mit Zydatið (2000).

Phonologische Bewusstheit

Stefan Jeuk weist in seiner empirischen Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder im Kapitel "Phonologische Entwicklung" darauf hin, dass "nach Hacker (1999)" erst im Alter von vier Jahren "die Vervollkommnung des phonologischen Systems" beginnt. Es sei also davon auszugehen, dass erst dann gezielt an "phonologischer Bewusstheit" gearbeitet werden kann.⁷

Mehr noch als in monolingualen ist in bilingualen Systemen phonologische Bewusstheit bedeutsam, denn es kommt zu "Sprachmischungen". "Sprachmischungen sind Übertragungen sprachlichen Wissens aus zuvor erlernten Sprachen in die Zielsprache".⁸ "Dabei wird der Vorgang als Transfer bezeichnet, das Ergebnis als Interferenz."⁹

Von besonderem Interesse ist nun, dass "das phonologische System recht anfällig für Transfer" ist.¹⁰ Es ist von Bedeutung, ob das Kind die Sprachen gleichzeitig erwirbt oder nacheinander. "Beim simultanen Erwerb zweier Sprachen lernen Kinder die pho-

4 ebd., S. 294

5 ebd., S. 301

6 ebd., S. 296

7 ebd., S. 111

8 vgl. ebd., S. 34, nach Kohn 1990, S. 135

9 ebd.

10 ebd., S. 35

nologischen Elemente zu trennen. Beim sukzessiven Zweitsprachenerwerb zeigt sich, dass Lautsysteme anfällig für Transfer sind. Ab einem gewissen Alter ist es fast unmöglich, Transfer zu vermeiden."¹¹

Genau das aber ist die Situation der türkischen Migrantenkinder, denn "für viele Migrantenkinder ist möglicherweise zunächst nicht Mehrsprachigkeit eine Realität, sondern Einsprachigkeit in der (türkischen) Erstsprache."¹²



(Bildquelle: <http://www.aziz-nesin-g.cidsnet.de/html/galerie.htm>)

Sie kommen aber auch nicht zum Hörerlebnis des "reinen Türkischen"; vielmehr sind sie tagein tagaus von einer für sie schwer oder gar nicht zu differenzierenden Sprachlichkeit "umspült". Was das Deutsche betrifft, so hören sie es früher oder später im familiären oder Wohnumfeld in einer durch Akzent und Dialekt oder Berliner "Slang" gefärbten Lautlichkeit – keinesfalls in der Lautlichkeit der Hochsprache, die später die Grundlage für das Lesen und Schreiben für sie sein wird. Deshalb gilt es, nicht nur auf die semantisch-lexikalische (Sprachverständnis) und die morphologisch-syntaktische (Grammatik) Ebene des Spracherwerbs das Augenmerk zu richten, sondern ebenso auf die phonetisch-phonologische Ebene (Aussprache, Lautlichkeit), damit der Lese-Rechtschreib-Schwäche vorgebeugt wird, zumal bei bilingualer Erziehung, denn: "In der Didaktik des Lesen- und Schreiben-Lernens wurden bisher überwiegend visuelle Prozesse, vor allem das rasche Erkennen von Wortbildern, als zentral angesehen." Aber "in der internationalen Forschung wird heute anstelle der visuellen Prozesse die Sprachbewusstheit, speziell die phonologische Bewusstheit, als 'Schrittmacher' des Lesen- und Schreibenlernens betrachtet."¹³

Poesie im Dienste der Erziehung zu Phonologischer Bewusstheit

In den Handreichungen zum Thema "Phonologische Bewusstheit" des Berliner Senats wird zwischen zwei Arten phonologischer Bewusstheit unterschieden:

"Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne bezieht sich auf Tätigkeiten, bei denen die auditive Wahrnehmung der Sprache durch den Sprechrhythmus unterstützt wird, z. B. bei Silben und Reimen." Es wird empfohlen, drei Aspekte zu üben: auditive Merkfähigkeit, Silbengliederung, Reimwörter.¹⁴

"Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne richtet die Wahrnehmung auf die einzelnen Laute (Phoneme) eines Wortes." Hier bietet sich das Üben folgender Aspekte an: Lautfolgen, Anlaute, Laute und Buchstaben.¹⁵

11 ebd., S. 35

12 ebd., S. 294

13 Bildung für Berlin, o.J.

14 vgl. Bildung für Berlin o.J., S. 1 f.

15 vgl. Bildung für Berlin o.J., S. 2

Im Folgenden soll an zwei Beispielen gezeigt werden, wie in der Arbeit mit Gedichten, die ganz aus der Lautlichkeit heraus konzipiert sind, phonologische Bewusstheit gepflegt werden kann.

*BEISPIEL 1: Alfred Baur*¹⁶

Ri, ra, rataplan, / wir fahren mit der Straßenbahn.

Ri, ra, romulus, / wir fahren mit dem Autobus.

Ri ra ruß, / wir fahren mit dem Bus.

In diesem Kindergedicht des Chirophonetikers Baur geht es um das Üben und Bewusstmachen von Lauten. Da nach Zydatisß "Kinder im Vorschulalter ... die Funktion von Anlauten nur selten von sich aus"¹⁷ entdecken und da dies auf Erstklässler/innen mit Zweitsprache Deutsch auch noch zutreffen dürfte, zumindest was das Deutsche betrifft, gilt es, diesem Aspekt besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

Das zitierte Gedicht lädt zum Lauthören und -sprechen im Groß- und Kleingruppenspiel und in Partnerarbeit ein; es erscheint geeignet für das Kindergartenalter, die Vorklasse und die Anfangszeit des ersten Schuljahres, denn: "Anlaute von Wörtern sind leichter herauszuhören als Laute im Wort."¹⁸ Zunächst spricht die Lehrerin das Gedicht (vielleicht eingebettet in eine kleine Geschichte) vor. Die Verse werden sich rasch einprägen, so dass es zum chorischen Sprechen kommen kann. Dann können ein Großgruppenspiel, ein Kleingruppenspiel sowie Partnerarbeit angeleitet werden.

Großgruppenspiel: Die Kinder stehen einander in zwei Gruppen gegenüber. In der Mitte steht die Lehrerin. Sie sagt, sie sei der "Spaßvogel".

- Die erste Gruppe ruft: "Ri ra rataplan" – die zweite Gruppe "antwortet" – usw., dann Gruppentausch.
- Die Lehrerin kündigt an: "Der Spaßvogel wird jetzt mit seinem Schnabel das "r" wegpicken: Wie klingen die Verse jetzt?"
- Die Kinder skandieren: "i, a, ataplan ----- wir fahren...." usw. für die drei Strophen.
- Der "Spaßvogel" hat das "r" versteckt. Dafür bringt er einen anderen Laut mit: das "f". Skandieren der Verse mit "f", die Gruppen wechseln sich ab. So geht es weiter mit immer anderen Konsonanten oder Doppelkonsonanten: "fl", "b", "bl", "br", "schr", "kr" – die Möglichkeiten sind zahlreich.
- "Wer will auch einmal 'Spaßvogel' sein und in der Mitte stehen?"
- Modifikation für den nächsten Tag: Der "Spaßvogel" ist heute ein "mutiges" Kind; es darf den neu mitgebrachten Laut in der ersten Verszeile "verstecken"! (Es spricht die erste Verszeile mit dem neuen Laut.) Wer so feine Ohren hat, den Laut zu entdecken, darf sich melden und ihn sprechen. Ist das geschehen, so skandieren alle!

¹⁶ Baur 1984

¹⁷ Zydatisß 2000

¹⁸ vgl. Bildung für Berlin o.J., S. 2

Kleingruppenspiel: Es werden mehrere kleine Gruppen gebildet. Die Gruppen bilden "Spaßvogelverse" und üben sie – antiphonisch – ein. Es kommt zu einer kleinen Aufführung. Welche Gruppe hat besonders lustige Verse?

Partnerarbeit: "Ich sag dir einen "Spaßvogelvers" – du darfst ihn fortsetzen!" Abwechseln!

"Beim Vergleichen von Anlauten verschiedener Wörter lernen die Kinder, auf was sie achten müssen, um entscheiden zu können, ob der Anfang gleich ist oder nicht. Es geht nicht darum, dass sich die Kinder die einzelnen Laute merken, sondern darum, dass sie sicher werden im Verfahren des Vergleichens, weil dies ein wichtiger Schritt zur Laut-Buchstabenzuordnung ist." Und weiter: "Über das Vergleichen von Anlauten bekommen die Kinder eine erste Vorstellung davon, was ein Laut ist. ... Die Anforderung für die Kinder besteht darin, sich in die Bandbreite der Lautvarianten 'einzuhören'".¹⁹

BEISPIEL 2: Ernst Jandl: "reihe"²⁰

eis
zweig
dreist
vieh
füllf
ächz
silben
ach
neu
zink

Hier geht es vor allem um Binnenlaute, Endlaute und Lautfolgen. Die Anforderung, Laute und Lautfolgen im Wort und am Wortende herauszuhören und vor allem auch zu benennen, ist grundsätzlich viel schwieriger. Das gewählte Gedicht erscheint diesbezüglich recht anspruchsvoll; es kann vermutlich frühestens am Ende des ersten Schuljahres Verwendung finden, aber vielleicht auch noch in einer dritten Klasse (und dann eventuell auch unter Einbeziehung der Grapheme).

Erste Möglichkeit (für kleinere Kinder):

- "Wer kann denn schon weit zählen?" Einzelne dürfen ihre Zählkünste zeigen.
- Lehrerin: Ich kann auch zählen! Wie weit kann ich denn zählen? Die Kinder werden feststellen, dass das "nicht richtig" gezählt war oder dass das "bis zehn" gezählt war, "aber falsch" – oder ähnliches.
- Nun dürfen die Kinder "Lehrer sein" und die Zahlen "verbessern".

¹⁹ ebd., S. 16
²⁰ Jandl 1988

- Um die Bewusstmachung zu steigern, kann im weiteren Verlauf die Lehrerin fragen: "Fehlt ein Laut? Welcher? Ist einer zu viel? Welcher?" Es muss intensiv in die Worte "hineingelauscht" werden. Es geht dabei nur um das Hören der Phoneme zu einem Zeitpunkt, an dem noch nicht mit den Graphemen gearbeitet wird.

Zweite Möglichkeit (wenn die Kinder schon etwas "aufgeweckter" sind):

- Lehrerin: "Wer rät, was ich euch aufsagen werde? Kann jemand von euch das nachsprechen, was ich gleich sagen werde?"
- Wenn niemand rät, dass es sich ("irgendwie", "vielleicht") um die Reihe der Zahlen "eins bis zehn" handelt, wird der Vorgang sehr langsam, gedehnt und mit gesteigerter Deutlichkeit wiederholt. Die Kinder werden zum intensiven Hinhören animiert und schließlich die Lösung finden.

Varianten:

- Die Lehrerin baut in die Reihe "richtige" und "falsche" Zahlen ein. Die wievielte Zahl war richtig, welche falsch?
- Wer sagt selbst die Zahlenreihe und baut einen (anderen) Fehler ein? Finden des Fehlers!

In der ersten Klasse sind die Aufgaben an diesem Gedicht für die Kleingruppen- und Partnerarbeit noch nicht geeignet, da die Kontrolle nicht gewährleistet ist. Es handelt sich – in einer gegenüber den Vorschlägen in den Berliner "Materialien" etwas modifizierten Methode – um eine Art des Lautierens, die ins "Lautdiktat"²¹ übergeführt werden kann, da die Wörter, wie für das "Lautdiktat" gefordert, kurz und vertraut sind. Es liegt auf der Hand, dass Jandls Gedicht auch zur Übung "Auditiver Merkfähigkeit" verwendet werden kann: Dann lautet die Aufgabe, die fehlerhaften Zahlengebilde oder selbst erfundene "Spaßzahlen" wiederzugeben.

Abschließend ist festzustellen, dass "phonologische Bewusstheit", also die "Fähigkeit, lautliche Strukturelemente der Sprache wahrnehmen und bewusst nutzen zu können", "von entscheidender Bedeutung für die Lernentwicklung eines Kindes beim Lesen und Schreiben" ist.²² In den letzten zwei Jahrzehnten konnte "durch empirische Untersuchungen sichtbar gemacht werden", dass Kinder diese Fähigkeit des Wahrnehmens phonetischer Strukturelemente "in einigen Bereichen schon vor Beginn des Schriftspracherwerbs – also ohne Schriftkenntnisse – intuitiv entwickeln".²³

Die gezielte Förderung dieser Fähigkeit durch Erziehung zu "Bewusstheit" erscheint gerade auch im Rahmen bilingualer Spracherwerbskonzepte, die, wie dasjenige der Staatlichen Europaschule Berlin, nach dem Prinzip von Immersion arbeiten, unverzichtbar.

21 Bildung für Berlin o.J., S. 14

22 ebd., S. 1

23 ebd., S. 1

Literatur

Baur, Alfred: "Bli bla blu". Verse und Lieder, die bei Kindern Freude am schönen Sprechen wecken wollen. Stuttgart: J. Chr. Mellinger Verlag, 3. erw. Aufl. 1984.

Bildung für Berlin: "Phonologische Bewusstheit". Materialien zum Sprachlernen. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hg.). Anf Unt 4.01.12 (S-002.2), o.Jg.

Jandl, Ernst: "Sprechblasen". Stuttgart: Reclam Universalbibliothek Nr. 9940.

Jeuk, Stefan: "Erste Schritte in der Zweitsprache". Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Herbert-Jürgen Welke Fillibach Verlag 2003.

Zydati, Wolfgang: Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme. Ismaning: Max Hueber Verlag 2000.

Internetquellen

<http://www.presse.uni-erlangen.de/Aktuelles/Phonolog.html>
Mediendienst Forschung Nr. 500 vom 19.01.1998.

Wie kommt Filipe ins Sprechen? – Beobachtung zum Erwerb der Zweitsprache Deutsch im Anfangsunterricht

Isabelle Naumann

Mein Praktikum in einer ersten Klasse der Staatlichen Europa-Schule Berlin "Grundschule Neues Tor" begann für mich mit einer Mathematikstunde am Montagmorgen. Noch recht orientierungslos im Klassengeschehen, wandte ich mich an die Lehrerin, um mich zu erkundigen, an welcher Stelle ich mich einbringen konnte. Ich erhielt den Auftrag, Filipe zu unterstützen. Filipe ist fünf Jahre alt und stammt aus Brasilien. Mit seinen Eltern und seiner kleinen Schwester ist er vor einigen Monaten aus beruflichen Gründen auf Seiten des Vaters nach Deutschland gezogen. Filipe hat in Brasilien eine vorschulische Einrichtung besucht. Vor der Einschulung, die zu Beginn meines Praktikums erst eine Woche zurücklag, ist er jedoch in Deutschland nicht mehr in einen Kindergarten gegangen. Da in Berlin seit dem letzten Schuljahr die Einschulungen früher vorgenommen werden, ist er bereits jetzt ein Schulkind, obwohl er erst in fünf Monaten sechs Jahre alt wird. Filipe und seine Eltern sprechen bisher kein Deutsch. Im Gegensatz zu den meisten anderen Kindern der Klasse hat er daher keinen bilingualen Erziehungshintergrund. In der Schule kommt er nun seit einer Woche erstmals intensiv mit der deutschen Sprache in Kontakt.

Um Filipe zunächst beobachten zu können, nahm ich nach der Begrüßung der Tischgruppe ihm gegenüber Platz. Im Unterricht wurden die Zahlen von eins bis zehn durchgenommen. Die Lehrerin erklärte den Kindern den Arbeitsauftrag, sprach dann eine Zahl vor, schrieb sie an die Tafel und notierte dahinter die entsprechende Anzahl Punkte. Die Kinder sollten dies eigenständig auf einem Zettel weiterführen. Filipe verhielt sich während der Erklärung der Lehrerin leise und beobachtete anschließend die anderen Kinder bei der Arbeit. Er selbst fing zunächst nicht an zu arbeiten. Nach einer Weile hielt ich es für sinnvoll, mich an Filipe zu wenden und ihm Hilfestellungen zu geben. Allerdings war ich in dieser Situation unsicher, ob ich ihm aufgrund der Sprachbarriere überhaupt weiterhelfen konnte. Ich entschied mich dafür, möglichst wenig verbal zu erklären, sondern Filipe die erste Aufgabe vorzuschreiben. Den weiteren Verlauf der Aufgabe zeigte ich ihm anhand der Arbeitszettel seiner Mitschüler. Ich beschränkte mich darauf, nur die Zahlen vorzusprechen und diese mehrfach zu wiederholen. Filipe begann daraufhin mit der Arbeit. Er wandte sich bei jeder geschriebenen Reihe anscheinend fragend auf Portugiesisch an mich, und ich zählte ihm sein Geschriebenes auf Deutsch vor. Filipe versuchte schnell die Zahlen zu wiederholen und nannte sie mir auch auf Portugiesisch. Dieser erste Kontakt zu Filipe war für mich ein eindrückliches Erlebnis. Es war sehr interessant zu erleben, dass sich unsere Kommunikation auf nur wenige Wörter beschränkte, unsere Interaktion über Gestik und Mimik jedoch ebenso zielführend war.

Der Erwerb einer Zweitsprache ist ein komplexer Prozess, der für mich als Beobachterin zunächst schwer einzuschätzen war. Wie Zydatiß anführt, ist es ein Mythos, dass sich Bilingualität scheinbar mühelos beim Zweitspracherwerb einstellt.¹ Aufgrund dieser Aussage muss die Frage gestellt werden, wie der Zweitspracherwerb durch die

¹ vgl. Zydatiß, 2000, S. 55.

Lehrpersonen unterstützt werden kann. Um mich dieser Thematik anzunähern, habe ich während meines Praktikums mein Augenmerk speziell auf Filipe gerichtet. Es war mein Anliegen, zu beobachten, wie er sich im Unterricht verhält, wie er sich eigenständig der neuen Sprache annähert und in welcher Form er durch die Interaktion mit Lehrpersonen an die noch fremde Sprache herangeführt wird. Zu Beginn meiner ersten Beobachtungsphasen im Unterricht wirkte Filipe auf mich isoliert und verloren. Während andere Kinder den Erklärungen der Lehrerin folgten, träumte er dem Anschein nach vor sich hin, verhielt sich still und schien am Unterricht nicht teilzuhaben.



(Klassenraum Anfang des Schuljahres)

Ich stellte jedoch fest, dass er während der Arbeitsphasen hoch motiviert mit den Aufgaben begann. Da er die Erklärung wahrscheinlich nicht verstanden hatte, beobachtete er zunächst seine Tischnachbarn und ahmte deren Tätigkeit nach. Filipe suchte bei mir häufig nach Bestätigung und zeigte mir seine Arbeitszettel. Dadurch kamen wir recht schnell in Kontakt, auch wenn wir nicht miteinander sprechen konnten. Am ersten Tag frühstückte ich gemeinsam mit den Kindern am Tisch. In dieser Situation hörte ich Filipe zum ersten Mal aus eigenem Antrieb ein deutsches Wort sprechen. Er teilte sein Frühstücksbrot, reichte mir die Hälfte über den Tisch und sagte "lecker".

Gelegenheit zur weiteren Beobachtung hatte ich vorwiegend in den Unterrichtszeiten "Partnersprache". Während dieser Zeit werden die Kinder nicht in ihrer meist stärkeren Erstsprache unterrichtet, sondern intensiv mit der noch weniger vertrauten Sprache konfrontiert. Die Schulklasse entspricht in ihrer Zusammensetzung dem Konzept der SESB², in der die Muttersprache der einen Klassenhälfte die Partnersprache der anderen Hälfte der Kinder ist.³ Dadurch ergibt sich die Gelegenheit, in kleineren Gruppen intensiv den Zugang zur Zweitsprache zu eröffnen. Die Gewichtung von muttersprachlichem und partnersprachlichem Unterricht ist mit fünf Wochenstunden gleich. Zydatiß legt dar, dass der Partnersprachenunterricht nicht mit einem früh einsetzenden Fremdsprachenunterricht gleichzusetzen ist. Zentrales Merkmal des Unterrichts an den SESB ist zunächst die kommunikative Begegnung der Kinder und Lehrer, die den Spracherwerb fördern soll.⁴ Das Spracherwerbskonzept der SESB beruht nicht auf der Annahme, dass sich der Erwerb der Sprache aufgrund eines genetisch gegebenen Programms vollzieht. Vielmehr geht es auf die interaktionistische spracherwerbstheoretische Auffassung Piagets zurück, in welcher der Bezugsperson, hier also der Lehrkraft, eine zentrale Bedeutung beigemessen wird.⁵ Auch in der Handreichung "Deutsch als Zweitsprache" des Berliner Senats wird darauf hingewiesen, dass die Sprache der Lehrkraft eine wichtige Vorbildfunktion für die Lernenden darstellt. Da durch die Ausdrucksweise der Bezugsperson der Zweitspracherwerb elementar beeinflusst wird,

2 Staatliche Europa Schulen Berlin

3 vgl. Zydatiß 2000, S. 20

4 vgl. ebd., S. 20 f.

5 vgl. ebd., S. 41 f.

sollte diese dementsprechend reflektiert eingesetzt werden.⁶ Im Partnerspracheunterricht wird der Zweitspracherwerb bewusst gesteuert, wobei die externe Kontrolle des Inputs durch die Lehrkraft wesentlich ist.⁷ Auffallend war für mich im Partnerspracheunterricht die besonders kontrollierte Artikulation der Lehrerin. Die Unterrichtsstunden, die ich miterlebt habe, waren gekennzeichnet von einem hohen Maß an spielerischen Aktivitäten. Die Partnersprache selbst war dabei nicht der zentrale Unterrichtsgegenstand. Stattdessen wurde der Erwerb der Sprache und besonders die korrekte Aussprache einzelner Wörter und kleiner Sätze in spielerische Anlässe integriert, welche die Verwendung der Sprache implizierten. Die Sprache wurde dabei im Rahmen der spielerischen Interaktion zielgerichtet konzentriert. Häufig wurden beispielsweise Singspiele eingeführt, in denen Richtungsbezeichnungen und die Benennung von Körperteilen einen hohen Anteil hatten. Mein Eindruck war, dass die Kinder durch diese Form des Zugangs zur weniger bekannten Sprache eine niedrigere Hemmschwelle hatten und das gemeinsame, spielerische Handeln einen hohen Aufforderungscharakter und Motivationseffekt mit sich brachte. Gruppendynamisch steuernde Handlungen vollzog die Lehrerin häufig auf nonverbaler Ebene. So wurden beispielsweise die Kinder nur durch Gesten aufgefordert in den Stuhlkreis zu kommen. Auch Ermahnungen bei störendem Verhalten wurden überwiegend mimisch und gestisch zum Ausdruck gebracht. Dadurch wurden die sprachlichen Eindrücke begrenzt und die Kinder nicht überfordert. Die Aufmerksamkeit konnte auf diese Weise auf die Kommunikation während der Unterrichtsaktion fokussiert werden, so dass ein begrenzter und damit zu verarbeitender sprachlicher Input erfolgte. Die Ausdrucksweise der Lehrerin war dabei besonders deutlich und der Satzbau einfach strukturiert. Wie Zydatiś darlegt, lassen sich 20 Merkmale aufführen, die als besondere Kennzeichen der Sprache zwischen Erwachsenen und Kindern auszumachen sind. Dieses sogenannte "motherese" (Mutterisch), das sich auch förderlich auf den Zweitspracherwerb auswirkt, wurde meinem Eindruck nach im Unterricht zielgerichtet verwendet. Dabei fielen mir folgende Aspekte in der Artikulation der Lehrerin auf, die sich auch in der Auflistung Zydatiś` wiederfinden:⁸

- Klare Artikulation
- Verringerte Sprechgeschwindigkeit
- Verlängerung der Pausen am Ende einer Äußerung
- Deutliche Intonation
- Grammatikalische Wohlgeformtheit
- Kurze, präzise Äußerungen
- Geringe Verwendung von Pronomina, stattdessen Ersatz durch Substantive
- Mehrfache Wiederholung von Wörtern, Satzteilen und ganzen Sätzen
- Aufforderung zum erneuten Nachsprechen bei undeutlicher oder fehlerhafter Aussprache
- Expandieren und Paraphrasieren von Äußerungen der Kinder

6 Senatsverwaltung 2001, S. 34

7 vgl. Zydatiś 2000, S. 41 f.

8 vgl. Zydatiś 2000, S. 42

Die differenzierte Anpassung an den kognitiven und sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes schafft den Spracherwerb begünstigende Situationen. Dies konnte ich auch aus meinen Beobachtungen von Filipe schließen. Wie bereits erwähnt, hatte er bisher kaum bilinguale Vorerfahrungen. Der Kontakt zur deutschen Sprache war bis zum Einschulungszeitpunkt sehr begrenzt, so dass noch keine Übernahme der neuen Sprache erfolgt war.



Die meisten seiner Mitschüler haben Eltern mit den Herkunftssprachen Deutsch und Portugiesisch. Dadurch bringen die Kinder Vorkenntnisse in beiden Sprachen mit. Es fiel auf, dass die Kinder, die Deutsch als Partnersprache haben, ein hohes Maß an Verständniskompetenz aufwiesen, jedoch teilweise große Defizite in der Verwendung der Zweitsprache zeigten. Die Aussprache war oft sehr undeutlich, der Wortschatz noch stark begrenzt. Da Filipe bisher überwiegend im schulischen Kontext in Berührung mit der deutschen Sprache gekommen war, hat er durch die Lehrkräfte ideale Sprachvorbilder.

(Filipes Klasse während eines Ausflugs)

Es zeigte sich, dass seine Aussprache, wenn auch bislang vorwiegend auf vorgesprochene Wörter oder kurze Sätze begrenzt, sehr deutlich und klar war. Ich hatte den Eindruck, dass er durch die damit einhergehende positive Bestärkung der Lehrerin hoch motiviert war und dem Erlernen der neuen Sprache offen und freudig begegnete. Im Laufe der Zeit wandte er sich immer häufiger mit spontanen Äußerungen an mich, um mir zu zeigen, was er dazu gelernt hat. So kam er beispielsweise einmal auf mich zu, zählte mir auf Deutsch die Zahlen von eins bis zwölf auf und freute sich über meine positive Rückmeldung. In Bezug auf die Unkenntnis der portugiesischen Sprache befand ich mich teilweise in einer ähnlichen Situation wie Filipe. Wenn sich Kinder in der Pause portugiesisch unterhielten oder im Mutterspracheunterricht portugiesisch gesprochen wurde, konnte auch ich nichts verstehen. Ich hatte den Eindruck, dass Filipe in mir dadurch eine Verbündete sah, die mit den gleichen Schwierigkeiten zu kämpfen hatte. Häufig kam er auf mich zu und zeigte mir Gegenstände, zu denen er mir die portugiesische Bezeichnung nannte. Im Austausch sagte ich ihm das entsprechende deutsche Wort, so dass wir voneinander lernen konnten.

Im Unterricht selbst verhielt sich Filipe während meiner dreiwöchigen Beobachtungszeit weitgehend zurückhaltend. Wenn er direkt aufgefordert wurde, sprach er nach Vorgabe nach, äußerte sich aber aus eigenem Antrieb nur selten. Allerdings erfuhr ich von der Portugiesischlehrerin, dass Filipe zu Hause häufig Deutsch spricht. Da er bisher das einzige Familienmitglied ist, das intensiv die deutsche Sprache lernt, ist er diesbezüglich seinen Eltern gegenüber im Vorteil. Ich nehme an, dass er aufgrund des eigenen höheren Lernzuwachses sein Können mit Stolz präsentiert, was sich vermutlich positiv auf seine Lerneinstellung auswirkt. Darüber hinaus haben die Eltern die Bereitschaft signalisiert, so bald wie möglich einen Deutschkurs zu belegen, um ihn beim Zweitspracherwerb unterstützen zu können. In zahlreichen Situationen wurde deutlich, dass Filipes rezeptives Hörverstehen jedoch schon gut entwickelt ist. Wenn ich ihn im Schulalltag ansprach, um ihn zum Beispiel auf einen offenen Schuh



(Aufgabe aus portugiesischem Mutterspracheunterricht)

hinzuweisen, hatte ich den Eindruck, dass er mich weitgehend verstehen konnte. Aufgrund der positiven Lerneinstellung und der gehäuften Spracheindrücke durch das schulische Umfeld ist anzunehmen, dass sich auch sein produktiver Wortschatz schnell erweitern wird. "Zielvorstellungen der SESB gehen davon aus, daß [sic!] am Ende der vierten Klasse Hörverstehen, Sprech-, Lese- und Schreibfähigkeiten soweit gesichert sind, daß [sic!] alle Kinder am Fachunterricht in einer Partnersprache erfolgreich teilnehmen können"⁹, so dass Filipe noch ausreichend Zeit hat, die deutsche Sprache zu erlernen.

Meiner Ansicht nach wirken sich die besonderen Bedingungen der bilingualen Schule positiv auf Filipes Lernbereitschaft aus. Da er im Laufe eines Tages immer wieder Ansprechpartner in seiner Muttersprache (Lehrerinnen und Erzieherinnen) hat, ist es meines Erachtens für ihn leichter, sich im Schulalltag zurecht zu finden.

Der Übergang ins formale Schulsystem stellt alle Kinder vor große Veränderungen auf der individuellen, interaktionalen und kontextuellen Ebene, die eine Neugestaltung innerpsychologischer Prozesse und Beziehungen zu anderen Personen erfordert. Der Eintritt in die Schule bringt durch die verdichteten Wandlungsprozesse Belastungsfaktoren mit sich, die den Schulanfang zu einem kritischen Lebensereignis machen. Um Überlastungsreaktionen zu vermeiden, ist es hilfreich, wenn Veränderungen im Lebensumfeld des Kindes so gering wie möglich gehalten werden.¹⁰ Durch den Wohnortwechsel von einem Kontinent zum anderen, die neue Lebensumwelt, die neue Sprache und den Verlust von konstanten Sozialstrukturen ist Filipe besonders umfangreichen Veränderungen ausgesetzt. Auch im Gruppenbildungsprozess der Klasse, in dem jedes Kind seinen Platz erst finden muss, hat er aufgrund der sprachlichen Barrieren größere Hürden zu überwinden als seine Mitschüler. Da sich die Belastungsfaktoren in seiner individuellen Situation intensiv verdichten, benötigt er in besonderem Maße die Möglichkeit, seine Bedürfnisse, Ängste und Wünsche zum Ausdruck zu bringen, um mit den sich kumulierenden Anforderungen zurecht kommen zu können. In einer herkömmlichen Schule, in der die Lehrkraft in der Regel nicht die Herkunftssprache von Kindern aus anderen Nationen beherrscht, wäre diese Möglichkeit nur in geringem Maße gegeben. Ich denke, dass dadurch die Sozialisation in das Schulsystem erschwert verlaufen könnte und damit auch die Akzeptanz der neuen Sprache und die Motivation zum Spracherwerb abgeschwächt werden könnte. Da Filipe durch die portugiesischsprachigen Lehrkräfte verständige Ansprechpartner zur Verfügung hat, erhält er in dieser Übergangssituation unterstützende Stabilität und Sicherheit, wodurch er sich im noch ungewohnten Schulalltag besser orientieren kann. Aufgrund der damit verbundenen Reduzierung der Belastungsfaktoren auf der interaktionalen und kontextuellen Ebene kann er vermutlich seine individuellen Lernkapazitäten unmittelbar er-

⁹ Zydatiß 2000, S. 21

¹⁰ vgl. Griebel/Niesel 2003, S. 139

folgreicher nutzen. Die Erstsprache hat somit eine wichtige Sozialisationsfunktion, deren Akzeptanz auch positive Effekte für den Zweitspracherwerb mit sich bringt.¹¹

Generell wäre es für Kinder mit einem anderen muttersprachlichen Hintergrund für die Integration ins Schulsystem und den Spracherwerb meines Erachtens förderlich, in der Schule Ansprechpartner in ihrer Herkunftssprache zu haben. Diese Überzeugung leitet sich aus meinen oben beschriebenen Beobachtungen in der bilingualen Schule ab, sowie aus den wissenschaftlichen Erkenntnissen der Transitionsforschung, bezogen auf den Schulanfang.

Dies lässt sich sicherlich nicht flächendeckend realisieren. In Schulen, in deren Umfeld der Migrantenanteil hoch ist, wäre es aber nützlich, wenn die Lehrkräfte Grundkenntnisse in den Herkunftssprachen ihrer Schüler aufweisen würden. Könnte sich die Lehrkraft, wenn auch nur mit einigen Wörtern, individuell dem einzelnen Kind zuwenden, würde dies gewiss vielen Kindern Sicherheit geben, sich in der neuen Situation zurechtzufinden und die schulische Umgebung als Lebensraum zu akzeptieren.

Während meines Praktikums konnte ich viele Eindrücke sammeln, die sich auch auf den Unterricht in nicht bilingualen Klassen, in denen Kinder mit Migrationshintergrund unterrichtet werden, übertragen lassen. Zum einen konnte ich feststellen, dass sprachliche Barrieren nicht gleichzeitig auch Kommunikationsbarrieren darstellen müssen. Ich habe im Kontakt mit Filipe mehrfach eindrucksvoll erlebt, dass sich die Unterrichtsinhalte auch auf nonverbaler Ebene erfolgreich transportieren lassen. Dies war für mich eine neue Erkenntnis, die meinen Umgang mit Kindern ohne Deutschkenntnisse in meiner späteren beruflichen Tätigkeit sicherlich grundlegend positiv beeinflussen wird. Auch die Entwicklung von Filipes sprachlichen Fähigkeiten in diesem kurzen Beobachtungszeitraum war für mich sehr erstaunlich und faszinierend. Dadurch wurde mir vor Augen geführt, welche enormen Ressourcen gerade in diesem Alter im sprachlichen Bereich zur Verfügung stehen und dass in der Möglichkeit des Zweitspracherwerbs große Chancen liegen. Für mich hat sich daraus die Einstellung entwickelt, dass mangelnde Deutschkenntnisse zum Schulanfang nicht nur defizitär betrachtet werden sollten. Stattdessen ist es wichtig, den Blickwinkel auf die Fähigkeiten der Kinder zu richten und sensibel für deren tägliche Lernfortschritte zu sein, um sie so effektiv wie möglich bei ihren Lernfortschritten zu unterstützen und zu begleiten.

11 Senatsverwaltung 2001, S. 15

Literatur

Griebel, Wilfried, Niesel, Renate: Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In: Fthenakis, Wassilos E. (Hg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden. Freiburg: Verlag Herder 2003, S. 136-151.

Senatsverwaltung für Jugend und Sport Berlin (Hg.): Handreichung Deutsch als Zweitsprache. Berlin 2001.

Zydati, Wolfgang: Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme. Ismaning: Max Hueber Verlag 2000.

Sprachbewusstheit bilingualer Kinder

Julia Weiss



Während unseres Aufenthalts an der deutsch-russischen Grundschule in Berlin beschäftigte mich unter anderem die Frage nach der Sprachbewusstheit – auch language awareness genannt – bilingualer Kinder. Aufgrund der Tatsache, dass diese Kinder parallel zwei Sprachen sprechen, die sie in unterschiedlichen Kontexten gebrauchen, beispielsweise Türkisch im familiären Umfeld und Deutsch in der Schule, liegt das Nachdenken über Sprache und ihren Gebrauch nahe.

(Grundschule am Brandenburger Tor)

Obwohl jeder Sprecher über einen gewissen Grad an Sprachbewusstheit verfügt, so ist dieser Level – meiner Meinung nach – noch keine ausreichende Grundlage für den Erwerb einer weiteren Sprache. Deshalb sollte das intuitive Sprachbewusstsein eines jeden Lerners ausgebaut werden, um gerade bilingualen Kindern einen kontrastierenden Vergleich beider Sprachen zu ermöglichen. Während meines Aufenthalts an der Berliner Grundschule konnte ich die Möglichkeit einer Beobachtung bezüglich des Sprachbewusstseins bilingualer Kinder im Vergleich zu monolingualen Kindern wahrnehmen, um meine These zu bekräftigen, dass bilinguale Kinder bereits vor einer systematischen Unterweisung über ein ausgeprägteres Sprachbewusstsein verfügen als einsprachige Kinder. Zu beachten ist, dass die folgende Darstellung der Sachverhalte nur exemplarisch zu sehen ist und nicht auf repräsentativen Untersuchungen beruht.



(Schulhof, Bildquelle: http://grundschule.technik-4-you.de/front_content.php?idcat=90)

Im Folgenden werde ich eine kurze Definition des Begriffes "Sprachbewusstheit" geben, bevor ich Auszüge aus Gesprächen mit zwei siebenjährigen Mädchen einer ersten Klasse vorstelle. Hier soll der Begriff Sprachbewusstheit mit der Textsorte des Briefs und dem Verfassen eines solchen verknüpft werden. Anschließend werde ich eine grobe Auswertung dieser beiden Transkripte vornehmen, um anknüpfend ein Fazit aus meinen Beobachtungen zu ziehen.

Zur Begrifflichkeit

Wenn im weiteren Text von Sprachbewusstheit gesprochen wird, so nehme ich Bezug auf die Definition von Wolff, der Sprachbewusstheit als die Fähigkeit erklärt, "die Struktur von Sprache, die psychologischen Prozesse der Sprachbenutzung und die Funktion von Sprache in der Interaktion bewusst wahrnehmen und darüber reflektieren zu kön-

nen"¹. Die Forderungen nach mehr Sprachbewusstheit wurden in den 80er Jahren in Großbritannien laut, nachdem in dem von der Regierung in Auftrag gegebenen Kingman-Report (1975) festgestellt wurde, dass eine Förderung der englischen Sprache als Muttersprache nötig sei. Diese setzte sich schließlich durch, indem "language across the curriculum"² im *National Curriculum* verankert wurde. So fand Sprache auch in Fächern außerhalb des Englischunterrichts Beachtung und sollte die Schüler somit auch für ihre eigene Sprache sensibilisieren.³

James und Garret unterscheiden fünf Domänen des Sprachbewusstseins:

- die affektive Domäne: "Herausbildung von Haltungen, Aufmerksamkeit, Neugier, Interesse und ästhetisches Einfühlungsvermögen"⁴
- die kognitive Domäne: "Entwicklung von Bewusstheit für Muster, Kontraste, Einheiten, Kategorien, Sprachregeln und Sprachsysteme"⁵
- die soziale Domäne: Toleranz für andere Sprachen, insbesondere Minoritätensprachen und ihre Sprecher⁶
- die Domäne der Macht: Sprache wird auf Aspekte der Manipulation anderer untersucht⁷
- die Domäne der Performanz: Aufbau von Bewusstheit für die unterschiedlichen Formen, in denen Sprache auftauchen kann, und für das Lernen und Sprachenlernen⁸

Im Allgemeinen geht man davon aus, dass jeder Mensch über ein gewisses Maß an Sprachbewusstheit verfügt. Es ist die Voraussetzung einer jeden sprachlichen Äußerung. In der kognitiven Psychologie wird diese Art von Bewusstheit als *subsidiary* oder *peripheral awareness* bezeichnet. Sobald ein/e Sprecher/in oder Schreiber/in seinen/ihren Fokus auf die sprachliche Äußerung legt, spricht man von *focal awareness*.⁹ Im anschließenden Fallbeispiel möchte ich den Übergang von subsidiärem zu fokussiertem Sprachbewusstheit darstellen. Weiterhin liegt mein besonderes Augenmerk auf den Domänen der Performanz und der Kognition.

Transkripte der Interviews

Das folgende persönliche Gespräch wurde im Rahmen meiner Schulpraktischen Studien mit einer siebenjährigen, bilingualen¹⁰ Schülerin der ersten Klasse (Regelklasse) geführt. Im häuslichen Umfeld wird ausschließlich Türkisch gesprochen, jedoch besit-

1 Wolff 1993, S. 514

2 "Language across the curriculum: die kognitionstheoretisch begründbare Einsicht, dass (fast) alle Prozesse des Wissenserwerbs über Sprache vermittelt werden. Nahezu alle Fachinhalte und die meisten Lehr- Lernprozesse in der Schule sind sprachlicher Natur." (Zydatiß 2000, S. 224)

3 vgl. Wolff 2002, S. 32

4 ebd., S. 33

5 ebd., S. 33

6 vgl. ebd., S. 33

7 vgl. ebd., S. 33

8 vgl. ebd., S. 33

9 vgl. van Lier 1995

10 Türkisch und Deutsch

zen die Eltern auch Deutschkenntnisse, deren Ausgeprägtheit jedoch nicht bekannt ist. Melisa befindet sich zum Zeitpunkt des Gesprächs in der dritten Schulwoche, was gleichzeitig auch den Kontext des Gesprächs¹¹ bildet. Es geht darum zu erfahren, welche Erfahrungen das Kind bis zu diesem Zeitpunkt in der Schule gemacht hat und ob es diese auch artikulieren kann. In einem weiteren Schritt wird es gebeten, einen Brief¹² an die Klassenlehrerin zu diktieren, den ich für es aufschreibe, in dem das zuvor Erzählte formuliert werden soll. Das gesamte Gespräch, darunter das Diktieren des Briefes, wurde mit einem Diktiergerät aufgezeichnet.

Im Folgenden werden der Name des Kindes mit "M" und mein Name in der Funktion der Interviewerin mit "I" abgekürzt. Der nachstehenden Passage gehen Fragen über die türkische Sprache und ihren Umfang in der häuslichen Kommunikation voraus.

Zeichenerklärung Transkript

↑	ansteigende Tonhöhe
↓	abfallende Tonhöhe
+	kurze Sprechpause zwischen Verzögern und 0,5 sec.
++	Pause über 0,5 bis zu 1 sec.
+++	Pause zwischen 1 bis zu 3 sec.
#	kurzes Verzögern
:	Vokaldehnung
[]	Überlappungen/ Simultansprechen
Versalien wie z.B. DU	ungewöhnliche Betonung
=	Anschluss od. Verschleifung von Wörtern
<> p >>	piano, leise; die äußeren Klammern grenzen die Reichweite ein
(?)	gänzlich unverständlicher Teil
/	Abbrüche von Wörtern

- 1 I: so melisa # worums jetzt eigentlich geht # du bist ja jetzt schon fast
- 2 I: drei wochen in der schule↓
- 3 M: mhm (nickt)
- 4 I: und ich möchte gern mal wissen wies dir gefällt↑ oder ob du schon
- 5 I: ein besonderes erlebnis gehabt hast↑
- 6 M: ich hab ein tolln erlebnis # weil meine cousine und meine freund
- 7 M: und mein bruda↑ hier eh +++ in der schule kommt
- 8 I: echt↑
- 9 M: und das find ich sehr toll weil mein freund und meine cousine↑
- 10 M: und mein # bruda↑ hier in den vierten klasse gehen
- 11 I: das ist ja toll # dann kanntest du ja gleich schon jemanden
- 12 M: stimmt

11 medial und konzeptionell mündlich

12 medial und konzeptionell schriftlich; in diesem Fall jedoch nur eingeschränkt medial schriftlich, da noch kein Schriftspracherwerb stattgefunden hat

- 13 I: so melisa # jetzt wollen wir zusammen einen brief an frau schmidt
14 I: schreiben ++ du weißt ja sicher dass sie bis jetzt noch nicht so viel
15 I: zeit hatte um sich mit jedem schüler einzeln zu unterhalten #
16 I: deshalb kannst du ihr jetzt in dem brief schreiben was du bis jetzt in
17 I: der schule erlebt hast oder das was du mir eben auch gesagt hast
18 I: # ich bin jetzt deine sekretärin und schreibe für dich ++ du musst
19 I: mir nur sagen was ich schreiben soll
20 M: was soll ich denn sagen↑
21 I: du kannst ihr schreiben was du mir eben gesagt hast↑ + oder was
22 I: dir besonders gut an der schule gefällt↑
23 M: eh kriegt sie da:s↑
24 I: das kannst du ihr nachher geben
25 M: (pause 8 sec.)
26 M: frau schmidt ich finde an dir toll↑
27 I: stopp moment↑nich so schnell # ich kann so schnell nich
28 I: schreiben # also wie fang wir an↑
29 M: frau schmidt↑
30 I: frau schmidt↑
31 I: (pause 8 sec.)
32 I: ja↑
33 M: also ich finde bei dir toll wenn ich [(?)]
34 I: [also nochmal langsam] # frau
35 I: schmidt↑
36 M: ich finde gerne # wenn ich mir dl:a↑
37 I: ich finde↑
38 M: gerne
39 I: gerne↑
40 M: mit # dir rechne
41 I: ok # möchtest du noch=was schreiben
42 M: ich finde sie nett↓
43 I: wolln wir das so schreiben↑ # ich↑
44 M: fin++de + sie viel hübscher
45 I: möchtest du noch was schreiben↑
46 M: ähh
47 I: vielleicht noch irgendwas zum abschied↑
48 M: frau schüler und ich finde wEnn↑
49 I: frau ++ schüler↑+ und ich
50 M: finde gerne↑ wenn ich mit dir zusammen spiele und mit frau↑

- 51 M: bO:#de
52 I: nochma # ich bin nich mitgekommen ++ und ich finde gerne↑
51 M: und ich finde dass ich mit dir manchmal spielen kann und mit frau
52 M: bO:#de↓ jo # und das wars

Auch das nachstehende Gespräch wurde im Rahmen meiner Forschungen zum Sprachbewusstsein an der Berliner Praktikumsschule geführt. Es handelt sich hier um ein monolinguales deutschsprachiges Mädchen aus Melisas Klasse. Andrea ist ebenfalls sieben Jahre alt und der Kontext dieses Gesprächs ist derselbe wie bei dem vorangehenden. Auch der Ablauf des Gesprächs ist identisch zu Melisas Interview gestaltet worden, sodass eine bessere Vergleichbarkeit gewährleistet ist. Auch hier benutze ich die Kürzel "I" für Interviewerin und "A" für Andrea.

Voraus geht die Frage der Interviewerin nach besonderen Erlebnissen der ersten Schulwochen. Als Andrea daraufhin nichts sagt, wird ihr eine weitere Anregung gegeben, indem ihr freigestellt wird, auch über Dinge zu berichten, die ihr besonders gut oder nicht so gut an der Schule gefallen. Daraufhin antwortet sie.

- 53 A: also ich find toll die mathehausaufgabn↑ ++ und musik↑ ++
54 A: sachkunde find ich toll↑ + ähh un/ und das schreiben also
55 I: und was macht dir am lesen und schreibenlernen besonders viel
56 I: spaß↑ warum findest du das gut↑
57 A: na weil man immer von der lautabelle was abgucken kann↑ # wie man
58 A: es so und so schreiben muss↑ + und dann kann man halt auch mehr +
59 A: schreiben↓
60 I: oke: # jetzt wollen wir mal zusammen den brief an frau schmidt schreiben
61 I: ↓ # du kannst mir sagen was du ihr gerne mitteilen möchtest↑ und ich
62 I: schreibe das dann für dich auf
63 A: mhm↓
64 I: so↑ # du kannst anfangen + ich schreibe
65 A: äh # dass wir↑ ++
66 I: sags mir gleich so wie ichs aufschreiben soll am besten
67 A: dass ich die mathehausaufgaben ganz toll finde
68 I: soll ich das SO schreiben↑
69 A: dass wir # alle die mathehausaufgaben ganz toll finden
70 I: nochmal langsamer↑ + dass↑
71 A: wi:r↑ die mathehausaufgaben ganz toll finden
72 I: noch mehr↑
73 A: und +++ ehm ++ und dass uns noch das lesen und schreiben und
74 A: sachkunde gefällt
75 I: so soll ich´s schreiben↑ # und↑

- 76 A: und mathe ehm und sachkunde ist toll↑
 77 I: sach++kunde
 78 A: gefällt uns gut↓
 79 I: noch mehr↑
 80 A: ähh
 81 A: (pause 10 sec.)
 82 A: mir fällt nix ein
 <<p> >

Auffällig bei dem ersten Interview ist, dass Melisa ganz bewusst nach dem Adressaten für ihren Brief fragt. Davon macht sie den Inhalt ihres Briefs abhängig. Es ist ihr freigestellt, ob sie noch einmal wiederholt, was sie mir bereits im vorangegangenen Gespräch (6-7, 9-10) mitgeteilt hat, oder ob sie sich etwas Neues überlegt. Sie entscheidet sich für die "unbequemere" Variante und überlegt sich einen anderen Text, der für ihren Adressaten angemessener erscheint. Bevor sie sich der Formulierung des Textes widmet, fragt sie also, ob der Brief anschließend von ihrer Lehrerin gelesen wird (23). Sie überlegt für einen Moment und beginnt dann mit der Anrede (26, 48), welche für einen Brief obligatorisch ist, was zeigt, dass sie wahrscheinlich bereits Erfahrungen mit dieser Textsorte gemacht hat. Bemerkenswert ist, dass sie ihre Formulierung ändert, nachdem ich ihren Text noch einmal wiederholt habe (33, 36). Dieses Vorgehen verursacht in diesem Fall eine grammatikalische Verschlechterung ihres Textes, zeigt aber, dass sie aktiv an einer "Verbesserung" ihrer Wortwahl arbeitet. Sie korrigiert ihre Aussage, indem sie "toll" (33) durch "finde gerne"(36) substituiert. Sie erkennt, dass die Veränderung des umgangssprachlichen Wortes nötig ist, da es sich um einen geschriebenen Text handelt, und dieser somit schriftsprachlich verfasst sein sollte. Dies ist auch der Fall, als sie zum förmlichen "Sie" (42) übergeht, obwohl sie ihre Lehrerin im Schulalltag mit "Du" anspricht. Eine Bewusstheit für das Teilen von Wörtern lässt sich erkennen, als sie die Wörter "finde" und "Bode" langsam diktiert und sie diese silbengerecht trennt (44, 51). Die Segmentierung von Wörtern ist in einigen Konzepten, auf die ich an dieser Stelle nicht weiter eingehen werde, für den Schriftspracherwerb von essentieller Bedeutung.

Andrea verzichtet auf eine Anrede und geht sofort zum informativen Teil des Briefes über. Inhaltlich beschränkt sie sich auf das zuvor Erzählte, was ihr für beide Adressaten, also für mich und die Lehrerin, gleichermaßen sinnvoll erscheint. Andrea beschränkt sich auf das fachliche Unterrichtsgeschehen, wohingegen Melisa auch eine persönliche Ebene anspricht.

Andrea verfasst ihren Text fast ausschließlich in Nebensätzen (67, 73,74), die grammatikalisch alle einwandfrei sind. Erstaunlich ist bei ihrer Formulierung, dass sie analog zu Melisa "toll" (76) gegen "gefällt ... gut" (78) austauscht. Wie auch schon im ersten Interview beobachtet, spricht sie langsam und bemüht sich zusätzlich um eine sehr deutliche Aussprache, segmentiert jedoch die einzelnen Wörter nicht, sondern sieht sie vermutlich als eine untrennbare Einheit.

Eine weitere Auffälligkeit ist, dass sie am Ende des Briefes nicht mehr von sich selbst spricht, sondern von "uns" (73), also allgemeiner wird und somit nicht ihre individuelle Ansprache an die Lehrerin im Vordergrund steht, sondern damit eher eine Anonymität erreicht wird.

Der Prozess, den ich mit diesem kontrastierenden Verfahren bei den Kindern anbahnen wollte, sollte in den Schulen noch weiter im Rahmen des Grammatikunterrichts ausgebaut werden. Das zweisprachige Kind scheint sich in diesem Fall, der nicht als repräsentativ gelten soll, mehr Gedanken über seine Ausdrucksweise zu machen als das monolinguale Kind, dessen Sprachgebrauch keiner weiteren Reflexion bedarf, da dieser für es selbstverständlich ist. Zu beobachten war in beiden Interviews, dass sich die Kinder teilweise auf ihre Ausdrucksweise fokussierten, jedoch hätte man weitergehend ein Reflexionsgespräch anschließen können, um den Kindern den Prozess, der vermutlich instinktiv stattgefunden hat, bewusst zu machen. Dies kann eine Anregung für meinen eigenen Unterricht darstellen, denn Besonderheiten der gesprochenen Sprache mit denen der Schriftsprache zu vergleichen, befähigt die Schüler dazu, eigenständig an ihrer eigenen Ausdrucksweise in Wort und Schrift zu arbeiten.

Außerdem haben die Kenntnisse, die ich aus meinen Beobachtungen gewinnen konnte, bei mir Ideen für das Lernen einer Fremd- oder Zweitsprache geweckt, die ich für meinen späteren Unterricht gerne aufgreifen möchte. Eine Gegenüberstellung von spezifischen Merkmalen zweier Sprachen kann sowohl die Grammatik, als auch den Wortschatz betreffen und dazu führen, den Kindern die Besonderheiten ihrer Sprachen nahezubringen. Die Schlussfolgerung, die sich daraus für mich als angehende Deutschlehrerin ergibt, ist deshalb selbst Kompetenzen in Sprachen zu erwerben, die nicht zu den "Elitesprachen" gehören und nur selten in Schulprogrammen auftauchen.

Literatur

James, Carl, Garrett, Peter: Language Awareness in the Classroom. Essex 1991.

Wolff, Dieter: Sprachbewusstheit und Begegnung mit Sprachen. In: Die Neueren Sprachen 92, 1993.

Wolff, Dieter: Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. In: Der Deutschunterricht 3, 2002.

van Lier, Leo: Introducing Language Awareness. London: Penguin Books 1995.

Zydati, Wolfgang: Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme. Ismaning: Max Hueber Verlag 2000.

"Schreibe wie du sprichst" oder "Sprich wie schreibst"?

Eine kritische Auseinandersetzung mit ausgewählten Ansätzen zum Schriftspracherwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit.

Lena von Schenkendorff

Um an der modernen Gesellschaft teilzuhaben und erfolgreich zu sein, ist die Fähigkeit zum Lesen und (orthographisch korrekten) Schreiben eine unabdingbare Voraussetzung. Der Grundschule fällt bei der Vermittlung und dem Erwerb dieser Kulturtechniken die entscheidende Rolle zu. Alle Kinder sollen am Ende der vierjährigen Grundschulzeit ausreichend lesen und schreiben können. Gerade im Zeitalter der viel zitierten PISA-Studie, die dem deutschen Schulsystem eine mangelhafte Güte attestiert hat, wächst der Druck auf die Grundschulen immens und die Frage nach der "richtigen" Methode des Schriftspracherwerbs wird erneut aufgerollt.

In diese Überlegungen ist selbstverständlich auch die stetig wachsende Heterogenität der Lerngruppen mit einzubeziehen, welche unterschiedliche Ausprägungen hat. Neben den altbekannten Leistungsunterschieden kommen in der heutigen Zeit vermehrt auch familiäre und sprachlich-kulturell orientierte Differenzen innerhalb der Klassengemeinschaften hinzu. Ich persönlich sehe die wachsende Heterogenität, gerade in Bezug auf das gemeinsame Lernen von Kindern unterschiedlicher Kulturen und Muttersprachen, nicht als Problem; vielmehr betrachte ich diese Situation als Chance und positive Herausforderung für das deutsche Schulsystem. Um diese Chance adäquat nutzen zu können, müssen jedoch zunächst Überlegungen angestellt werden, wie man den individuell unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder gerecht wird und vor allem, und das ist der entscheidende Punkt des vorliegenden Beitrags, wie man es schafft, alle Kinder, auch die zweisprachig aufwachsenden Schüler, dazu zu befähigen, nach Ende der vierjährigen Grundschulzeit lesen und schreiben zu können.

Der Titel der vorliegenden Ausarbeitung "Schreibe wie du sprichst" oder "Sprich wie du schreibst" basiert unter anderem auf unterschiedlichen Erfahrungen und Beobachtungen, die ich zum einen während meines Praktikums an einer Berliner Europaschule und zum anderen im Rahmen eines weiteren Praktikums an einer anderen Grundschule machen durfte. Während die eine Lerngruppe eine zweite Klasse war und in der Tendenz nach der Maxime "Schreibe wie du sprichst" unterrichtet wurde, handelte es sich bei der anderen Gruppe um eine erste Klasse, die von vorneherein auf die korrekte Aussprache und den grammatikalisch richtigen Ausdruck "trainiert" wurde. Gemeinsam war beiden Lerngruppen, dass sie aus Kindern unterschiedlicher Muttersprachen bestanden. Die Beobachtungen zu den verschiedenen Methoden des Schriftspracherwerbs erweckten in mir die Idee, die Problematik einmal näher "unter die Lupe zu nehmen", obgleich es nicht Ziel meiner Ausführungen sein wird, die Vorgehensweisen der Lehrerinnen methodisch genau einzuordnen, noch vermag ich ihre Praktiken in irgendeiner Form zu bewerten. Vielmehr haben meine Erfahrungen mich dazu angeregt, einmal darüber nachzudenken, welcher Ansatz, "Schreibe wie du sprichst" oder "Sprich wie du schreibst", wohl für mich persönlich als zukünftige Lehrerin, gerade im Hinblick auf die



in den Klassenräumen vorherrschende Multilingualität und Leistungsheterogenität, der interessantere ist. Sollte man sich im Schriftspracherwerb an der Alltagssprache der Kinder oder an der schriftsprachlichen Norm orientieren?

Im Folgenden werde ich zunächst den wissenschaftlichen Diskurs zum Hierarchieverhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache skizzieren, um mich auf diesem Wege inhaltlich den beiden oben erwähnten Ansätzen zu nähern. In einem weiteren Schritt werde ich meine persönlichen Erfahrungen und Beobachtungen beschreiben und anschließend die Bedeutung der Schrift sowie den Schriftspracherwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit diskutieren.

Also: Welches ist nun für mich der "richtigere" Weg?

Die Relation von gesprochener und geschriebener Sprache

Seit langer Zeit diskutiert die Wissenschaft die Beziehung von gesprochener und geschriebener Sprache dahingehend, welcher Aspekt von Sprache der primäre ist und welcher dem anderen unterzuordnen ist; beziehungsweise, ob ein solches Hierarchieverhältnis überhaupt existiert. Gerade in Bezug auf die obige Fragestellung, inwiefern sich der schulische Schriftspracherwerb eher an der schriftsprachlichen Norm oder der mündlichen Alltagssprache orientieren sollte, ist es sinnvoll, den wissenschaftlichen Diskurs zum Hierarchieverhältnis der beiden Sprachsysteme zur Meinungsbildung heranzuziehen.

Die Verfechter des sogenannten abhängigkeitstheoretischen Ansatzes vertreten die These, die geschriebene Sprache sei der gesprochenen unterzuordnen und lediglich zur Fixierung des Gesprochenen angelegt. Demnach geht man im Rahmen dieser Hypothese davon aus, dass die Existenz der geschriebenen Sprache vom Vorhandensein der gesprochenen Sprache abhängt und aus diesem Grund der Ausdruck "Sprache" ausschließlich auf Gesprochenes zutreffen. Berühmte Anhänger dieser Idee waren zum Beispiel Aristoteles und Ferdinand de Saussure.¹

Die Befürworter dieses Ansatzes sprechen der Schriftsprache demnach jegliche von der gesprochenen Sprache unabhängige Funktion ab und sehen in ihr lediglich ein Werkzeug zur Sicherung mündlicher Äußerungen. Bezieht man diese Ansicht auf den Schriftspracherwerb in der Schule, würde dem mündlichen Aspekt sicher Vorrang eingeräumt und das Schreiben als bloße Technik verstanden werden.

Die Fürsprecher der autonomietheoretischen und relativierenden Ansätze hingegen widersprechen den oben genannten Ausführungen, indem sie gesprochene und geschriebene Sprache nicht mehr in ein Hierarchieverhältnis setzen und ihnen jeweils gleich viel Bedeutung beimessen. Für Anhänger dieser Ausrichtung sind Mündlichkeit und Schriftlichkeit zwei Aspekte von Sprache, wobei jedem Bereich unterschiedliche Funktionen und Regeln innewohnen. Zentral im Hinblick auf diesen Ansatz ist die Vorstellung, dass gesprochene und geschriebene Sprache in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander stehen. So hat zum Beispiel der Erwerb schriftsprachlicher Fähig-

¹ vgl. Osburg 2000, S. 14

keiten und Kenntnisse Auswirkungen auf das "Niveau" und die Flexibilität der gesprochenen Sprache. Erst "die Auseinandersetzung mit der geschriebenen Sprache erweitert die Erkenntnistätigkeit des Individuums, was wiederum Auswirkungen auf die gesprochene Sprache haben kann."²

Überträgt man nun diese Ausführungen auf den Erstschreibunterricht, so kommt man zu der Einsicht, dass die Verfechter dieses Ansatzes vermutlich den Erwerb der Schriftsprache für genauso wichtig halten würden wie die Förderung des Mündlichen und von einem rein an der gesprochenen Sprache orientierten Unterrichtskonzept absehen würden. Denn erst Schrift ermöglicht "den Aufbau, die Korrektur und die Präzisierung der gesprochenen Sprache aufgrund der in der Schrift fixierten Strukturen."³

Auch ich persönlich halte die geschriebene Sprache für mehr als ein Instrument der Fixierung der gesprochenen Sprache. Besonders bezogen auf den schulischen Schriftspracherwerb messe ich der Befähigung zur normgerechten Schriftsprache eine zentrale Rolle bei, was in den folgenden Ausführungen verdeutlicht werden wird.

"Schreibe wie du sprichst" oder "Sprich wie du schreibst"?

"Ge zu den Hupschrauber den Hupschrauber führt dich zu den eisberk. Gezuden Eskimo. Mah dich gemutlich. ... kom wir genzusamen zu den iglo. Das sind deine familie." Dies ist ein Auszug aus einer Geschichte eines Zweitklässlers meiner Praktikumsklasse, der zweisprachig, polnisch-deutsch, aufwächst. Obgleich die Aufgabenstellung, die der obigen Geschichte voranging, bewusst offen gestaltet und zum Üben des Freien Schreibens und der Kreativität gedacht war, fällt auf, dass der Schüler offenbar weder die orthographischen noch die grammatikalischen Regeln der deutschen Sprache verinnerlicht zu haben scheint und es ihm an Möglichkeiten der Normkontrolle mangelt. Unschwer zu erkennen handelt es sich bei dem Beispiel um einen Schüler, der nach der Maxime "Schreibe wie du sprichst" unterrichtet wird. Auch die Geschichten der anderen Schülerinnen und Schüler derselben Klasse weisen ähnliche sprachstrukturelle Muster auf. Kaum eine Geschichte ist annähernd fehlerfrei. Allgemein ist allerdings zu der beschriebenen Klasse zu erwähnen, dass nahezu alle Schülerinnen und Schüler sich auf der Ebene der mündlichen Kommunikation sehr offen, variantenreich und angstfrei "bewegen", obgleich auch dort keine Korrektur stattfindet.

Beim Lesen der oben skizzierten Geschichte frage ich mich, wie es bezüglich des Erwerbs der Schriftsprache in dieser Klasse wohl weitergehen würde, ohne die angewandte Methode zu bewerten. Ob sich die grammatikalischen und orthographischen Fehler wohl mit der Zeit in Luft auflösen würden? Und, wenn ja, wann? Hinter der Vorgehensweise der Lehrerin steckt ein fundiertes didaktisches Konzept. Ohne ihre Handlungsweisen genau in eine "methodische Schublade" zu stecken – ich bezweifle, dass dies in den meisten Fällen überhaupt möglich ist – ordne ich das beobachtete didaktische Konzept den eher "offenen" Methoden des Schriftspracherwerbs zu.

2 Osburg 2000, S. 18

3 Röber-Siekmeyer 2003, S. 393

Im Rahmen dieser Methoden, wie zum Beispiel beim Spracherfahrungsansatz, geht man davon aus, dass Lesen und Schreiben wie der frühkindliche Spracherwerb natürliche Prozesse sind, die didaktisch nicht gelenkt werden müssen und unter Voraussetzung des Vorhandenseins des "richtigen" Materials und der Sicherstellung einer schriftreichen Umgebung sich selbst im Laufe der Zeit einstellen. Auch Jürgen Reichen setzt im Rahmen seines offenen Lehrgangs "Lesen durch Schreiben" auf die Eigenaktivität und Selbsttätigkeit der Kinder und propagiert eine absolute Fehlertoleranz. Mithilfe einer Anlauttabelle sollen sich die Kinder die Buchstabe-Laut-Beziehungen erarbeiten und ihr eigenes Gesprochenes in Einzellaute zerlegen.⁴ Reichen repräsentiert mit seiner Methode demnach den Grundsatz "Schreibe wie du sprichst" und sieht den Ausgangspunkt des Schriftspracherwerbs offenbar in der gesprochenen Sprache.

In Abgrenzung zum oben Beschriebenen erlebte ich im Rahmen meines Berliner Praktikums in einer ersten Klasse folgendes Szenario:

Die Aufgabe der Kinder war es, ein Bild zu beschreiben, wobei Voraussetzung war, in ganzen Sätzen zu sprechen. Ein zweisprachig aufwachsender Schüler (Schüler a) meldete sich und sagte: "Der Fisch steht in Regal", woraufhin die Lehrerin entgegnete: "Das heißt 'im' Regal." Alle Schülerinnen und Schüler sprachen der Lehrerin im Chor nach: "Der Fisch steht IM Regal!" Während die Kinder einen Arbeitsauftrag in Einzelarbeit bearbeiteten, setzte ich mich an den Tisch von Schüler a und beobachtete folgenden Dialog zwischen ihm und seinem Sitznachbarn (Schüler b): Schüler b: "Wo steht das, was du da machst?", woraufhin Schüler a entgegnete: "Ach, das steht in ... ähm...IM Buch!"

Die Situation ist selbstverständlich für sich betrachtet nicht aussagekräftig, dennoch hat sie trotz ihres exemplarischen Charakters in mir die Frage aufgeworfen, inwieweit eine systematische Lenkung durch frühe Korrektur nicht vielleicht die sinnvollere Methode ist. Die Lehrerin dieser Klasse orientierte sich offenbar mit ihrem Unterrichtsverhalten, bewusst oder unbewusst, an der schriftsprachlichen Norm. Sicherlich haben Schüler a und Schüler b die hinter ihren Aussagen verborgene grammatikalische "Regel" noch lange nicht verinnerlicht, trotzdem scheint sich in ihnen etwas bewegt zu haben.

Ohne mich genau festlegen zu wollen, war mir die an zweiter Stelle beschriebene Vorgehensweise "sympathischer" und ließ die vorsichtige Annahme erwachsen, dass die Berliner Kinder wohl voraussichtlich in der zweiten Klasse "bessere" Schreiber sein würden als diejenigen, die die oben aufgeführten Geschichten formuliert hatten. Ich denke, dass "der Schriftspracherwerb eine Sprachanalyse und deshalb eine systematische Unterweisung"⁵ erfordert, wobei der Grad und Zeitpunkt der Systematisierung wohl weiterhin umstritten bleibt.⁶

Die offenen Methoden des Schriftspracherwerbs verlangen den Kindern viel ab und es ist meines Erachtens fraglich, inwiefern sich gerade orthographische und grammatikalische Regelmäßigkeiten tatsächlich von alleine oder mit nur geringer Hilfe einstellen,

4 vgl. Valtin 2003, S. 765 ff.

5 Valtin 2003, S. 765

6 Schröder-Lenzen 2007, S. 41

wenn sich beim Schreiben überwiegend an der, möglicher Weise inkorrekt gesprochenen Sprache der Kinder orientiert wird. Gerade im weitesten Sinne "benachteiligte" Schülerinnen und Schüler, Leistungsschwächere oder Zweitsprachler, werden durch allzu viel Offenheit möglicherweise überfordert und sind auf einen individuellen, aber gleichzeitig auch lehrergelenkten Unterricht angewiesen. Auch eine zu ausgeweitete Fehlertoleranz ist in meinen Augen nur wenig sinnvoll. Unumstritten sind Fehler für die Entwicklung des Kindes und als Diagnoseinstrument sehr wichtig, dennoch ist es fraglich, inwiefern sich kindliche Fähigkeiten im schriftsprachlichen Bereich überhaupt vervollkommen können, wenn man als Lehrkraft niemals korrigierend eingreift.⁷

Dem Erwerb der normgeleiteten Schriftsprache sollte meines Erachtens eine zentrale Aufgabe in der Grundschule zukommen, obgleich natürlich die mündliche Kommunikationsfähigkeit in gleichem Maße geschult werden sollte.

Es würde den Rahmen des vorliegenden Berichts sprengen, die offenen und geschlossenen Methoden des Schriftspracherwerbs detailliert zu analysieren. Festzuhalten bleibt, dass man die unterschiedlichen didaktisch-methodischen Herangehensweisen per se nicht als besonders schlecht oder gut einstufen kann, sondern stets auf Augenhöhe mit den Schülerinnen und Schülern bleiben sollte und die jeweilige methodische Konzeption flexibel an ihnen orientieren sollte. Denn letztlich schließen sich meiner Ansicht nach einzelne methodische Ansätze nicht unbedingt gegenseitig aus, sondern sind im Idealfall miteinander kombinierbar.

Passend zu meinen Ausführungen besagt der Rahmenplan: "Der Spracherwerb vollzieht sich im Spannungsfeld zwischen Offenheit und Systematik."⁸

Welche Bedeutung der geschriebenen Sprache vor allem in Bezug auf den Schriftspracherwerb mehrsprachig aufwachsender Kinder zukommt, möchte ich im folgenden Abschnitt erörtern.

Die Bedeutung der geschriebenen Sprache für den Schriftspracherwerb

In der Regel werden Kinder erst im schulischen Umfeld bewusst mit der Schriftsprache als einen weiteren Aspekt von Sprache konfrontiert. In der vorschulischen Zeit spielt ausschließlich die mündliche Sprache als Kommunikationsinstrument eine Rolle. Während die gesprochene Sprache geprägt ist von Gesprächssituationen, Spontaneität, Nähe und Umgangssprache, lernen die Kinder in der Schule mit der Schriftsprache eine andere Form der Kommunikation kennen, welche sich durch formalistische Distanz, gesteuerten Ausdruck und die Möglichkeit der Überwindung der Grenzen von Raum und Zeit auszeichnet.⁹ Erst mit dem Erwerb der Fähigkeit des orthographisch korrekten Schreibens (und Lesens), werden Menschen handlungs- und teilnahmefähig in der Gesellschaft. Weiterhin eignen sich Kinder erstmalig "beim Erwerb der geschriebenen Sprache [...] explizites Wissen über Sprache an, das Kind macht Sprache zum Gegenstand der Betrachtung und erwirbt metasprachliche Fähigkeiten."¹⁰

7 vgl. Schröder-Lenzen 2007, S. 10

8 Hessisches Kultusministerium 1995, S. 94

9 vgl. Lurger 2001/2002, S. 1

10 Osburg 2000, S. 23 f.

Mit dem Schriftspracherwerb erreichen die Schülerinnen und Schüler eine höhere Abstraktionsebene, die sich gemäß der autonomieorientierten Ansätze auch auf ihre Kompetenzen und Kenntnisse im Rahmen ihrer gesprochenen Sprache auswirken. Mündlichkeit und Schriftlichkeit stehen demnach gewissermaßen in einem sich gegenseitig beeinflussenden Verhältnis zueinander. Die sprachlichen Strukturen der deutschen Sprache werden zumeist erst bei Schuleintritt durch die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache bewusst wahrgenommen. Auch der Rahmenplan fordert als Ziel für den Sprachunterricht die Erlangung von "Einsichten in die Strukturen der Sprache und Schrift [...]"¹¹

Multilingualität in der Grundschule – "Sprich wie du schreibst" oder "Schreibe wie du sprichst"?

Die überwiegende Mehrheit der Regelklassen der heutigen Grundschulen wird von Kindern unterschiedlicher Muttersprachen besucht. Zu überlegen ist, was dieser Umstand bezogen auf die Methoden des schulischen Schriftspracherwerbs bedeutet, und welche Rolle die jeweiligen Muttersprachen der Kinder innerhalb des Unterrichts spielen sollen und können. Fakt ist, dass zum umfassenden Erwerb der deutschen Sprache auch Vermittlung und Verinnerlichung der korrekt geschriebenen Sprache neben der Förderung der mündlichen Kommunikation eine zentrale Aufgabe zukommen, auch bei den zweisprachig aufwachsenden Kindern¹². Das Ziel der Vermittlung und Aneignung einer normierten Schriftsprache sollte für alle Kinder, deutsche Muttersprachler sowie Zweitsprachler, bis zum Ende der Grundschulzeit erreicht sein. Denn erst wenn die Standardsprache mehr oder weniger sicher beherrscht wird, gelingt eine (vor allem sprachstrukturelle) Auseinandersetzung mit davon abweichenden Varianten wie Dialekten und Einflüssen anderer Herkunftssprachen.¹³

In der Vergangenheit konzentrierte man sich in multilingualen Klassen vor allem darauf, die mündliche Kommunikation anzuregen – das Schreiben reduzierte sich häufig auf den inhaltlichen Aspekt und die kindliche Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle, die Selbstreflexion. Konsequenz aus diesem Vorgehen war die "Vernachlässigung" der schriftsprachlichen Fähigkeiten dieser Kinder, was ihnen den Spracherwerb als Ganzes deutlich erschwerte, da ihnen auf diesem Wege der nötige Einblick in die sprachlichen Strukturen der deutschen Sprache verwehrt blieb. Zu einem späteren Zeitpunkt erkannte man die Bedeutung der Muttersprache zum adäquaten Erwerb der Zweitsprache und schlug vor, den Schreibunterricht nicht nur auf die Zweitsprache zu begrenzen, sondern auch die jeweiligen Muttersprachen in den Unterricht miteinzubeziehen. Kinder und Lehrer sollten auf diese Weise für beide Sprachen, für ihre Strukturen und Regelmäßigkeiten, sensibilisiert werden, um schließlich so die Möglichkeit zu bekommen, etwaige sprachstrukturelle Differenzen wahrzunehmen und zu begreifen sowie den zukünftig sicheren und reflexiven Umgang mit beiden Sprachen zu gewährleisten. Bedingung für das Funktionieren dieses kontrastiv orientierten Zugangs zu beiden Sprachen ist eine systematische Einführung der normgerechten Schriften.

¹¹ Hessisches Kultusministerium 1995, S. 88

¹² Im Rahmen der Ausarbeitung sind mit "zweisprachig aufwachsenden Kindern" stets ungesteuert zweisprachig aufwachsende Kinder gemeint.

¹³ vgl. Röber-Siekmeyer 2003, S. 392

In der Praxis hingegen sind zumeist "offene" Formen des Schriftspracherwerbs, im Rahmen derer man spielerische und praxisorientierte Zugänge nutzt, die Methoden "der Wahl". Ein systematisches Erlernen der Schrift bleibt jedoch häufig aus, vielmehr orientiert man sich an dem mündlichen Aspekt von Sprache. Die Kinder sollen sich nach dem Prinzip "Schreibe wie du sprichst", mithilfe von Anlauttabellen Laut-Buchstaben-Verhältnisse selbst erarbeiten, was ich vor allem für die Arbeit mit zweisprachig aufwachsenden Kindern, deren erste Begegnung mit der deutschen Sprache (auch im mündlichen Bereich) sich oftmals erst in der Schule vollzieht, für didaktisch kontraproduktiv halte. Diese Methode setzt leistungsstarke, idealerweise in einem schriftnahen Umfeld aufgewachsene Kinder voraus, die schon zu Beginn der Schulzeit dazu in der Lage sind, bewusst mit ihren Artikulationen umzugehen und diese selbstständig mithilfe einer Anlauttabelle in Geschriebenes zu übersetzen. Bezogen auf die meisten Schulanfänger, vor allem aber für zweisprachige Kinder, wäre in meinen Augen eine didaktisch-methodische Umorientierung zu erwägen, denn "erst Schrift macht Wörter als grammatische Segmente sichtbar, lernbar."¹⁴ Auch dem Problem der interferenzbedingten Fehler, der "Sprachmischungen", könnte mit stärkerem Einbezug der Schrift in den Unterricht multilingualer Klassen vorgebeugt werden. Als gemeinhin bekannt gilt, dass beim Erwerb einer Zweitsprache häufig nur die Laute der zu erlernenden Sprache wahrgenommen werden, die in der eigenen Muttersprache in derselben Form realisiert werden: All das, was das "Gehör" des Sprachenlerner nicht kennt, wird ausgefiltert. Oftmals werden akustisch wahrgenommene Laute in der Zweitsprache daher falsch "beurteilt", so dass auf diese Weise ein "fremder Akzent" hörbar wird.¹⁵ Als ein Beispiel dafür sind meines Erachtens die Probleme der deutschen Muttersprachler mit dem englischen "th" anzuführen. Da wir im Deutschen die interdental artikulierten Laute in unserem Sprachgebrauch nicht anwenden, filtern wir oftmals beim bloßen Hören des korrekt gesprochenen "th" diesen Laut heraus und imitieren ihn vielfach als S-Laut, der uns aus unserer Sprache vertraut ist. Diese falsche Aussprache liegt nicht etwa darin begründet, dass wir diesen Laut nicht produzieren könnten, sondern resultiert vielmehr daraus, dass wir ihn aufgrund der Strukturen des Deutschen falsch "einordnen". Erst durch das verschriftlichte "th" erkennen wir, dass es sich um keinen S-Laut handelt und können ihn künftig korrekt aussprechen. Auch dieser "Hörfilter" ist ein weiteres Argument dafür, sich im Spracherwerbsunterricht jener Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, zukünftig weniger an der Sprech- als vielmehr an der Schriftsprache beider Sprachen zu orientieren, um auf diese Weise die notwendigen Einblicke in sprachstrukturelle Zusammenhänge und Unterschiede erlangen zu können.

Zu realisieren wären meine Ideen möglicherweise durch die Einrichtung weiterer bilingual ausgerichteter Lerngruppen, wofür allerdings solche Lehrkräfte notwendig wären, deren Kompetenzen zur effizienten Umsetzung eines solchen Unterrichts geeignet sind.

"Schreibe wie du sprichst" oder "Sprich wie du schreibst" – welches ist für mich persönlich nun der zu bevorzugende Ansatz? Wie sicher aus meinen obigen Ausführungen deutlich geworden ist, erscheint es mir bezugnehmend auf die wachsende, auch kultu-

¹⁴ Röber-Siekmeyer 2003, S. 397

¹⁵ vgl. Röber-Siekmeyer 2003, S. 398

rell-sprachlich bedingte Heterogenität, die in den Klassenzimmern von heute vorherrscht, sinnvoll und notwendig, die normierte Schriftsprache in den frühen Sprachunterricht systematisch als Basis für den Schriftspracherwerb heranzuziehen. Das Prinzip "Schreibe wie du sprichst" ist für sich betrachtet nicht vollends und grundsätzlich abzulehnen, jedoch erscheint mir diese Maxime besonders für Kinder, die nicht aus einem schriftnahen Umfeld oder aus deutschsprachigen Ländern kommen, in Durchführung und Konsequenz problematisch. Alle Kinder sollten bei Schuleintritt die gleiche Chance bekommen, schulisch erfolgreich zu sein und die Basiskompetenzen Lesen und Schreiben nach Ende der Grundschulzeit sicher beherrschen.

Um dies zu gewährleisten, ist es meiner Meinung nach effizienter, den Ausgangspunkt des Schriftspracherwerbs nicht bei der Umgangssprache sondern bei der Normsprache zu nehmen, was natürlich nicht bedeutet, dass ich mündliche Kommunikation und das Alltagsdeutsch aus dem Unterricht verdrängt wissen möchte. Meine Aussagen schließen es selbstverständlich auch nicht aus, entdeckenden, handlungsorientierten und somit offenen Unterricht durchzuführen, jedoch denke ich, dass Schriftsprache nicht ohne systematische Unterweisung, gerade in Bezug auf den Orthographieerwerb, erfolgreich erlangt werden kann.

Abschließend bleibt zu erwähnen, dass ich für die Chance zur Durchführung des Praktikums in Berlin sehr dankbar bin und mit vielen, in ihrer Unterschiedlichkeit sehr ertragreichen Erfahrungen, gerade bezüglich der diskutierten Thematik, nach Kassel zurückgekehrt bin.

Literatur

Hessisches Kultusministerium (Hg.): Rahmenplan Grundschule. Wiesbaden 1995.

Lurger, Hans Josef: Erstlesen. Methoden im Erstleseunterricht. Koblenz WS 2001/2002 (siehe auch: www.uni-koblenz.de/fsgp/dl-files/E-Methoden).

Osburg, Claudia: Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb. Hohengehren: Schneider Verlag 2000.

Röber-Siekmeyer, Christa: Die Entwicklung orthographischer Fähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1. Paderborn: Schöningh 2003, S. 392-404.

Schründer-Lenzen, Agi: Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007.

Valtin, Renate: Methoden des basalen Lese- und Schreibunterrichts. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 2. Paderborn: Schöningh 2003, S. 760-771.