

[NAME DER UNIVERSITÄT]

Schriftspracherwerb und Migration

Wie und in welcher Sprache sollen MigrantInnenkinder im deutschen Schulsystem alphabetisiert werden?

Hausarbeit im Rahmen des Hauptseminars Sprachbarrieren - Aufstieg und Niedergang einer Forschungsrichtung im [SEMESTERANGABE] bei [NAMEN DER LEHRENDEN]

vorgelegt von :

[SONJA]

[STRASSE]

[ORT]

[TELEFONNR.]

[MATRIKELNR.]

Inhalt

1 EINLEITUNG	3
1.1 AKTUALITÄT UND RELEVANZ DER FRAGESTELLUNG.....	4
1.2 FORMEN VON ZWEISPRACHIGKEIT.....	5
1.3 URTEILE GEGENÜBER ZWEISPRACHIGKEIT.....	7
2 SPRACHENPOLITISCHE UND SPRACHENSOZIOLOGISCHE ASPEKTE	9
3 AUSGANGSPUNKT DER BILINGUALISMUSFORSCHUNG	11
3.1 IMMERSIONSPROGRAMME.....	11
3.2 SUBMERSIONSPROGRAMME.....	12
4 THEORIEN ZUM ZWEITSPRACHERWERB	13
4.1 INTERDEPENDENZHYPOTHESE VON CUMMINS.....	13
4.2 SCHWELLENHYPOTHESE VON CUMMINS.....	14
5 DIDAKTISCHE PROGRAMME UND IHRE ERGEBNISSE	17
5.1 PLURALISTISCHE PROGRAMME.....	17
5.2 ASSIMILATORISCHE PROGRAMME.....	18
5.3 BEISPIEL A: QUERSCHNITTSSTUDIE ZUR ZWEISPRACHIGKEIT NACH STÖLTING 1980.....	18
5.4 BEISPIEL B: DAS MODELL DER KOORDINIERTEN ZWEISPRACHIGEN ALPHABETISIERUNG NACH NEHR 1988.....	20
6 SCHLUSSBETRACHTUNG	23
7 LITERATUR	26

1 Einleitung

Wie und in welcher Sprache sollen MigrantInnenkinder im deutschen Schulsystem alphabetisiert werden? Diese Frage stellt sich in Anbetracht der Tatsache, dass an den Grundschulen der Bundesrepublik ein großer Teil der Schulkinder neben Deutsch noch eine andere Sprache spricht bzw. eine andere Sprache als Deutsch zur Muttersprache hat (s. Kap. 1.1). Trotzdem findet die Alphabetisierung (fast) überall ausschließlich in der deutschen Sprache statt. *Merkens* macht zwei Faktoren für diesen von der Bildungspolitik zu vertretenden Zustand verantwortlich: Die BRD strebt den offiziellen Status eines Einwanderungslandes nicht an und kümmert sich auch nicht um eine adäquate Förderung der MigrantInnen in der Gesellschaft: „Obwohl bei der Regierung die Absicht der endgültigen Einbürgerung von Eltern und Kindern explizit nicht besteht, wird dieses Ziel implizit verfolgt, indem die Schüler wie deutsche Schüler behandelt werden.“¹

Dass diese Haltung noch den linguistischen Vorurteilen gegenüber Zweisprachigkeit der 50er Jahre entspringt, die wissenschaftlich längst widerlegt wurde, soll in Kapitel 1.3 kurz dargestellt werden. Die Frage der zweisprachigen Erziehung und Alphabetisierung geht jedoch über eine rein linguistische Problemstellung hinaus. Sprachenpolitische und sprachensoziologische Aspekte, in Kapitel 2 aufgezeigt, spielen eine wichtige Rolle gerade in Bezug auf die didaktischen Modelle zum Zweitspracherwerb.

Ausgehend von den Untersuchungsergebnissen der frühen Immersions- und Submersionsprogramme (Kapitel 3.1 und 3.2) muss die theoretische Ausgangslage der Bilingualismusforschung betrachtet werden. Es werden Ergebnisse erzielt, die der Erklärung bedürfen. Die Unterschiedlichkeit der Ansätze soll in Kapitel 4 nur kurz dargestellt werden, um dann auf die Hypothesen des Linguisten *Cummins*, die in der aktuellen Literatur hervorgehoben werden, einzugehen (Kapitel 4.1 und 4.2). Aus den verschiedenen Theorien zum Zweitspracherwerb ergeben sich eine Vielzahl didaktischer Programme (Kapitel 5). Diesen kommt eine große Bedeutung zu, da die BRD in Bezug auf die Förderung zweisprachiger Erziehung immer noch ein Entwicklungsland ist.²

¹Merkens 1991, 139.

²Vgl. Nehr u. a. 1988, 5.

Leider wurde in der BRD trotz hohen Anteils anderssprachiger Menschen wissenschaftlich bislang nicht ausreichend geforscht; der Problematik der Zweisprachigkeit widmete man sich nicht hinreichend. Der Schriftspracherwerb unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit ist ein vernachlässigtes Thema in der wissenschaftlichen Forschung.³ Hinzu kommt, dass der Forschungsstand eher durch nachträglich durchgeführte Evaluationen gekennzeichnet ist als durch sorgfältig durchgeführte Untersuchungen.⁴

In dieser Arbeit möchte ich den aktuellen Forschungsstand zusammenfassend darstellen, um in der Schlussbetrachtung (Kapitel 6) die Frage nach adäquater Unterrichtsmethode und Alphabetisierungssprache für Minderheitenkinder im Schulsystem beantworten zu können.

1.1 Aktualität und Relevanz der Fragestellung

In den 60er Jahren war der Arbeitsmarkt der BRD von Vollbeschäftigung und Arbeitskräftemangel geprägt. Anwerbungsprogramme für sog. „Gastarbeiter“, v. a. aus südeuropäischen Staaten wie Italien, Spanien, Jugoslawien, Griechenland und der Türkei, sollten der boomenden Wirtschaft Entlastung verschaffen. Während 1961 erst rund 700.000 AusländerInnen in der BRD lebten, waren es 1974 4,1 Millionen. Hohe Geburtenraten der ausländischen Wohnbevölkerung und Familiennachzüge ließen die Zahl bis 1994 auf rund 6,8 Millionen steigen; damit waren 9,9 Prozent der Gesamtbevölkerung der BRD Menschen ohne deutschen Pass.⁵ Dass bei einer MigrantInnenquote von annähernd 10 Prozent das Leben mit und die gesellschaftliche Integration von AusländerInnen aber zur Selbstverständlichkeit geworden wären, läßt sich angesichts des verbreiteten latenten und gerade in den letzten Jahren verstärkt offen zutage tretenden Rassismus jedoch nicht feststellen. Soziale Benachteiligungen sind nach wie vor gegeben: „die Mehrheit der ethnischen Minderheiten [ist] weiterhin im untersten Teil der Schichtungshierarchie angesiedelt“⁶. Die öffentlichen Diskurse mit einer „Das-Boot-ist-voll-Mentalität“ und die Verschärfung des Asyl- und des AusländerInnenrechts tragen zur gesellschaftlichen Ausgrenzung weiter bei.⁷ MigrantInnenkinder sind gerade von der Diskriminierung durch gesellschaftlich und politisch geschaffene Strukturen besonders betroffen: „Der

³Vgl. Karolij/ Nehr 1996, 1191.

⁴Vgl. Fthenakis u. a. 1985, 24.

⁵Vgl. Geißler 1996, 214f.

⁶Ebd., 218.

⁷Vgl. hierzu auch Nii Addy 1996, 21ff.

Kinderrechtsausschuß der Vereinten Nationen hat vor einiger Zeit mit Blick auf die Situation in der Bundesrepublik angemerkt, daß 'vor allem der Status von Ausländer- und Flüchtlingskindern' eine Gleichstellung mit [ihren] deutschen Altersgenossen vermissen ließe.⁸

Dass die Nivellierung von Benachteiligungen auch der Schule nicht gelingt, zeigt Tabelle 1. Betrachtet man ältere Zahlen, etwa aus den siebziger Jahren, sind zwar Verbesserungen zu verzeichnen; dennoch ist nach wie vor der Unterschied zwischen Deutschen und AusländerInnen signifikant - gerade beim Erwerb des elementaren Sekundarabschlusses I (Hauptschulabschluß) und bei der Eröffnung des Hochschulzugangs.

	<i>ohne Hauptschul- abschluß</i>	<i>Hauptschul- abschluß</i>	<i>Realschul- abschluß</i>	<i>Fachhoch- schulreife</i>	<i>allg. Hoch- schulreife</i>
<i>Ausländer 1993</i>	19	39	29	4	9
<i>Deutsche 1993</i>	7	22	39	8	24

Tabelle 1: Schulabschlüsse 1983 und 1993 (in Prozent)⁹

Es ist davon auszugehen, dass die Alphabetisierung von MigrantInnenkindern kein rein linguistisches oder didaktisches, sondern vor allem auch ein (bildungs-)politisches Problem ist. Lösungsvorschläge und Modellversuche, die ausschließlich im schulischen Bereich ansetzen, dürften zum Scheitern verurteilt sein, wenn nicht auch die Ursachen für Benachteiligung angegangen werden.¹⁰

1.2 Formen von Zweisprachigkeit

Im Folgenden soll die begriffliche Situation in der Bilingualismusforschung geklärt werden. *Glück* zeigt auf, dass der Begriff der Zweisprachigkeit oder des **Bilingualismus** in der Literatur in unterschiedlicher Weise gebraucht wird. Man muss die individuelle Zweisprachigkeit von der Zweisprachigkeit einer Gruppe bzw. einer Gesellschaft unterscheiden.¹¹ *Karolij/ Nehr* unterscheiden deshalb die Begriffe **Bilingualität** und **Bilingualismus**.¹² Der erste steht für das individuelle freiwillige Lernen einer Zweitsprache durch Angehörige der Mehrheitsbevölkerung aus Mittel- und Oberschicht. Diese Zweisprachigkeit wird von den AutorInnen als elitär bezeichnet und steht damit deutlich im Gegensatz zu dem

⁸Nii Addy 1996, 22.

⁹Tabelle nach Geißler 1996, 221.

¹⁰Gleichwohl kann das Problem hier nicht ausführlich diskutiert werden; vgl. weiterführend etwa Schumacher 1995.

¹¹Vgl. Glück 1985, 29f.

¹²Vgl. Karolij/ Nehr 1996, 1193.

anderen Begriff der Zweisprachigkeit. Denn dieser „Bilingualismus als soziales Phänomen hat dagegen das Merkmal der Unfreiwilligkeit und in Abhängigkeit von der Funktionsverteilung der Sprachen in zwei- oder mehrsprachigen Gesellschaften eine unterschiedliche Stabilität.“¹³ Also handelt es sich bei der Zweisprachigkeit, die infolge von Migrationsbewegungen entsteht, um Bilingualismus. Des Weiteren wird deutlich, dass ein stabiler Bilingualismus nur erreicht werden kann, wenn beide Sprachen je einer Funktion zugeordnet werden können; beide Funktionen müssen sich voneinander unterscheiden. Der Begriff der **Diglossie**¹⁴ definiert diese Form der Zweisprachigkeit, bei der sich die Standardsprache von der täglichen Sprache durch die andere gesellschaftliche Funktion unterscheidet. *Stölting* bezeichnet die sprachliche Situation ausländischer Menschen in der BRD als einseitige Diglossie, weil die deutsche Sprache für sie die Funktion der Amtssprache übernimmt, während der Funktionsbereich der Herkunftssprache ein anderer ist. Letzterer ist leider eingeschränkt. Das kann zu einer Bilingualissituation mit einseitiger Diglossie und unzureichendem Bilingualismus führen¹⁵ bis hin zu einem Zustand ohne Diglossie, der dann instabil wird. Die **Minderheitenzweisprachigkeit**, die *Rösch* in der bilingualen Erziehung fördern will, ist durch Diglossie gekennzeichnet. Sie „bezieht sich auf die Sprachen von Minderheiten innerhalb einer Gesellschaft, die in aller Regel ein niedriges Sozialprestige besitzen“¹⁶ und ist daher konfliktbeladen.

Stölting unterscheidet drei verschiedene Bilingualismustypen¹⁷, die sich auf die individuelle Zweisprachigkeit beziehen: den **Äquilinguismus**, der eine gleich gute Beherrschung zweier Sprachen meint, ferner die **doppelseitige Halbsprachigkeit (oder Semilingualismus bei *Fthenakis u. a.*)**, die impliziert, dass der/die jeweilige SprecherIn weder die eine noch die andere Sprache „richtig“ beherrscht, und zuletzt den **Bilinguismus mit starker Dominanz einer Sprache**. *Glück* findet den Begriff der doppelseitigen Halbsprachigkeit problematisch. Er fordert eine Definition von Zweisprachigkeit, die die Relativität des Bilingualismusbegriffes verdeutlicht, nämlich als Beschreibung von „Fähigkeiten, die man mehr oder weniger gut und nie perfekt beherrscht“.¹⁸ Aus

¹³Karolij/ Nehr 1996, 1193.

¹⁴Vgl. Stölting 1980, 7f. Vgl. ferner Karolij/ Nehr 1996, 1193ff.

¹⁵Vgl. Stölting 1980, 7.

¹⁶Rösch 1993, 237.

¹⁷Vgl. Stölting 1980, 11. Er benutzt den Begriff *Bilinguismus* als Äquivalent zu *Bilingualismus*.

¹⁸Glück 1985, 32.

diesem Grunde seien „auch solche Kinder zweisprachig zu nennen, die in einer oder auch in beiden Sprachen Entwicklungsdefizite haben.“¹⁹

Fthenakis u. a. definieren **Semilingualismus** folgendermaßen: „Er besteht in unzulänglicher Kenntnis der Muttersprache und der Zweitsprache.“²⁰ Es wird jedoch darauf aufmerksam gemacht, dass die Begriffe Bilingualismus und Semilingualismus nicht in letzter Konsequenz zu unterscheiden sind. *Fthenakis u. a.* sind der Meinung, dass bei Semilingualismus kein individuelles Defizit vorliegt, sondern dass es sich vielmehr um ein gesellschaftliches Phänomen handelt, das von den Erwartungen einer Gesellschaft bezüglich vollständiger Sprachbeherrschung abhängig ist. „Nicht nur die Fähigkeiten des Individuums, sondern die gesellschaftliche Forderung an das Sprachniveau bestimmt, ab wann eine sprachliche Kompetenz als Bilingualismus oder aber als Semilingualismus gilt.“²¹ Für diese Bewertung spielen die langgeschürten Vorurteile über bilinguale Erziehung auch heute noch eine Rolle.

1.3 Urteile gegenüber Zweisprachigkeit

Zweisprachigkeit wurde lange Zeit als schädlich für die Entwicklung eines Menschen eingeschätzt.²² *Stölting* spricht in dieser Hinsicht von einer Einheitssprachenideologie, die davon ausgeht, dass der Mensch im Grunde einsprachig ist. Zweisprachigkeit kann somit nur die gesellschaftliche Elite erwerben, weil der Äquilinguismus das durchschnittliche Kind überfordert. Außerdem kann es zu nachteiligen Auswirkungen der zweisprachigen Ausbildung für Intelligenz und Persönlichkeit des Kindes kommen.²³ Erst in den 60er Jahren werden im Zuge der Ergebnisse der Immersionsprogramme (s. Kap. 3.1) die positiven Auswirkungen von Bilingualismus betont.²⁴ Auch wenn man sich in der neueren Forschung darüber einig ist, dass eine „günstige bilinguale Entwicklung [...] zu größerer kognitiver Flexibilität, größerer Flexibilität des Ausdrucks, erhöhtem Bewußtsein der Arbitrarität der Zuordnung von Laut und Bedeutung, Erweiterung der sprachlichen Intuition und Schwächung des Sprachchauvinismus führen“²⁵ kann, werden diese Erkenntnisse in der Praxis

¹⁹Glück 1985, 32.

²⁰*Fthenakis u. a.* 1985, 19.

²¹*Ebd.*, 19.

²²Vgl. Nehr 1990, 149.

²³Vgl. *Stölting* 1980, 15.

²⁴Vgl. Nehr 1990, 149.

²⁵*Stölting* 1980, 15f.

noch wenig berücksichtigt. Oftmals sind die didaktischen Modelle zur Erreichung von Bilingualismus assimilatorischer Natur (s. Kap. 5.2).

2 Sprachenpolitische und sprachensoziologische Aspekte

Glück lenkt das Augenmerk bei Zweitspracherwerb und Zweisprachigkeit auf verschiedene Rahmenbedingungen, nämlich auf den sozialen und sozioökonomischen Aspekt, auf das „Prestige“ der Sprache, auf die politische, administrative und rechtliche Situation der BRD und auf die soziale, psychologische und kulturelle „Infrastruktur“ im Einwanderungsland.²⁶ Dabei gelangt er zu neuen Aspekten, die in der Diskussion der didaktischen Modelle zum Zweitspracherwerb wichtig werden.

Ein Argument gegen die Forderung, in der Schule als erste Fremdsprache eine MigrantInnensprache zu wählen, resultiert aus den sozioökonomischen Rahmenbedingungen.²⁷ Es stellt sich die Frage, welchen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Nutzen es hat, z. B. Türkisch in der BRD sprechen und lesen zu können. Außerdem ist der Englischunterricht „eine obligatorische Voraussetzung für qualifizierte Schulabschlüsse“²⁸. Würde die Wahl auf eine „Immigrationssprache“ fallen, bestünde die Befürchtung, dass sich die Kinder Schulkarriere und Berufschancen verbauten. Englisch gilt als Weltsprache, und daher wird die politische Entscheidung, welche Sprachen in der Schule gelehrt werden, von ökonomischen oder „Prestige“-Aspekten bestimmt.

Um die sprachliche Situation bei und die Resultate des muttersprachlichen Unterrichts für MigrantInnen richtig einschätzen zu können, ist es wichtig, auf die Sprachenpolitik der BRD hinzuweisen. Notwendige Schritte wie die Finanzierung von Sprachlernangeboten werden oftmals unterlassen.²⁹ Außerdem herrschen Empfehlungen für monolingualen Schriftspracherwerb vor, die aus pragmatischen Überlegungen wie der Forderung nach schneller Integration in die Mehrheitsgesellschaft oder der Vermutung, dass der Schriftspracherwerb in der Zweitsprache genauso schwierig ist wie in der Erstsprache, hervorgehen. Mit Hilfe dieser Begründungen kann die Muttersprache einfach vernachlässigt werden.³⁰

Beim Aufbau einer sozialen und kulturellen Infrastruktur ist zu berücksichtigen, dass „die Existenz solcher ‘Subkulturen’ [...] als eines der wichtigsten Bollwerke

²⁶Vgl. Glück 1985, 17ff.

²⁷Vgl. ebd., 20.

²⁸Ebd., 23.

²⁹Vgl. ebd., 28.

³⁰Karolij/ Nehr 1996, 1191.

gegen den Sprachverlust“³¹ gilt. Das Phänomen des Sprachverlustes begründen *Karolij/ Nehr* als „eine Folge der mangelnden Akzeptanz und Sprachpflege der MigrantInnensprachen durch die Schulen“.³² Die Sprachen und Schriftsprachen, gerade von Kindern aus Sprachminderheiten mit geringem sozialen Prestige, werden unterdrückt. Monoliteralität wird gefordert. Wenn die Sprache jedoch keine soziale Funktion mehr hat, kommt es für ihre SprecherInnen zu Konflikten und zu Schulversagen.³³

³¹Glück 1985, 29.

³²Karolij/ Nehr 1996, 1195.

³³Vgl. ebd., 1196.

3 Ausgangspunkt der Bilingualismusforschung

Ein wichtiger Aspekt, der in der Bilingualismusforschung untersucht werden muss, ist die sprachlich-akademische Relevanz der Muttersprache. Die Befunde der ersten Immersions- und Submersionsprogramme gelten als Ausgangspunkt der Bilingualismusforschung.³⁴

3.1 Immersionsprogramme³⁵

Kinder werden in die Zweitsprache „eingetaucht“. Als klassisches Immersionsprogramm gilt die St.-Lambert-Untersuchung³⁶, die 1965 in Kanada die anglophone Majoritätsbevölkerung im Französischen „eintauchen“ ließ. Mittels dieser Programme wurden einsprachig-englische Kinder der Mittelschicht im Französischen als zweiter Amtssprache Kanadas ab der Vorschule unterrichtet. Dabei unterteilt sich das Immersionsprogramm in drei Phasen: In der *Immersionsphase* (Vorschule und erstes Schuljahr) werden die Kinder ausschließlich in der Zweitsprache Französisch alphabetisiert. Ab dem zweiten Schuljahr setzt die *bilinguale Phase* ein, in der Englisch als Unterrichtssprache hinzugenommen wird. In der letzten Phase, der *maintenance-Phase*, wird der Anteil des Französischen bis zur Grenze des Spracherhalts zugunsten des Englischen verringert. Ziel des Programmes ist die vollkommene Beherrschung beider Sprachen. Die theoretische Grundlage des Konzeptes bildet die Annahme, dass beim Zweitspracherwerb eine ähnlich natürliche Lernsituation vorliegen muss wie beim Erstspracherwerb. Daraus folgt, dass die Zweitsprache Unterrichtssprache sein muss.

Ergebnis in Bezug auf die Muttersprache am Ende des 3. Schuljahres ist, dass die SchülerInnen das gleiche Niveau im Lesen, in Grammatikbeherrschung, in Rechtschreibung und im verbalen Ausdruck haben wie die einsprachig alphabetisierte Kontrollgruppe. Lediglich die Zeichensetzung erreicht einen vergleichbaren Stand erst später, gegen Ende des 5. Schuljahres. Daraus läßt sich erkennen, dass die Muttersprache gegenüber dem Zweitspracherwerb resistent geblieben ist.

³⁴Vgl. Fthenakis u. a. 1985, 25.

³⁵Vgl. ebd., 25ff. Vgl. ferner Nehr 1990, 150f; Karolij/ Nehr 1996, 1198ff.

³⁶Nach Fthenakis u. a. (1985, 25) eine in Qualität und Quantität herausragende wissenschaftliche Untersuchung.

Fthenakis u. a. ziehen aus dieser und aus anderen ähnlich durchgeführten Untersuchungen in Kanada folgendes Fazit: „Es kann insgesamt geschlossen werden, daß bei Kindern der Majorität in Kanada zwei oder mehr Jahre totaler Immersion in die Zweitsprache mit anschließendem allmählichen Übergang zu ausgeglichen bilingualem Unterricht innerhalb von fünf oder sechs Jahren zu **guter zweitsprachlicher Kompetenz** führt, und zwar **ohne Einbuße für Muttersprache oder Schulleistung**.“³⁷

3.2 *Submersionsprogramme*³⁸

Skutnabb-Kangas und *Toukoma* untersuchten 1976 die Entwicklung von Zweisprachigkeit finnischer Minoritätenkinder, die in schwedischen Schulen unterrichtet werden. Sie kommen zu anderen Ergebnissen als zu den vorgestellten Resultaten der Immersionsprogramme. Es tritt ein Phänomen zutage, das in der Forschung als Submersion, also als „Untertauchen“, bezeichnet wird. In den Submersionsprogrammen werden Minoritätenkinder im Majoritätsschulsystem ohne Rücksichtnahme auf deren spezielle Bedürfnisse erzogen. Versucht man nämlich dieses „Eintauchen“ in die Zweitsprache der Immersionsprogramme mit Kindern aus Minderheiten mit geringem sozialen Prestige, tauchen sie vielmehr „unter“, weil ihre Muttersprache nicht resistent genug ist. Die Submersionsprogramme führen dementsprechend zu einer schlechten Beherrschung der Zweitsprache, und die Defizite in der Muttersprache vergrößern sich. Bei Unterentwicklung der Muttersprache wird auch die Zweitsprache mangelhaft ausgebildet. Diese Erscheinung wird oft als Halbsprachigkeit oder Semilingualismus bezeichnet.

Anhand dieser Ergebnisse kann die Vermutung geäußert werden, dass die **Muttersprache einer intensiven kontinuierlichen Förderung in Schule und Vorschule bedarf**, um eine normale Entwicklung zu durchlaufen. Des Weiteren kann man vermuten, dass der Erfolg der Programme von den **sozio-ökonomischen Voraussetzungen** und von der **soziokulturellen Akzeptanz gegenüber den Muttersprachen** der MigrantInnenkinder abhängt.

³⁷Fthenakis u. a. 1985, 32.

³⁸Vgl. ebd., 32ff. Vgl. ferner Nehr 1990, 151f.

4 Theorien zum Zweitspracherwerb

Es soll ein kurzer Überblick über relevante Spracherwerbstheorien gegeben werden.³⁹

Die **Identitätshypothese** geht davon aus, dass der Spracherwerb der ersten Sprache im wesentlichen analog zu dem der zweiten Sprache verläuft. Bei der **Kontrastivhypothese** hängt der Zweitspracherwerb direkt von der Struktur der Erstsprache ab. Es kommt zu „positivem Transfer“ und „negativem Transfer“, z. B. zu Interferenzen und Übergeneralisierungen, durch Sprachvergleich. Nach der **Interlanguage-Hypothese** gibt eine Abfolge von „Lernvarietäten“ Auskunft über den Prozess des Zweitspracherwerbs. Der Erforschung von Zusammenhängen und Widersprüchen zwischen schulischem und außerschulischem Spracherwerb liegen die „**natural-approach“-Hypothesen** zugrunde. Nach der **Interdependenzhypothese** sind die Prozesse des Erst- und Zweitspracherwerbs miteinander verbunden. Viele AutorInnen, die bilinguale Erziehungsmodelle ausgearbeitet haben, lehnen sich an *Cummins* Hypothese an. Ihr kommt daher eine besondere Bedeutung zu.

4.1 Interdependenzhypothese von Cummins⁴⁰

Die Hypothese gründet auf einem linguistischen Erklärungsansatz, der die Interdependenz, also die gegenseitige Abhängigkeit, von Mutter- und Zweitspracherwerb untersucht. *Cummins* ist der einzige, der näher auf die Ursache und Art der Abhängigkeit zwischen Mutter- und Zweitsprache eingeht.⁴¹ Es wird von der Hypothese ausgegangen, dass das Kompetenzniveau der Muttersprache ausschlaggebend ist für den Erfolg des Zweitspracherwerbs. Die Interdependenz zwischen Muttersprache und Zweitsprache stellt eine Interdependenz im **kognitiv-akademischen** Sprachbereich, also in der Beherrschung von Grammatik, Wortschatz, Morphologie, Leseverständnis und Schreibfähigkeit dar.⁴² *Cummins* konzentriert sich auf den Erwerb des Lesens.⁴³ Wenn in der Muttersprache drei Aspekte der Sprachbeherrschung, nämlich Begriffskennntnis, metalinguistische Einsichten und Syntaxbeherrschung

³⁹Vgl. zum Überblick über die Theorien Glück 1985, 35ff.

⁴⁰Vgl. Fthenakis u. a. 1985, 49ff. Vgl. ferner Karolij/ Nehr 1996, 1203.

⁴¹Vgl. Fthenakis u. a. 1985, 49.

⁴²Vgl. ebd., 52.

⁴³Die Lesefähigkeit ist als Maßstab für den erreichten Grad der Zweisprachigkeit unstrittig. Vgl. Karolij/ Nehr 1996, 1197.

entwickelt sind, kann sich die Zweitsprache problemlos der bereits vorhandenen kognitiv-sprachlichen Voraussetzungen bedienen. „Ein Wissen um das, was Sprache ist, wurde erstmalig hergestellt. Der Erwerb der Zweitsprache kann auf dieser Grundlage aufbauen.“⁴⁴ Hinzu kommen die Rahmenbedingungen, die dadurch bestimmt sind, dass der Mutterspracherwerb von den Variablen der linguistischen Majorität bzw. Minorität und dem sozialen Status der Sprechenden abhängig ist. Dies folgert *Cummins* aus den Ergebnissen der Immersions- und Submersionsprogramme. Die verschiedenen sozioökonomischen Voraussetzungen nehmen Einfluß auf den Leselernprozess (z. B. Leseaktivität der Eltern, Vorlesesituationen). Es werden bei Ober- und Mittelschicht mehr schulrelevante Faktoren gefördert als bei Kindern aus der Unterschicht. *Cummins* spricht von additivem und subtraktivem Kontext: Einmal kommt die Zweitsprache zur Muttersprache hinzu, zum anderen behindert die Zweitsprache die Muttersprache.

4.2 Schwellenhypothese von Cummins⁴⁵

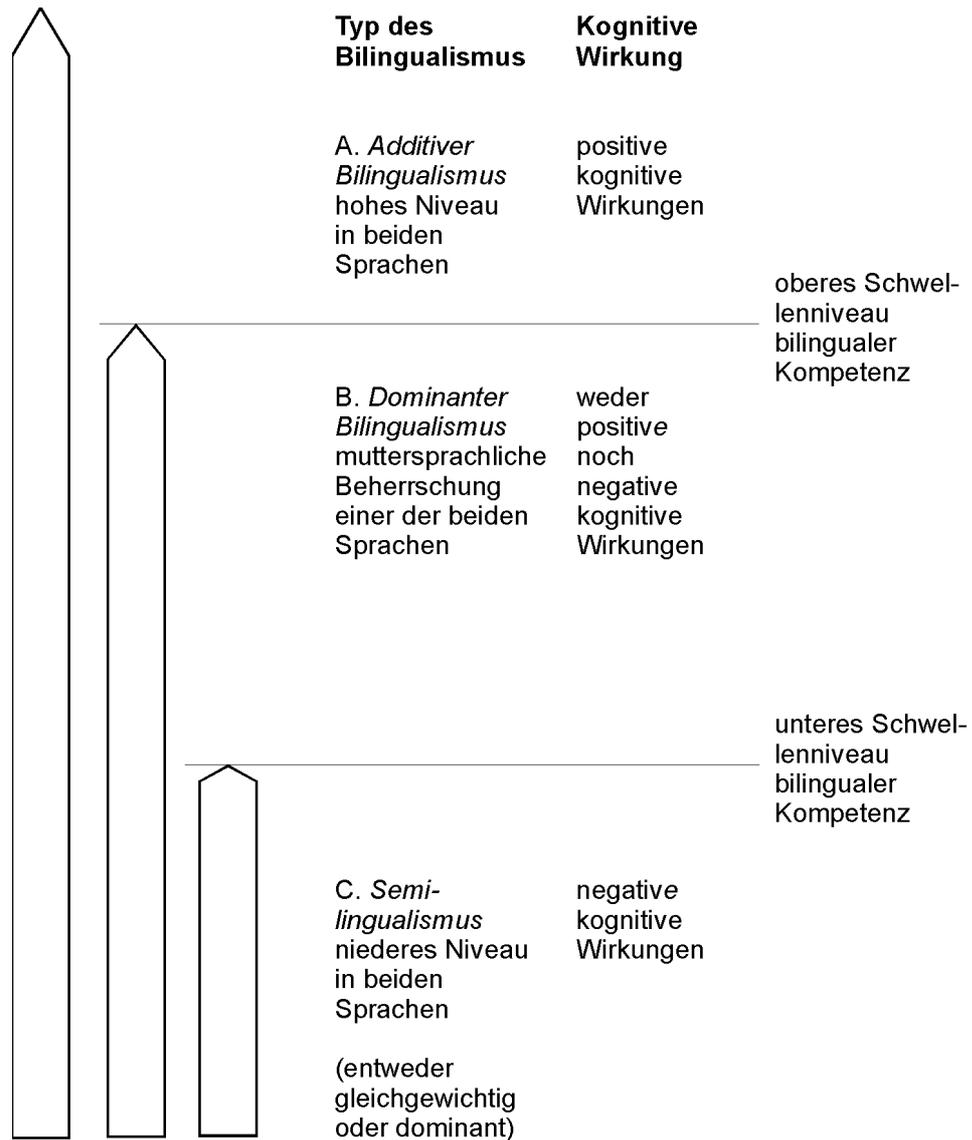
Der Interdependenzhypothese folgt eine zweite Hypothese, die *Cummins* als Schwellenhypothese bezeichnet. Sie geht davon aus; dass erst wenn die instabile Muttersprache eine gewisse Schwelle der Sprachkompetenz erreicht hat, die zweisprachige Erziehung einsetzen kann. Ansonsten verdrängt die Zweitsprache die Muttersprache. Auf diesen Ansatz beziehen sich die didaktischen Modelle, die die schulische Förderung der Muttersprache von Minderheitenkindern fordern. „Wir haben gesehen, daß je nach dem Beherrschungsgrad der beiden Sprachen die Auswirkungen auf die Kognition unterschiedlich sind.“⁴⁶ Die untere Schwelle muss erreicht werden, um kognitive Defizite zu vermeiden. Unterhalb dieser Schwelle liegt der Semilingualismus. Erst das Erlangen der oberen Schwelle zieht positive Auswirkungen auf die Kognition nach sich, denn oberhalb der zweiten Schwelle liegt der additive Bilingualismus. Die obere Schwelle kann erst nach mindestens zwei Jahren zweisprachigen Unterrichts erreicht werden, es sei denn, es liegt schon im Elternhaus koordinierter Bilingualismus vor.⁴⁷

⁴⁴Fthenakis u. a. 1985, 50.

⁴⁵Vgl. Nehr 1990, 52f. Vgl. ferner Fthenakis u. a. 1985, 99ff.

⁴⁶Fthenakis u. a. 1985, 99.

⁴⁷Vgl. ebd., 101.



Kognitive Wirkungen verschiedener Typen von Bilingualismus⁴⁸

Aus dieser Hypothese ergeben sich folgende pädagogische Konsequenzen: Bei Minderheitenkindern mit gefährdeter Muttersprache ist die Förderung im Schulsystem nötig, um die Chancengleichheit von Kindern aus einer linguistischen Minderheit und mit niedrigem sozioökonomischem Status herbeizuführen. **Die muttersprachliche Förderung soll früh beginnen, soll mehrere Stunden wöchentlich umfassen, und die Alphabetisierung soll in der Muttersprache stattfinden.**⁴⁹

⁴⁸Schaubild nach Fthenakis u. a. 1985, 100; dort entnommen aus Toukomaa & Skutnabb-Kangas 1977.

⁴⁹Vgl. Fthenakis u. a. 1985, 108.

Cummins Spracherwerbtheorie ist nicht kritiklos geblieben. Er beziehe sich in seinem Ansatz nur auf ausgewählte Forschungsergebnisse, die nicht repräsentativ seien. Diese Meinung vertritt *Nehr*, die auf andere Forschungsergebnisse aufmerksam macht, die ergaben, dass Minderheitenkinder in der Schule zweisprachig unterrichtet wurden und beide Sprachen gut lernten.⁵⁰ *Fthenakis u. a.* belegen jedoch aufgrund ihrer ausführlichen Auseinandersetzung mit verschiedenen Untersuchungen die von *Cummins* vorgestellten Erklärungsansätze. Auch wenn nicht bis ins Detail Einigkeit herrscht, ist unbestritten, dass sich aus der Schwellenhypothese in Bezug auf die Bilingualismusforschung positive Erkenntnisse ziehen lassen. Es kann festgestellt werden, dass ein qualitativer Unterschied zwischen kommunikativen Fähigkeiten in der Umgangssprache, nach *Cummins* BICS (basic interpersonal communicative skills, „*elementar interpersonelle Kommunikationsfähigkeiten*“), und der Sprache für den Wissenserwerb, nach *Cummins* CALP (cognitive/academic language proficiency, „*kognitiv/ akademische Sprachbeherrschung*“), gibt.⁵¹ Bei dieser Unterscheidung zutreffend ist die Tatsache, dass die Kinder die „Sprache der Schule“ lernen müssen, was die akademisch-kognitive Sprachbeherrschung meint. Das türkische Kind kann aber im Vergleich zu seinen muttersprachlich deutschen MitschülerInnen nicht zu Schulbeginn an seine kognitive und sprachliche Entwicklung im Deutschen anknüpfen. Daraus kann geschlossen werden, dass eine **nur** deutsche Alphabetisierung die Entwicklung in der Muttersprache **und** die Ausbildung akademischer Fähigkeiten in der Zweitsprache hemmt. **MigrantInnenkinder müssen also auch in ihrer Muttersprache alphabetisiert werden.**

⁵⁰Vgl. *Nehr* 1990, 153.

⁵¹Vgl. *ebd.*, 155.

5 Didaktische Programme und ihre Ergebnisse

Zu den didaktischen Programmen sei eingangs darauf hingewiesen, dass auch hier aussagekräftige Langzeitstudien über ein- oder zweisprachige Erziehungsmodelle relativ rar sind.⁵² Im Anschluss an den Überblick über eine Vielfalt von didaktischen Ansätzen zum Zweitspracherwerb - sie können je nach bildungspolitisch intendierter Zielsetzung in pluralistische und assimilatorische Programme unterschieden werden - sollen daher eine bundesdeutsche und eine West-Berliner Studie aus den 80er Jahren vorgestellt werden.

5.1 Pluralistische Programme⁵³

Diese Programme fördern die individuelle und die gesellschaftliche Zweisprachigkeit.⁵⁴ Bei den Mehrheitskindern sollen sie zu einer ausgewogenen Bilingualität führen, bei den Kindern der Minderheiten zu einem relativ stabilen Bilingualismus. Zu den pluralistischen Programmen gehören die Bereicherungsprogramme und die Spracherhaltungsprogramme.

Bereicherungsprogramme wollen einsprachige Majoritätskinder zu Bilingualität und Biliteralität erziehen. Dazu gehören die **Immersionsprogramme** (s. Kap. 3.1) und die **bilingualen Programme**. In letzteren werden Mehrheits- und nichtdiskriminierte Minderheitenkinder zusammen unterrichtet. Es sind privilegierte Bevölkerungsgruppen, die freiwillig von Anfang an in zwei „angesehenen“ Sprachen im Schulunterricht alphabetisiert werden. Die Sprach- und Schulleistungen haben sich als sehr gut herausgestellt.

Die **Spracherhaltungsprogramme** gehen davon aus, dass die Sprache der zweisprachigen Minoritätenkinder gefördert werden muss, weil sie in der Mehrheitsgesellschaft funktionslos ist. Ziel ist es, eine ausgeglichene Zweisprachigkeit von Minderheitenkindern zu erreichen. Dazu wird die Muttersprache während der gesamten Schulzeit gefördert. Diese Programme führen zu guten Ergebnissen; im 6. Schuljahr beherrschen die Kinder beide Sprachen der Altersnorm entsprechend. Durch diese erfolgreich durchgeführten Spracherhaltungsprogramme wird sehr eindrucksvoll das Vorurteil widerlegt, wonach Minderheitenkinder mit dem Schriftspracherwerb in zwei Sprachen überfordert seien. Sie machen darüber hinaus deutlich, dass Unterricht in

⁵²Vgl. Karolij/ Nehr 1996, 1197.

⁵³Vgl. hierzu ebd., 1197ff.

⁵⁴Vgl. Begriffsunterscheidung in Kapitel 1.3.

verschiedenen Schriftsystemen und mit unterschiedlichen Methoden unproblematisch ist.

5.2 Assimilatorische Programme⁵⁵

Minderheiten mit geringem sozialen Status sollen eine sprachliche und kulturelle Angleichung an die Mehrheitsbevölkerung erfahren. Sie sollen assimiliert werden. Das hat zur Konsequenz, dass die Erstsprache nicht im Mittelpunkt der schulischen Förderung steht. Zu den assimilatorischen Programmen zählen die **Submersionsprogramme** (vgl. Kap. 3.2) und die **Übergangsprogramme**.

Bei letzteren werden Minoritätenkinder oftmals in ihrer Erstsprache alphabetisiert, manchmal aber auch in der Zweitsprache. Die Zweisprachigkeit im Unterricht der ersten drei bis fünf Schuljahre verfolgt jedoch nur das Ziel, den Übergang in die monolinguale Regelklasse zu schaffen und die zweitsprachlichen Defizite, die bei Schulbeginn auftreten, gering zu halten. Das Übergangsprogramm ist ein kompensatorisches Modell. „Die Erstsprache stellt gleichsam eine Brücke zur Zweitsprache dar. Die vollständige Entfaltung der Erstsprache wird nicht angestrebt“.⁵⁶ Die Zweitsprache soll so früh wie möglich dominante Unterrichtssprache werden. *Karolij/ Nehr* sind der Meinung, dass genau aus diesem Grund so schlechte Ergebnisse mit diesem Programm erzielt werden.

5.3 Beispiel A: Querschnittsstudie zur Zweisprachigkeit nach Stölting 1980

In einer Querschnittsstudie, der ersten ihrer Art in der Bundesrepublik, untersuchte *Stölting* über einen Zeitraum von zwei Jahren (1973-1975) die Zweisprachigkeit jugoslawischer SchülerInnen in der BRD. Er geht der Leitfrage nach, ob der serbokroatisch-deutsche Bilinguismus lediglich eine vorübergehende Erscheinung auf dem Weg zur sprachlichen Germanisierung ist.⁵⁷ Dazu untersucht er SchülerInnen, die in unterschiedlichen Schultypen unterrichtet wurden: den Vorbereitungsklassen und den deutschen Regelklassen mit und ohne nationalem Zusatzunterricht. Die von der Kultusministerkonferenz 1971 empfohlenen Schulprogramme, die in NRW zum Zeitpunkt der vorliegenden Untersuchung die Regel waren, sind assimilatorischer Art, ergänzt durch übergangsbezogene bilinguale Beschulung und wahlfreie Spracherhaltungs-

⁵⁵Vgl. hierzu *Karolij/ Nehr* 1996, 1200ff.

⁵⁶Ebd., 1201f.

programme.⁵⁸ Für die Studie wurde eine Auswahl von 52 ProbandInnen aus dem 3. bis 9. Schuljahr nach folgenden Kriterien getroffen: Sie waren in Jugoslawien geboren, mindestens im zweiten Jahr in der BRD und stammten aus dem serbokroatischen Sprachbereich. Untersucht wurden ihre sprachrelevanten Lebensbedingungen, ihre Sprachprobleme, ihr bilingualer Sprachgebrauch und ihre bilinguale Sprachbeherrschung.⁵⁹

Es sei darauf hingewiesen, dass „die Arbeit [...] als Querschnittsuntersuchung konzipiert und durchgeführt worden [ist]. Dieses Vorgehen fand seine Begründung im Untersuchungsziel, sprachpolitische und sprachkursrelevante Informationen zu gewinnen, nicht konkrete Sprachkurse oder Teile davon zu entwickeln und zu erproben.“⁶⁰ Die Studie kommt zu den Ergebnissen, dass die ungestörte erstsprachliche Entwicklung eine wichtige Voraussetzung für den Zweitspracherwerb bildet und dass die Herkunftssprache resistenter gegen Einflüsse der Zweitsprache ist, je länger sie ungestört entwickelt werden kann.⁶¹ *Stölting* stellt konkrete Faktoren heraus, die die Annäherung an die gleich gute Beherrschung beider Sprachen, an den Äquilinguismus, wie er es nennt, fördern: Bei längerem Aufenthalt und längerer Schulzeit in Jugoslawien gehören dazu die äußeren und inneren Beziehungen in der BRD zum jugoslawischen Milieu und eine berufsorientierte Deutschlernmotivation. Bei Kindern mit kürzerem Aufenthalt in Jugoslawien zählen dazu die unproblematische herkunftssprachliche Entwicklung, die Beziehungen in der BRD zum jugoslawischen Milieu, irgendeine Form der serbokroatischen Sprachinstruktion und der Anschluss an eine deutsche Freundesgruppe.⁶² Allgemein kann anhand dieser Untersuchung festgestellt werden, dass es zwischen den Sprachen ein Schaukelverhältnis zugunsten des Deutschen gibt, dass die meisten jugoslawischen SchülerInnen in ihrem Germanisierungsprozess weit fortgeschritten sind, dass die Einführung in die deutsche Gesellschaft sozial und sprachlich auf niedrigster Ebene stattfindet und dass die Abwendung von der Herkunftskultur und -sprache als verfrühter und falscher Schritt gesehen werden muss.⁶³

⁵⁷Vgl. Stölting 1980, 20.

⁵⁸Vgl. Stölting 1980, 12.

⁵⁹Vgl. ebd., 24ff.

⁶⁰Ebd., 23.

⁶¹Vgl. ebd., 222.

⁶²Vgl. ebd., 220. Stölting erhebt an dieser Stelle auch Faktoren, die die Annäherung an die *doppelte Halbsprachigkeit* und an den *Bilinguismus mit starker Dominanz der Zweitsprache* fördern.

⁶³Vgl. Stölting 1980, 221ff.

Stölting ist der Meinung, dass eine günstige bilinguale Entwicklung der Koordination des Lernprozesses bedarf. Der Deutscherwerb soll auf der jeweiligen Herkunftssprache aufbauen. Bei einer Koordination können nämlich die Außeneinflüsse im Herkunftssprachenerwerb korrigiert und der alternative Gebrauch der Sprachen verbessert werden. Es kommt zu einer Förderung im kognitiven Vergleich der Sprachsysteme und der Sprachverwendung und einer Unterstützung der kognitiven Entwicklung bei der Begriffsbildung.⁶⁴

Die anzustrebende Schulform kann dafür nicht die deutsche Regelklasse mit ihrer assimilatorischen Intention, sondern nur eine pluralistische bilingual-bikulturelle Schule, in der die MigrantInnenkinder beide Sprachen und in beiden Sprachen lernen, sein. Nur so kann ihnen die Fortsetzung ihrer Ausbildung sowohl in der BRD als auch in ihrem Herkunftsland ermöglicht werden.⁶⁵

5.4 Beispiel B: Das Modell der koordinierten zweisprachigen Alphabetisierung nach Nehr 1988

Nehr stellt das Konzept der **koordinierten bilingualen Alphabetisierung** vor, das für alle (in diesem Fall türkische) MigrantInnenkinder unabhängig von einer Sprachdominanz entwickelt worden ist.⁶⁶ Diese Unabhängigkeit von Sprachdominanz macht es sehr viel einfacher, die Kinder dort abzuholen, wo sie in ihrer persönlichen Entwicklung der Zweisprachigkeit stehen. Denn es ist sehr schwierig, Kinder nach dem individuellen Stand ihrer kognitiv-akademischen Fähigkeiten, die Voraussetzung für den Schriftspracherwerb sind, einzuordnen. *Nehr* schließt sich in dieser Hinsicht nicht an die Interdependenztheorie *Cummins* an, nach der die Zweitsprache auf der schon entwickelten Erstsprache problemlos aufbauen kann (vgl. Kap. 4.2).

Nehr u. a. stellen in ihrem Buch „In zwei Sprachen lesen lernen - geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachige koordinierte Alphabetisierung“ von 1988 ein Konzept für die zweisprachige Alphabetisierung von türkischen Kindern in einem ersten Schuljahr vor, das im Rahmen eines Modellversuchs an einer Berliner Grundschule erprobt wurde. Dieses Projekt ist nicht explizit theoretisch ausgerichtet, enthält jedoch im Erfahrungsbericht interessante Ergebnisse. In diesem bilingualen Alphabetisierungskonzept läuft die Alphabetisierung in Mutter- und Zweitsprache koordiniert und gleichzeitig ab. Im einzelnen findet eine

⁶⁴Vgl. ebd., 16.

⁶⁵Vgl. ebd., 224.

⁶⁶Vgl. Nehr 1990, 148. Hervorhebung S. R.

Koordination der Schriftsysteme, der Sprachen im Sprachvergleich, der Leselernmethoden und der Unterrichtsstile statt.⁶⁷ Als **Ziel ist die langfristige Beherrschung beider Sprachen und Schriftsprachen** angestrebt. An dieser Stelle kann nicht ausführlich auf das Vorgehen in der koordinierten zweisprachigen Alphabetisierung eingegangen werden.⁶⁸ Es sollen vielmehr die Ergebnisse dieses Modells aufgezeigt werden. Dabei muss ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass der Modellversuch nur erfolgreich umgesetzt werden konnte, weil deutsche und türkische LehrerInnen eng miteinander kooperierten.

Die Ergebnisse des Versuchs sind zufriedenstellend. Nach zwei Jahren können die Kinder besser Türkisch und Deutsch als die Kinder aus den Vergleichsgruppen. Es zeigt sich, dass die zweisprachige Alphabetisierung einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung einer bewußten und langfristig stabilen Zweisprachigkeit leistet. Der Schriftspracherwerb muss in beiden Sprachen stattfinden, weil eine stabile Muttersprache wichtig für den Zweitspracherwerb ist. *Nehr* befürwortet daher die Transfertheorie, die sich auf den qualitativen Unterschied zwischen BICS und CALP nach *Cummins* stützt. Sie ist der Meinung, dass Kinder nur so vor Schulversagen verschont bleiben. Eine Überforderung der MigrantInnenkinder durch die zweisprachige Alphabetisierung kann sie in ihren Beobachtungen nicht feststellen. Durch die angewandte Methode des Sprachvergleichs und der thematischen Anknüpfung an die Lebenswelt der Kinder kann das Ziel, die langfristige Zweisprachigkeit, erreicht werden. Allerdings kommt *Nehr* zu dem Schluss, dass die Zweisprachigkeit während der ganzen Schulzeit weiter gefördert werden muss.⁶⁹

Die Ergebnisse des Berliner Schulversuchs zeigen, dass die Schwellenhypothese *Cummins'* insofern bestätigt wird, dass es Unterschiede zwischen BICS und CALP gibt. Allerdings sind die nach der Hypothese prognostizierten negativen Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung der Kinder bei gleichzeitiger Alphabetisierung in Mutter- und Zweitsprache nicht gerechtfertigt.

Rösch setzt ihre Kritik an dem Berliner Schulversuch an einer anderen Stelle an. Sie erkennt die türkisch-deutsche Alphabetisierungspraxis und die interkulturelle Unterrichtsgestaltung als durchaus positiv, äußert jedoch Kritik am konzeptionellen Rahmen der Untersuchungen. Wenn im Vordergrund die

⁶⁷Vgl. *Nehr* 1990, 157.

⁶⁸Vgl. *Nehr* u. a. 1988. Vgl. ferner *Nehr* 1990, 157-163.

⁶⁹Vgl. *Nehr* 1990, 163ff.

Zweisprachigkeit von Minderheitengruppen steht, kann diese Konzeption im schlimmsten Fall zur Einrichtung von Ausländerregelklassen führen oder politisch in diese Richtung gedrängt werden. Diese würden MigrantInnenfamilien in der deutschen Gesellschaft wiederum ausgrenzen, was nicht die Intention von zweisprachigen Alphabetisierungsprogrammen sein darf. *Rösch* sagt dazu: „Eine solche asymmetrische zweisprachige Erziehung unterstützt nach meinem Informationsstand die Ausbildung einer Minderheitensprachlichkeit - das ist für mich nicht gleichbedeutend mit zweisprachiger Erziehung.“⁷⁰ Sie fordert vielmehr, von der Stufe der Förderung der Zweisprachigkeit von Minderheiten zur **Förderung der Minderheitenzweisprachigkeit in gemischten Gruppen**⁷¹ überzugehen. Um durch eine Erweiterung des Modellversuchs auf weitere Berliner Schulen eine voranschreitende Einheits- oder Sondererziehung für türkische MigrantInnen zu vermeiden, plädiert *Rösch* für die Einrichtung von Mittelpunktschulen, in der alle in Berlin gesprochenen Sprachen berücksichtigt werden, also auch Polnisch, Kroatisch, Kurdisch etc. Eine minderheiten-zweisprachige Erziehung fördert sowohl die Minderheitensprache als auch Deutsch als Zweitsprache und soll eine lebenslange Zweisprachigkeit erzielen.

Rösch bietet leider keine praktische Umsetzungsmöglichkeit der Mittelpunktschulen. An ihren Überlegungen finde ich jedoch sehr positiv, dass sie auf einer „wirklichen“ Zweisprachigkeit besteht, die weder zur Zweitsprachendominanz, also zur Assimilation in die Mehrheitsbevölkerung, noch durch ausschließlich muttersprachliche Erziehung zur Separation innerhalb der deutschen Gesellschaft führt.

⁷⁰Rösch 1993, 235.

⁷¹Vgl. ebd., 234. Begriffsdefinition vgl. Kap. 1.2.

6 Schlussbetrachtung

Anhand der beiden angeführten Beispiele zur Untersuchung didaktischer Modelle von *Stöltzing* und *Nehr* wird deutlich, mit welcher unterschiedlichen Methoden und Zielsetzungen die Studien durchgeführt und ausgewertet wurden. Das ist signifikant für den Forschungsstand zum Zweitspracherwerb. Es stehen bei den wenigen Untersuchungen, die es gibt, ganz verschiedene Gesichtspunkte im Vordergrund.⁷² Glück ist daher Meinung, „daß es äußerst problematisch wäre, eine Theorie, ein Modell zum Zweitspracherwerb als die bzw. das verbindliche, gültige, ausgewiesene zu betrachten“.⁷³

Außerdem stellen *Karolij/ Nehr* fest, dass es immer noch keine ausreichende wissenschaftliche Erklärung für die unterschiedlichen Ergebnisse von Immersions- und Submersionsprogrammen gibt, die ja den Ausgangspunkt der Bilingualismustheorien bilden.⁷⁴

Dennoch können Tendenzen in diesem Forschungsbereich festgestellt werden: Entgegen der langjährigen Vorurteile der Einheitssprachenideologie muss der Zweitspracherwerb nicht unbedingt zu Einbußen an Muttersprache oder Schulleistungen führen. Es entsteht ein Phänomen, das als **nicht resistente Muttersprache** bezeichnet wird und durch sozioökonomische und soziokulturelle Aspekte hervorgerufen werden kann. Diese „Gefährdung“ der muttersprachlichen Entwicklung in der Schule kann auch mit dem Maßstab einer akademisch-kognitiven Sprachbeherrschung, der „Sprache der Schule“, zusammenhängen, die deutlich eine andere Qualität aufweist als die kommunikativen Fähigkeiten im Alltagssprachgebrauch, und die für den Schriftspracherwerb Voraussetzung ist. Aus diesen Überlegungen heraus kann nur gefordert werden, dass nicht nur eine muttersprachliche Förderung, sondern auch eine **muttersprachliche Alphabetisierung im Schulunterricht** für Minderheitenkinder mit geringem sozialen Status angeboten werden muss. Sie stellt auch für Minderheitenkinder keine Überforderung dar, wie die Ergebnisse der Spracherhaltungsprogramme zeigen. Die Forderungen sind nicht nur linguistisch begründet. Sie haben auch eine politische Dimension, da sie sich entschieden gegen die assimilatorischen Programme der Bildungspolitik wenden. Oder, wie *Karolij/ Nehr* betonen: Es gibt nicht unbedingt eine „psycholinguistisch begründbare Notwendigkeit, den

⁷²Vgl. Glück 1985, 15.

⁷³Ebd.

⁷⁴Vgl. Karolij/ Nehr 1996, 1202.

Schriftspracherwerb in der mündlichen Erstsprache des Kindes zu organisieren⁷⁵. Es sind vielmehr andere Faktoren, die den Kindern aus Sprachminderheiten den Schriftspracherwerb in der dominanten Zweitsprache erschweren, wie sozioökonomische Rahmenbedingungen, geringes soziales Prestige u. ä.⁷⁶

Die Frage bleibt, ob anfangs eine muttersprachliche Alphabetisierung für Minderheitenkinder stattfinden soll, um dann mit der Zweitsprache darauf aufzubauen, oder ob eine gleichzeitige Alphabetisierung in beiden Sprachen nicht sinnvoller ist. *Nehr* widerlegt durch ihre Beobachtungsergebnisse der koordinierten Alphabetisierung im Berliner Modellversuch *Stöltings* Befürchtung, dass die erst- und zweitsprachliche Entwicklung sich gegenseitig beeinträchtigen können, wenn beide Sprachen gleichzeitig gelernt werden.

Das eigentliche Problem liegt nach meiner Ansicht auf einer anderen Ebene. Ich teile durchaus mit *Rösch* die Befürchtung, dass, wenn man sich nur auf die bilinguale Förderung von einer Gruppe von MigrantInnenkindern beschränkt, es durchaus zu ghettoisierenden AusländerInnenregelklassen kommen kann. Weitet man die Zwei- und Mehrsprachigkeit auf alle MigrantInnenschulkinder aus, werden personelle Fragen zu klären sein, etwa, ob ausreichend viele PädagogInnen eingestellt werden können, um die Kinder in ihrer Muttersprache zu alphabetisieren. Die Minderheitenkinder bleiben aber auch hier unter sich. Daher muss meiner Meinung nach in der gesamten Diskussion das Miteinander zwischen deutschen und anderssprachigen Kindern in gemischten Schulklassen das anzustrebende Ziel sein. Das derzeitige „Begegnungssprachenkonzept“, das in Nordrhein-Westfalen seit 1995 auf allen Jahrgangsstufen der Grundschule eine Begegnung mit Sprache ermöglicht, ist ein Schritt in die richtige Richtung, ist nach meiner Einschätzung aber nicht weitreichend genug. Ich finde, dass Kindern anderer Muttersprachen an den Schulen der BRD das Recht eingeräumt werden muss, ihre Heimatsprache in Wort und Schrift zu erlernen.

Dies ist in Anbetracht der derzeitigen AusländerInnenpolitik der BRD und der gesellschaftlich gewollten verheerenden Migrationspolitik nicht zu verwirklichen. Ich glaube, dass der hohe Prozentsatz der MigrantInnenfamilien in unserem Schulsystem einfach nicht berücksichtigt wird, weil es finanzielles und soziales Engagement erfordert, MigrantInnenkindern eine adäquate Bildung zu vermitteln.

⁷⁵Karolij/ Nehr 1996, 1202.

⁷⁶Vgl. ebd.

Die Schule bleibt da wohl doch lieber bei ihrer „eigentlichen“ Zielgruppe: deutsche Kinder aus der Mittelschicht.

Dies ist vielleicht auch der Grund, warum sich die LehrerInnenausbildung in den Hochschulen nur mangelhaft um kompetente Schulung der Studierenden, die der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit angemessen wäre, bemüht. In der derzeitigen Situation klingt die Forderung von *Rösch* nach kompetenten PädagogInnen für die minderheitenzweisprachige Erziehung leider sehr utopisch: „Dazu gehört nicht allein die linguistische Kompetenz möglichst in beiden Sprachen, sondern auch eine didaktische Kompetenz zur Vermittlung und Förderung beider Sprachen durch eine zweisprachige Person oder ein bilinguales Team, das eng und gut zusammenarbeiten können muß. Sie muß der sprachlichen Vorerfahrung aller Kinder gerecht werden und diese unter Umständen mittels binnendifferenzierender Maßnahmen zur Zweisprachigkeit entwickeln.“⁷⁷

Dass diesen Forderungen in absehbarer Zeit entsprochen werden könnte, ist derzeit eher unrealistisch.

⁷⁷Rösch 1993, 247.

7 Literatur

FTHENAKIS, Wassilos E. u. a. (1985): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München.

GEISSLER, Rainer (1996): Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Zwischenbilanz zur Vereinigung. 2., Neubearb. u. erw. Aufl., Opladen.

GLÜCK, Helmut (1985): Zweisprachigkeit und Zweitspracherwerb - Ökonomische, politische und linguistische Argumente zu einer aktuellen sprachpolitischen Grundsatzdebatte. In: Deutsch lernen. Zeitschrift für den Sprachenunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern. 3/85. 15-42.

KAROLIJ, Edeltraut/ NEHR, Monika (1996): Schriftspracherwerb unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. In: Günther, H./ Ludwig, O. (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. HSK Bd. 10. Berlin, New York. 1191-1205.

MERKENS, Hans (1991): Chancen von Schülern aus Minderheiten im deutschen Schulsystem und die Forderung nach allgemeiner Bildung unter besonderer Berücksichtigung von türkischen und Aussiedlerkindern. In: Bott, P./ Merkens, H./ Schmidt, F. (Hg.): Türkische Jugendliche und Aussiedlerkinder in Familie und Schule. Theoretische und empirische Beiträge zur pädagogischen Forschung. Hohengehren. 139-156.

NEHR, Monika (1990): Schrift- und Schriftspracherwerb am Beispiel der Bilingualen Alphabetisierung türkischer Schulkinder. In: List, Gundula/ List, Günter (Hg.): Gebärde, Laut und graphische Zeichen. Schriftenerwerb im Problemfeld von Mehrsprachigkeit. Opladen. 146-165.

NEHR, Monika u. a. (1988): In zwei Sprachen lesen lernen - geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachige koordinierte Alphabetisierung. Weinheim/ Basel.

NII ADDY, David (1996): Internationale Migration. Herausforderung für eine Antidiskriminierungspolitik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 44-45. 17-24.

NOACK, Barbara (1987): Erwerb einer Zweitsprache: Je früher, desto besser? Über die Chancen sprachlicher Integration von türkischen Gastarbeiterkindern. In: Deutsch lernen. Zeitschrift für den Sprachenunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern. 3/87. 3-33.

RÖSCH, Heidi (1993): Minderheitenzweisprachigkeit in Berliner Erziehungs- und Bildungseinrichtungen - ein Argument für Mittelpunkt-Schulen mit Minderheitensprachen. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Bd. 47. 234-248.

SCHUMACHER, Harald (1995): Einwanderungsland BRD. 3., überarb. und akt. Aufl., Düsseldorf.

STÖLTING, Wilfried (1980): Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin.