

Spiel »Ich packe meinen Koffer« (siehe S. 90) spielerisch wiederholend eingeübt und verinnerlicht, um später in anderen Situationen auf »Ich packe meinen Rucksack, meine Schultasche etc.« übertragen zu werden. Implizit lernen die Kinder dabei, wie sich das Possessivpronomen in der Akkusativform bildet und wenden die Regel automatisch an, ohne sie als Regelung explizit benennen zu können. Erst im weiterführenden Unterricht der Klasse 3 und 4 geht es dann darum, diese Regeln zu entdecken und als solche zu versprachlichen.

Die Bezeichnung *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ) wird immer dann verwendet, wenn Deutsch als neue Sprache in einer deutschsprachigen Umgebung gelernt wird. Dies geschieht sowohl durch den alltagssprachlichen Input als auch über gezielte systematische Sprachvermittlung in einer Bildungseinrichtung.

Im Gegensatz dazu meint *Deutsch als Fremdsprache* das Erlernen der deutschen Sprache in einem Schulfach in einem nicht deutschsprachigen Land. Der Unterschied für die DaZ-Lernenden besteht in der Regel darin, dass sie bei der fremdsprachigen Instruktion beim *Zweitspracherwerb* nicht auf die Sprachkenntnisse der Lehrkraft in der eigenen Erstsprache zurückgreifen können, weil die Lehrkraft diese Sprache nicht beherrscht. Beim Fremdsprachenunterricht ist dies jederzeit möglich, auch wenn die meisten Fremdsprachenunterrichtskonzepte eine primäre Verständigung in der Fremdsprache vorsehen.

Beispiel

In meinem DaZ-Förderunterricht konnte ich bei zwei thailändischen Mädchen mit Englisch als Zweitsprache in schwierigen Verständigungssituationen auf meine eigenen Zweitsprachkenntnisse im Englischen zurückgreifen, was den beiden Mädchen eine große Sprach- und Lernsicherheit gab. Die nicht englischsprachigen Kinder in meiner Lerngruppe fühlten sich benachteiligt, sodass ich im Unterricht meinen Rückgriff auf Englisch mit viel Selbstdisziplin drastisch einschränken musste.

Im schulischen Kontext erleben wir in den Klassen eine breit vorhandene Sprachenvielfalt aufgrund der hohen Anzahl von Kindern, die eine weitere oder sogar mehrere Sprachen als Deutsch sprechen. Der Anteil der Kinder mit Zuwanderungsgeschichte schwankt zwischen den Bundesländern. Im gesamtdeutschen Durchschnitt hat etwa ein Drittel der Kinder und Jugendlichen eine Zuwanderungsgeschichte (vgl. SVR 2016). Dementsprechend wächst eine hohe Anzahl von Kindern mit einer anderen Familiensprache als Deutsch auf.

»Während 2015 deutschlandweit 18 % der 3- bis unter 6-jährigen Kinder in Tageseinrichtungen zu Hause vorrangig nicht Deutsch sprachen, waren es im Jahr 2018 21 % und 2019 bereits 22 % in dieser Altersgruppe (...); in einigen Ländern (Hessen, Berlin, Bremen) trifft das auf rund jedes 3. Kind zu. Diese Kinder kommen häufig erst in den Kindertageseinrichtungen regelmäßig mit der deutschen Sprache in Berührung.«
(Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 97)

Die meisten mehrsprachigen Kinder in unseren Klassen sind in Deutschland geboren und stehen in der zweiten, dritten oder vierten Generation von Einwanderern, die aus ganz unterschiedlichen Gründen nach Deutschland migriert sind. Die türkischsprachigen Kinder sind Nachfahren der Gastarbeiter der 1960- und 1970er-Jahre. Ein großer Teil dieser Gruppe hat heute Türkisch als Familiensprache bereits abgelegt oder spricht Türkisch nur noch rudimentär. In den *Mulingula-Gruppen* in Münster ist der Anteil der türkischsprachigen Kinder in den letzten zehn Jahren leider um fast 90 % zurückgegangen, sodass in den beteiligten elf Grundschulen nur an einer einzigen Schule noch eine Gruppe gebildet werden kann. In anderen Städten mag sich wiederum ein ganz anderes Bild ergeben. Die große Gruppe der Spätaussiedler aus dem russisch- oder polnischsprachigen Raum pflegen ihre Herkunftssprachen ebenfalls unterschiedlich intensiv, sodass manche Kinder mit einer sehr gut ausgebildeten Erstsprache in die Schule kommen.

Insgesamt ist das Sprachwissen aller mehrsprachigen Kinder so heterogen wie die Zuwanderungsursachen und individuellen Zuwanderungsgeschichten, die kulturellen/sozialen Prägungen, der jeweiligen Bildungshintergrund und die sozioökonomische Lage der Zugewanderten selbst. Zahlreiche Kinder gehen bereits während ihrer Grundschulzeit parallel zum herkunftssprachlichen Unterricht und lernen dort ihre Muttersprache auch schriftsprachlich.

Beispiel

Besonders beeindruckend ist das Lernvermögen vieler tamilischsprachiger Kinder. Sie beherrschen häufig neben der deutschen Schriftsprache die tamilische Schrift mit 247 Konsonant-Vokalverbindungen und lesen in beiden Sprachen fließend.



Abb. 1: Viele tamilische Kinder beherrschen ihre Muttersprache auch schriftlich

Neben den mehrsprachigen Kindern, die in Deutschland geboren wurden und die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, gibt es auch zahlreiche Kinder, die eine Migrationsgeschichte selbst erlebt haben, wie z. B. die geflüchteten Kinder, die in 2015/2016 im Zuge der Fluchtbewegungen aus den Krisengebieten Syrien, Afghanistan und Irak zu uns kamen oder aktuell aus den EU-Mitgliedsstaaten Südosteuropas nach Deutschland einwandern.

Diese Kinder gelten als sogenannte Seiteneinsteiger in die deutsche Sprache. Ihr plötzlicher Zuzug stellte das deutsche Schulsystem vor große Herausforderungen. Die sprachliche Integration von Kindern, die dem Regelunterricht aufgrund offensichtlich fehlender Deutschkenntnisse nicht folgen können, erfordert praktikable schnell funktionierende Sprachförderkonzepte, die z. T. nur mühsam und unzulänglich umgesetzt werden. Diese Seiteneinsteiger mit sichtbar erhöhtem Sprachförderbedarf sensibilisieren einerseits unser Bildungssystem für die Notwendigkeit einer gezielten Sprachförderung, andererseits überlagert ihr Bedarf auch zeitweise den Lernbedarf der in Deutschland geborenen mehrsprachigen Kinder, auf den man über Jahre hinweg versäumt hat, adäquat und bildungsgerecht zu reagieren. Dies zeigen auch die jüngsten Bildungsstudien:

»Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien haben im deutschen Bildungssystem weiterhin weniger Erfolg als jene ohne Migrationshintergrund. Um diese Unterschiede abzubauen, sind nicht nur die Herkunftsfamilien und das Bildungssystem gefordert; auch die einzelnen Lehrenden spielen dabei eine Rolle.« (SVR 2017, S. 4)

Erwähnenswert ist im Zusammenhang von Migration und Bildungsbeteiligung einerseits, dass zu einem großen Teil der sozioökonomische Status und der Bildungshintergrund einer Familie über den Bildungserfolg entscheiden, andererseits dass auch die Schule leistungshemmende Faktoren verstärkt, wenn der Zuwanderungsanteil sehr hoch und das durchschnittliche Lernniveau in der Klasse sehr gering ist. Dies ist häufig in segregierten Schulen, in denen vorrangig Kinder mit Migrationsgeschichte und sozial benachteiligte Kinder unterrichtet werden, der Fall. Der Zuwandereranteil hat für sich allein genommen noch keinen leistungshemmenden Effekt (vgl. SVR 2019).

Jüngere Untersuchungen befassen sich mit einer Defizitorientierung bzw. geringeren Leistungserwartungen bei den Lehrkräften gegenüber Kindern mit Migrationsgeschichte. Es gibt eine nachweisbare Korrelation zwischen Leistungserwartung und Leistungsfähigkeit. In der Studie »Vielfalt im Klassenzimmer« (SVR 2017) werden ganz konkrete Verhaltensweisen von Lehrkräften gegenüber Kindern mit arabisch- und türkischstämmigem Migrationshintergrund aufgezeigt. Lehrkräfte haben zwar tendenziell eine positivere Einschätzung gegenüber *Zugehörigkeit und Religionspolitik* als die Restbevölkerung, erwarten aber von Kindern mit Migrationsgeschichte bei gleich hohen Fähigkeiten insgesamt geringere Leistungen (vgl. ebd.). Diese negativ gefärbte Erwartungshaltung wirkt sich auf das Selbst- und Leistungskonzept der Kinder ebenfalls negativ aus. Selbstbewusstseinsfördernde Interventionen zeigten dagegen positive Auswirkungen auf das Lern- und Leistungsverhalten von Kindern nichtdeutscher Herkunft (vgl. ebd.).

In der SVR-Studie (2017) wird in diesem Zusammenhang Lehrkräften eine Sensibilisierung für mögliche Effekte geringer Leistungserwartungen und eine Selbstreflexion im Hinblick auf eigene Stereotypenbildungen empfohlen. Diese Reflexionsprozesse sind Bestandteil interkultureller Kompetenzen, die leider viel zu wenig über Aus- und Fortbildung vermittelt werden. Daher ist es ratsam den eigenen Fortbildungsbedarf an den entsprechenden Stellen einzufordern.

Sowohl für die Seiteneinsteiger als auch für die in Deutschland geborenen Kinder mit anderer Muttersprache gilt, dass *Deutsch als Zweit- bzw. Zielsprache* (DaZ) am Lernort Schule systematisch erlernt werden muss. Die Schülerinnen und Schüler befinden sich während ihrer gesamten Schulzeit in einem Spracherwerbsprozess, der von Schule begleitet und gezielt unterstützt werden muss. Oft verläuft der deutsche Spracherwerb zum Nachteil der Erstsprache, deren Erwerb mit Schuleintrittsalter nicht abgeschlossen ist. So geht mit dem Kompetenzzuwachs im Deutschen häufig eine proportional verlaufende Kompetenzabnahme in der Erstsprache einher, wenn die Erstsprache nicht weiterhin, beispielsweise in einem herkunftssprachlichen Unterricht, explizit gefördert wird oder am Lernort Schule wertschätzend und konstruktiv eingebunden wird.

Es zeigt sich in deutschen Schulen insgesamt eine so hohe migrationsbedingte Sprachenvielfalt, dass sich in den Ballungsräumen in beinahe allen Klassen mehrsprachige Kinder befinden. In der Regel wachsen diese Kinder zweisprachig auf. Der Erstspracherwerb vollzieht sich in der Sprache der Eltern. Die Zweitsprache Deutsch wird zusätzlich in der deutschsprachigen Umgebung, zunächst in der Kita und später während der gesamten Schulzeit, auf jeweils höheren Niveaustufen erworben.

Neben den zweisprachigen Kindern gibt es selbstverständlich auch die mehrsprachig aufwachsenden Kinder, deren Eltern beispielsweise zwei verschiedene Sprachen aufgrund ihrer unterschiedlichen Herkunft sprechen oder weil die Muttersprache als lebendige Alltagssprache genutzt wird, aber im Herkunftsland weder Schul- noch Amtssprache war, wie z. B. Kurdisch, das meistens von der regionalen Amtssprache, wie Arabisch, Türkisch oder Farsi, überlagert wurde. Diese Eltern oder auch die älteren Kinder, die bereits eine schulische Sozialisation in ihrem Herkunftsland durchlaufen haben, sind dann in der Amts- bzw. Landessprache und nicht in ihrer eigenen Muttersprache alphabetisiert.

Es ist bedeutsam und prägend für ein Kind, dass sein Zweitspracherwerb als Kompetenzerweiterung verstanden wird und nicht als Lernhindernis. Die persönliche Haltung einer Lehrkraft kann darüber entscheiden, ob das Kind ein positives Verhältnis zu seiner eigenen Mehrsprachigkeit entwickelt oder nicht.

»Dazu zählt vor allem das Bewusstsein, dass das Beherrschen bzw. der Erwerb der Erst- und Familiensprachen der Kinder nicht in Konkurrenz zum Erwerb der Zweit- und Bildungssprache Deutsch steht, sondern dass sich die Sprachen ergänzen bzw. der Erwerb des Deutschen die vorhandenen Sprachkompetenzen erweitert.«
(biss-journal 2016, S. 8)

Es bedarf auch hier einer kritischen Selbstreflexion seitens der Unterrichtenden im Hinblick auf die eigene Wahrnehmung vorhandener Mehrsprachigkeit. Daher ist es sicher sinnvoll, sich als Lehrkraft auch mal in der Unterrichtsinteraktion hinsichtlich eigener problematischer Verhaltensweisen zu beobachten: Sehe ich das gesamte Sprachpotenzial des Kindes oder nur seine Defizite im Deutschen? Lasse ich Kinder mit Migrationsmerkmalen genauso häufig zu Wort kommen wie die anderen? Übertrage ich ihnen genauso viel Verantwortung? Beschäftige ich mich mit ihnen genauso lange wie mit anderen? So können ungünstige Handlungsweisen ins Bewusstsein genommen und nachhaltig verändert werden. Wünschenswert wäre eine konsequent gelebte schulische Willkommenshaltung, die den Kindern ein Gefühl von Gleichwertigkeit und Wertschätzung entgegenbringt.

1.2 Zweitspracherwerbsbedingungen

Kinder mit anderen Erstsprachen erleben in der Regel, dass Erst- und Zweitsprache sozialräumlich voneinander getrennt gesprochen werden. Die Familiensprache wird zu Hause und im familiären Kreis gesprochen, die neu zu erlernende Sprache Deutsch, also die Zweitsprache, wird dann eher im öffentlichen Raum, in der Kita bzw. in der Grundschule benutzt. Durch diese unterschiedlichen Sprachverwendungssituationen entwickeln sich auch unterschiedliche Sprechwortschätze. Der Wortschatz in der Erstsprache baut sich dem familiären Verwendungsgebrauch entsprechend auf und erfährt dadurch unter Umständen eine Einschränkung. So können z. B. Haushaltsgegenstände, häusliche Tätigkeiten, Alltagsroutinen in der Erstsprache benannt werden, aber Themenbereiche, die sich im Alltag nicht so selbstverständlich generieren lassen, gleichen sprachlich oft einer leeren Landkarte.

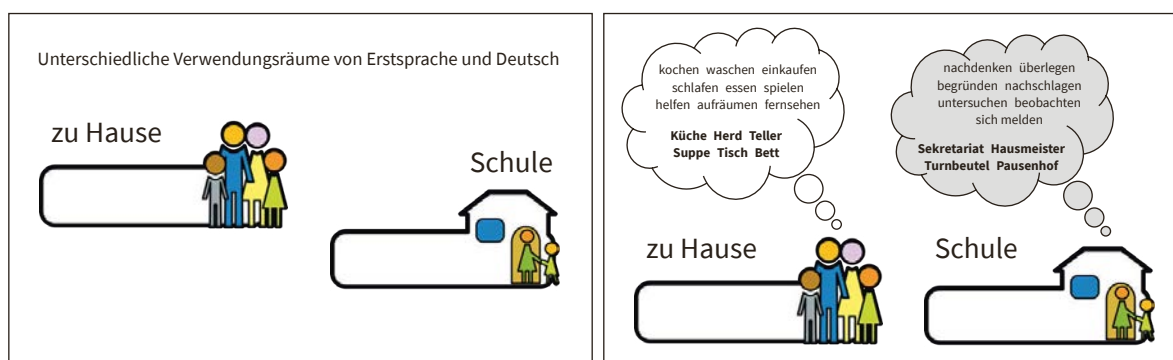


Abb. 2.1 und Abb. 2.2: Unterschiedliche soziale Verwendungsräume von Erst- und Zweitsprache

Dagegen werden Begriffe, die im schulischen Umfeld benötigt werden, erst im Deutschen entwickelt. Es fehlt unter Umständen das dazu passende Äquivalent in der Erstsprache. Dies betrifft in der Regel Abstrakta und Operatoren, die völlig neu in den Wortschatz integriert werden müssen. Um schulische Aufgabenstellungen erfolgreich bewältigen zu können, müssen Kinder sie zunächst verstehen. Operatoren wie »erläutern«, »überprüfen«, »vergleichen«, »zusammenfassen« implizieren Unterrichtsaktivitäten, die von vielen Kindern nicht geleistet werden können, weil sie inhaltlich nicht verstanden werden. Sie

sind Teil einer Schul- und Fachsprache, die in einem sprachsensibel angelegten Unterricht unbedingt sorgfältig eingeführt werden müssen.

Tipp

Eine gute Hilfe zur Erarbeitung relevanter Operatoren stellt die Methodensammlung des Landesinstituts für Lehrerfortbildung und Schulentwicklung Hamburg dar: <https://li.hamburg.de/contentblob/3861102/a5ab13f2bafc923db677dbfadbc27beb/data/pdf-durchgaengige-sprachbildung-am-beispiel-der-operatoren.pdf>

Eine mehrsprachige Operatorenliste bietet der Bildungsserver Berlin-Brandenburg Lisum an: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Mehrsprachige_Operatorenliste.pdf

Je ausgeprägter die frühkindlichen familiären Literacy-Erfahrungen (*Early Literacy*) eines Kindes sind, desto größer und themenumspannender ist sein Welt- und Sachwissen insgesamt und damit auch der Wortschatz. Dies gilt für Kinder mit anderer Familiensprache als auch für Kinder, die deutschsprachig aufwachsen, gleichermaßen. Doch unter Migrationsbedingungen scheint es schlechter zu gelingen, kulturelles Kapital weiterzugeben (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2003). Dazu gehören auch Erzähl- und Vorlesetraditionen. Dies mag möglicherweise daran liegen, dass Eltern und erwachsene Familienangehörige eventuell stärker mit der existenziellen Grundversorgung beschäftigt sind und weniger Zeit und Geduld für familiäre Literacy-Praktiken haben.

Umso wichtiger ist ein gezielter und didaktisierter Umgang mit vielfältigen Textsorten, der schon bei Schuleintritt angelegt werden sollte. Im Anfangsunterricht gilt es, über literale Praktiken eine Vorlese- bzw. Lesekultur aufzubauen, in der Kinder zu umfangreichen Textauseinandersetzungen angeregt werden. Nicht umsonst betont der Lehrplan NRW die Bedeutsamkeit von Texten und literalen Erfahrungen:

»Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass Lesen und der bewusste Umgang mit unterschiedlichen Texten und Medien Vergnügen bereiten und zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit der Welt führen können. Beim Hören und Lesen von Texten beschäftigen die Kinder sich mit für sie bedeutsamen Fragen. Sie setzen sich in fiktionalen Texten identifizierend oder abgrenzend mit literarischen Figuren oder Inhalten, in Sachtexten mit Sachverhalten auseinander.« (NRW 2008, S. 26)

Schule hat vor dem Hintergrund vielfach rückgängiger literaler Praktiken in der familiären frühkindlichen Erziehung auch eine wichtige Kompensationsfunktion sowohl bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erlernen als auch bei Kindern, die ausschließlich deutschsprachig aufwachsen.

1.3 Eine Bestandsaufnahme: Schulischer Umgang mit Mehrsprachigkeit

Eltern sprechen zu Hause selbstverständlich die Sprache, die ihnen am geläufigsten ist, also die eigene Muttersprache oder die Sprache, die sich im Laufe der eigenen Sprachbiografie als dominant erwiesen hat. Eltern abzuverlangen, mit den Kindern zu Hause Deutsch zu sprechen, ist eine widersinnige aber bis vor einigen Jahren noch eine weitverbreitete gesellschaftspolitische Forderung auch von schulpädagogischer Seite gewesen. Manche verunsicherten Eltern kamen diesem Rat sogar nach und beugten sich dem Anpassungsdruck. Es gelang ihnen jedoch nur schlecht, diese künstliche Kommunikationssituation zu Hause aufrechtzuerhalten. Alltagssprachlich kommunizierte man dann doch in der vertrauten Familiensprache, aber auf die Weitergabe kultureller Praktiken, wie z. B. das Vorlesen von Märchen und Geschichten, wurde dann oftmals vermeintlich zugunsten des deutschen Spracherwerbs der Kinder verzichtet.