



Rita Zellerhoff

## Didaktik der Mehrsprachigkeit

Didaktische Konzepte zur Förderung  
der Mehrsprachigkeit bei Kindern und  
Jugendlichen



PETER LANG

## 1 Einleitung

Die Entstehung dieses Buches war ein Prozess, der sich wechselweise aus meiner beruflichen Tätigkeit und aus meiner Freude an der Beschäftigung mit wissenschaftlichen Fragestellungen speiste. Eine Didaktik der Mehrsprachigkeit zu entwickeln heißt für mich, Theorie und Praxis zu verschränken.

### 1.1 Problemstellung

Mit einer amüsanten Schilderung der italienischen Journalisten Franca Magnani möchte ich beginnen, das breite Spektrum der Sprachaneignung unter mehrsprachigen Bedingungen aufzuzeigen. Franca Magnani berichtet in ihrer Autobiografie: "Eine italienische Familie", dass sie während des Zweiten Weltkrieges im Alter von dreieinhalb Jahren von ihren Großeltern aus Sizilien zu ihren Eltern nach Marseille gekommen sei, die dort bereits zwei Jahre im Exil lebten. Dort habe sie von einem Balkon aus mit Kindern der Hafenstadt Tauschgeschäfte gemacht und ganz nebenbei deren Sprache erworben. Sie schreibt:

"Die Sprache erlernte ich schnell dank eines zwanglosen Intensivkurses. ... Durch die Gitterstäbe hatte ich meine ersten sozialen Kontakte ohne Mittelpersonen. Meine Altersgenossen waren muntere, flinke und fröhliche Kinder, die aus ihren Häusern rannten, sobald sie mich auf meinem Balkon erblickten. Es erstand ein umfangreicher Tauschhandel mit verschiedenen Waren: Figuren, Buntstiften, zin-zin-gommes (wie damals die Kaugummis genannt wurden), Abziehbildern etc. Im Handumdrehen lernte ich Französisch oder vielmehr Marseillisch." (Magnani 1994, 36)

Mag die Erinnerung Magnanis auch aus der langjährigen Rückschau verbrämt sein, so vermittelt sie doch glaubhaft, dass sie als kleines Kind die Sprache ihrer Umgebung ohne Anstrengung erworben hat. Wie Magnani waren im 20. Jahrhundert Millionen von Menschen durch Flucht, Vertreibung oder Okkupation genötigt, sich mit fremden Sprachen und Kulturen auseinander zu setzen. Durch Wanderungsbewegungen infolge von Anwerbung und Reintegration der Wanderarbeiter kam es ebenfalls für große Bevölkerungsgruppen zur Konfrontation mit Mehrsprachigkeit. Es wäre jedoch eine starke Vereinfachung, wollte man nur die sozialen Bedingungen der Mehrsprachaneignung betrachten; sie sind ein wichtiger Faktor, aber für sich allein gesehen noch keine hinreichende Bedingung für ein Gelingen oder Misserfolg der Aneignung von Sprachen. Es gibt offensichtlich sprachlich begabte Kinder, die wie Magnani mit Leichtigkeit auch ohne intentionale Unterweisung eine weitere Sprache erwerben und andererseits Kinder, die hierbei trotz umfassender Hilfsangebote besondere Schwierigkeiten haben.

Auch ist es nicht unerheblich, ob die zu erwerbenden Sprachen einander ähnlich sind, wie z.B. im Falle Magnanis, die, des Italienischen mächtig, eine weitere romanesche Sprache erwarb, wobei das okzitanische noch stärker als das Französische Gemeinsamkeiten mit dem Italienischen aufweist; oder ob die anzueignenden Sprachen stark divergieren, wie z.B. das Türkische und Deutsche.

In meiner Arbeit an einer Schule für Sprachbehinderte wurde ich schon in meinem ersten Berufsjahr, vor mehr als dreißig Jahren, mit der Aufgabe befasst, die

Sprachentwicklung eines Mädchens zu begutachten, das als Kind italienischer Eltern beim Erlernen des Deutschen im Vergleich zu anderen italienischen Kindern außerordentliche Schwierigkeiten zeigte. Es stellte sich mir die Frage, ob sich die Probleme dieses Kindes primär aus seiner Zweisprachigkeit oder aus weiteren Bedingungen, z.B. einer psycho-sozialen Mangellage, ergaben oder ob sie auf generelle Beeinträchtigungen des Spracherwerbs zurückzuführen waren, die sich dann auch in der Primärsprache des Kindes gezeigt hätten. Aus kontrastiven Sprachbeschreibungen glaubte ich Hinweise über erwartbare Schwierigkeiten des Mehrspracherwerbs zu gewinnen, um sie von möglichen Störungen abzugrenzen (vgl. Zellerhoff 1992). Bei dem Vergleich der Sprachen machte ich mich mit ihren unterschiedlichen Strukturprinzipien vertraut und erarbeitete grundlegende linguistische Fragestellungen.

In der Sprachbehindertenpädagogik beschrieb Gregor Dupuis die Notwendigkeit sprachtherapeutischer Hilfen für Kinder ausländischer Arbeitnehmer, wobei er zunächst die Störungen der Ausgangssprache der Kinder im Blick hatte (vgl. Dupuis 1987). Mit einem Ausbau der Schulen für Sprachbehinderte (hier synonym: Sprachheilschulen, Förderschulen Sprache, Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache) wurden dann zunehmend auch mehrsprachige Kinder aufgenommen. Für die Diagnose der Sprachbehinderung war es notwendig, eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Problemen des Mehrspracherwerbs zu leisten. In einem ersten Aufsatz machte ich auf die Notwendigkeit einer Legitimation sonderpädagogischer Hilfen für Kinder ausländischer Arbeitnehmer aufmerksam (vgl. Zellerhoff 1989).

In der Folge beschäftigte ich mich zunehmend mit Fragen des Mehrspracherwerbs unter den nicht-privilegierten Bedingungen der Migration, denn die Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen kulturellen, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen erschien mir als hilfreich für die Einschätzung ihrer Lern- und Lebensbedingungen und damit ihrer Chancen zum Erwerb sprachlicher Fähigkeiten zu sein. In jedem einzelnen Fall war es notwendig zu untersuchen, inwieweit den Kindern in der Regelschule ausreichende schulische Unterstützung zuteil wurde, ob in ihrem Umfeld ein hinreichendes Sprachangebot bestand und ob die Kinder und ihre Familien ggf. weitere sozialpsychologische oder pädagogische Hilfestellungen erhielten.

Die Rezeption unterschiedlicher Untersuchungen zum kindlichen Mehrspracherwerb machte mir die Vielfältigkeit der Faktoren für das Gelingen oder Misserfolg des Aneignungsprozesses deutlich. Neben den sprachlichen, schulischen und soziokulturellen Aspekten war auch relevant, in welchem Alter ein Kind mit den unterschiedlichen Sprachen in Kontakt kam, insbesondere, ob es bereits auf eine hinreichend entwickelte Primärsprache aufbauen konnte. Die sprachliche Begabung des Kindes, seine Motivation und seine Gelegenheit zum Sprachkontakt bestimmten die Aneignung der Sprachen ebenfalls. Die Einschätzung dieser Variablen ist selbst für Primärsprachler, wie etwa für Lehrer des "Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts" recht schwierig. Es hängt davon ab, ob sie über Kenntnisse des Spracherwerbsprozesses und über ein hinreichendes Beschreibungswissen der sprachlichen Entwicklung verfügen. Darüber hinaus erschweren Minderheitensprachen oder Dialektvarianten oft die Verständigung. So konnte ein Psychologe des Italienischen Konsulates in Köln, der mich bei der Sprachüberprüfung eines Kindes unterstützen wollte, weder das Kind noch dessen Eltern verstehen, die aus der Stiefelspitze Italiens stammten. „Auf Sizilien spre-

chen sie eine andere Sprache“, meinte der Psychologe, so dass nicht zu klären war, ob die sprachlichen Auffälligkeiten des Kindes dialektbedingt waren.

Wenn ein Kind nicht auf meine Sprachanregungen reagierte, so stellte sich die Frage, ob es nicht sprach, weil es noch über zu wenig Sprachkenntnisse verfügte oder weil es sich seiner unzureichenden Fähigkeiten bewusst war und sich deswegen zurückhielt; oder gar weil es glaubte, durch eine Sprachverweigerung seine Lebenssituation zu verbessern, etwa in dem es hoffte, seine Familie zur Heimkehr zu bewegen (vgl. Bahr 2002).

In der Deutschdidaktik wie auch in der allgemeinen Didaktik spielten mehrsprachige Themen ein Schattendasein. Die Sprachenvielfalt der Schüler war für die allgemeine Schule eine Herausforderung, der sie sich aber in vielen Bundesländern nur zögerlich stellte. Der "monolinguale Habitus" der deutschen Schule verhinderte, dass die Sprachenvielfalt für alle Schüler gewinnbringend genutzt werden konnte (vgl. Gogolin 1994).

Nach den angloamerikanischen und skandinavischen Ländern hat sich die Auseinandersetzung mit der Mehrsprachigkeit auch bei uns intensiviert. Vor über dreißig Jahren hat die Forschungsstelle Alpha der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abt. Neuß, mit der Forschungsarbeit begonnen. Mit der Auflösung der Abteilung verlagerte sich der Forschungsschwerpunkt auf unterschiedliche Hochschulstandorte (Hamburg, Köln, Landau, Wuppertal).

Die Einführung des Studienganges Deutsch als Fremdsprache hat zu einer intensiven Forschungstätigkeit geführt. Von Vertretern der Fremdsprachendidaktik wurde unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten eine Einbindung der "vorhandenen natürlichen Mehrsprachigkeit in das schulische (Fremd-) Sprachenlernen" gefordert (vgl. Bausch 2003). Die Eigendynamik der Aneignungsprozesse und die Entwicklung von Lernersprachen kamen stärker in den Blick.

Mit der Intensivierung des europäischen Einigungsprozesses werden die Anstrengungen verstärkt, die Mehrsprachigkeit in Europa zu fördern. Die Sprachen der Kinder werden anerkannt und in den Konzepten der Begegnungssprachen zur Geltung gebracht. Portfolios sollen den Stellenwert der sprachlichen Bildung der jungen Europäer belegen.

Sind mehrsprachige Kinder jedoch sprachbehindert, so sollten ihnen die notwendigen sprachbehinderten-pädagogischen Hilfen nicht vorenthalten werden. Vergleicht man jedoch die Anteile ausländischer Kinder an unterschiedlichen Sonderschulen, so fällt auf, dass diese an Schulen des Förderschwerpunktes Sprache erheblich unterrepräsentiert sind. Meines Erachtens darf die Schwierigkeit der Diagnoseerstellung bei mehrsprachigen sprachbehinderten Kindern jedoch nicht dazu führen, dass ihnen sprachbehinderten-pädagogische Hilfen verwehrt werden.

## 1.2 Thematische Eingrenzung

In dieser Arbeit soll eine Didaktik der Mehrsprachigkeit entwickelt werden, die zum Ziel hat, die Schüler in ihrer Sprachfähigkeit und in ihrer Gesamtpersönlichkeit zu fördern. Es werden grundlegende Theorien zum Erst- und Mehrspracherwerb diskutiert und Erkenntnisse der Grundschuldidaktik und der Didaktiken der Schulen mit den

Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung mit einbezogen.

Das Schwergewicht bilden das Fach Deutsch und der Lernbereich Sachunterricht. Im genetischen Sachunterricht lassen sich die Bildungsaufgaben miteinander verknüpfen (vgl. Soostmeyer 2002). Nach dem Prinzip: 'Sprachunterricht in allen Fächern' werden aber auch weitere Fachdidaktiken zum Tragen kommen. Die hier referierten Erkenntnisse sollten auf andere Fächer und Lernbereiche übertragbar sein.

Meine Bezugswissenschaften sind die allgemeine Didaktik und die Didaktiken der Unterrichtsfächer, die Sprach- und Sprechwissenschaft, insbesondere die vergleichende Sprachwissenschaft, die Germanistik und die Linguistik. Im Hinblick auf die Frage der Aneignung von Mehrsprachigkeit werden Erkenntnisse der Sprachpsychologie einbezogen. Ebenfalls soll erörtert werden, inwieweit Erkenntnisse der Fremdsprachendidaktik und der „Deutsch als Fremdsprache“-Didaktik für die Aneignung von Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext genutzt werden können.

Ausklemmern möchte ich Fragestellungen zur Aneignung von Mehrsprachigkeit bei Schülern, deren sprachliche Schwierigkeiten durch weitere Behinderungen überlagert werden. In der Zeit, in der ich am Studienseminar in Düsseldorf mit der Leitung eines Deutsch- und eines Hauptseminars beauftragt war, erkannte ich, dass auch mehrsprachige Schüler mit geistigen und körperlichen Entwicklungsstörungen in ihrer gesamten Sprachfähigkeit gefördert werden müssen. Aber hier reicht meine kurorsische Beschäftigung mit der Problemstellung nicht aus, um qualifizierte Aussagen machen zu können.

### 1.3 Perspektiven

Ziel dieses Buches ist die Entwicklung einer Didaktik, die Erkenntnisse aus den oben genannten Wissenschaftsfeldern bündelt und zu einer Grundlage für die Entscheidung über die Auswahl der Inhalte des mehrsprachigen Unterrichts macht.

Beispiele aus der schulischen Praxis der Grundschulen und aus Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache sollen exemplarisch die didaktischen Entscheidungen veranschaulichen, die sich sowohl im Unterricht, in Unterrichtsprinzipien als auch in individuellen Lernwegsberatungen manifestieren und die sich an den Förderbedürfnissen je spezifischer Schüler oder Schülergruppen orientieren. Erst in zweiter Linie geht es um die Vorstellung von Materialsammlungen, Medien und Unterrichtsbeispielen.

### 1.4 Aufbau des Buches

Die Arbeit ist in acht Kapitel gegliedert. Nach dieser Einleitung wird im zweiten Kapitel die Theorie des Spracherwerbs in ihrer mehrperspektivischen Sicht dargestellt und die Erklärungsmächtigkeit der Theorien für die Aneignung der Sprache in den Aspekten Phonetik, Semantik, Grammatik, und Pragmatik geklärt. Nach von Humboldts erweitertem Sprachbegriff kommt auch der Schrift eine wesentliche Bedeutung bei der Entwicklung von Sprachen zu, deshalb ist hier eine kurze Abhandlung mit besonderer Berücksichtigung der Alphabetschriften angeführt (vgl. von Humboldt in Hoffmann 2000).

Nach einem ideengeschichtlichen Rückblick wird der Begriff Mehrsprachigkeit vom Begriff „Muttersprache“ abgegrenzt. Unabhängig von dem Grad der Verwendung von Sprachen und ihrer Beherrschung wird hier Mehrsprachigkeit als eine Lernbedingung des lebensweltlichen Kontextes von Kindern gesehen, die eine besondere Herausforderung an die sprachliche Bildung darstellt. Es werden soziologische und soziolinguistische Fragestellungen erörtert, wie z.B. Fragen nach der Sprachmotivation und der Akkulturation. Cummins Konstrukt der "Doppelten Halbsprachigkeit" wird in Analogie zur Differenzhypothese Basil Bernsteins kritisch hinterfragt. Anschließend wird die Bedeutung der sprachlichen Entwicklung für die Genese des Selbstkonzeptes erörtert und in ihrer Wechselwirkung zu den Aneignungsbedingungen der Mehrsprachigkeit relativiert.

Im dritten Kapitel geht es um schulische Konzepte der Mehrsprachigkeit, die exemplarisch hinsichtlich der Länder Berlin und Nordrhein-Westfalen dargestellt werden. Diese Entwicklung wird mit der Schulsituation mehrsprachiger Kinder in Schweden verglichen. Anschließend wird die neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit der Kommission der Europäischen Gemeinschaft aufgezeigt (vgl. *Kommission EU 2005*).

Im vierten Kapitel beschreibe ich die didaktischen Theorien, die für meine Arbeit handlungsleitend waren: die bildungstheoretische Didaktik nach Wolfgang Klafki und die systemisch-konstruktivistische Didaktik nach Kersten Reich. Im Hinblick auf die von beiden Autoren geforderte Autonomie der Lernenden werden unterschiedliche reformpädagogische Richtungen dargestellt und als Grundlage einer Schulentwicklung diskutiert. Ein Schwerpunkt ist hier die kommunikative Funktion der Sprache in ihrer Bedeutsamkeit für die Entwicklung der Autonomie und des Selbstkonzepts von Kindern. Als sprachheilpädagogischer Beitrag wird der sprachtherapeutische Unterrichts nach Otto Braun zur Diskussion gestellt.

Im fünften Kapitel werden zunächst kontroverse Auffassungen über das Verhältnis von Diagnostik zu Didaktik diskutiert. Daran anschließend werden neue diagnostische Sichtweisen und Paradigmenwechsel an den Beispielen der grammatische Entwicklung und der phonologische Prozesse dargestellt und erörtert. Aus den hier aufgezeigten Paradigmenwechseln ergibt sich zwangsläufig die Forderung nach einer neuen Sprachdidaktik. Die Bündelung von didaktischem Wissen aus der Pädagogik der Grundschule, der Sonderpädagogik, der Fremdsprachendidaktik und der Fachdidaktik Deutsch sowie Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache zu einer Didaktik der Mehrsprachigkeit wird angestrebt.

Dem „**Habitus der monolingualen Schule**“ (vgl. Gogolin) soll  
der „**Habitus der plurilingualen Schule**“ gegenübergestellt werden.

Die Theoriediskussion im Bereich der kindlichen Sprachentwicklung wird sehr kontrovers geführt. Dabei divergiert der Erklärungswert einzelner Theorien für unterschiedliche Aspekte der Sprachentwicklung erheblich. Ich werde die Theoriestrände in Bezug auf divergierende Auffassungen erörtern und relativieren und mich insbesondere auf die Aneignungstheorie der kulturhistorischen Schule beziehen.

Im sechsten Kapitel wird die Didaktik der Mehrsprachigkeit aufgefächert. Die Aspekte Sprachbesitz als menschliche Fähigkeit, Fonetik und Phonologie, Morphologie und Grammatik, Pragmatik, Schrift als sekundäres Symbolsystem sowie Textrezeption und Textproduktion werden diskutiert und mit Beispielen aus meiner schulischen Arbeit wie auch aus meinen Erfahrungen mit Studierenden und angehenden Lehrern der Sonderpädagogik belegt. Ergebnisse meines Literaturstudiums werden dargestellt, wobei es mir wichtig ist, auch Gegenpositionen aufzuzeigen und ggf. zu entkräften oder in eine neue Problemsicht zu integrieren. Schon in diesem Kapitel finden sich einzelne Hinweise auf methodische Fragestellungen.

Im siebten Kapitel werden korrespondierend Beispiele zu den oben genannten Themenbereichen dargestellt und im Hinblick auf die Verwendung im Kontext mehrsprachigen Lehrens und Lernens reflektiert.

Als Abschluss werde ich die Ergebnisse meiner Arbeit zusammenfassen und in einem Ausblick auf mögliche und wünschenswerte Weiterentwicklungen hinweisen.

Im Anhang befinden die Konzeptionen einer psycholinguistischen Übungseinheit für die Freiarbeit sowie eine Analyse von Textausschnitten eines Kindersachbuches mit Beispielen zu unterschiedlichen Verbalklammern sowie eine Sprachstandsdiagnose für mehrsprachige Kinder nach Weinrich.