

Ingrid Gogolin & Ursula Neumann
Universität Hamburg

**SPRACHERWERB UND SPRACHENTWICKLUNG IN EINER ZWEISPRACHIGEN
LEBENSITUATION BEI MONOLINGUALER GRUNDORIENTIERUNG DER
GESELLSCHAFT**

Gutachten für den Arbeitskreis Neue Erziehung

Hamburg, im August 1997
Kontaktadresse
Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung, Intercultural Studies
der Universität Hamburg
Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
Telefon (040) 4123 3398, Fax (040) 4123 4298
E-Mail: Interkultur@erzwiss.uni-hamburg.de

/1/

Inhalt

Vorbemerkung

1. Zur sprachlichen Lage im Einwanderungsland: Der gesellschaftliche Kontext individueller Sprachaneignung

Exkurs:

Zur Genese des heute geläufigen sprachlichen Selbstverständnisses

Einsprachiges Selbstverständnis, vielsprachige Praxis Sprachliche Vielfalt und sprachliche Sozialisation

»Sprachliche Landkarte« von Einwanderungsgesellschaften

2. Individueller Spracherwerb in Migrantenfamilien

Primärspracherwerb

Primärspracherwerb Bilingualer in der Emigration

Sprachbesitz Bilingualer in der Emigration

3. Geläufige Auffassungen über Erziehung zu Zweisprachigkeit und ihre wissenschaftliche Tragfähigkeit

Die Berufung auf Gehirnfunktionen

Die Berufung auf Erwerbssequenzen

4. Spracherziehung in den Sozialisationsinstanzen

Die Perspektive der eingewanderten Eltern

Die Perspektive von vorschulischen Einrichtungen und der Grundschule

Der Umgang der Kinder mit den institutionellen Anforderungen

5. Unterstützung der Zweisprachigkeit: Hinweise für Eltern

Spracherwerb und Sprachentwicklung in einer zweisprachigen Lebenssituation bei monolingualer Grundorientierung der Gesellschaft

Ein entfaltetes Sprachvermögen gehört zum wertvollsten »kulturellen Kapital« eines Menschen. Dies wissend, sind Eltern, die in ihrer Familie eine andere Sprache pflegen, als sie in der umgebenden Gesellschaft gesprochen wird, oftmals sehr besorgt um die Sprachentwicklung ihrer Kinder. Sie erleben nicht selten, dass ihrer Sprachpraxis - etwa dem Gebrauch ihrer Familiensprache in der Öffentlichkeit - mit Misstrauen und Abwehr begegnet wird. Zudem erfahren sie von vielen Seiten, durchaus auch von pädagogischen Fachkräften, dass Zweisprachigkeit als eine Lebensbedingung aufgefasst wird, die für »normale« Sprachentwicklung erschwerend, wenn nicht gar schädlich sei. - In diesem Gutachten sind wissenschaftliche Ergebnisse zusammengestellt, die zu einer besseren Einordnung solcher Anschauungen über die sprachliche Gestalt von Gesellschaften, über Spracherwerb und Sprachentwicklung unter den Umständen von Mehrsprachigkeit verhelfen sollen. Im ersten Kapitel wird die Frage, was »sprachlich normal« ist, aus gesellschaftlicher und historischer Perspektive betrachtet. Dargestellt wird das Spannungsfeld, in dem sich Auffassungen über sprachliche Normalität und Beobachtungen sprachlicher Wirklichkeit befinden, und es wird ein kurzer Rückblick darauf gegeben, wie es in der Geschichte zu den heute im hiesigen Kontext geläufigen Normalauffassungen kam.

Im zweiten Kapitel wird vor diesem Hintergrund beleuchtet, wie sich Spracherwerb und sprachliche Entwicklung von Kindern vollziehen, die mit einer anderen Familiensprache aufwachsen, als sie in der umgebenden Mehrheitsgesellschaft und in der Schule gepflegt werden. Das dritte Kapitel geht kurz auf viel diskutierte Vorstellungen zur Erziehung zur Zweisprachigkeit ein, wie sie in familialer Spracherziehungspraxis, vor allem aber in schulorganisatorischen Modellen und in Unterrichtskonzepten Niederschlag finden, und gibt Hinweise auf ihre Tragfähigkeit in Anbetracht der zuvor geschilderten Spracherwerbs- und Sprachlebensbedingungen.

Kapitel vier befasst sich mit den Institutionen, die für die Spracherziehung der Kinder relevant sind: mit der Familie, den vorschulischen Einrichtungen und der Schule. Es wird die jeweilige Perspektive auf die Zweisprachigkeit bzw. die sprachliche Erziehung betrachtet und das Verhältnis dieser Einflußgrößen zueinander und auf die Praxis der Kinder selber diskutiert. Den Abschluss des Gutachtens bilden einige - vorsichtige - Hinweise darauf, wie in der gegebenen Situation Eltern zweisprachiger Kinder zu raten sein könnte, wie es der Arbeitskreis Neue Erziehung mit seinen Elternbriefen beabsichtigt.

Zum besseren Verständnis des folgenden sei hier eine terminologische Vorbemerkung gemacht:

Die Begriffe »Zweisprachigkeit« und »Mehrsprachigkeit« sind im gegebenen Gesamtzusammenhang kaum trennscharf zu benutzen. In der Regel wird »Zweisprachigkeit« gebraucht, um eine individuelle Lebenssituation zu kennzeichnen, die vom Gebrauch zweier Sprachen bestimmt ist. »Mehrsprachigkeit« hingegen soll das Augenmerk auf gesellschaftliche Konstellationen lenken, in denen mehrere Sprachen zusammenkommen. Wir verwenden die beiden Begriffe tendenziell in diesem Sinne, wohl wissend, dass in konkreten individuellen Fällen /3/ sehr oft mehr als zwei Sprachen eine Rolle spielen, so dass es auch da angebrachter wäre, von »Mehrsprachigkeit« zu sprechen.

1. Zur sprachlichen Lage im Einwanderungsland: Der gesellschaftliche Kontext individueller Sprachaneignung

Im Thema dieses Gutachtens deutet sich bereits an, dass die Wahrnehmung und Bewertung von Sprachpraxis und Sprachvermögen keineswegs als Sachverhalte gelten können, über die sich leicht Einvernehmen erzielen ließe oder die sich eindeutig bestimmen lassen. Vielmehr hat man es mit einem höchst spannungsreichen, in vielen Hinsichten widersprüchlichen, von Emotionen und Ideologien geladenen Feld zu tun. Um das Spektrum von konträr, ja unvereinbar scheinenden Auffassungen und Beobachtungen zu illustrieren, seien zwei Andeutungen gemacht.

Die erste bezieht sich auf das Problem der gesellschaftlichen Bewertung von individueller Zwei- oder Mehrsprachigkeit. Uns allen sind zweisprachige Personen geläufig, die höchstes Ansehen und öffentliche Wertschätzung genießen, obwohl - oder manchmal gar: weil - ihr Sprechen zahlreiche »Mängel« aufweist. Man denke etwa daran, dass ein französischer Akzent im Deutschen vielen als charmant gilt, man denke an das »süße« Deutsch von einstmalig populären dänischen Schlagersternen; man denke an die trotz ihres keineswegs »normkonformen« Sprechens hierzulande höchst erfolgreichen niederländischen Showmaster im Fernsehen, man denke an den ehemals ranghohen US-amerikanischen Politiker Henry Kissinger, der niemals seinen harschen deutschen Akzent im Englischen ablegen konnte. Bei anderen Personen, deren Sprechen vielleicht exakt die gleichen Merkmale aufweist wie das der Vorgenannten - ungewöhnliche Aussprache oder Melodie, Satzstellung, Wortwahl oder Wortformen -, wird solches Sprechen als Schwäche aufgefasst, die das Ansehen mindert, sei es, dass auf unvollkommenes Sprachvermögen geschlossen wird, sei es, dass die soziale Wertschätzung sinkt. Letzteres ist in pädagogischen Zusammenhängen häufig zu beobachten: Der Schluss von ungewöhnlichem Sprachverhalten eines Kindes auf drohende Gefährdung oder Defizite in seiner Entwicklung liegt, wie es scheint, im pädagogischen Raum besonders nahe, und die darauf aufruhende negative Beurteilung von Leistung oder Persönlichkeit ist nicht selten die bittere Konsequenz. Im Hinblick auf das komplexe Problem der Wahrnehmung und Bewertung individuellen Sprachvermögens ist hier festzuhalten, was unten noch näher erläutert wird: dass dabei keineswegs ein Bündel sprachbezogener, quasi objektiver bzw. objektivierbarer Faktoren in erster Linie zum Tragen kommt, sondern vielmehr ein Zusammenspiel zahlreicher Einflußgrößen vonstatten geht, die zu einem großen Teil gar nicht unmittelbar sprachlicher, sondern anderer Provenienz sind. Eine große Rolle (vielleicht die größte) spielen hier sozio-ökonomische Zusammenhänge.

Die zweite Andeutung gilt dem Problem der sprachlichen Zusammensetzung einer Gesellschaft.

Würden sie darauf angesprochen, wie die Bundesrepublik Deutschland sprachlich gestaltet sei, so antworteten viele Menschen gewiss spontan mit einem Wort, und das hieße: »deutsch«. In anderen Staaten lautete die Antwort analog: »türkisch« in der Türkei, »französisch« in Frankreich, »italienisch« in Italien... Die Stichhaltigkeit dieser Antworten ist nicht von der Hand zu weisen. Aber die Anschauung, die da ausgedrückt wird, ist ebenso falsch wie richtig. /4/

Richtig ist, dass das Deutsche in Deutschland, das Türkische in der Türkei, Französisch in Frankreich und Italienisch in Italien die hervorgehobenen und bevorrechtigten Sprachen sind. Sie sind die Sprachen von Recht, Gesetz und Verwaltung, die Sprachen des öffentlichen Lebens, und vermutlich auch die Sprachen, in denen sich Verständigung in diesen Staaten am häufigsten vollzieht. Aber keineswegs sind sie die einzigen Sprachen dort, und sie waren dies nie. Schon wenn man die Beispiele der genannten Staaten nochmals aus der Perspektive nationaler sprachlicher Minderheiten Revue passieren lässt, wird klar, dass keiner von ihnen eine einsprachige Wirklichkeit aufweist. In Deutschland wird Dänisch, Friesisch, Sorbisch gesprochen, in der Türkei Kurdisch, in Frankreich Bretonisch, in Italien Deutsch - um nur einige Beispiele der jeweils altansässigen Sprachen zu nennen. Geht man noch dichter an die sprach-

liche Praxis heran, so zeigt sich, dass daneben in allen Staaten die Sprachen zugewanderter Minderheiten eine Rolle spielen. Und schließlich muss bei der Frage nach der sprachlichen Lage in einem Staat auch bedacht werden, dass es allenthalben zahlreiche Dialekte und soziale Varianten gibt, was manchmal für die Verständigung kaum weniger hinderlich ist als das Sprechen verschiedener Sprachen. - Jenseits des vorherrschenden Selbstverständnisses also, man habe schon immer in einem primär einsprachigen Land gelebt, ist die Wirklichkeit aller Staaten der Welt seit jeher vielsprachig. Auch in dieser Hinsicht bestehen mithin, wie es scheint tiefe Widersprüche zwischen beobachtbarer sprachlicher Wirklichkeit und der Wahrnehmung und Bewertung derselben.

Dieses einführende Kapitel befasst sich, soweit das bei der gebotenen Kürze unseres Gutachtens möglich ist, mit diesen auf den ersten Blick so widersprüchlich anmutenden, bei genauer Betrachtung jedoch in nachvollziehbarem Zusammenhang stehenden Beobachtungen. Um besser verständlich zu machen, wie es zu diesen tatsächlichen oder vermeintlichen Diskrepanzen kommt, wird hier zunächst ein kurzer historischer Exkurs eingeschoben: Es wird ein knapper Einblick in die Entstehungsgeschichte des heute geläufigen sprachlichen Selbstverständnisses gegeben, welches nicht nur in der deutschen Gesellschaft vorfindlich ist, sondern analog in allen »klassischen« - also seit dem Ausgang des 18. und im 19. Jahrhundert entstandenen - Nationalstaaten (vgl. die umfassende Analyse dieses Zusammenhangs, nicht nur in sprachlicher Hinsicht, bei Hobsbawm 1991, siehe zum folgenden auch Gogolin 1994: 41 - 103). Hier kann im Übrigen ohne weiteres das deutsche Beispiel vorgestellt werden, denn von zeitlichen Verschiebungen und Spezialitäten im Detail abgesehen sind die Grundzüge dieser Geschichte der Monolingualisierung in allen »klassischen« Nationalstaaten zu finden.

Exkurs: Zur Genese des heute geläufigen sprachlichen Selbstverständnisses

Für das Zustandekommen des heute in unseren Gesellschaften geläufigen sprachlichen Selbstverständnisses ist die historische Epochenschwelle des Entstehens des bürgerlichen Nationalstaats maßgeblich, für den deutschen Kontext bedeutet das: die Periode um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert. Für die noch nicht zur Nation gefügten Gebiete »deutscher Mundart« spielte die Frage der »Sprachlichkeit« ihrer Bewohner keine Rolle. Es herrschte gesellschaftliche Multilingualität, und zwar nicht im Sinne eines gewählten Selbstverständnisses, sondern im Sinne alltäglicher, nicht in Frage stehender Lebenspraxis. Die gebildeten und besitzenden Stände jener Zeit waren selbstverständlich polyglott; über das Funktionieren der alltäglichen /5/ Verständigung zwischen den einfachen Menschen, die sich in ihren Mundarten oder den Mischungen benachbarter Sprachen vollzog, wie sie bis heute in Grenzgebieten zu beobachten sind, herrschte keine Besorgnis. Der Feudalstaat bedurfte der sprachlichen Verständigung zwischen den Leitenden - den Fürsten - und ihren Untertanen nicht; die Regelung der Verhältnisse geschah über andere Mechanismen, insbesondere: als selbstverständliche Konsequenz des durch seine Geburt bestimmten gesellschaftlichen Standes eines Menschen. Wie gering die Bedeutung einer gemeinsamen Sprache zwischen den Angehörigen eines Feudalstaats und ihren Regenten eingeschätzt wurde, wird auf plastische Weise durch fürstliche Beispiele illustriert, etwa Friedrich II. von Preußen, dessen Verständigungssprache Französisch war und der das Deutsche gering schätzte und nur rudimentär beherrschte (siehe z.B. die entsprechenden biographischen Hinweise in Augstein 1986)

Erst für die mit der Herausbildung des Nationalstaats im heutigen Verständnis entstehende neue Klasse der »Bürgerlichen« wurde die Frage wichtig, in welcher Sprache sich die Verständigung zwischen den Menschen vollzog. Diese gesellschaftliche Klasse benötigte das Mittel, sich sprachlich verständlich zu machen, denn ohne dieses war die Ausübung von Unternehmertum, Handel und gesellschaftlicher Leitungstätigkeit nicht länger praktikierbar - zumal angesichts der durch technische Entwicklungen sich immer mehr ausweitenden Marktbeziehungen. Die »Sprachenfrage« gelangte also zuerst quasi als Begleiterscheinung technischer

und ökonomischer Entwicklungen als Problem an das Bewusstsein und war insoweit ideologisch zunächst nicht relevant.

Bei der Erarbeitung von Lösungskonzepten für die sich neu formierenden gesellschaftlichen und ökonomischen Verhältnisse, die in jener Epoche einsetzte, spielte das Schulwesen eine herausragende Rolle, die Lösung der »Sprachenfrage« war eingebettet in die Entwicklung eines umfassenden Konzepts für ein nationalstaatlich verfasstes Bildungssystem, dessen Etablierung in jener Zeit in Angriff genommen wurde. Die Verbesserung des Schulwesens war ein spezifisch bürgerliches Moment der Modernisierung. Die Einrichtung öffentlicher Schulen seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert bedeutete eine Form der Emanzipation des Bürgertums gegenüber Adel und Ständen. Es kam die Vorstellung von »allgemeiner Bildung« auf: Bildung als Anspruch eines jeden, »auch des niedersten Menschen« (Pestalozzi).

In die Entwicklung jenes ersten Konzepts von allgemeiner Bildung wurde allmählich auch die Vorstellung einverleibt, dass sie auch im Medium der deutschen Sprache stattfinden könne - oder gar: müsse. Zunächst vollzogen sich nämlich Unterricht und Schulbildung ganz selbstverständlich *nicht* im Deutschen, Die Sprachen der Schule waren vor allem Latein, zuzeiten das Griechische, es war zunächst ein unvorstellbarer Gedanke, dass mit der Verwendung einer deutschen Mundart, oder allgemeiner: einer tatsächlich benutzten Sprache, überhaupt ein Bildungswert verbunden werden könne. Mit der Ausweitung liberalen demokratischen Gedankenguts aber, welches für die mit dem Nationalstaat in jener Epoche seines Entstehens verbundene Bedeutung charakteristisch war, gewann auch die Vorstellung immer mehr Anhänger, dass der altsprachliche Unterricht sein Privileg verlieren müsse: baue er doch elitäre Schranken vor dem Anspruch auf Bildung eines jeden auf (so etwa Johann Gottfried Herder in mehreren Streitschriften, vgl. dens. in Gaier Hrsg. 1985).

Dem Deutschen einen Rang als Bildungssprache und als Medium des Unterrichts zu verschaffen, war also zunächst ein Moment der demokratisch liberalen Merkmale des ursprünglichen Nationkonzepts, verbunden mit der Utopie, dass auf diese Weise der Vorrang von Geburt und Stand überwunden werden könnten. Im Sinne dieser Utopie wurde in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Vormachtstellung des altsprachlichen Unterrichts im Gymnasium, welches von Humboldt ursprünglich als Institution der allgemeinen Grundbildung konzipiert war, allmählich abgebaut. Zwar verloren Latinität und der Nachweis von Griechischkenntnissen nicht ihren generellen Stellenwert, aber das Deutsche gewann langsam an Bedeutung für das Verständnis von Bildung. Ihm wurde zunächst eine »einheitsstiftende Rolle« im Unterricht zuerkannt: nicht der Stellenwert des gleichberechtigten Faches, sondern die Funktion als Medium, in dem die Gegenstände vermittelt wurden (vgl. Jäger 1977).

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vollzog sich ein radikaler Bedeutungswandel sowohl des Nationkonzeptes als auch der mit Bildung und Sprache verbundenen Vorstellungen. Das Nationkonzept verlor das mit der Vision einer Gesellschaft, in der ständische Ungleichheit, Vormacht und Egoismen des Adels überwunden wären, verbundene Grundverständnis. Es wurde zunehmend gefüllt mit dem Gedankengut von Hierarchien zwischen Staaten und Völkern, die expansionistische Bestrebungen rechtfertigten. Die Vorstellung von der Gleichheit aller Menschen als Weltbürger, die die ersten Vorkämpfer für die Nation beseelt hatte, wurde abgelöst von der Ideologie der Gleichheit der Angehörigen einer Nation, deren komplementärer Teil es ist, dass die ihr nicht Angehörenden ungleichberechtigt sind. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gewannen allmählich jene Bedeutungsmomente des Nationkonzepts Raum, die in der späteren dekontextualisierten Rezeption umstandslos zur Legitimierung völkischer, rassistischer Theorien herangezogen werden konnten.

In dieser Epoche veränderte sich auch die Struktur des Bildungswesens und der Stellenwert des Deutschen darin. Das Gymnasium verlor die Funktion der »Einheitsschule« in dem Maße, in dem sich die Bourgeoisie als führende Schicht durchsetzte; es wurde zur Institution, die an der Sicherung der Vorrechte dieser neuen privilegierten Klasse mitwirkte. Der deutschen Sprache wurde in der Schule immer mehr Raum gegeben, schließlich errang sie die Vor-

machtstellung im Bildungsprozess, indem sie nicht länger nur als Medium der Vermittlung der Lerngegenstände fungierte, sondern auch als Medium der Bemessung eines erreichten Bildungsgrades: 1892 wurde in Preußen der lateinische Aufsatz als Leistung für die Zuerkennung des Abiturs abgeschafft.

Die Veränderung des Stellenwerts des Deutschen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bezog sich aber nicht allein auf seinen Anteil und die Rolle im Unterricht. Auch die Inhalte und Bedeutungen, die mit ihm transportiert wurden, erfuhren eine radikale Veränderung. Wurde sein Einsatz im Bildungsprozess zu Beginn des Jahrhunderts mit dem Sinn versehen, einen jeden zu erreichen, um über die Vermittlung von (wissenschaftlichem) Wissen an der »Vervollkommnung des Menschengeschlechts« mitzuwirken, so wurde ihm in der zweiten Jahrhunderthälfte zunehmend das Ziel gegeben, zur Entfaltung des Nationalgefühls im späteren Verständnis beizutragen: Das Deutsche errang seine Vormachtstellung in der Schule vor allem, weil es als das herausragende Mittel der Erzeugung, der Bewahrung und des Ausweises völkisch-vaterländischer, staatstragender Gesinnung angesehen wurde, die nach der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelten Vorstellung der eigentliche Sinn von Bildung war. In der gleichen Zeit wurde die Vorstellung von Mehrsprachigkeit mit negativen Inhalten gefüllt: der Zweisprachige als »der Doppelzüngige«, als der Mensch, der es an Loyalität gegenüber Kaiser, Volk und Vaterland missen lasse. Der in jener Epoche sich neu formierende Stand der Germanisten und Deutschlehrer wirkte maßgeblich an der Sicherung dieser Funktionen des Deutschen durch Unterricht mit, denn hieraus ergab sich eine ausgezeichnete Möglichkeit der Verbesserung von Status und Ansehen des eigenen Berufs.

Es hat etwa ein Jahrhundert lang gedauert, in den Nationalstaaten »klassischer« Provenienz, für die das deutsche Beispiel hier stellvertretend geschildert wurde, das Selbstverständnis territorialer oder nationaler Monolingualität zu erzeugen. Dieses Selbstverständnis bezieht sich nicht auf die »praktischen« sprachlichen Verhältnisse in einer Gesellschaft, sondern auf die /7/ Privilegierung einer Sprache im gesellschaftlichen Zusammenhang und die Zuerkennung von Bevorrechtungen für ihre Sprecher. Die Durchsetzung eines monolingualen Selbstverständnisses in diesem Sinne war (und ist) in allererster Linie eine Sache des Bildungssystems. Dass dieser Durchsetzungsprozess gelungen ist, wird an der Existenz nationaler sprachlicher Minderheiten plastisch kenntlich: Ihre Sprachen haben in der Zeit, in der die Bevorrechtung einer Sprache (hier: des Deutschen) sich vollzog, nicht aufgehört zu existieren und kommunikative Funktion für ihre Benutzer zu besitzen, sie wurden lediglich von privilegierten Funktionen im und durch das Bildungssystem ferngehalten

Bemerkenswert für den Argumentationszusammenhang dieses Gutachtens ist ferner, dass der historische Prozess der Durchsetzung eines monolingualen Selbstverständnisses im vorgestellten Sinne dem Vergessen anheim gefallen ist (sieht man von Spezialisten ab). Dass Einsprachigkeit - eines Individuums, eines Territoriums, eines Staates - der Normalfall sei, erscheint heute im hiesigen Kontext den allermeisten Menschen als naturgegeben. Auch ist im Zuge dieser Entwicklung die Vorstellung verloren gegangen, dass es ein Leichtes sei, mehrere Sprachen, womöglich zu gleicher Zeit, zu lernen und zu gebrauchen (und ohne Bedauern zu vergessen, wenn sie nicht mehr gebraucht werden) - eine Vorstellung, die den Menschen vor der Zeit, in der die »Sprachlichkeit« eines Gebiets überhaupt zum Problem wurde, selbstverständlich war und die wir in vielen Selbstzeugnissen der polyglotten Kosmopoliten am Ende des 18. Jahrhunderts finden.¹

¹ Es sei hier am Rande darauf verwiesen, dass das Selbstkonzept von Multilingualität auch heute noch existiert, und zwar sowohl im individuellen Einzelfall (wofür z.B. der Literaturnobelpreisträger Elias Canetti ein Zeugnis ablegt, vgl. dens. 1977) als auch im Falle von Nationalstaaten mit multilinguaem, multikulturellen Selbstverständnis wie Australien oder manchen der sog. jungen Nationalstaaten, die nach Befreiung vom Kolonialismus gegründet wurden (vgl. als ein Beispiel Südafrika. Alexander 1997). Auf diese anders gelagerten Vorstellungen hier einzugehen, würde jedoch den Rahmen dieses Gutachtens sprengen.

Komplementärer Bestandteil des Verständnisses, dass es eine quasi natürliche Union zwischen einer Sprache und einem Territorium gebe, ist es bis heute, dass andere Sprachen und Kulturen auf dem der einen zugeeigneten Territorium nicht mit gleichem Recht existieren sollen. Im schlimmsten Falle geht dies mit der Verweigerung des Existenzrechts überhaupt einher: die Vernichtung von Sprachen, manchmal erreicht durch die Vernichtung ihrer Sprecher, ist kein Kapitel der finsternen Vergangenheit der Menschheit, sondern gegenwärtige Praxis - man denke nur an die ethnisch legitimierte Gewalt im ehemaligen Jugoslawien oder die militärische Vernichtung kurdischer Dörfer in der Türkei. Eine demgegenüber weitaus freundlichere Form der Ungleichbehandlung von Sprachen auf einem Territorium ist die in den westeuropäischen Staaten nach wie vor praktizierte, nämlich die der Bevorrechtigung einer Sprache und des öffentlichen Ignorierens (beinahe) aller anderen lebensweltlich vorhandenen.

Einsprachiges Selbstverständnis, vielsprachige Praxis

Durch den historischen Exkurs sollte deutlich geworden sein, dass die Feststellung einer vielsprachigen Wirklichkeit in Staaten mit monolingualen Selbstverständnis keineswegs auf disparate Sachverhalte deutet, sondern auf unterschiedliche Betrachtungsweisen desselben: Monolingualität gehört zum Kernbestand des klassischen Konstrukts des Nationalstaats, zum Ideen/gut, zu dem ebenso die Vorstellungen von einer »gemeinsamen Geschichte«, einer »gemeinsamen Kultur« und weiterer »gewachsener Gemeinsamkeiten« gehören, welche der gesellschaftlichen Ordnungsform Nation Bindekraft verleihen. Davon unbenommen ist sprachliche Vielfalt in Nationalstaaten empirisch vorfindlich, ebenso wie das Verhältnis der Individuen zur »gemeinsamen Geschichte« unterschiedlich und Lebensstile verschieden sind. Monolingualität und Vielsprachigkeit führen also eine - nicht immer friedliche - Koexistenz.

Auch dem Begriffsfeld »Vielsprachigkeit« soll zum besseren Verstehen des Gesamtzusammenhangs hier noch genauer nachgegangen werden. Zum Zweck der Illustration wird zunächst ein Beispiel aus dem Datenbestand einer von uns geleiteten empirischen Untersuchung vorgestellt, deren Resultate wir 1997 unter dem Titel »Großstadt - Grundschule« publiziert haben.

Das Beispiel stammt von zwei zehnjährigen Mädchen aus Hamburg, deren Gespräch wir in einer Freizeiteinrichtung per Tonband aufzeichnet haben, im Folgenden ein Auszug aus ihrem Gespräch (vgl. die vollständige Schilderung und Interpretation des Beispiels bei Dirim 1997: 243ff):

»Hasta la pizza«

Die beiden Mädchen Aysel und Cansu - von uns erfundene Namen - unterhalten sich auf dem Gelände der Freizeiteinrichtung. »Gunda« ist eine Betreuerin in der Einrichtung. \$ bedeutet: gleichzeitiges Sprechen Unterstrichen: besonders betont;⁹: Stimme nicht ganz eindeutig identifiziert. Kursiv: Übersetzung. [:::]: nicht zu verstehen. Q: nicht genau zu verstehen (...): Passage gekürzt.

Aysel: Cansu: (...) Cansu:

(...)

Cansu: ysel: Cansu: Aysel: Cansu: Aysel: (...) Aysel: Cansu: Aysel:

Cansu.

Aysel: Cansu:

[spricht direkt ins Mikrofon; sehr gedehnt:] hallo [leise] ach so - [laut zu Gunda] ja - wie heißen Sie

wa [ʔ] - wie heißt du nochmal - Gunda - dicke Flunder heißt sie - manche nennen es Gunda - manche nennen es dicke Flunder

[erzeugt rhythmische Geräusche mit Stimme und Lippen, wie Raggae-Musik]

(fuck) - äh - äh - you understand me [engl. ausgesprochen; lacht]

äh - äh - you understand me [äfft nach]
 [mit englischer Aussprache] english
 [mit der gleichen Aussprache] english - what's your name - my name is [...]/
 what's your name
 [imitiert österreichischen Akzent] halts d' Maul du Paul - ich bin österreichisch [kichert] noch
 mal - noch mal bitte - huhu - noch mal - noch mal [stärker betont] halts d' Maul du Paul - ich
 bin österreichisch [lachend] başka birşey konuş
sag was anderes
 başka birşey yok - was soll ich sagen *es gibt nichts anderes* hasta la pizza

9-

Cansu

Aysel: also Cansu öyle yapilmaz also - das find ich öh [kichert]
das macht man nicht nein nein - du mußt mal Türkisch [...] [schreit] bak seni sevmiyorum ar-
 tik - terk et beni - [...] [kichert]
ich liebe dich nicht mehr - verlaß mich [die Mädchen kichern.]
 Cansu: [lacht] - bunu diyen Aysel Özkan'dir *das sagt Aysel Özkan*
 (...)

Cansu: my name is Hafida - my name is - my name is Aysel Özkan und ich komme aus i/ ahm
 Aysel: nein [...] [spricht direkt ins Mikrophon, ahmt einen Anrufbeantworter nach] mein
 Name ist Cansu Mafi - und ich wohne in der - wie heißt eure Straße - Buntennbach 8 -wenn
 Sie wollen - können Sie mich unter dieser Nummer anrufen - [die Mädchen dek-ken das Mi-
 krophon ab und beraten kichernd]

Cansu: [zunächst im Tonfall eines Anrufbeantworters] 43836378-ich wiederhole - 3 8 4 8 -
 was weiß ich devamim [zwischendurch Tonfallwechsel: Tonfall der Ansagerin der Lottozah-
 len aus dem Fernsehen]

Aysel: das ist ohne Gewähr

Hier endet die Sequenz. Ayfer und Cansu albern noch eine Weile herum, dann wenden sie
 sich anderen Spielen zu

In diesem Beispiel sind zwei Mädchen zu Wort gekommen, die virtuos mit ihren sprachlichen
 Mitteln umgehen: Sie haben uns Beobachterinnen ein Spiel mit Sprache vorgeführt. Dabei ha-
 ben sie aus vielen Quellen geschöpft. Zu diesen gehören unter anderem die beiden Sprachen,
 die ihnen aus der Familie und der Öffentlichkeit in ihrer Umgebung zur Verfügung stehen -
 das Türkische und das Deutsche. Die beiden Mädchen stammen aus Familien, die einst aus
 der Türkei nach Deutschland eingewandert sind; das Türkische gehört zu den in den Familien
 viel gesprochenen Sprachen. Aber neben diesen beiden Sprachquellen haben sie sich manche
 anderen für ihr kleines Spiel zunutze gemacht:

Sie ahmten Stimmen und Sprachmelodien nach (etwa die Stimme ihrer Erzieherin); sie imi-
 tierten Sprachen und Dialekte (Englisch; »Österreichisch« und was sie für Spanisch oder Ita-
 lienisch hielten); sie sprachen Dialoge nach dem Muster von Dramatisierungen in einem sehr
 verbreiteten Spielfilmtyp aus der Türkei, sie führten die Nachahmung der »Stimmen« techni-
 scher Medien vor und glitten schließlich hinüber in die Imitation eines stereotypen Redemus-
 ters bei einer Fernsehansage: der Ansage der Lottozahlen, die aus dem Deutschen Fernsehen
 jeder kennt.

Dieses reichhaltige Sprachspiel der beiden Mädchen bietet ein Abbild von der »Mehrspra-
 chigkeit des Menschen« in dem Verständnis, wie es beispielsweise Mario Wandruszka vorge-
 stellt hat: Mehrsprachigkeit, die sich innersprachlich ebenso zeigt wie in sprachübergreifender
 Weise (vgl. Wandruszka 1979). In diesem Verständnis ist ein einsprachiger Mensch eine
 höchst ungewöhnliche Erscheinung, um nicht zu sagen: es gibt ihn vermutlich nicht. Alle
 Menschen verfügen über eine Bandbreite von Sprachvarianten, auch diejenigen, denen vor-
 dergründig nur das Repertoire zur Verfügung steht, das man im üblichen Verständnis einer
 einzigen Sprache zurechnet.

Das Verfügen über eine Vielzahl von Varietäten in der Weise, für die uns die beiden Mädchen ein Beispiel lieferten, wird zu den Besonderheiten der sprachlichen Kompetenz und Praxis von /10/ Kindern und Jugendlichen gerechnet, die heutzutage in städtischer, von Technik und Medien bestimmter Umgebung und womöglich in mehrsprachigen Familien aufwachsen. Wie erwähnt, haben wir die beiden Mädchen bei einer Untersuchung in Hamburg aufgezeichnet, in der wir die Sprachpraxis bilingualer Kinder innerhalb und außerhalb der Schule und des Elternhauses beobachtet haben (Gogolin & Neumann, Hrsg., 1997). Unsere Daten zeigen ein facettenreiches Bild von der kindlichen Gestaltung des sprachlichen Raumes: eine außerordentlich komplexe »sprachliche Landschaft«, in der sprachliche Heterogenität und Vielsprachigkeit in einer Fülle von Formen gegenwärtig sind. Eines der klaren Ergebnisse unserer Untersuchung ist es, dass monolinguale Konstellationen in den Kindergruppen der städtischen Lebenswelt, die wir innerhalb, aber ebenso außerhalb der Schule beobachten konnten, kaum vorkommen. Der ganz überwiegende Teil der Situationen und Gruppen konstituierte sich multilingual, und sehr häufig waren mehr als zwei Sprachen beteiligt (vgl. zur außerschulischen Sprachpraxis: Dirim & Hieronymus 1997: 208ff).

Es zeigte sich ferner, dass Sprachwechsel, Sprachmischung, das Spiel mit Sprachen ganz alltägliche Modi der sprachlichen Interaktion, geradezu ein Kennzeichen der üblichen Sprachpraxis sind. Kinder machen dann, wenn Monolingualität nicht explizit von ihnen verlangt wird, von den verschiedenen Sprachen, die ihnen zur Verfügung stehen, ausgiebig und nach Belieben Gebrauch. Es erweist sich darüber hinaus, dass das Wechseln zwischen den Sprachen oft ohne eindeutig identifizierbaren Anlass vonstatten geht: Es bedarf, wie es scheint, nicht unbedingt eines für Dritte voll und ganz nachvollziehbaren, sprachfundierte Anstoßes, um ein Element einer anderen Sprache in eine Äußerung zu inkorporieren oder ganz in eine andere Sprache hinüberzuwechseln. Hier widersprechen unsere Ergebnisse dem vielfach - auch von Lehrkräften - vertretenen Standpunkt, das Wechseln zwischen Sprachen lasse sich vor allem auf Ausdrucksnot zurückführen, also darauf, dass man über ein Redeelement nicht verfügt, das man gerade benötigt. Es kann vielmehr als erwiesen gelten, dass eine Art »symbiotischer« Beziehung zwischen den Sprachen besteht, in denen die Kinder leben, und dass sie sich aus dem Gesamt ihres sprachlichen Repertoires je nach Anlass, Bedarf und Neigung, flexibel und variantenreich, bedienen.

Die Ergebnisse unserer Untersuchung zeigen im Übrigen keineswegs außergewöhnliche oder einzigartige Verhältnisse - etwa ein aus dem üblichen Rahmen fallendes Stadtviertel. Sie weisen vielmehr auf die übliche sprachliche Realität in Einwanderungsgesellschaften. Als solche sind, so muss man sich vor Augen halten, im Grunde sämtliche heutigen Gesellschaften zu rechnen. Man denke nur an alltägliche Presseberichte über das Elend der Massenfluchten in Afrika, schon wird deutlich, dass nicht nur die hiesigen industriell entwickelten Staaten mit Einwanderung zu tun haben, sondern dass hier ein globales Phänomen vorliegt. In der Begleitung dieses Phänomens ist auch Sprachveränderung zu verzeichnen:

Es entsteht in den Einwanderungsgesellschaften ein veränderter Modus des Sprachgebrauchs, in dem die jeweils regionalen Majoritätssprachen zwar dominieren - also das Deutsche, das Französische, das Italienische. Aber dieser Sprachgebrauch wird ergänzt durch die mehr oder weniger extensive Anwendung von Varietäten verschiedener Art. Es entstehen aus den zahlreichen Sprachvarianten, die auf einem Territorium zusammenkommen »hybride Sprach- und Kulturmischungen« (vgl. Hewitt 1990, dens. 1994), die nicht in ihren jeweils aktualisierten Varianten, aber sehr wohl *als* Ausdrucksformen Stabilität aufweisen. Wir kommen hierauf noch zurück. /11/

Sprachliche Vielfalt und sprachliche Sozialisation

Gegen solche Feststellungen wird zuweilen eingewendet, dass es sich wohl um einen vorübergehenden Zustand handle. Man sehe, so heißt es, die Angehörigen der eingewanderten Mino-

ritäten im »sprachlichen Anpassungsprozeß« befindlich, der dazu führe, dass sie sich die Majoritätssprachen zu eigen machen und ihre mitgebrachten Sprachen aufgeben. Beispielsweise wird, nicht zuletzt von Lehrkräften, häufig über die Beobachtung berichtet, dass sich die eingewanderten Menschen der jeweilige(n) offizielle(n) Landessprache(n) zunehmend bedienen, und dabei immer »unauffälliger« würden - »Man merkt gar nicht, dass sie Ausländer sind«, heißt es nicht selten. Dies aber ist eine einseitige Beobachtung.

Wenn genau hingesehen wird, zeigt die sprachliche Landschaft in der Migrationsgesellschaft gleichzeitig etwas anderes: dass nämlich die Sprachen der Herkunft für die Angehörigen der eingewanderten Minoritäten keineswegs in demselben Zuge an Bedeutung verlieren, in dem die bevorrechtigte Sprache des Einwanderungslandes an Bedeutung gewinnt. Hier bestätigen sich im Hinblick auf die jüngere Migration nach Europa Ergebnisse, wie sie schon in den sog. klassischen Einwanderungsländern und in Kolonisationskontexten immer wieder gewonnen wurden. Durch die zunehmenden technischen Möglichkeiten zur Mobilität im weiteren Sinne - die vielfältigen Mittel der Kommunikation über weite Entfernungen ohne persönlichen Ortswechsel sind hier mitgemeint - werden diese in der Vergangenheit schon beobachteten Tendenzen noch rapide verstärkt:

Demnach wandeln sich Funktionen und Gebrauchsweisen von minorisierten Sprachen, aber sie verlieren die Relevanz für ihre Benutzer keineswegs (auf konkrete Beispiele aus den von uns untersuchten Familien, die diese Feststellung untermauern, kommen wir im 4. Abschnitt des Gutachtens zurück). - Es ist demnach kein Antagonismus, festzustellen, dass die Sprachpraxis von Menschen mit dem familiären Hintergrund der Migration in vielerlei Hinsicht von der der Nichtgewanderten nicht unterscheidbar ist, in anderer Hinsicht aber sehr wohl spezielle Ausdrucksformen aufweist - und dass Migranten zuweilen explizit und entschieden von diesen speziellen Formen Gebrauch machen.

Für den Zusammenhang dieses Gutachtens ist von Wichtigkeit, dass die durch Migration eingeführten Sprachen nicht allein für die Migrantinnen und Migranten selbst bedeutsam sind. Vielmehr haben sie sich allmählich weiteren Raum in den Einwanderungsgesellschaften verschafft. Hier ist zum einen darauf zu verweisen, dass sie, wenn auch mit Maßen, ihre Spuren im öffentlichen Sprachgebrauch hinterlassen; man denke nur an den jedermann inzwischen geläufigen »Pizza-« und »Döner-Kebab«-Wortschatz. Zum anderen kann beobachtet werden, dass die Einwanderersprachen an Relevanz für die Interaktion zwischen den einsprachigen nichtgewanderten und mehrsprachigen Menschen gewinnen. Auch hierfür bieten sich in außerschulischer Sprachpraxis von Kindern und Jugendlichen besonders deutliche Beispiele. So wurde etwa in einer in Hamburg begonnenen Untersuchung Jugendlicher festgestellt, dass hier das Türkische deutlich an Prestige gewonnen hat, auch für solche Mitglieder ethnisch gemischter Jugendgruppen, deren Familiensprache nicht Türkisch war, gehörte der Gebrauch von türkischen Wörtern oder Redewendungen zum eigenen Jargon (vgl. Auer & Hieronymus 1997). Ähnliche Beispiele von »gemischten Codes« als Verständigungsform ergaben die Untersuchungen Hewitts (z.B. ders. 1990) und Ramptons (1995), die Jugendgruppen im Londoner großstädtischen Milieu beobachtet haben. Es sei hier am Rande vermerkt, dass in diesen Entwicklungen die Massenmedien eine große Rolle zu spielen scheinen, sowohl was das Entstehen und die Verbreitung solcher Sprachpraktiken anbelangt als auch im Hinblick auf ihr Akzeptiertwerden von sehen anderer Bevölkerungsgruppen (vgl. hierzu z.B. Gillespie 1995, /12/ Hewitt 1997, Puritz 1997)

Die hier nur angedeuteten Forschungsergebnisse besagen, zusammengefasst, dass in den Einwanderungsländern Verständigungsformen entstehen, in denen Elemente aller möglichen lebenspraktisch vorhandenen Sprachen zusammenfließen. Diese werden von Kindern und Jugendlichen jedweder persönlichen sprachlichen Primärerfahrung gemeinsam benutzt. Ihre Existenz deutet nicht darauf, dass der bevorrechtigten Sprache einer Region, eines Staates, das Vorrecht streitig gemacht würde; vielmehr bedeutet sie, dass sich Sprachräume von wachsender innerer Heterogenität entwickeln und behaupten, wodurch die Mitglieder der daran betei-

lichten Gesellschaften vor immer anspruchsvollere kommunikative Aufgaben gestellt werden. Bei den geschilderten Entwicklungen handelt es sich im übrigen nicht um Phänomene spezieller Kinder- oder Jugendsubkultur, sondern um Kennzeichen der sprachlichen Lage in Einwanderungsgesellschaften generell. Im Hinblick auf das sprachliche Aufwachsen von Kindern sei hier zusammenfassend festgestellt:

Weil den minorsierten Sprachen zugewanderter Minoritäten beträchtlicher Raum in der Kommunikation der Einwanderungsgesellschaften zukommt, ist - jenseits aller unleugbaren Dominanz des Deutschen oder anderer Majoritätssprachen - migrationsbedingte Mehrsprachigkeit für die sprachliche Sozialisation aller Kinder in der Einwanderungsgesellschaft bedeutsam, ob sie nun selbst in mehreren Sprachen aufwachsen oder nicht.

»Sprachliche Landkarte« von Einwanderungsgesellschaften

Bevor wir zur Betrachtung individueller Sprachentwicklung kommen, sei hier - dieses Kapitel abschließend - eine knappe Skizze der »sprachlichen Landschaft« vorgestellt, die man sich als Rahmenbedingung des Sprachaneignungsprozesses des einzelnen Kindes vorstellen muss.

Es sollte deutlich geworden sein, dass die Vorstellung, es gebe ein quasi von der Natur selbst bestimmtes legitimes Verhältnis zwischen einer Sprache und ihrem Territorium nie den Vorzug besaß, mit der sprachlichen Praxis der Menschen dortselbst übereinzustimmen. Immer schon gab es Sprachen und Varietäten, die neben der einen bevorrechtigten benutzt wurden - und oft auch die Unterdrückung überdauerten, wie das Bretonisch in Frankreich oder, trotz allem, das Kurdische in der Türkei. Auch ist das Phänomen der »lingua franca« nicht neu - der über ein größeres Territorium verbreiteten Verständigungssprache, wie beispielsweise das Latein im Mittelmeerraum, das in zahlreichen lokalen oder sozialen Varietäten existierte: Es gab keineswegs ein Latein in normierter und kontrollierter Qualität, wie vielfach geglaubt wird, sondern eine Vielzahl von »Küchenlateinen«.

Diese Verhältnisse sind auf die heutige hiesige Lage übersetzbar. Eine sprachliche Landkarte, die die Wirklichkeit gegenwärtiger kommunikativer Praxis abbildet, kann man etwa folgendermaßen zeichnen:

Das Küchenlatein von heute ist auf weiten Teilen des Globus die englische Sprache. Die kommt in der supranationalen, suprakulturellen Kommunikation gegenwärtig die Vorreiterrolle zu - ob auch in alle Zukunft, das ist ungewiss. Wie einst das Lateinische, so besitzt auch die englische Sprache in dieser Funktion »Küchenqualitäten«: Sie wird in zahlreichen (sicher noch nie gezählten) lokalen, sozialen und auch gegenstandsbezogenen Varianten gesprochen - man denke an das globale Englisch des Flugverkehrs. Diese Varianten entziehen sich dem Zugriff einer normierenden und kontrollierenden Instanz. /13/

Eine zweite Version von *lingua franca* auf einem Territorium ist die von Staatswegen bevorrechtigte Sprache, also hier das Deutsche, für Staaten, auf deren Territorium mehrere Sprachen »amtlich« sind, wie Belgien, die Schweiz, gilt dies analog für das jeweilige Sprachgebiet. Auch diese Sprachen werden in zahlreichen Formen benutzt, die der Verständigung dienen und die jenseits von normierender Kontrolle ihr eigenes Leben leben. Diese Sprachen haben jedoch insofern einen verschobenen Status, als sie nicht nur Werkzeuge der Kommunikation in einer Region sind, sondern exklusive Rechte mit ihnen verknüpft sind: beispielsweise das Recht, die herausragende Rolle im Bildungssystem zu spielen, oder das, die Sprache von Justiz und Verwaltung zu sein.

Ein drittes Gestaltungsmoment der sprachlichen Landschaft bilden die verschiedenen Sprachen von Gemeinschaften (*"community languages"*). Herunter sind alle jene Sprachen und Varietäten zu fassen, die Gruppen von Menschen zur Verständigung dienen ohne bevorrechtigt oder offiziell besonders beachtet zu werden. Zu diesen Sprachen zählen »Diasporasprachen« - die Sprachen oder Dialekte von eingewanderten Minderheiten also, deren »angestammtes Territorium« anderswo auf der Welt liegt, hierzu zählen auch Varianten nationaler

Sprachen (Baskisch in Spanien, Hindi in Indien) Ferner zählen hierzu die zahlreichen Varianten anderen Typs: Jargons von Jugendlichen, die speziellen Redeweisen in manchen Berufen oder lokale Mischungen von Dialekt- und Standardvarianten.

Die Landkarte der tatsächlichen sprachlichen Verhältnisse ist also vielschichtig, und es besteht ein komplexes System von Vernetzung und Überlagerung zwischen den Schichten. Aber es darf nicht übersehen werden, dass die so gezeichnete sprachliche Landkarte der Ergänzung bedarf. Angesprochen wurden bis jetzt nur die Schichten, die die wirkliche Sprachpraxis der Menschen abbilden. Noch nicht eingezeichnet sind die gesellschaftlichen Konsequenzen des Sprachgebrauchs - anders gesagt, das Verhältnis zwischen Sprache und Macht.

Die gesellschaftlichen Folgen der Sprachpraxis eines Menschen sind keineswegs allein abhängig von Kompetenz oder kommunikativen Aspekten. Zwar spielt es eine Rolle für das Ansehen einer Person, ob sie sich überhaupt verständlich machen kann und ob sie in der Lage ist, zu verstehen. Ebenso bedeutsam für die Frage aber, ob der Sprachgebrauch eines Menschen öffentlich akzeptiert wird oder nicht, ist der Platz, den er in der Gesellschaft einnimmt: sein sozialer, rechtlicher, ökonomischer Status. Erinnerung sei hier an die genannten Beispiele erfolgreicher Stars, deren »beschränkte« Sprachfähigkeit nicht negativ sanktioniert wird, während dies bei einem Menschen in anderer sozialer Lage gewiss der Fall wäre.

Der gesellschaftliche Standort eines Menschen macht - so fasste es der Soziologie Pierre Bourdieu zusammen - seinen Sprachgebrauch zum »legitimen Sprachgebrauch« (Bourdieu 1993). Zwischen gesellschaftlich legitimer Sprache und der Legitimität, die ein Sprachgebrauch durch den gesellschaftlichen Status seiner Sprecher verliehen bekommt, besteht eine Wechselwirkung. Den höchsten Stellenwert haben im historischen Prozess solche Varianten von Sprachen errungen, die von gesellschaftlich hoch stehenden Personen benutzt wurden bzw. sich als Sprachgebrauch der Eliten durchgesetzt haben; in England heißt die Variante, die das beste Ansehen genießt, das »Queens-English«. Im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Ort ihrer Sprecher steht die Sicherung des Status dieser Variante selbst. An dieser Sicherung wirken alle mit: Die Privilegierten nehmen daran Anteil, indem sie den »höheren Wert« eines Sprachgebrauchs verteidigen und beispielsweise dafür sorgen, dass die Erlangung von Bildungstiteln mit dem Gebrauch genau dieser Variante einer Sprache verknüpft bleibt. Menschen, die nicht zu den Privilegierten gehören, nehmen daran Anteil, indem sie danach streben, /14/ die besser angesehenen Varianten zu benutzen und zu beherrschen - hoffend, dass ihnen dies dazu verhilft, ihren eigenen gesellschaftlichen Status zu verbessern

2. Individueller Sprachenverb in Migrantenfamilien

Hiermit ist in aller Kürze das komplexe Gefüge von empirisch vorfindlicher Realität und den darüber existierenden Vorstellungswelten umrissen, welches die Rahmenbedingung für das sprachliche Aufwachsen und Gedeihen eines Kindes in der Einwanderungsgesellschaft ausmacht. Die nachfolgenden Ausführungen werden beleuchten, welche Konsequenzen für den Spracherwerbsprozess bilingualer Kinder diesen Umständen zugerechnet werden müssen. Um der Einbettung willen wird dem eine allgemeine Bemerkung über Spracherwerb vorangestellt.

Primärspracherwerb

Die Forschung über Primärspracherwerb - also jene Phase kindlicher Sprachaneignung, die mit dem ersten Lebenstag beginnt und allmählich endet, wenn eine Erziehungs- oder Bildungsinstitution in den Aneignungsprozess steuernd eingreift - hat bislang nur zu wenigen einhelligen, allgemein vertretenen Resultaten geführt. Über eine spracherwerbstheoretische Grundfrage besteht bis heute kein Konsens: die Frage nämlich, in welchem Verhältnis sich genetisch verankerte, bei der Geburt mitgebrachte Dispositionen und die Einflüsse, die durch die Umwelt eines Kindes auf die Sprachaneignung ausgeübt werden, befinden. Zwar dürften

sich die einst vertretenen Extrempositionen der »Anlage-Umwelt-Kontroverse«, dass es entweder *nur* der angeborenen Voraussetzungen oder *nur* der Umweltreize für die kindliche Sprachaneignung bedürfe, in der heute verfassten wissenschaftlichen Literatur kaum mehr finden lassen. Aber nach wie vor wurde keine Einigkeit darüber erzielt, welchem der beiden Bereiche welcher Einfluss zuzumessen ist und wie sich das Zusammenwirken beider Bereiche genau gestaltet. Dies vorausgeschickt, ist die folgende Aussage dennoch unumstritten:

Spracherwerb vollzieht sich als Prozess der Wechselwirkung zwischen angeborenen Voraussetzungen und sozialen Einflüssen. Jedes Kind bringt bei seiner Geburt das gesamte Rüstzeug mit, das es zum Spracherwerb benötigt, sieht man von den Ausnahmefällen spezieller Erkrankungen einmal ab. Damit sich ein Kind aber Sprache aneignen kann, benötigt es einen intensiven Kontakt mit den Menschen und Dingen in seiner Umwelt. Nicht nur die spektakulären Fälle der »Wolfskinder« beweisen, dass ein Kind ohne dialogische und Handlungsbeziehungen nicht zur Sprache kommt.

Zunächst gewinnt das Kind seine Sprache primär von den Personen seiner engsten Umgebung, also zumeist: von den Mitgliedern der Familie, die mit ihm in der ersten Lebenszeit in intensivstem dialogischen Kontakt stehen. Mit zunehmender körperlicher und geistiger Entwicklung macht sich das Kind die außerfamiliale Lebenswelt und die weitere Objektwelt für seine Sprachaneignung zunutze. Das Geschehen - Sprachaneignung, zunehmende physische und intellektuelle Mobilität und weiterer Ausbau sprachlicher Möglichkeiten - ist als ein komplexes Wechselverhältnis aufzufassen: Mit dem Gewinn an Unabhängigkeit vom engsten familialen Kontext geht die Aneignung immer weiter entfalteter sprachlicher Mittel einher, und mit der Komplexität des zur Verfügung stehenden Sprachvermögens wächst die Unabhängigkeit des Kindes - also auch erneut seine Möglichkeit, sich einen immer größeren Ausschnitt seiner Umwelt für die Sprachaneignung zu erschließen. Die sprachentwicklungspsychologische Forschung lässt keinen Zweifel daran, dass sich das Kind durch seine konkreten und geistigen Handlungen seine nervliche Organisation letztlich selbst herstellt, also auch die Erweiterung seiner Disposition zum Aufbau intellektueller und sprachlicher Kompetenz durch die eigene Aktivität mit bewirkt (vgl. List 1995: 35).

Im Verlauf der ersten Sprachaneignung, in dem der zunehmende Besitz syntaktisch gegliederter Rede sowie das wachsende Verfügen über differenzierte Bedeutungen vonstatten geht, lassen sich die Zeichen für das Funktionieren dieses Wechselverhältnisses gut beobachten. In seiner allerersten Lebenspraxis ist das Kind auf den direkten Zusammenhang von sprachlichen Mitteln, die es erfährt (und etwas später benutzt), und ihren Bedeutungen angewiesen, es verbindet mit Gesagtem Eindeutigkeit und Unmittelbarkeit in räumlicher und zeitlicher Hinsicht. In dem Maße aber, in dem das Kind Varianten an Bedeutungen erfährt -beispielsweise, indem Äußerungen derselben Worte in unterschiedlichem Tonfall erlebt werden -, gewinnt es an Fähigkeit zur Distanz vom unmittelbar gegebenen, eindeutigen Kontext einer Äußerung. Es erfährt, und benötigt zunehmend, (nicht nur in syntaktischer Hinsicht) komplexere Äußerungsformen, die ihm helfen, Situationen, Gefühle, Handlungen zu bewerten und zu deuten. Mit dem Zugewinn an sprachlichen Erfahrungen und Mitteln entwickelt das Kind allmählich auch das System an sozialen Regeln und Vorverständnissen, das ihm die Möglichkeit zunehmender Partizipation an den Konventionen der Kultur- und Sprachgemeinschaft verschafft, in die es hineingeboren wurde.

Primärspracherwerb Bilingualer in der Emigration

Beim einsprachig aufwachsenden Kind geschieht dieser Prozess der Aneignung einer Sprache, mit dem nicht nur der Erwerb eines Bestands an linguistischen Mitteln gemeint ist, in einer im weiteren Sinne sprachhomogenen Situation. Zwar ist es höchstwahrscheinlich, dass in der Umgebung des Kindes anders gesprochen wird (und partiell andere Konventionen gelten) als in der engsten Familie: Das Kind wird diverse persönliche, dialektale oder soziale Varian-

ten der Familiensprache erleben, die sich mehr oder weniger stark voneinander unterscheiden. Auch wird es erfahren, dass der in der eigenen Familie gepflegte »Lebensstil« nicht allgemein gültig ist, sondern in der umgebenden »Kulturgemeinschaft« eine Bandbreite von Stilen und Lebenslagen vorfindlich ist. Dennoch ist davon auszugehen, dass das sprachliche Repertoire in diesem weiteren Sinne, dessen Einfluss das Kind genießt, einen sehr großen Bestand an Grundgemeinsamkeiten aufweist. Aus diesem Grunde kann sich das einsprachig aufwachsende Kind vergleichsweise umstandslos aus seiner gesamten sprachlichen Umwelt für die eigene Sprachaneignung bedienen.²

Für Kinder aus Einwandererfamilien trifft die Feststellung, dass sie ihren Primärspracherwerb in einer - wenn auch im angedeuteten Sinne eingeschränkten - prinzipiell homogenen sprachlichen Umgebung erleben, in der großen Zahl der Fälle nicht zu. Wir konzentrieren uns

² Zu konzedieren ist allerdings, dass bei dieser Lagebeschreibung die Übergänge fließend sind. Bei Kindern, die in stark dialektgeprägten Umgebungen aufwachsen, kann im Sinne dieser allgemeinen Überlegungen durchaus auch von Zweisprachigkeit im Primärspracherwerb gesprochen werden /16/ hier auf die Darstellung der Situation jener Kinder, die im Einwanderungsland geboren werden und aufwachsen, also die weitaus meisten aus dieser Population³

In der familiären Kommunikation dieser Kinder wird in sehr vielen Bereichen eine Variante der Sprache der Herkunft gepflegt. Wir gehen auf konkrete Beispiele für familiäre Sprach- und Spracherziehungspraxis im vierten Kapitel dieses Gutachtens noch genauer ein, für den hier gegebenen Zusammenhang sollen die folgenden Hinweise genügen:

Verschiedene Untersuchungen und Erfahrungen belegen, dass die mitgebrachten Sprachen von Einwandererfamilien auch dann, wenn sie nicht mehr durchweg für die familiäre Sprachpraxis dominant sind, viele Bereiche der Kommunikation bestimmen; vielfach sind dies Bereiche von besonderer Relevanz für den kindlichen Sprachaneignungsprozess. So fungiert beispielsweise für eingewanderte Eltern oft die Sprache ihrer Herkunft als die Sprache der Gefühle; als Sprache also, in der sie ihren Kindern liebevoll und zärtlich begegnen, in der sie trösten, Lieder singen und Geschichten erzählen - und nicht zu vergessen: als Sprache des Schimpfens, des Disziplinierens und »Erziehens«.

Die zutreffende Beobachtung, dass die umgebende Mehrheitssprache in der familialen Kommunikation von Einwandererfamilien an Raum gewinnt, ist daher keineswegs mit Bedeutungsverlust für die Sprache der Herkunft gleichzusetzen. Die Sprachen der Migranten verhalten sich auch im individuellen Fall nicht wie die Flüssigkeiten in kommunizierenden Röhren, wo die Ausdehnung der einen das Verdrängen der anderen bedeutet, vielmehr ist sprachliches Repertoire zwar nicht unendlich, aber doch großzügig erweiterbar und enorm flexibel. In Bezug auf die Sprachpraxis in Einwandererfamilien ist hier festhalten, dass ihre mitgebrachten Sprachen für sie oft auch dann von tiefer Bedeutung sind, wenn sie in manchen Bereichen der Kommunikation vielleicht gar nicht mehr zum Zuge kommen.

Aus dieser Konstellation rührt es, dass die Kinder aus Einwandererfamilien in ihrem allerersten Spracherwerb von der Sprache der Herkunft beträchtlich beeinflusst sind, auch wenn hier nichts verallgemeinerbares darüber gesagt werden kann, für welche sprachlichen Bereiche dies gilt. Mit ihrer zunehmenden Beweglichkeit erleben die Kinder die dominierende Sprache der weiteren Umgebung, also hierzulande das Deutsche, als zusätzliche bedeutende Einfluss-

² Zu konzedieren ist allerdings, dass bei dieser Lagebeschreibung die Übergänge fließend sind. Bei Kindern, die in stark dialektgeprägten Umgebungen aufwachsen, kann im Sinne dieser allgemeinen Überlegungen durchaus auch von Zweisprachigkeit im Primärspracherwerb gesprochen werden

³ Genaue Daten über den Anteil der in Deutschland geborenen Kinder aus Einwandererfamilien an der Schülerschaft gibt es nicht, vermittelte Hinweise geben aber die Daten, die über die Bindung der Einwanderer an die BRD etwas aussagen. Demnach lebten 1994 ca. ein Drittel der Einwanderer in der BRD seit zwanzig Jahren und länger hier (vgl. Hansen & Homberg 1996: 354)

größe. Diese Sprache unterscheidet sich nicht, wie dies bei regionalen oder sozialen Varietäten der Fall ist, nur graduell von der weiteren in der Familie gepflegten Sprache, sondern besitzt einen deutlich anderen linguistischen und Traditionenbestand. Da dem Einfluss dieser weiteren Sprache auch dann nicht zu entgehen ist, wenn sie von der Familie selbst nicht oder kaum gepflegt wird - das Deutsche dringt durch Massenmedien in die familiäre Kommunikation ein; das Deutsche umgibt das Kind, sobald die eigene Wohnung verlassen wird... -, ist jenseits der in einer Familie konkret ausgeübten Sprachpraxis davon zu sprechen, dass Kinder aus Einwandererfamilien in Formen von Bilingualität aufwachsen.

Zweisprachig aufwachsende Kinder können sich nicht, wie einsprachige, ihre gesamte sprachliche Umwelt mehr oder weniger umstandslos für die eigene Sprachaneignung zunutze machen, sondern sie müssen sich in der Sprachaneignung in ihrer weiteren und außerfamiliären Umwelt beträchtlichen Anstrengungen unterziehen. Viele Beobachter, Lehrkräfte zumal,

³ Genaue Daten über den Anteil der in Deutschland geborenen Kinder aus Einwandererfamilien an der Schülerschaft gibt es nicht, vermittelte Hinweise geben aber die Daten, die über die Bindung der Einwanderer an die BRD etwas aussagen. Demnach lebten 1994 ca. ein Drittel der Einwanderer in der BRD seit zwanzig Jahren und länger hier (vgl. Hansen & Homberg 1996: 354),

/17/ schließt aus diesem Umstand einer nicht homogenen, daher nicht mühelosen Sprachaneignungssituation, dass die Sprachentwicklung zweisprachig aufwachsender Kinder gefährdet sein müsse. Sie untermauern dies zumeist durch Beispiele aus dem eigenen Erleben - etwa, dass zweisprachige Kinder eigenwillige grammatische Strukturen produzieren, dass sie abweichende Wortformen gebrauchen, dass sie eine von der des einsprachigen Kindes deutlich unterscheidbare Aussprache aufweisen oder gar die Sprachen mischen.

Tatsächlich aber ist die Schlussfolgerung sehr voreilig, hier seien Indizien für eine gefährdete oder gar gestörte Sprachentwicklung auszumachen. In der Tat weisen solche Unterschiede zum Sprachverhalten einsprachiger Kinder durchaus nicht auf Behinderung oder Gefahr für die Sprachaneignung, sie zeigen vielmehr lediglich an, dass dieser Prozess bei Zweisprachigen völlig anders vonstatten geht als bei Einsprachigen. Der Hauptgrund dafür ist, dass alles Lernen von weiteren Sprachen »von einem durch Erfahrung ausgearbeiteten Nervensystem veranstaltet« wird (List 1995: 35); jeder Spracherwerb, der sich nach der Phase des allerersten vollzieht, beruht auf der Erfahrung der vorherigen Sprachaneignung und ist durch sie bestimmt. Diese Beeinflussung betrifft jeden sprachlichen Bereich: Nicht nur die neue linguistische Information durchläuft gleichsam den Filter des mit den ersten Spracherfahrungen angesammelten Bestands an Sprachmitteln, sondern auch die Wahrnehmungs- und Artikulationsmöglichkeiten von Lauten und Sprachmelodien sind durch zuerst erlebten vorgeprägt. Ein kleines Kind kann in seinen ersten Lebensmonaten den gesamten auf der Welt vorfindlichen Lautbestand artikulieren und hörend differenzieren; diese Fähigkeit aber geht etwa im Laufe des ersten Lebensjahres verloren, da sich der Lautbildungs- und -Wahrnehmungsapparat auf denjenigen konkreten Bestand an Lauten und Melodien einrichtet, der praktisch ausgeübt wird. Auch der Vorgang der Aneignung von konventionellen Bedeutungen und der Teilhabe am Alltagswissen ist in dieser Weise entscheidend beeinflusst von den allerersten Spracherfahrungen.

Sprachbesitz Bilingualer in der Emigration

Wenn man sich nun die sprachliche Lebenswelt von Einwandererkindern modellhaft vor Augen führt, so wird deutlich, dass sie von einem hohen Maß an Heterogenität gekennzeichnet ist. Die sprachlichen Umstände, unter denen die Kinder aufwachsen, sind durch die schlichte Formel, dass sie mit zwei Sprachen leben, nicht klar genug gekennzeichnet. Vielmehr weisen diese beiden Sprachen noch in sich beträchtliche Besonderheiten auf, die für die Sprachaneignung von Bedeutung sind. Diese sollen hier kurz angedeutet werden, um die Komplexität der

Konstellation anzuzeigen, in der sich Spracherwerb in der Emigration vollzieht (vgl. die ausführliche Darstellung dieser Zusammenhänge in Gogolin 1988).

Eine primäre Quelle des ersten Spracherwerbs eines Kindes ist, wie oben dargelegt, die mitgebrachte Sprache seiner Familie. Diese aber weist in der Regel Merkmale auf, die sie von der Variante derselben Sprache, die in der Herkunftsregion gesprochen wird, deutlich unterscheidbar macht. Die Sprachen der Einwanderer verändern sich in der Emigration, das Türkisch der Türken in Deutschland ist nicht identisch mit Türkisch in der Türkei, und beide unterscheiden sich vom Türkisch der Türken in England. Das rührt daher, dass Sprachen »lebendig« sind: Sie werden von den Menschen, die sie benutzen, an die Verhältnisse angepasst, für deren Beredung sie dienen. Die Sprachen der Migranten stehen unter massivem Einfluss der sie umgebenden Mehrheitssprachen; dies macht sich an Veränderungen des Wortbestands zu allererst be- /18/ merkbar - man denke etwa an Inkorporierungen von deutschen Vokabeln oder Redewendungen in die hiesigen Einwanderersprachen. Linguistischen Untersuchungen zufolge geht dieser Einfluss jedoch viel weiter; er reicht in die syntaktische Struktur von Migrantensprachen hinein und betrifft auch den Bestand an konventionellen Bedeutungen (vgl. als eine der ersten Untersuchungen dieser Phänomene Tosi 1984 mit einer Studie über die Veränderungen des Italienischen bei Einwanderern in England, vgl. auch Extra & Verhoeven, Hrsg., 1993)

Die Veränderungen der Migrantensprachen gehen gewiss -jedenfalls auf kürzere Sicht - nicht so weit, dass sich eine grundlegende Inkompatibilität mit den Sprachen der Herkunft ergäbe; Verständigung ist also weiterhin möglich. Festzuhalten ist aber, dass eine wesentliche Quelle, aus der das Kind einer Einwandererfamilie seinen ersten Sprachbesitz schöpft, eine »Emigrantensprache« ist; eine Variation also, die deutliche Unterschiede zu Sprachvarianten aufweist, wie sie im Herkunftsland gesprochen werden. Es ist zwar durchaus wahrscheinlich, dass das Kind auch mit der Herkunftssprache in jenen Formen, wie sie sich im Herkunftsland entwickeln, in Kontakt kommt - sei es durch Besuche, sei es durch eine herkunftssprachliche Öffentlichkeit, beispielsweise durch die Medien, die im Einwanderungsland zugänglich sind. Jedoch wird dieser Einfluss eher sekundär sein und sich etwa in der Weise bemerkbar machen, in der monolingual aufwachsende Kinder die Varietäten ihrer Erstsprache erfahren.

Der sich im ersten Spracherwerb entwickelnde herkunftssprachliche Besitz eines eingewanderten Kindes in Deutschland muss sich also notgedrungen unterscheiden vom Sprachbesitz eines Kindes, das im Herkunftsland aufwächst. Die herkunftssprachlichen Mittel und Fähigkeiten von bilingual in der Emigration aufwachsenden Kindern können daher mit einem an monolingual im Herkunftsland aufgewachsenen Kindern entwickelten Maßstab nicht gemessen werden.

Auch in Bezug auf die zweite Sprache, das Deutsche, zeitigt der Primärspracherwerb eines eingewanderten Kindes notgedrungen ein anderes Ergebnis als der eines allein mit Deutsch aufwachsenden Kindes. Die Aneignung von Mitteln aus der zweiten Sprache durchläuft den Filter an Erfahrungen, die mit dem Erwerb migrantensprachlicher Mittel angelegt wurden. Aus diesem Grunde gilt für den Bestand an zweitsprachlichen Redemitteln, der im Primärspracherwerb zustande kommt, das gleiche wie für die Herkunftssprache: Es ist unangemessen, bei der Beurteilung der zweitsprachlichen Fähigkeiten bilingual aufwachsender Kinder einen Maßstab anzulegen, der an einsprachig in dieser Sprache Aufgewachsenen entwickelt wurde.

Aus spracherwerbstheoretischer Perspektive ist es also unabweisbar, dass das bilinguale Aufwachsen in der Emigration zu einem Sprachbesitz führt, der sich sowohl von dem nicht -gewanderten Kinder im Herkunftsland als auch von dem einsprachig im Einwanderungsland aufwachsender Kinder unterscheidet. Die Beobachtungen von »abweichendem« sprachlichen Verhalten bilingualer Kinder werden also zutreffend gemacht; unzutreffend aber ist die Folgerung, dass dies auf eine gefährdete Sprachentwicklung schließen lasse. Im Gegenteil: Die äußerlich bemerkbaren Anzeichen dafür, dass die Sprachen, aus denen sich das Kind seinen

Sprachbesitz aneignet, miteinander in Kontakt stehen, besagen nichts anderes, als dass hier eine den Umständen entsprechende, normale Sprachentwicklung geschieht.

Die Spracherwerbsforschung gibt uns zudem kräftige Hinweise darauf, dass zweisprachiges Aufwachsen eigentlich eine außerordentlich günstige Voraussetzung für die Entwicklung der geistigen Leistungen eines Kindes darstellt. Dies erklärt sich eben aus der Tatsache, dass den Kindern ihre sprachliche Umwelt *nicht* umstandslos für die Aneignung sprachlicher Mittel zur Verfügung steht. Sie sind damit permanent vor besondere Aufgaben gestellt, die einsprachige Kinder nicht bewältigen müssen. Um diese Anforderungen anzudeuten: /19/

Damit sich bilinguale Kinder in ihrer sprachlichen Umwelt orientieren können, müssen sie lernen, zu unterscheiden, dass sie es mit mehreren Sprachen zu tun haben. Und weil die Kinder im Kontakt mit Personen sind, die nicht - wie sie selbst - zweisprachig sind, müssen sie differenzieren lernen, wann, unter welchen Umständen und mit wem sie aufweiche ihrer Sprachen zugreifen können. Um je nach Erfordernis zwischen den Sprachen wechseln zu können, müssen sich die Kinder »Kriterien« aneignen, die es ihnen erlauben, die sprachlichen Mittel, die sie besitzen, ihrer einen oder der anderen Sprache zuzuordnen. Sie sind zudem stärker als monolinguale Kinder gefordert, Strategien zu entwickeln, die ihnen helfen, sich über Verstehens- oder Ausdrucksnot hinwegzusetzen. Für die Erfüllung solcher Aufgaben sind »metasprachliche Fähigkeiten« vonnöten: Kompetenzen also, die nicht unmittelbar dem Bestand einer konkreten Sprache zuzuordnen, sondern sprachübergreifender Art sind.

Zweisprachige Kinder sind früher und intensiver vor solche Aufgaben gestellt als einsprachige. Letztere machen besonders massive Erfahrungen dieser Art eigentlich erst in dem Moment, in dem sie in institutionell gesteuerte Sprachausbauprozesse geraten - spätestens mit dem Eintritt in die Schule und der Anforderung des Lesen- und Schreibenlernens, die dazu zwingt, vom konkreten sprachlichen Mittel zu abstrahieren und übersprachliche Leistungen zu erbringen. Kognitionspsychologische Forschung kam aus diesem Grund zu dem Ergebnis, dass sich »metasprachliche Fähigkeiten« bei zweisprachig Aufwachsenden früher und ausgeprägter entwickeln als bei einsprachigen Kindern. Die frühe Entfaltung dieser Fähigkeiten gilt allgemein als besonders positive, förderliche Voraussetzungen für jeden weiteren Spracherwerb.

Diese spracherwerbstheoretischen Ausführungen zusammenfassend, lässt sich der Sprachbesitz eines zweisprachigen Einwandererkindes, der das Ergebnis seines Primärspracherwerbs ist, als Komposition aus migrantensprachlichen Mitteln, Mitteln aus der umgebenden Mehrheitssprache sowie einem Bestand an metasprachlichen Fähigkeiten beschreiben, die sich als positives Resultat einer »schwierigeren« Spracherwerbssituation einstellen. Nach Ergebnissen der neueren neuropsychologischen Forschung ist nicht davon auszugehen, dass sich durch bilinguales Aufwachsen eine andere Gehirnorganisation einstellt als beim monolingualen Menschen, wie dies lange Zeit vermutet wurde (wir gehen auf diese Zusammenhänge im nächsten Kapitel noch genauer ein). Das Produkt, das sich aus bilinguaalem Primärspracherwerb ergibt, darf man sich daher nicht vorstellen als eine »doppelte Monolingualität«. Es ist vielmehr als ein Gesamtsystem von Möglichkeiten zu beschreiben, die der Verständigung mit anderen dienen, was die Fähigkeiten zu Selbst-Verständigung, Handlungsplanung, Verstehen und Gebrauchen kultureller Konventionen einschließt. Selbstverständlich stehen die aus linguistischer Sicht verschiedenen Sprachen zuzuordnenden Mittel dabei miteinander in Kontakt, so dass Vorgänge von Sprachverknüpfung und Vermischung ganz normal sind.

Aus spracherwerbstheoretischer Sicht besitzt bilinguales Aufwachsen in der Emigration mit hin zwar besondere Merkmale und Ergebnisse, gibt aber als solches keinen Anlass zu Befürchtungen. Wenn dennoch so häufig davon die Rede ist, dass bilinguale Kinder aus Einwandererfamilien sprachlich gefährdet seien, so ist dies primär auf die im ersten Kapitel dieses Gutachtens vorgestellten Zusammenhänge zurückzuführen: auf den Umstand nämlich, dass sich die Vorstellung historisch durchgesetzt hat, Einsprachigkeit sei der Normalfall, und dass an diesem Fall alle anderen zu orientieren und zu messen seien. Diese Vorstellung schließt

ein, dass das Phänomen des Sprachkontakts und der Sprachmischung im Sprachgebrauch des Einzelnen als ungewöhnlich und problematisch bewertet wird, obwohl es doch ein ganz alltägliches und völlig normales Kennzeichen sprachlicher Praxis ist. Und schließlich wirkt sich diese Vorstellung auch in der Weise aus, dass das gesamte Bildungswesen prinzipiell monolingual /20/ organisiert ist. Dies ist allerdings für einen erfolgreichen weiteren Ausbau der bis zum Schuleintritt erworbenen sprachlichen Fähigkeiten keine gute Bedingung, dass Zweisprachigkeit üblicherweise weder als Bildungsvoraussetzung berücksichtigt noch systematisch durch Unterricht weiterentwickelt wird.

3. Geläufige Auffassungen über Erziehung zu Zweisprachigkeit und ihre wissenschaftliche Tragfähigkeit

Dieser Mangel an schulischer Berücksichtigung der Bildungsvoraussetzung Zweisprachigkeit von Kindern aus Einwandererfamilien oder anderen bilingual Aufwachsenden ist schon vielfach beklagt worden. Zur Beseitigung dieses Mangels sind einige schulorganisatorische oder didaktische Konzepte vorgestellt worden, die sich sämtlich mehr oder weniger explizit auf spracherwerbstheoretische Begründungen beziehen. Ein weiterer Interessenszusammenhang, aus dem heraus die Entwicklung von Konzepten zur Förderung von Zweisprachigkeit geschieht, ist der fremdsprachendidaktische. Hier wird nicht damit argumentiert, dass eine unterrichtliche Intervention auf die lebensweltlich mitgebrachten sprachlichen Fähigkeiten von Kindern zu reagieren habe, sondern vielmehr das Fehlen einer solchen Voraussetzung beklagt und oft dadurch zu heilen versucht, dass geraten wird, eine Lernsituation herzustellen, die der Sprachaneignung in »natürlichem«, also nicht schulisch gesteuertem Kontext möglichst nahe kommt. Schließlich finden sich auch in Praktiken familialer Zweisprachigkeitserziehung, über die in der Literatur berichtet wird oder die empfohlen werden, oft Begründungszusammenhänge wieder, die sich auf spracherwerbstheoretische Annahmen stützen.

Im folgenden Kapitel werden einige viel diskutierte Vorstellungen über Erziehung zur Zweisprachigkeit, wie sie in familialer Spracherziehungspraxis, in schulorganisatorischen Modellen und in Unterrichtskonzepten Niederschlag gefunden haben, kurz charakterisiert. Wir beschränken uns dabei auf zwei exemplarische Zugangsweisen, die für den Zusammenhang dieses Gutachtens besonders relevant sind, weil sie entweder in familialer Spracherziehungspraxis oder in schulorganisatorischen Vorstellungen besonderen Niederschlag gefunden haben. Zur Diskussion gestellt wird die Tragfähigkeit der Vorstellungen in Anbetracht der bis hierhin dargelegten Spracherwerbs- und Sprachlebensbedingungen.

Die Berufung auf Gehirnfunktionen

Der Versuch, die Funktionsweisen des Gehirns bei der Sprachaneignung nachzuvollziehen, hat auf die an der Entwicklung von optimalen Konzepten für die Erzeugung von Zweisprachigkeit Interessierten stets besondere Faszination ausgeübt. Die entsprechenden Aktivitäten sind von der Hoffnung getragen, dass das Schaffen von Erziehungs- oder Lernarrangements, die die sprachverarbeitenden Hirnfunktionen möglichst direkt ansprechen, die Reibungsverluste beim Sprachenlernen verringere. In der Fremdsprachendidaktik wurden bis heute zwei konträre Zugangsweisen besonders bevorzugt, die sich auf unterschiedliche neurolinguistische Vorstellungen vom mehrsprachigen Menschen berufen. Diese besitzen die folgenden Grundzüge (diese Ausführungen stützen sich vor allem auf List 1995a; vgl. auch dies 1981):

Das erste, in jüngerer Zeit viele Anhänger gewinnende Konstrukt geht von der grundlegenden Erkenntnis aus, dass die linke Gehirnhälfte (Hemisphäre) die sprachdominante ist. Diese werde, so die dann vorgenommene Annahme, beim Erstspracherwerb üblicherweise besonders angesprochen. Beim Erwerb einer zweiten Sprache hingegen sei die Dominanz einer Hemisphäre nicht mehr gegeben, vielmehr verfügten Mehrsprachige über »bilaterale Domi-

nanz«, also die Möglichkeit, beide Hirnhälften zur Sprachaneignung zu nutzen. Daher sei es im Sprachlehrprozess möglich und geboten, die der rechten Hirnhälfte üblicherweise zugerechneten Ressourcen verstärkt anzusprechen. Dabei ist von Belang, dass den beiden Gehirnhälften funktionelle Unterschiede in der Informationsverarbeitung zugerechnet werden: Die linke Hemisphäre bevorzugt zergliedernde und sequenzierende, die rechte gestalthaft-ganzheitliche Weisen des Zugriffs auf Informationen. Diese neuropsychologische Erkenntnis wurde auf Lehrvorstellungen für die zweite Sprache umzumünzen versucht, indem so genannte alternative Vermittlungsweisen ins Zentrum gestellt wurden, die den rechtshemisphärischen Informationsverarbeitungsstrategien zuzurechnen sind. Die Methoden sollen stärker psychische Befindlichkeiten als intellektuelle Fähigkeiten ansprechen, beispielsweise durch musikalische Begleitung, Atem- und andere Entspannungsübungen usw. Bekannt geworden sind solche Methoden unter Bezeichnungen wie »Superlearning«, »Suggestopädie«, »Neurolinguistisches Programmieren«.

Ein gewisser Erfolg, vor allem: Anfangserfolg, ist diesen so genannten alternativen Methoden meist nicht abzusprechen. Fragwürdig ist jedoch ihre Legitimation unter Rückgriff auf gesichertes neuropsychologisches Wissen, und ebenso ist anzuzweifeln, dass die in dieser Weise »alternativ« gelehrten Redemittel, wenn man es dabei belässt, zu weit reichender Aneignung einer Zweitsprache führen. Wie List (1995a: 31ff) berichtet, weisen die Forschungsergebnisse, auf die zur Legitimation der »alternativen« Methoden Bezug genommen wird, de facto eher diffuse Ergebnisse auf, die Annahme jedenfalls, dass »bilaterale Dominanz« bei Mehrsprachigen vorfindlich sei, wurde ebenso gründlich bestätigt wie widerlegt, und die gewünschten unmittelbaren Zusammenhänge zwischen dem methodischen Ansprechen einer Gehirnhälfte und dem Sprachlernerfolg ließen sich nicht seriös nachweisen. Was die Zweifel am weit reichenden Lernerfolg anbelangt, so werden sie dadurch genährt, dass die komplexe Aufnahme, Aneignung und Produktion sprachlicher Information auf das Zusammenwirken beider Gehirnhälften unbedingt angewiesen ist. Auf die eher der linken Hemisphäre zugerechneten Modi der Verarbeitung sprachlicher Regelmäßigkeit ist für das Zustandekommen von komplexen, sinnvoll konstruierten Sprachäußerungen ebenso wenig zu verzichten wie auf die stärker in der nicht-sprachdominanten Hirnhälfte verankerten gestalthaft-ganzheitlichen Tätigkeiten. Mithin schränkt jede Methode, die sich einseitig auf einen Informationsverarbeitungsmodus konzentriert, den potentiellen Lernerfolg ein.

Das gegenüber dem geschilderten ältere und weiter verbreitete zweite Konstrukt geht von der Grundannahme aus, dass der Mensch, der mehrere Sprachen erlernt, über mehrere koordinierte Sprachzentren im Gehirn verfüge, in deren jedem quasi eine Sprache »abgelagert« werde. Diese Sprachzentren werden in der Regel der linken Hemisphäre zugerechnet. In der neurologischen Forschung gilt diese Vorstellung seit langem als unhaltbar, zahlreiche Befunde widerlegen sie und untermauern statt dessen, wie schon angesprochen, dass sprachliche Handlungen in der Regel vom gesamten Gehirn gestaltet werden und dass es des Zusammenwirkens beider Hirnhälften bedarf, um Sprache zu entwickeln und erfolgreich zu kommunizieren. Gleichwohl ergaben sich unter Berufung auf das Konzept strikt getrennter neuronaler Systeme pro erworbener Sprache weit reichende normative Folgen für die Konstruktion des Fremdsprachenunterrichts, die bis heute in Schulen wirksam sind. Der Unterricht sollte der so angenommenen neurologischen Grundannahme zuarbeiten, indem er Sprachlehrsituationen schafft, in denen ebenfalls auf strikte Trennung der Sprachen und der Kontexte, in die sie eingebettet werden, geachtet wird, jede Form der Sprachmischung gilt hierbei als verpönt. Das Gebot der strikten Trennung der Sprachen findet sich umgesetzt in die so genannten einsprachigen Verfahren der Sprachvermittlung, es findet sich übertragen in geläufige methodische Tricks für den Unterricht, wie etwa den, dass den Kindern für das Fremdsprachenlernen eine »neue Identität« in der Gestalt eines Namens aus der Fremdsprache verpasst wurde.

In einer vermittelten Weise findet sich die Grundannahme getrennter Systeme auch in

Ratschlägen für die Spracherziehungspraxis wieder, die Eltern zweisprachig aufwachsender Kinder gegeben werden. Flier ist vor allem die verbreitete Strategie »Eine Person, eine Sprache« zu nennen, die bilingualen Elternpaaren oft geraten wird: die Methode nämlich, dass jeder Elternteil sich streng darauf beschränke, ausschließlich eine der beiden Sprachen mit dem Kind zu sprechen. Dies, so die Begründung, helfe dem Kind, für beide Sprachen getrennte Systeme zu entwickeln und die für schädlich gehaltene Sprachmischung zu vermeiden. Die Beweise dafür jedoch, dass mit dieser Strategie der Kontakt zwischen den Sprachen im Kopf des Kindes tatsächlich vermieden werden kann, konnten bis heute ebenso wenig erbracht werden, wie die Annahme untermauert werden konnte, dass dieser Sprachkontakt tatsächlich eine Erschwernis bedeute oder gar schädlich sei.

Im Zusammenhang dieses Gutachtens ist von besonderem Belang, dass beide Zugriffsweisen auf die Forschung über das Gehirn zum Zwecke der Legitimation von Spracherziehungs- bzw. Sprachlehrkonzepten von Einsprachigkeit als dem Normalfall ausgehen »und davon, dass ein Gehirn, das mehrere Sprachen kennt, eben irgendwie 'anders' organisiert sei« (List 1995a: 28). Für diese Grundannahme gibt es aber in der neuropsychologischen Forschung keine Evidenz; vielmehr liegt auch hier der Fall vor, dass das ideologische Konstrukt des »Normalfalls Monolingualität« die Vorstellungen leitet.

Die Berufung auf Erwerbssequenzen

Während die vorgestellten, auf neuropsychologische Legitimation zurückgreifenden Konzepte eher im Kontext der Fremdsprachendidaktik bzw. familialer Erziehungspraxis ihren Niederschlag fanden, sind die nachfolgend vorzustellenden Ansätze stärker im Zusammenhang von Mehrsprachigkeit infolge von Migration rezipiert worden.

Ausgangspunkt der Entwicklungen hier war die Beobachtung, dass Migrantenkinder in den Bildungssystemen der Einwanderungsländer nachhaltig benachteiligt waren; sie schnitten auch nach längeren Perioden der Einwanderung eklatant schlechter in den Schulen ab als nichtgewanderte einheimische Kinder - ein Befund übrigens, der sich in allen von Arbeitsmigration betroffenen Staaten gleichermaßen zeigt und somit nationale Besonderheiten der jeweiligen Bildungssysteme außer Kraft setzt. Eine nahe liegende Überlegung war es, dass die Ursachen für diese Entwicklung (unter anderem) darin liegen müssten, dass Einwandererkin- der das ihnen in der fremden Sprache unterbreitete Lernangebot sprachlich nicht hinreichend verarbeiten und somit auch in der Sache nicht genügend erfassen konnten.

Die von solchen Beobachtungen angefachte linguistische Forschung, die zunächst primär auf bilinguale Unterrichtsmodelle in den USA bezogen war, kam zu dem Ergebnis, dass man mit unterschiedlichen »Typen« von Bilingualität zu rechnen habe: Angehörige einer Mehrheitsbevölkerung erleben nach dieser Vorstellung tendenziell »additiven Bilingualismus«, denn /23/ ihre sprachliche und intellektuelle Entwicklung werde durch eine weitere Sprache angereichert, Angehörige einer Minderheit hingegen erlebten »subtraktiven Bilingualismus«, denn in ihrer sozial und kulturell bedrängten Lage könnten sie die Konfrontation mit einer weiteren Sprache - der Sprache der Majorität - kaum anders bewältigen als durch Verlust ihrer ersten Sprache (vgl. die Darlegung dieses Standpunkts im hiesigen Kontext z.B. in BAGIV 1985).

Auf dieser Vorstellung aufbauend, wurde in experimentellen Unterrichtsmodellen in Kanada zu prüfen versucht, welche Unterrichtsarrangements dazu beitrügen, den gefürchteten negativen Effekt von Sprachbildung zu vermeiden. Im Ergebnis stand die sog. Schwellenhypothese, die, kurz gefasst, besagt, dass es erst eines bestimmten in der Erstsprache erreichten Kenntnis- und Erfahrungsbestands bedürfe, bevor ein Kind ohne Schaden mit Unterricht in einer zweiten Sprache konfrontiert werden dürfe. Eine zu frühe Konfrontation mit einer zweiten Sprache gefährde die sprachliche Entwicklung insgesamt und sei der Aneignung schulischen Wissens abträglich (vgl. dazu z.B. Cummins 1984).

In späterer, teilweise von derselben Arbeitsgruppe unternommener Forschung ließ sich die

Annahme einer bestimmten »Schwelle« als Voraussetzung für erfolgreiches Lernen (in) einer zweiten Sprache nicht halten; die zuvor erzielten Ergebnisse erwiesen sich teilweise als Artefakt, also als Resultat der im Forschungsprozess eingesetzten Methoden selbst. Dennoch wurden die zuerst vorgelegten Vorstellungen der Entwicklung von schulorganisatorischen Modellen zugrunde gelegt, die die folgenden Grundzüge aufweisen:

Es wird davon ausgegangen, dass es dem Entwicklungsprozess eines zweisprachig aufgewachsenen Kindes am besten bekommt, wenn es zunächst nur in der Sprache unterwiesen wird, die es sich als erste angeeignet hat, also der Sprache seiner Familie. Hier sei am Rande darauf hingewiesen, dass in der praktischen Umsetzung solcher Modelle allerdings (unter Berufung auf finanzielle oder organisatorische Schwierigkeiten) meist nicht die tatsächlich in der Familie gesprochene Sprache, sondern die bzw. eine der offizielle(n) Sprache(n) des Herkunftslandes als erste unterrichtet wird.

Nach einiger Zeit - die Zeitspannen werden in den Vorschlägen unterschiedlich angegeben, von wenigen Wochen bis zu zwei Jahren - tritt Unterweisung in der zweiten Sprache hinzu, oft zunächst nur mündlich, in anderen Modellen mit dem Anspruch der koordinierten Alphabetisierung. Dass dieses Organisationsmodell mit sehr viel Optimismus betrachtet wurde (und oft noch wird) ist nicht verwunderlich, denn dass einem Kind ein Lernstoff, der ihm sprachlich unzugänglich ist, auch sonst verschlossen bleibt, liegt auf der Hand. Zu kurz greift aber der Gedanke, dass das Erschließungsproblem in der zweiten Sprache sich nicht mehr stellt, wenn es in der ersten Sprache gelöst ist.

Auch in diesem Zusammenhang finden sich Anklänge an Ratschläge, die zur elterlichen Sprachherziehung bilingualer Kinder immer wieder gegeben werden. Hier ist es der Ratschlag, die umgebende Mehrheitssprache aus der familialen Kommunikation möglichst auszuklammern, bis sich beim Kind ein »gesichertes« familiensprachliches Fundament eingestellt habe.

Bei der Überprüfung dieser Methoden hat sich bis heute, ebenso wie dies bei den auf neuropsychologische Legitimation gestützten Ansätzen, kein stichhaltiger Beweis für ihre Tragfähigkeit eingestellt. Weder ließ sich ein systematischer Zusammenhang mit besseren Sprachlernerfolgen nachweisen noch gibt es, über Einzelfälle hinaus, Belege dafür, dass sich die Bildungsbeteiligung von Einwandererkindern durch solche Methoden signifikant verbessern lässt (vgl. Felix 1993). Die Gründe dafür sind gewiss vielschichtig. Neben den auf spracherwerbstheoretische Missdeutungen oder die geringe Möglichkeit der Übertragung komplexer Prozesse des Spracherwerbs auf Lehrmethoden zurückzuführenden spielt es eine Rolle, dass schulorganisatorische Modelle es nur sehr eingeschränkt (oder gar nicht) vermögen, herr-/24/sehende gesellschaftliche Verhältnisse zu verändern.

Es ist dabei vermutlich recht unbedeutend, ob die beschränkte Tauglichkeit der Verfahrensvorschläge darauf zurückzuführen ist. Dass sie sich einseitig auf bestimmte Sprachverarbeitungsstrategien konzentrieren und andere vernachlässigen oder darauf, dass sie von getrennten neuronalen Systemen pro Sprache ausgehen oder schließlich darauf, dass sie ein Mindestmaß an sprachlichen Mitteln als Voraussetzung für weitere Sprachaneignung postulieren. Festzustellen ist, dass diese sämtlichen Grundannahmen keine Entsprechungen im realen Sprachaneignungsprozess bilingual in der Emigration aufwachsender Kinder finden, sondern je spezifische, jeweils gewichtige Momente dieses Prozesses unbeachtet lassen. Von anderen Gründen dafür abgesehen, wie dem nachvollziehbaren Interesse daran, in eine überaus komplexe Lage ordnende und entlastende Verfahren einzuführen, ist dafür verantwortlich zu machen, dass diese Modelle sämtlich auf der Vorstellung aufruhend, es sei vom Normalfall des einsprachigen Menschen auszugehen und der Sonderfall des Bilingualen bedürfe einer Behandlung, die den monolingualen Fall wenigstens in Teilen simuliert. Dies aber, so sollte durch die im ersten Kapitel vorgestellten Zusammenhänge deutlich geworden sein, ist nicht spracherwerbstheoretisch begründbar, sondern das Begleitwerk einer historischen Tradition, in der wir stehen. Auch sei am Schluss dieses Kapitels noch in anderer Hinsicht an die Ausführungen des ersten Teils erinnert:

Ebenso wenig wie spracherwerbstheoretische Überlegungen ausreichen, kann die Frage der Sprache auf sprachpädagogische oder sprachdidaktische Zusammenhänge beschränkt diskutiert werden. Selbst wenn es gelänge, Spracherziehungs- oder Sprachbildungskonzepte zu entwickeln, die der komplexen Lage bilingualen Aufwachsens in jeder Hinsicht gerecht würden, wäre damit das Problem der gesellschaftlichen Bewertung von Sprache und Sprachpraxis noch nicht gelöst. Kein Spracherziehungs- oder Sprachbildungskonzept wäre imstande, gesellschaftliche Verwerfungen - wie die Geringschätzung und Unterprivilegierung der mitgebrachten Sprachen Eingewanderter - außer Kraft zu setzen.

4. Spracherziehung in den Sozialisationsinstanzen

Wir kommen im Folgenden zu der den diskutierten Auffassungen aufruhenden Praxis in den Sozialisationsinstanzen, die gemeinsam an der sprachlichen Bildung von eingewanderten Kindern beteiligt sind. Für den Zusammenhang dieses Gutachtens interessieren vor allem die Spracherziehungsinstitutionen der frühen Kindheit: Familie und vorschulische Einrichtungen sowie die Grundschule. Wie wir in empirischen Untersuchungen zeigen konnten, besitzen diese Instanzen unterschiedliche Perspektiven auf den Prozess der sprachlichen Bildung von Kindern in zweisprachigen Lebenssituationen, die mit verschiedenen Zielvorstellungen verbunden sind. Darüber hinaus sind die Vorstellungen davon, was die Zielsetzung und die Praxis der je anderen Institutionen sei, nicht mit dem übereinstimmend, was diese für sich selbst formulieren.

Die Perspektive der eingewanderten Eltern

Es besteht kein Zweifel darüber, dass die Lebenssituation der Migrantenfamilien einerseits durch Mehrsprachigkeit geprägt ist und andererseits individuelle Mehrsprachigkeit stets neu hervorbringt. Die in der ersten Phase der Arbeitsmigration in den Sozialwissenschaften diskutierte These von der allmählichen Assimilation der Einwanderer und der Übernahme des Deutschen für alle Lebenszusammenhänge ("Identität als »Neu«-Deutsche", Schrader, Nikles & Griesse 1976) hat sich als nicht haltbar erwiesen. Unabhängig vom Zeitpunkt der Einreise nach Deutschland, also der sog. Anwesenheitsdauer, auch weitgehend unabhängig vom Rechtsstatus (z.B. Einbürgerung) organisieren Migrantenfamilien ihr Leben in mehreren Sprachen. Dies hat mehrere Gründe: Viele der nach Deutschland eingewanderten Familien weisen weit zurückreichende Traditionen von Zweisprachigkeit auf, es handelt sich dabei zum Beispiel um die Angehörigen von nationalen Minderheiten ihrer Herkunftsstaaten (wie die türkischen Kurden), um Familien mit früheren Wanderungsgeschichten (wie die aus Bulgarien in die Türkei remigrierten Türken) oder um Familien mit verschiedenen (ein- oder zweisprachigen Eltern. Ihnen gilt Mehrsprachigkeit als normal, die individuelle Zweisprachigkeit wird nicht als hohe Leistung bewertet, wohl aber als Vorteil und »Wert an sich«. Solche Familien besitzen Erfahrung mit der Spracherziehung der Kinder, häufig mit der Überzeugung verbunden, dass sprachliche Anpassungsprozesse notwendig und möglich sind, die den Verlust der Familiensprache nach sich zu ziehen können, aber nicht müssen. Daraus resultieren kann eine pragmatische Haltung der Spracherziehung den Kindern gegenüber: die Meinung, Sprachen dienen in erster Linie der Verständigung und könnten von Kindern sowohl schnell gelernt als auch verlernt werden. Tradiert ist in diesen Familien auch die Erfahrung, dass der Staat und seine Verwaltung in der Regel einsprachig agieren und die Amtssprache im öffentlichen Bereich gegenüber den Familiensprachen durchsetzen - sei es mittels der militärischen Grundausbildung, sei es mittels der Schule. Im Hinblick auf die Erziehung der Kinder ist die Konsequenz aus diesem Wissen, dass die Eltern die Verantwortung für die Vermittlung der Familiensprache(n) übernehmen und vom Staat erwarten, dass er die Amtssprache - hier: das Deutsche - vermittelt.

Liegen Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in den Familien vor ihrer eigenen Einwanderung nach Deutschland nicht vor, so ist dieser Aspekt seit diesem Zeitpunkt für ihre Lebensumstände konstitutiv. Außer in extremen Ausnahmefällen ist es in Deutschland weder möglich, in Enklaven zu leben, die keinerlei Deutschkenntnisse erforderten, noch ist ein völliger Wechsel in Einsprachigkeit im Deutschen möglich, ohne den Abbruch sämtlicher sozialen Beziehungen. Da ist zunächst das Netz der Familienbeziehungen, das mehr als einen Staat umspannt, in nicht wenigen Fällen sind Familienmitglieder in verschiedenen Staaten ansässig, die sich im Urlaub, bei Festen und Todesfällen treffen, und die im dichter werdenden globalen Kommunikationssystem Kontakte in verschiedenen Sprachen pflegen müssen. Mindestens ebenso einflussreich ist das soziale Umfeld der Familie, an dem Menschen verschiedener Sprachen beteiligt sind. Situationen, in denen gedolmetscht wird oder in denen durch Wechseln der Sprachen Kommunikationspartner ein- und ausgeschlossen werden, sind alltäglich. Beobachtungen der sprachlichen Praxis von Jugendlichen und Schilderungen von zweisprachig in Deutschland aufgewachsenen Eltern, die die Kinder der ersten türkischen Arbeitsmigranten waren, weisen auf eine Sprachpraxis hin, die wie in dem am Anfang wiedergegebenen Beispiel der beiden Mädchen eine eigene Qualität besitzt: Solche Sprecher agieren in der Kommunikation mit Einsprachigen wie diese einsprachig (etwa in Türkisch am Telefon; in Deutsch am Bankschalter), wählen untereinander aber nicht eine der beiden zur Verfügung stehenden Sprachen, sondern verwenden beide Sprachen gemischt, wechselnd und ineinander verwoben. Schließlich ist als dritter Sektor neben Verwandtschaft und Öffentlichkeit der Mediensektor zu nennen, der gleichfalls den Zugang zu verschiedenen Sprachen eröffnet. Hier spielen vor allem die Satellitenprogramme des Fernsehens eine herausragende Rolle.

Als weitere Begründung für die fortdauernde Situation der Mehrsprachigkeit ist der Umstand der fortdauernden Migration mit seinen verschiedenen Formen der Aus- und Ein-/26/ Wanderung zu nennen. Insbesondere die Einwanderung nach Heirat spielt eine wichtige Rolle in den Gruppen, die aufgrund ihres Rechtsstatus keine andere Möglichkeit legaler Einwanderung (Anwerbestopp) oder zeitweiligen »Rückkehr« in das Land des Ehepartners besitzen. Für Familien mit türkischem Hintergrund ist die Situation nicht selten, dass Schwiegertöchter (oder seltener Schwiegersöhne) erst kurze Zeit in Deutschland leben, wenig Gelegenheit haben, Deutsch zu lernen und selbstverständlich ihre Kinder in türkisch erziehen. Sie stärken damit die türkischsprachige Komponente der Familiensprache. Als ein wesentlicher Aspekt der Migrationssituation muss leider auch die Bedrohung der in Deutschland lebenden Migranten durch Rassismus betrachtet werden, die die Möglichkeit oder Notwendigkeit des Rückzugs in das Land der (Groß-)Eltern stets präsent hält - wobei die Tatsache, ob die Familien einen deutschen Pass besitzen oder nicht, für die subjektive Wahrnehmung der Bedrohung nur einen graduellen Unterschied ausmacht.

Einwanderer stehen also unweigerlich vor der Notwendigkeit, mehrsprachig zu agieren und ihren Kindern die dafür notwendigen Qualifikationen zu vermitteln. Die Alternative einer einsprachigen Erziehung - in der mitgebrachten Familiensprache oder im Deutschen - zur individuellen Zweisprachigkeit stellt sich in der Regel nicht. Die Erziehungsorientierung der Eltern ist entsprechend auf Mehrsprachigkeit gerichtet, zumal wenn die Eltern selbst zweisprachig aufgewachsen sind und ihre sprachlichen Kompetenzen als Qualifikation schätzen.

Die Spracherziehung der Kinder läuft in den Familien als Teil der sprachlichen Praxis, der Familienkommunikation ab; sie ist in Teilen jedoch auch bewusst gesteuert und beeinflusst. In den von uns untersuchten Familien zeichnete sich kein einheitliches Bild von dieser Sprachpraxis ab; vielmehr fanden wir ein breites Spektrum von Situationen. Einige Familien lebten als Drei-Generationen-Haushalte zusammen oder in enger Nachbarschaft, in solchen Konstellationen übernahmen die Großeltern häufig Erziehungs- bzw. Betreuungsaufgaben, was nicht selten zu einer Situation führte, in der die Minoritätensprache in der Alltagskommunikation zwar dominant war, das Deutsche jedoch zwischen einzelnen Familienmitgliedern, z.B. zwischen den älteren Kindern, ebenfalls gegenwärtig war. Es kamen auch Konstellationen vor, in

denen Vater und Mutter miteinander stets eine Minoritätensprache benutzten, die Mutter mit den Kindern ebenfalls, der Vater und die Kinder untereinander aber beide Sprachen, Sprachmischungen oder ausschließlich Deutsch verwendeten. Die Eltern gaben unterschiedliche Begründungen für ihr Verhalten: Einige lehnten den Gebrauch des Deutschen bewusst ab, da sie ihr Deutsch als eine spezielle Varietät ansahen, die den Kindern nicht als Vorbild dienen sollte, von einem Vater wurde dieses besondere Deutsch als »Arbeitsdeutsch« bezeichnet. Andere Eltern verknüpften die Sprachwahl mit ihrer nationalen Identität. Wieder andere waren bemüht, den Kindern ihre Sprache zu vermitteln und wählten deshalb bewusst diese Sprache zum dominanten Kommunikationsmedium mit dem Kind. Auffällig war jedoch, dass die wenigsten Eltern Sprachmischungen bzw. das Wechseln zwischen Sprachen als Problem ansahen oder ablehnten. Häufig gaben sie an, in Reaktion auf die Ansprache des Kindes die Sprache zu wählen bzw. je nach Kommunikationskonstellation (im Beisein der Großeltern: Türkisch, wenn deutsche Kinder zu Besuch sind: Deutsch) sich angemessen zu verhalten.

Eine wichtige Komponente sprachlichen Alltags stellt das Dolmetschen dar. Kinder kommen von einem relativ frühen Zeitpunkt an in die Situation, zwischen Familienmitgliedern und deutschsprachiger Umwelt (Ausländerbehörden, Arzt, Bank, Schule etc.) sprachlich vermitteln zu müssen. Diese Aufgaben können mit geschlechtsspezifischen Rollenmustern im Zusammenhang stehen, wie z.B. der Wahrnehmung männlicher Repräsentanzaufgaben nach außen und entsprechenden Dolmetschaufgaben, Letztere werden aber durchaus auch von /27/ Mädchen wahrgenommen.

Den Beteiligten ist dabei nicht immer deutlich, dass das Übersetzen mehr und andere Kompetenzen erfordert als die Kenntnis zweier Sprachen, zumal wenn es sich um Sachverhalte handelt, die über das Verständnis und die Problemsicht von Kindern hinausgehen. Einige der befragten Eltern berichteten stolz von den Fähigkeiten ihrer Kinder in dieser Hinsicht, andere beklagten die mangelnde Unterstützung der Schule in der Ausbildung dieser Qualifikation, wieder anderen war diese Funktion ihrer Kinder selbstverständlich, zumal sie sie selber schon als Kinder ausgeübt hatten. Sprachliche Kompetenz, die möglichst den Besitz mehrerer Sprachen einschließt, bezeichnet Preuss-Lausitz als »universalistischen« Anspruch an heutige Kinder (1996, S. 196), der entsprechende Sozialcharakter sei zu erheblichen Teilen in der jungen Generation bereits verankert. Dem kann in Bezug auf Migrantenfamilien nur zugestimmt werden.

Den von uns befragten Eltern war durchaus bewusst, dass sie mit ihrer Alltagspraxis und ihren Erziehungsanstrengungen an Grenzen stoßen, diese suchten sie durch gezielte Anstrengungen zu überwinden. So wurde z.B. - im Wissen darum, dass in der Familie eine spezielle Variante der Sprache des Herkunftslandes gesprochen wurde⁴ - den Kindern Videokassetten ausgeliehen, Kontakt zu den Kindern einer Familie aus einer anderen Region mit hochsprachlicher Variante gepflegt, beim gemeinsamen Fernsehen Redewendungen und Begriffe erklärt u.a. Dem Fernsehen wurde allgemein eine wichtige Funktion als Repräsentant der Familiensprache zugemessen; Kinderbücher wurden kaum genannt; beklagt wurde, dass sie in Deutschland schlecht zugänglich seien. Eine weitere Chance, den Kindern den Zugang zur Familiensprache zu erhalten, wurde in den Besuchen bei Verwandten im Herkunftsland gesehen. Auch wurde die Hoffnung geäußert, dass die Kinder bei solchen Gelegenheiten oder in einer fernen Zukunft (z.B. nach der nicht auszuschließenden »Rückkehr«) sogar in formalisiertem Unterricht ihre sprachlichen Kompetenzen erweiterten.

Die auf Mehrsprachigkeit gerichtete Erziehungsorientierung der Eltern in Einwandererfamilien schließt neben der - oder den - Minderheitensprache(n) das Deutsche ein; dies sollte aus dem Dargestellten deutlich geworden sein. In der Regel sehen es aber die Familien nicht als ihre Aufgabe, diese Sprache zu vermitteln, sondern verfolgen die Strategie einer »Arbeitstei-

⁴ Vgl. hierzu beispielsweise die bei Gogolin 1997, S. 322, wiedergegebene Stellungnahme eines türkischen Vaters.

lung« zwischen Elementarerziehung, Schule und der Familie. Deutsche Bildungsinstitutionen gelten als die »besseren« Vermittler des Deutschen. Ein ganz wichtiger Grund für die Eltern, trotz der in der Regel, bestehenden Möglichkeit familiärer Betreuung ihrer Kinder diese in den Kindergarten zu geben, ist das Ziel des Deutschlernens vor dem Eintritt in die Schule. Da eines der wichtigsten mit der Migration verbundenen Familienziele eine gute Schulbildung und beruflicher Erfolg der Kinder ist, und da die Eltern die Bedeutung der Deutschkenntnisse für die Schule kennen, soll der Deutschwerb möglichst vor dem Eintritt in die Schule beginnen und der Sicherung des Schulerfolgs dienen. Eine türkische Mutter aus Hannover fasste dies in folgende Worte: "Als mein Kind mit dem Kindergarten anfing, erwartete ich, dass es da auf die Schule vorbereitet wird. Ich habe mit meinem Kind, bevor es in den Kindergarten kam, immer türkisch geredet. Ich wollte ihm kein Deutsch beibringen. Ich dachte, es sollte erst einmal Türkisch lernen. Im Kindergarten sollte ihm dann Deutsch beigebracht werden. Außerdem war mein Kind ein Einzelkind und brauchte gleichaltrige Freunde" (Arbeitskreis Neue Erziehung /28/ 1996, S. 104).⁵ Unsere Untersuchungen zu den sprachlichen Erziehungszielen von Einwanderereltern weisen diese Haltung als eine typische aus: zum einen zielen die Anstrengungen der Eltern auf eine Zweisprachigkeit der Kinder zur Bewältigung der Mehrsprachigkeit ihrer Lebenswelt. Zum anderen wird die Aufgabe der Vermittlung der Familiensprachen bei den Familien selber, die Aufgabe der Vermittlung des Deutschen bei den Institutionen Kindergarten und Schule gesehen. Im Wissen um die Anforderungen der Schule an die Deutschleistungen der Kinder versuchen die Eltern den Erwerb der Deutschkenntnisse zu unterstützen, ohne aber die Familiensprachen aufzugeben. Eine Geschlechterdifferenz konnte in Bezug auf Mehrsprachigkeit bisher in den Untersuchungen - auch unserer eigenen - nicht beobachtet werden.

Die größte Befürchtung der Eltern ist die Benachteiligung ihrer Kinder gegenüber deutschen Kindern. Die Skepsis mancher Eltern schulischen Angeboten von »Muttersprachlichem Unterricht« gegenüber begründet sich aus der Sorge, dass den Kindern Nachteile entstehen könnten: z.B. wenn sie zu stark zusätzlich belastet würden, anderen - deutschsprachigen - Unterricht dadurch versäumen oder stigmatisiert werden könnten. Auch sind Eltern oder Kinder nicht immer mit dem Unterrichtsstil der Lehrkräfte, die von den Konsulaten zur Verfügung gestellt werden, einverstanden.⁶

Die Perspektive von vorschulischen Einrichtungen und der Grundschule

Den geschilderten sprachlichen Orientierungen der eingewanderten Eltern und der mehrsprachigen Praxis in den Familien stehen in den Erziehungs- und Bildungsinstitutionen Kindergarten, Vorschule und Grundschule Haltungen gegenüber, die anders gelagert sind. Zunächst gibt es deutliche Anzeichen dafür, dass von deutscher Seite in den Familien eine tendenziell einsprachige Praxis vermutet wird, die lediglich durch die Kinder im Kontakt untereinander durchbrochen werde. Es häufen sich in jüngerer Zeit Äußerungen von Lehrerinnen, die meinen, zunehmend zu beobachten, dass Kinder eingeschult würden, die »kein Wort Deutsch« sprachen, obgleich ihre Familien seit vielen Jahren in Deutschland lebten. In dieser Klage

⁵ Vgl. dazu auch Edeltraut Robe (1997), die zwei junge türkische Mütter interviewt. Beide betonen die große Bedeutung die Deutsch für ihre Kinder habe und wünschen, dass sie "auch die türkische Sprache und Kultur lernen" (ebd. S. 40). Sie schildern ihre privaten Anstrengungen, die sie unternehmen, um sie in beiden Sprachen zu fördern: Rechnen üben auf Türkisch, die Begriffe des Heimat- und Sachunterrichts ins Türkische übertragen, bei den deutschen Hausaufgaben mit den Kindern Deutsch sprechen etc.

⁶ Eine solche Haltung schwingt in den Begründungen der beiden Mütter im Interview von Robe 1997 mit.

drückt sich sowohl die schon früher festgestellte Meinung der Lehrkräfte aus, in den Familien der Einwanderer werde einsprachig in der Sprache der Herkunft agiert (vgl. Neumann & Popp] 993), als auch ein fehlendes Einverständnis mit der Strategie mancher Eltern, die Aufgabe des Deutschunterrichts an die Schule abzugeben. Die deutschen Lehrerinnen und Lehrer nehmen die sprachlichen Verhältnisse in den Familien offenbar anders wahr als die Eltern. Wenn z.B. den Müttern in Migrantenfamilien geringe Deutschkenntnisse zugeschrieben werden, muss dies nicht den tatsächlichen Verhältnissen in den Familien entsprechen, sondern kann als Ausdruck /29/ des »monolingualen Habitus« der deutschen Schule interpretiert werden. Da dieser es nahe legt, Einsprachigkeit für das Normale und die Entwicklung des Kindes Günstige zu haken, unterstellen die Lehrkräfte den Eltern u.U., dass jene ebenfalls dieser Überzeugung seien und in ihren Familien auf Einsprachigkeit in der Familiensprache drängten. Der Selbstwahrnehmung der Migranten entspricht dies, wie dargestellt, keineswegs, sie leben Mehrsprachigkeit auch innerhalb der Familien', Sprachwechsel und Sprachmischungen sind kennzeichnend für ihre sprachliche Praxis. Wie bereits im zweiten Kapitel ausgeführt wurde, erwerben die Kinder in Migrantenfamilien eine »lebensweltliche Zweisprachigkeit«, sie kann nicht - wie von deutscher Seite, auch von Erzieherinnen in Vorschuleinrichtungen und von Lehrkräften, häufig angenommen wird - als Übergangsstadium zwischen Einsprachigkeit in der Herkunftssprache und Einsprachigkeit im Deutschen betrachtet werden, sondern besitzt eine eigene, dauerhafte Qualität

Die Normalitätsvorstellung von Einsprachigkeit, deren historische Begründung und Genese wir zu Beginn dargestellt haben, ist in der Schule und den Einrichtungen des Elementarbereichs gleichermaßen anzutreffen. Dabei handelt es sich nicht um eine »falsche« Orientierung des pädagogischen Personals, sondern um einen Habitus, der den sozialen Beziehungen und den gesellschaftlichen Machtverhältnissen entspringt und entspricht. Er kann daher auch nicht einfach »aufgegeben« werden. Den Kern der Anschauungen, die auch als »Gestalten des monolingualen Habitus« bezeichnet werden können (vgl. Gogolin 1994), bildet die Überzeugung, der sprachliche Bildungsauftrag der (deutschen) Grundschule gelte dem Deutschen (bzw. in anderen modernen Nationalstaaten den dortigen Amtssprachen). Je nach dem Grad der Identifikation mit dieser Grundauffassung und der Rigidität, mit der sie umgesetzt wird, weist die pädagogische Praxis einen variantenreichen Umgang mit der Mehrsprachigkeit der Kinder auf. Die gelegentliche oder systematische (»zweisprachige Alphabetisierung«) Einbeziehung der Sprachen der Kinder, die Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften dieser Sprachen, die Duldung von nicht deutschsprachigen Unterhaltungen der Kinder außerhalb von Unterricht im engeren Sinne, die Nutzung der »Muttersprachen« zur Überbrückung von Verständnis- und Verständigungsschwierigkeiten gehören dazu, sie stellen jedoch den Vorrang des Deutschen nicht in Frage.

Untersuchungen über die sprachlichen Erziehungsziele von Erzieherinnen in Einrichtungen der Elementarerziehung liegen kaum vor.⁷ Es ist davon auszugehen, dass die Grundauffassungen ähnliche sind wie die der Lehrerinnen und Lehrer. Aus einer neueren Arbeit zu dieser Frage (Godt 1997), geht hervor, dass auch für die Erzieherinnen die wichtigste Aufgabe der Elementarerziehung die Vermittlung der deutschen Sprache ist: "Deutsch ist der Grundstein ihrer Existenz", formulierte eine der Befragten mit Blick auf die Einwandererkinder, "die deutsche Sprache macht alles aus", eine andere (ebd. S. 64).⁸ Sie sehen sich mit dieser Aufga-

⁷ Es hegen jedoch zahlreiche Darstellungen von Modellversuchen zur interkulturellen Erziehung in der Elementarerziehung vor, die i.d.R. auch die Zweisprachigkeit der Kinder berücksichtigen. Vgl. dazu die zusammenfassende Darstellung und Kritik in Diehm 1995.

⁸ Es handelt sich um eine unveröffentlichte Diplomarbeit am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg (Godt 1997). Die Stichprobe war mit zehn befragten Erzieherinnen aus fünf Lübecker Kindergärten nicht groß, die Arbeit ist also eher als explorativ anzusehen.

be aber /30/ gleichzeitig überfordert und in ihrer pädagogischen Arbeit behindert, denn aufgrund der Personalsituation sei einerseits kaum die Bildung von Kleingruppen zum Zweck gezielter Sprachförderung möglich, andererseits sei die Kommunikation zwischen ihnen und den Kindern so erschwert, dass pädagogische Grundsätze, wie die freie Wahl zwischen verschiedenen Aktivitätsangeboten durch die Kinder, verletzt würden. So greifen die Erzieherinnen zum Mittel der Unterdrückung der von den Kindern beherrschten mitgebrachten Sprachen, indem sie zum Beispiel Kinder gleicher Sprache trennen oder den Gebrauch der Minderheitensprache verbieten mit dem Hinweis, sie verstünden nichts und »kämen sich blöd dabei vor« (ebd. S. 70). Letztere Begründung spricht dafür, dass Erzieherinnen wie die Lehrkräfte unserer Untersuchung es als zu ihrer Berufsrolle gehörend betrachten, stets die Kontrolle über das, was im Klassenraum (resp. im Kindergarten) geschieht, zu haben - prinzipiell, und eben auch sprachlich. Eine Einbeziehung der minorisierten Sprachen finde nur manchmal »zum Spaß« statt; gelegentlich wurde auch die Meinung geäußert, dass eigene Sprachkenntnisse der Erzieherinnen in den Sprachen der Kinder für die Arbeit und das Fortkommen der Kinder im Deutschen hinderlich seien. Es findet sich demnach die schon beschriebene Alltagstheorie, nach der Sprachen sich in den Kompetenzen des Individuums gegenseitig verdrängen, die Förderung der einen Sprache durch den Gebrauch der anderen Sprache behindert würde. Durch die Herstellung einsprachiger Situationen werde - so die Annahme - der Druck am höchsten und der Lernerfolg am größten.

Auch im Kindergarten sind Kontakte zwischen Migranteneltern und deutschen Erzieherinnen offenbar selten und durch sprachliche Verständigungsprobleme behindert. Auch wenn die Erzieherinnen es wertschätzen, den familiären Hintergrund der Kinder zu kennen, fühlen sie sich durch die Kenntnis der großen Probleme von z.B. Flüchtlingsfamilien sehr belastet, und bringen nicht häufig die Energie auf, statt Elternabenden, die schlecht besucht seien, Hausbesuche zu machen (ebd. S. 76 - 78)

Im Laufe unserer Untersuchungen kamen wir zu der Überzeugung, dass in Bezug auf die Definition der Aufgabe der Schule (und vorschulischen Einrichtungen) nicht, wie wir zunächst angenommen hatten, eine Diskrepanz zwischen den beiden Sozialisationsinstanzen bestand, sondern sich Familie und Schule vielmehr darüber einig waren, dass in der Öffentlichkeit das Deutsche die einzig legitime Sprache sei und dass im öffentlichen Bildungswesen Einsprachigkeit im Deutschen normal sei. Die von uns befragten Eltern verfolgten zwar eine auf Mehrsprachigkeit gerichtete Erziehungspraxis in der Familie, stellten jedoch nicht eine gleiche Forderung an die öffentliche Schule, jedenfalls nicht über das Übliche hinausgehend. Auch in der Elementarerziehung geraten die Erzieherinnen, die auf deutschen Sprachgebrauch im Kindergarten dringen nicht in Konflikt mit den Eltern zweisprachiger Kinder; sie berichten vielmehr von Aufforderungen der Eltern, ihrer Kindern den Gebrauch der Familiensprache im Kindergarten zu verbieten, um das Deutschlernen zu fördern (Godt 1997, S. 76). Im Wissen um die Anforderungen der Schule an die Deutschleistungen versuchen die Eltern den Deutscherwerb der Kinder möglichst zu unterstützen. In den von uns beobachteten Familien einige gingen so weit, mit den Kindern im Hause, wider ihre eigene Überzeugung, Deutsch zu sprechen, weil die Lehrerin dies empfohlen hatte. Besonders angesichts des anstehenden Übergangs von der Grundschule in eine Schule der Sekundarstufe wurde von den Eltern deutlich formuliert, dass ihnen die Deutschkompetenz der Kinder als entscheidend erscheine und sie bereit seien, dafür von den eigenen auf Mehrsprachigkeit zielenden Strategien abzusehen.

Es besteht also ein »*common sense*« über die Monolingualität in der deutschen Schule, der unter verstärktem Druck - zum Beispiel bei der Entscheidung für eine weiterführende /31/ Schule nach der Grundschule - tendenziell verstärkt wird. Eltern und befragte Lehrkräfte teilten weitgehend die Ansicht, »fehlerfreies Deutsch« sei es, das die Partizipation am Bildungserfolg letztendlich garantiere. Darin zeigt sich unserer Ansicht nach, dass die von uns befragten Familien sich selbst im »sprachlichen Markt« als »Beherrschte« verorten und den Kampf darum aufgenommen haben, dass ihre Kinder dereinst zu den »Herrschenden« gehören können.

Das Bemühen um »Korrektheit«, ist eine Strategie, die seit den Anfängen der Geschichte von »Hochsprache« von denjenigen angewendet wird, die sich selbst in der Lage sehen, dass die Variante der Sprache, über die sie lebensweltlich verfügen, zwar Verständigung garantiert, nicht aber Teilhabe an der Macht (Gogolin 1997, S 317 f.).

Wie wir zeigen konnten, setzt sich dieser Prozess im Laufe der Schullaufbahn der Kinder fort, denn während also das Deutsche anerkannt ist als die Sprache, deren möglichst vollkommene Beherrschung den Bildungserfolg des Kindes nach sich zieht, einen hohen Marktwert besitzt und sozialen Aufstieg ermöglichen soll, wird mit den Schulfremdsprachen Englisch und Französisch über den Wert für den angestrebten Schulabschluss hinaus das Ziel verfolgt, bei einer niemals auszuschließenden erneuten Migration, z.B. in Form der sog Rückkehr in das Land der Staatsbürgerschaft der Familie, ein dort für die Schullaufbahn oder einen Beruf nützliches Kapital erworben zu haben. Angesichts der Zwänge der Schulorganisation, die den Eltern (bzw. den Schülerinnen und Schülern) fast immer eine Entscheidung zwischen dem Englischen und der Familiensprache (fast ausschließlich: Türkisch) abverlangt, erkennen auch hier die Eltern die Macht der gesellschaftlichen Verhältnisse an und entscheiden gegen die Familiensprache. Im Bemühen, den Kindern Zugang zu Bildungstiteln und ökonomischem Kapital zu schaffen, verlagern sie ihre Wünsche ins Private und suchen auf verschiedenen Wegen, die Zweisprachigkeit der Kinder dennoch zu fördern. Nachdem die meisten Kinder ihre Familiensprachen, soweit es sich um Amtssprachen der Herkunftsländer handelte, im muttersprachlichen Ergänzungsunterricht zu lesen und schreiben gelernt haben, schrauben die Eltern ihre Ansprüche auf das Mündliche, die in der Familienkommunikation und für den Kontakt zu Verwandten wichtigste Kompetenz, zurück. Die gute Versorgung mit Massenmedien, vor allem durch das Satellitenfernsehen, erleichtert den Familien diese Unterstützungsstrategie.

Der Umgang der Kinder mit den institutionellen Anforderungen

Für gewöhnlich folgen die Kinder der in den außerfamilialen Institutionen geltenden Regel, dass nicht mehrsprachig agiert, sondern deutsch gesprochen wird. Lehrkräfte berichten, dass kaum gegen die Vereinbarung - sei sie ausgesprochen und negativ sanktioniert oder nur »selbstverständlich« - verstoßen werde.⁹ In der Vorschule werde sie nicht so streng eingehalten, weil erst eine allmähliche Gewöhnung an die Schule erfolgen solle und noch nicht »richtig gearbeitet« werde. Es ist zu vermuten, dass auch im Kindergarten - je nach Zusammensetzung der Kindergruppen - eine mehrsprachige Praxis häufiger ist als in der Schule, trotz der oben wie/32/dergegebenen Haltungen der Erzieherinnen. Für diese Einschätzung spricht folgendes Ergebnis unserer Forschung: Im Vergleich der unterrichtlichen, außerunterrichtlich-schulischen und außerschulischen Sprachpraxis, soweit wir sie mittels Kassettenrekorder aufzeichnen konnten, nahm die (nahezu) ausschließliche Verwendung des Deutschen ab und die Mehrsprachigkeit der Kommunikation zu. Ein Beispiel für den spielerischen Umgang mit Elementen von verschiedenen Sprachen haben wir im ersten Kapitel dieses Gutachtens präsentiert, es wurde in einer pädagogisch betreuten Freizeiteinrichtung für Grundschulkinder aufgezeichnet. Die Kinder verhielten sich je nach dem Grad der Öffentlichkeit bzw. Privatheit der Situation im sozialen Raum unterschiedlich im Hinblick auf die Verwendung der ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel. Der strengsten Kontrolle unterliegen solche Situationen im Unterricht, an denen prinzipiell alle Schülerinnen und Schüler und die Lehrkraft be-

⁹ Ein Beispiel für die Rigidität, mit der die Regel u.U. auch innerhalb der Kindergruppe durchgesetzt wird, liefert eine der beiden Mütter im Interview mit Robe (1997, S 41). Grund für die Weigerung ihrer Tochter (1. Schuljahr) in Zusammenhang mit Schule und Hausaufgaben türkisch zu sprechen, war, dass sie bei dem Versuch, auf türkisch einem anderen Kind zu helfen, von einem deutschen Mitschüler gerügt wurde mit den Worten: "Wir sind hier in Deutschland. Hier wird nur Deutsch gesprochen".

teilt sind (z.B. Klassendiskussionen, mündliche oder schriftliche Leistungsnachweise), in ihnen ist Deutsch unangefochten die öffentlich legitime Sprache¹⁰ Im weiteren Raum der Schule, z.B. in Pausen auf dem Schulhof, sind schon häufiger andere Sprachen als Deutsch zu hören - und in Form von Graffiti auch zu lesen -, im außerschulischen Bereich wird eine mehrsprachige Praxis gepflegt. Es ist daher nicht unwahrscheinlich, dass im Falle des Vorhandenseins von Kindern gleicher Sprachen diese auch benutzt werden, da im Elementarbereich einerseits die wenig kontrollierten und nicht öffentlichen Situationen häufiger sind als in der Schule und andererseits die Kinder noch nicht im selben Maß wie Schulkinder gelernt haben, zwischen »öffentlich" und »privat« zu unterscheiden.

Als ein Kennzeichen des Sprachgebrauchs zweisprachiger Kinder untereinander hat Dirim (1997a, 1997b) die Sprachalternation (»code-switching«) herausgearbeitet, den Gebrauch von mehr als einer Sprache innerhalb derselben Gesprächssituation. Die Kinder verwenden dieses diskursive Mittel in vielfältiger Weise, sie verfolgen damit bestimmte kommunikative Absichten, für die ihnen - anders als ihren einsprachigen deutschen Mitschülern - die Möglichkeit des Sprachwechsels zur Verfügung steht. Solche Strategien dienen u.a. der Veränderung der Kommunikationssituation selber (z.B.: damit die in der Nähe befindliche Lehrerin verstehen kann, worum es im Gespräch gerade geht, wird ins Deutsche gewechselt), der Verstärkung einer Absicht (z.B.: Wiederholung des Gesagten in der anderen Sprache), der Korrektur oder Ausführung des zuvor gesagten und vielem mehr. Die Zweisprachigkeit der Kinder erwies sich als "eine höchst flexible Kompetenz (...), durch die die Kinder in unterschiedlichen sprachlichen Marktverhältnissen agieren können" (Dirim 1997b, S. 225). Der Autorin ist darin zuzustimmen, dass die Sprachkompetenz von Migrantenkindern nicht mit Konzepten wie dem der »doppelseitigen Halbsprachigkeit« beschrieben und durch das Abzählen von »richtigen« und »falschen« Vokabeln und Sprachregeln angemessen beurteilt werden kann, sondern ein aus den Elementen - mindestens - zweier Sprachen zusammengesetztes Repertoire darstellt, aus dem die Kinder eine ihren Kommunikationsabsichten und der sozialen Situation angemessene Auswahl treffen

Damit ist angesprochen, wie komplex die pädagogische Aufgabe der Förderung von Zweisprachigkeit ist. Wir haben bereits oben darauf hingewiesen, dass sprachdidaktische Konzepte /33/ ihrerseits im Wechselverhältnis mit der sozialen Bewertung von Sprachen und ihren Sprechern stehen, und wollen, bevor wir zu einigen Hinweisen kommen, wie Eltern zweisprachig aufwachsender Kinder zu beraten wären, daran erinnern, in welchem gesellschaftlichen und politischen Rahmen wir uns bewegen

5. Unterstützung der Zweisprachigkeit: Hinweise für Eltern

»Une personne - une langue« ("Ein Mensch - eine Sprache") heißt eine Devise, die bereits seit Generationen Eltern mit auf den Weg gegeben wird, deren Kinder mit zwei Sprachen aufwachsen (so z.B. Ronjat 1913). Gemeint ist die Herstellung künstlicher Einsprachigkeit (»funktionale Sprachtrennung«), indem ein Elternteil stets nur in einer und immer derselben Sprache mit dem Kind spricht, während der andere Elternteil die andere Sprache verwendet. Der ideale zweisprachige Mensch ist nach dieser Vorstellung also einer, der zwei einsprachige Personen in sich vereint. Später wurde das Prinzip auf Situationen, in denen beide Eltern dieselbe Sprache sprechen, aber in einer Umgebung leben, die anderssprachig ist, in der Weise übertragen, dass geraten wurde, im Elternhaus strikt einsprachig zu verfahren und außerhalb der Familie dem Kind ausreichend Gelegenheiten zu verschaffen, dort gleichfalls in einsprachigen Konstellationen die Umgebungssprache zu lernen. Vor allem vor Sprachmischungen

¹⁰ Dies gilt offenbar auch dann, wenn Zweisprachigkeit z.B. aufgrund eines besonderen Programms ausdrücklich gefördert werden soll, wie die Analysen von Dirim (1997b) nachweisen und von den Autorinnen verschiedentlich bei Unterrichtsbesuchen in Modellklassen in Berlin und Bayern beobachtet worden ist.

und dem Entstehen einer Mischsprache wurde - und wird - gewarnt (z.B. in den »Zehn praktischen Ratschlägen« von Kielhöfer & Jonekeit 1983, 4. Aufl. 1985, S. 957 96).

Unsere Ausführungen zum sprachlichen Selbstverständnis der Migrantenfamilien sollten deutlich gemacht haben, dass besonders Letzteres weder den Auffassungen der Eltern noch ihrer täglichen Praxis gerecht wird. Dennoch ist das mit dem Sprachtrennungsprinzip verbundene Ziel richtig, den Kindern einen möglichst gezielten, adäquaten und differenzierten Sprachgebrauch zu ermöglichen, der das Bewusstsein darüber, welche Wörter, Wendungen und grammatischen Strukturen auch in einsprachigen Kommunikationssituationen (in beiden Sprachen) angemessen sind, voraussetzt. Die Fähigkeiten zur Sprachentrennung, zur Übertragung zwischen den Sprachen, aber eben auch zur Sprachmischung und zur Sprachalternation müssen zweisprachig aufwachsende Kinder entwickeln können. Pädagogisch gesprochen ist es die Aufgabe der Sozialisationsagenturen, sie im Erwerb dieser Kompetenzen zu unterstützen. Wenn es daher für ein Elternpaar eine günstige und praktikable Lösung ist, den Kindern gegenüber an je einer Sprache festzuhalten, sollten sie dies vom ersten Tag an tun, und sich auch nicht davon beirren lassen, dass das Kind vermutlich in bestimmten Phasen seines Spracherwerbs sich im aktiven Sprechen auf eine Sprache zurückziehen wird. Der Gebrauch der Minderheitensprache durch nur einen Elternteil wird immer dann nahe liegen, wenn keine weiteren Familienmitglieder dieser Sprache häufigen Kontakt zu den Kindern haben, die Kinder also nur die Chance haben, im Gespräch mit Vater oder Mutter diese Sprache zu erlernen. Auch in dieser Konstellation sollten die Eltern aber an den geschilderten Strategien festhalten, den Kindern möglichst viele weitere Zugänge zu Sprechern und Medien dieser Sprache zu eröffnen, mit den Sprachen des Kindes zu spielen, Vergleiche anzustellen, Übersetzen zu üben und die Kinder zu ermutigen.

Die häufigere Situation ist jedoch die, dass beide Eltern die gleiche oder verschiedene Minderheitensprachen sprechen, und über die »Umgebungssprache« Deutsch als Zweitsprache verfügen. Diesen Familien ist zu raten, an ihren Strategien, die monolingualen Ansprüche der deutschen Gesellschaft zu unterlaufen, weiterhin festzuhalten, sich also sowohl um möglichst gute Kenntnisse im Deutschen zu bemühen und die Kinder in deren Erwerb zu unterstützen, /34/ als auch die Familiensprache(n) nicht aufzugeben, sondern im Gegenteil zu stärken. Eine für die jeweilige Familie praktikable Methode dafür zu finden und nicht den »Heilslehren« (Kein Türkisch zu Hause! Nur Türkisch zu Hause!) zu vertrauen, wäre wichtig. Die Eltern sollten durch Beratung nicht verunsichert werden, indem ihre sprachliche Praxis des Mischens und Wechselns verunglimpft wird, sondern als eine Variante sprachlichen Ausdrucks betrachtet wird, die gleichfalls gefördert werden sollte. Die für die Spracherziehung eingesetzten Mittel der Familien (Mediengebrauch, telefonische, briefliche und Besuchskontakte zu Verwandten und Freunden, privater Sprachunterricht, Spielkreise und schließlich: öffentlicher Unterricht in Form des »Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts«) sind geeignet, ein Gegengewicht gegen die Dominanz der deutschen Sprache zu setzen, zu ihrem Einsatz sollten die Eltern ermutigt werden. Sie sollten alle Quellen für Sprachkontakte nutzen, d.h. den mündlichen Erwerb der Zweisprachigkeit stützen, später aber auch nicht auf Schriftlichkeit verzichten. Wie wichtig dafür schon im Vorschulalter das Vorlesen von Kinderbüchern - neben den Kindersendungen des Fernsehens - ist, sollte den Eltern und älteren Geschwistern deutlich gemacht werden. Zunächst sollten aber die Kindergärten Bilder- und Märchenbücher in verschiedenen Sprachen und - soweit auf dem Markt - in zweisprachigen Ausgaben anschaffen. Einiges können Eltern im Urlaub beschaffen, anderes ist über Spezialbuchhandlungen leicht (aber teuer) zu erhalten. Beispiele aus Modellversuchen (vgl. Diehm 1995) zeigen, wie Eltern dafür gewonnen werden können, in den Einrichtungen die Sprachen der Kinder zu repräsentieren, in dem sie Geschichten erzählten und vorlasen.

Es wird deutlich: Die Hauptadressaten von Beratung müssten die deutschen Einrichtungen Kindergarten und Schule sein, die ihre Aufgabe der Deutschvermittlung und der Förderung der Zweisprachigkeit der -Kinder als Ganze wahrnehmen müssten, ohne den Maßstab der Ein-

sprachigkeit anzulegen. Sie könnten nach dem Grundsatz handeln, dass jeder spielerische Umgang mit Sprache, jeder Vergleich, jede Bewusstmachung und jeder »Fehler« den Lernprozess fördert, und zwar auch der jeweils anderen Sprache, wenn diese nicht ausgeblendet und zu unterdrücken versucht wird. Den Kindern die Freude an der Sprache in ihren vielfältigen Varianten nicht zu nehmen, sondern daran teilzuhaben, den Eltern Sicherheit zu geben, dass nicht Einsprachigkeit normal, leichter oder besser ist, sondern gute und vielfältige Sprachkenntnisse für die Kinder schulischen und beruflichen Erfolg sichern (können), sollte Anliegen der öffentlichen Bildungsinstitutionen sein. /35/

Literatur:

- Augstein, Rudolf (1986):** Preussens Friedrich und die Deutschen, Nördlingen (Grenö)
- Auer, Peter & Andreas Hieronymus (1997):** Das versteckte Prestige des Türkischen. In: Gogolin, Ingrid & Bernhard Nauck (Hrsg.): Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung. Dokumentation einer Fachtagung. Hamburg, Chemnitz (Mimeo), S. 34 -49
- BAGIV (Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände in Deutschland e.V.) (1985):** Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Sprach- und bildungspolitische Argumente für eine zweisprachige Erziehung von Kindern sprachlicher Minderheiten. Hamburg (ebv Rissen)
- Bourdieu, Pierre (1993):** Der sprachliche Markt [zuerst: 1978]. In: ders., Soziologische Fragen, Frankfurt (Suhrkamp), S. 115 - 130
- Calvet, Louis-Jean (1978):** Die Sprachenfresser. Ein Versuch über Linguistik und Kolonialismus. Berlin (Verlag Das Arsenal)
- Canetti, Elias (1977):** Die gerettete Zunge. Geschichte einer Jugend. München (Hanser)
- Cummins, Jim (1984):** Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Zum Zusammenwirken von linguistischen, soziokulturellen und schulischen Faktoren auf das zweisprachige Kind. In: Die deutsche Schule, Heft 3, S. 187 - 198
- Diehm, Isabell (1995):** Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft: konzeptionelle Überlegungen für die Elementarpädagogik. Frankfurt a.M. (Verlag für Interkulturelle Kommunikation)
- Dirim, Inci (1997a):** Außerschulische und außerfamiliäre Sprachpraxis bilingualer Kinder. In: Gogolin, I. & U. Neumann (Hrsg.), a.a.O., S. 217 - 249
- Dirim, Inci (1997b):** »Var mi lan Marmelade?« Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse. Dissertation am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Hamburg (Typoskript)
- Dirim, Inci & Andreas Hieronymus (1997):** Vielsprachigkeit im Umfeld der Faberschule. Untersuchung der sprachlichen Interaktion von Großstadtkindern im außerschulischen Raum. In: Gogolin, I. & U. Neumann (Hrsg.), a.a.O., S. 177 - 249
- Extra, Guus & Ludo Verhoeven (Hrsg., 1993):** Immigrant Languages in Europe. Clevedon (Multilingual Matters)
- Felix, Sascha W. (1993):** Psycholinguistische Untersuchung zur zweisprachigen Alphabetisierung. Gutachten im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport (Lehrstuhl für Allgemeine Linguistik, Universität Passau, Typoskript)
- Gillespie, Marie (1995):** Television, Ethnicity and Cultural Change. London, New York (Routledge)
- Godt, Christoph (1997):** Interkulturelle Erziehung im Elementarbereich, mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen und psychosozialen Begleitung von Asylbewerber und Flüchtlingskindern. Diplomarbeit am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Hamburg (Mimeo)
- Gogolin, Ingrid (1988):** Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg (Bergmann + Heibig)
- Gogolin, Ingrid (1994):** Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster (Waxmann-Verlag)
- /36/ Gogolin, Ingrid (1997):** »Arrangements« als Hindernis & Potential für Veränderung der schulischen sprachlichen Bildung In: dies. & U. Neumann (Hrsg.), a.a.O., S.311 - 344
- Gogolin, Ingrid & Ursula Neumann (Hrsg., 1997):** Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle "Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit Münster (Waxmann-Verlag)
- Hansen, Rolf & Sabine Hornberg (1996):** Migration und Qualifikation. Zugewanderte Kinder in der deutschen Schule In: H.-G. Rolf u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 9, Weinheim und München (Juventa), S 339 - 376
- Herder, Johann Gottfried (1764 ff):** Frühe Schriften 1764 - 1772 Hrsg. von U. Gaier. Frankfurt (Bibliothek deutscher Klassiker) 1985
- Hewitt, Roger (1990):** Inter-ethnische Beziehungen von Jugendlichen und die Bedeutung der Sprache in ethnisch gemischten Jugendgruppen in Großbritannien. In: Büchner, P., Krüger, H.-H. & L. Chisholm (Hrsg.): Kindheit und Jugend im internationalen Vergleich Opladen (Leske - Budrich), S 245 - 256
- Hewitt, Roger (1994):** Sprache, Jugend und die Destabilisierung der Ethnizität. In Deutsch lernen, Heft 3
- Hewitt, Roger (1997):** Ethnizität in der Jugendkultur In: Gogolin, I., Krüger-Potratz, M. & M. Meyer (Hrsg.): Pluralität und Bildung. Opladen (Leske & Budrich, im Erscheinen)
- Hobsbawm, Eric J. (1991):** Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780. Frankfurt, New York (Campus)
- Kielhöfer, Bernd & Sylvie Jonekeit (1983):** Zweisprachige Kindererziehung, Tübingen (Stauffenburg)
- Kroon, Sjaak (1986):** Interkultureller Sprachunterricht. In: Diskussion Deutsch, Heft 90, S 413 -423

- Kroon, Sjaak** (1990): Opportunity and constraints of community language teaching Münster (Waxmann-Verlag)
- Kroon, Sjaak & Ton Vallen** (1991): Monolingual Lehrer in multilingualen Klassen. In: Gogolin, I./ Krüger-Potratz, M./ Kroon, S./ Neumann, U. & T. Vallen (Hrsg.): Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa, Münster (Waxmann-Verlag), S. 125 - 149
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung** (Hrsg., 1994): Begegnung mit Sprachen in der Grundschule. Soest (LSW/ Soester Verlagskontor)
- List, Gudula** (1981): Sprachpsychologie. Stuttgart (Kohlhammer)
- List, Gudula** (1995): Psycholinguistik und Sprachpsychologie. In: Bausch, K.R., Christ, H. & H.-J. Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen & Basel (UTB), S. 31-37
- List, Gudula** (1995a): Zwei Sprachen und ein Gehirn Befunde aus der Neuropsychologie und Überlegungen zum Zweitspracherwerb. In: Fremdsprache Deutsch, Sondernummer, S. 27 - 35
- List, Gudula** (1997): Beweggründe zur Mehrsprachigkeit. Der psychische Prozess ist das Produkt! In: Wend, M. & W. Zydati (Hrsg.): Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozess und Inhalt. Bochum (Brockmeyer, im Erscheinen)
- Jäger, Georg** (1977): Sozialstruktur und Sprachunterricht im deutschen Gymnasium zur Zeit des Vormärz. In: ZfPäd, 14. Beiheft, S. 189 - 202
- Neumann, Ursula & Ulrike Popp** (1993): Spracherziehung in Migrantenfamilien In Deutsch lernen, 18. Jg Heft 1, S. 26 - 62
- Neumann, Ursula & Ulrike Popp** (1997): Die Elternschaft der Faberschule. In: Go/37/golin, I & U. Neumann (Hrsg.), a.a.O., S. 47-78
- Preuss-Lausitz, Ulf** (1996): Gender-Patchwork: Fremd- und Selbstbilder der Geschlechter im Umbruch. In: Zeiher, H./ Büchner, P. & Jürgen Zinnecker (Hrsg.): Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit Weinheim und München (Juventa), S. 189 - 206
- Puritz, Ulrich** (1997): »Sexy Kanacker«. In: Gogolin, L., Krüger-Potratz, M. & M. Meyer (Hrsg.): Pluralität und Bildung. Opladen (Leske & Budrich, im Erscheinen)
- Rampton, Ben** (1995): Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents. London (Longman)
- Reich, Hans H.** (1995): Community Languages Teaching Herkunftssprachenunterricht in England. Münster (Waxmann-Verlag)
- Robe, Edeltraut** (1997) im Gespräch mit Leila Dogan und Gül Solgun-Schmidt, zwei türkischen Müttern: 'Unsere Kinder sollen es besser haben als wir...' In: Die Grundschulzeitschrift, 11. Jg., Heft 106, S. 40-42
- Ronjat, J.** (1913): Le developement du langage obsere chez un enfant bilingue Paris
- Schrader, Achim/ Nikles, Bruno W. & Hartmut Griese** Die Zweite Generation Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Kronberg (Athenäum)
- Sennett, Richard** (1991): Civitas. Die Großstadt und die Kultur des Unterschieds. Frankfurt (S. Fischer Verlag)
- Tosi, Arturo** (1984): Immigration and Bilingual Education. A Case Study of Movement of Population, Language Change and Education. Oxford (Pergamon Press)
- Wandruszka, Mario** (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München (Piper)

/38/