

Sprachvergleich in der Schule

3., aktualisierte Auflage

Björn Rothstein (Hg.)

**Thema Sprache
Wissenschaft für den Unterricht**



Inhaltsverzeichnis

Björn Rothstein:

Sprachvergleich in der Schule 1

Björn Rothstein:

Deutschunterricht und Qualifikation in der Herkunftssprache? 9

Michael Rödel:

Der Sprachvergleich und die Didaktik des Sprachwandels 27

Ingelore Oomen-Welke:

Sprachen vergleichen auf eigenen Wegen:

Der Beitrag des Deutschunterrichts 49

Ursula Behr:

Sprachenübergreifendes Lernen

aus der Sicht des muttersprachlichen Deutschunterrichts

in der Sekundarstufe I 71

Christa Dürscheid:

„Schreib nicht, wie Du sprichst.“

Ein Thema für den Deutschunterricht 89

Grit Mehlhorn:

Slawische Sprachen als Tertiärsprachen – Potenziale für den

Sprachvergleich im Fremdsprachenunterricht 111

Doris Grütz:

Schriftsprachliche Deutschkompetenzen von

Studienanfängern für das Lehramt - mit Hinweisen auf

Kompetenzen von mono- und bilingualen Studierenden 137

Doreen Bryant:

Implikationen des Erst- und Zweitspracherwerbs:

postpositional ins präpositionale System –

ein didaktisches Angebot 157

Vorbemerkung zur ersten Auflage

Die hier publizierten Beiträge beschäftigen sich allesamt mit Fragestellungen des Sprachvergleichs innerhalb der Schule. Sie belegen eindrucksvoll die Relevanz und die Möglichkeiten eines häufig in den Curricula und in den Didaktisierungen eher stiefmütterlich behandelten Themas. Es ist zu hoffen, dass sie zu weiteren Auseinandersetzungen mit dem Vergleich unterschiedlicher Sprachen oder Sprachvarietäten im Unterricht führen werden. Corinna Reuter danke ich für ihr geduldiges und stets zuverlässiges Arbeiten rund um die Formatierung und die sprachliche Richtigkeit. Den Autorinnen und Autoren sei für die Bereitschaft, einen Aufsatz zu diesem Band zu schreiben, herzlich gedankt.

Bochum im April 2011

Björn Rothstein

Vorbemerkung zur dritten Auflage

Zu meiner großen Freude erscheint dieser Sammelband nun in der dritten Auflage, was ich als einen Beleg für das große Interesse am Thema *Sprachvergleich in der Schule* werten möchte. Allen Leserinnen und Lesern, die die neue Auflage möglich gemacht haben, sei herzlich gedankt. Die Beiträge erscheinen in dieser dritten Auflage unverändert; aktualisiert wurden lediglich einige bibliographische Hinweise im einleitenden Aufsatz.

Bochum im März 2018

Björn Rothstein



Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht

Hrsg. von Björn Rothstein

Wissenschaftlicher Beirat

Ursula Bredel (Hildesheim)

Andreas Grünewald (Bremen)

Lena Heine (Bochum)

Karin Kleppin (Bochum)

Nicole Marx (Bremen)

Grit Mehlhorn (Leipzig)

Johannes Müller-Lancé (Mannheim)

Claudia Riemer (Bielefeld)

Dirk Siepmann (Osnabrück)

Markus Steinbach (Göttingen)

Rosemarie Tracy (Mannheim)

Thema Sprache – Wissenschaft
für den Unterricht
Hrsg. von Björn Rothstein

Band 1

Sprachvergleich in der Schule

3., aktualisierte Auflage

Herausgegeben von
Björn Rothstein



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Titelbild: www.istock.com

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-1857-1

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2018.

Printed in Germany. Druck: WolfMediaPress, Korb

Sprachvergleich in der Schule

Björn Rothstein

1. Zur Einleitung

Warum sollte man die Grammatiken verschiedener Sprachen miteinander vergleichen und warum dies (bereits) in der Schule? Die Lernbereiche Grammatik und Sprachreflexion sind zumindest im muttersprachlichen Unterrichtsfach Deutsch an deutschen Schulen traditionell eher unbeliebt (Gornik 2003, Rothstein 2010) und werden zumeist auch als schwer, aber dennoch als notwendig empfunden. Die 1991 von Hubert Ivo und Eva Neuland durchgeführte Studie zum ersprachlichen Grammatikunterricht im Schulfach Deutsch belegt dies nach wie vor in eindrucksvoller Art und Weise:

Das Ergebnis der Untersuchung läßt sich holzschnittartig so zusammenfassen: Die Befragten wissen wenig von der Grammatik ihrer Muttersprache, mögen sie nicht sonderlich und erinnern sich nicht gern an ihren Grammatikunterricht, halten aber daran fest, dass Grammatikunterricht sein muß, und geben hierfür unterschiedliche Gründe an [...] (Ivo/ Neuland 1991:437)

Lohnt es sich, angesichts dieser Situation, überhaupt sprachvergleichend zu arbeiten? Die Misere des Grammatikunterrichts im Schulfach Deutsch ist seit langem gut dokumentiert und scheint sich – optimistisch formuliert – zwar zum Guten zu wenden, bleibt aber dennoch mit ausreichend Problemen konfrontiert. Damit könnte der Eindruck entstehen, dass ein sprachvergleichendes Vorgehen aufgrund seiner Komplexität die Situation nur noch verschärfen würde. Was ist demnach aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive der Vorteil eines sprachvergleichenden bzw. sprachkontrastiven Arbeitens? Oder: wie lässt es sich angesichts der oben beschriebenen Problematik rechtfertigen? Aus dem sprachwissenschaftlichen Blickwinkel wird diese Frage zumeist wie folgt beantwortet und ich würde mich einer solchen Argumentation anschließen:

Gegenüber der einzelsprachlichen Linguistik ist ein Vorteil der kontrastiven Linguistik darin zu sehen, dass einzelsprachliche Strukturen nicht einfach als existent ‚hingenommen‘ werden, sondern dass aus der Perspektive des Sprachkontrasts Strukturunterschiede auffallen, die Fragen zu bestehenden Strukturen überhaupt erst aufkommen lassen – gerade bei nah verwandten Sprachen. (Kürschner 2008:68)

Aber ist dies auch auf didaktischer und damit auch auf unterrichtlicher Ebene angesichts der bekannten Probleme des Grammatikunterrichts sinnvoll? Ein Indiz zur Beantwortung dieser Frage kommt aus dem wohl schwierigsten Problemfeld des muttersprachlichen Grammatikunterrichts, dem Kompetenzproblem:

Sich im [muttersprachlichen, B.R.] Unterricht mit Grammatik zu beschäftigen heißt also nicht – wie in manchen anderen Schulfächern üblich –, etwas völlig Neues zu erwerben, sondern es heißt, Distanz zu gewinnen zu etwas, über das man schon verfügt. (Gornik 2003:815)

Demnach ließe sich das sprachvergleichende Arbeiten als Möglichkeit zur Distanz-Gewinnung verwenden: der Vergleich mit dem Anderen und das daraus resultierende Verfremden ermöglicht eine intensivere Reflexion des Eigenen. Doch wird dieser Weg in der Schule nur selten bestritten. Zumeist wird er im Kontext der Tertiärsprachen- und der Vielsprachigkeitsdidaktik sowie in dem Ansatz des sprachintegrativen Grammatikunterrichts thematisiert. Im Folgenden seien dazu einige ausgewählte Beispiele aufgeführt.

Ausgehend von Interlexemen wie *Krokodil, crocodile* ... und verwandten Phänomenen diskutiert Meißner (2000) die Möglichkeit einer mehrsprachendidaktischen, d.h. vorwiegend tertiärsprachdidaktischen Wortschatzarbeit. Die Vorteile einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Wortschatzarbeit sieht Meißner (2000) in der kognitivistischen Lerntheorie begründet. Die mehrsprachige Herangehensweise ermögliche eine größere Verarbeitungstiefe, eine stärkere Verarbeitungsbreite und eine bessere Verarbeitungszeit.

Leitzke-Ungerer (2005) diskutiert die Möglichkeiten der Mehrsprachigkeitsdidaktik bei der Vermittlung der modernen fremdsprachlichen Grammatiken im schulischen Kontext. Für die romanischen Sprachen liegt eine Reihe von Vermittlungsbezügen zwischen ihnen vor; Leitzke-Ungerer bezieht darüber hinaus das Englische mit ein. Sie kommt zu dem Schluss, dass insbesondere bei sehr ähnlichen grammatischen Phänomenen zweier verschiedener Sprachen sehr gute Transfermöglichkeiten des bereits zu einer der Sprachen erworbenen Wissens auf das neu zu erlernende Wissen bezüglich einer anderen Sprache bestehen.

Gnutzmann & Köpcke (1988) argumentieren aufgrund von lernpsychologischen Überlegungen für einen sprachintegrativen Grammatikunterricht, der den muttersprachlichen mit dem fremdsprachlichen Grammatikunterricht verknüpft. Dabei wird an kognitive und nicht an mechanisch initiierte Lernprozesse im Grammatikunterricht gedacht. Gnutzmann & Köpcke (1988) gehen zunächst vom rein einzelsprachlichen Grammatikunterricht im Schulfach Deutsch aus und verweisen auf Menzel (1985), der eine Behandlung der Konjunktion *daß* (heute: *dass*) vorschlägt. Die Schüler sollen im Laufe des Grammatikunterrichts erkennen, dass im Gegensatz zu *das* meist nach *verba dicendi* und *sentiendi* *dass* steht. Darüber hinaus können die Schüler feststellen, dass durch *dass* eine Nebensatzstruktur ausgelöst wird und meist unmittelbar auf *dass* das Subjekt steht.

Ein gegenwärtig detailliertes, weil schulisch gut anwendbares, Konzept einer Vielsprachigkeitsdidaktik für den Deutschunterricht liegt mit den Arbeiten von Ingelore Oomen-Welke vor:

Das Konzept des vielsprachigen Deutschunterrichts ist verwandt mit dem ursprünglichen Konzept von Language Awareness und verbindet das Wünschbare mit dem Machbaren. Es zeigt Lehrerinnen und Lehrern, wie sie schrittweise lernen können, die anderen Sprachen der Klasse zuzulassen statt zu verbieten, die Sprachaufmerksamkeit der Kinder zu erkennen, implizite Vorschläge der Kinder aufzugreifen und zu nutzen. Soweit werden Themenangebote der Kinder aufgenommen, so dass deren Beteiligung gestärkt wird. Im systematisch geplanten Deutschunterricht ist es möglich, die zwei- und mehrsprachigen Kinder und auch die DialektsprecherInnen nach ihren anderen Sprachen bzw. nach der Dialektform zu fragen und das (standard-)deutsche Beispiel damit zu vergleichen. Die Vergleichsgröße kann variieren, mal ist sie ein Wort, mal ein Satz, mal ein Gedicht, mal das graphische System usw. Andere kulturelle Muster werden dadurch selbstverständlich, man lernt im Deutschunterricht voneinander und miteinander. Nach einer Phase der Sensibilisierung für andere Sprachen wird es möglich, gemeinsam die Sprachen der Welt zu erkunden und daran viel über die Sprachlichkeit der Menschen und die Vielfalt der Möglichkeiten sprachlicher Zeichen und ihres Gebrauchs zu lernen. Sprachliche Systeme, Routinen, Rituale und Textformen sind Teil der Kultur. Andere Sichtweisen zu berücksichtigen und sich auf sie einzulassen macht das Lernen interkulturell, für Schüler und Schülerinnen, Lehrer und Lehrerinnen. (Oomen-Welke 2002: 1)

Es sollte deutlich sein, dass aufgrund der inhaltlichen Komplexität beim Vergleich zweier oder mehrerer Sprachen nicht alle Bereiche sich gleichermaßen eignen. Die betreffenden Phänomene müssen in der Einzelsprache gut beobachtbar und salient sein. Für den Sprachvergleich kommt hinzu, dass ein „erkennlicher“ Zusammenhang zwischen ihnen bestehen muss. Als Beispiel kann der Vergleich von bestimmten grammatikalischen Phänomenen dienen, deren Verbindung sich aus dem Zusammenspiel von Form und Funktion ergibt, wobei vier Szenarien denkbar sind. Die Formen der Sprachen α und β sind sich erstens sehr ähnlich und ihre Funktionen identisch. Die aspektuelle deutsche bzw. französische Konstruktion „im Begriff sein etwas zu tun“ und „être sur le point de faire qc“ wird jeweils periphrastisch gebildet und enthält neben „sein“ und „être“ einen nominalen Prädikatsteil mit einleitender Präposition und eine konjunkional angeschlossene Verbalphrase, in der das Hauptverb steht. Beide Konstruktionen bringen zum Ausdruck, dass ein Ereignis unmittelbar bevorsteht. Zweitens können sich die Formen relativ ähnlich, ihre Funktionen aber grundverschieden sein. Das englische present perfect wird zum Ausdruck eines perfektischen Aspekts verwendet, das deutsche Präsensperfekt zudem als Ersatzform für das imperfektive Präteritum. Im dritten Fall, wie beim *conditionnel* und beim

Konjunktiv II, ist die Funktion identisch, die Form jedoch verschieden. Die Form des *conditionnel* suggeriert eine Analyse als Futurpräteritum. Eine seiner Funktionen als Ausdruck von Kontrafaktivität in Konditionalsätzen entspricht jedoch einer der Funktionen des Konjunktivs II, der morphologisch eindeutig kein Futurpräteritum ist. Im vierten Fall sind sowohl Form als auch Funktion verschieden (vgl. folgende Tabelle).

	Form (α) $\approx$ Form (β)	Funktion (α) = Funktion (β)	Beispiel
Fall 1	+	+	être sur le point de/im Begriff sein etwas zu tun
Fall 2	+	-	Present perfect/ Präsensperfekt
Fall 3	-	+	Konj. II/ imp. & cond.
Fall 4	-	-	

Tab. 1: *Beziehungen zwischen Form und Funktion und Transferpotential*

Besonders salient ist demnach der Fall 1, die Fälle 2 und 3 eignen sich jedoch aufgrund einer Gemeinsamkeit ebenfalls. Fall 4 scheidet aus. Tatsächlich finden sich in jüngerer Zeit zahlreiche didaktische Konzepte Leontiy (2013), Reich & Krumm (2013), Rupp (2014), Wöllstein (2016) und Wöllstein & Zepter (2015), die sich mit dem Nutzen des schulischen Sprachvergleichs auseinandersetzen. Eine besondere Rolle nehmen hier interkulturelle Perspektiven auf den Vergleich ein (etwa Rösch 2017 und Wegner & Dirim 2016).

2. Sprachvergleich in der Schule im erweiterten Kontext

Legt man eine ausreichend weite Definition von Sprache zugrunde, so wird es möglich, in vielen Bereichen des schulischen Unterrichts sprachvergleichend zu arbeiten. Bemühen wir dazu zunächst die von Bußmann vorgeschlagene Definition von Sprache, die hier auszugsweise aufgeführt wird:

Sprache. Auf kognitiven Prozessen basierendes, gesellschaftlich bedingtes, historischer Entwicklung unterworfenen Mittel zum Ausdruck bzw. Austausch von Gedanken, Vorstellungen, Erkenntnissen und Informationen sowie zur Fixierung und Tradierung von Erfahrung und Wissen. (Bußmann 1990:699)

Herauszulesen sind Möglichkeiten des Sprachvergleichs auf u.a. historischer, medialer, kognitiver, sozialer und variationeller Ebene. Damit steht fest, dass ein sprachvergleichender Unterricht nicht notwendigerweise ein fächerverbindender oder fächerübergreifender Unterricht sein muss. Er kann auch die verschiedenen medial, sozial, historisch und variationell determinierten sprachlichen Subsysteme von nur einer Sprache miteinander vergleichen. Es eröffnet sich eine Reihe von interessanten Möglichkeiten des vergleichenden Arbeitens, von denen einige Teil

dieses Sammelbandes sind. Sie werden im nächsten Abschnitt detaillierter vorgestellt.

3. Sprachvergleich in der Schule konkret

Björn **Rothstein** diskutiert die Möglichkeit, innerhalb des Deutschunterrichts einen kleineren Beitrag zur Qualifikation in der Herkunftssprache zu leisten. Es wird für ein sprachintegratives Vorgehen plädiert, das zunächst das Deutsche mit den schulischen Fremdsprachen vergleicht und anschließend die verschiedenen Herkunftssprachen der Schüler einbezieht. Michael **Rödel** reflektiert die Möglichkeiten einer Sprachvergleichsdidaktik bei diachron verschiedenen Varietäten des Deutschen. Der Ansatz des Sprachvergleichs eröffnet auch innerhalb der muttersprachlichen Didaktik neue Perspektiven, indem er Varietäten oder – wie im folgenden Aufsatz – die Sprache verschiedener Sprachepochen gegenüber stellt. Sprachwandel und Sprachgeschichte spielen in der (Sprach-)Didaktik des Deutschen eine untergeordnete Rolle. Mit der Diskussion um Norm und Normverfall in den letzten Jahren wird allerdings Sprachwandel in der Schule immer häufiger thematisiert. Lehrbücher greifen beispielsweise den Wandel in synchroner Perspektive auf (SMS-Sprache, Jugendsprache), vereinzelt in der Mittelstufe auch im Vergleich zu historischen Vorstufen des Gegenwartsdeutschen (Mittelhochdeutsch). Der Beitrag zeigt, wie Schülerinnen und Schüler schon in mittleren Jahrgangsstufen aller Schularten durch sinnvolle Vergleiche die Fähigkeit der Sprache zum fortdauernden Wandel begreifen können und dieses Begreifen schließlich die Generierung von Sprachbewusstheit fördert. Ingelore **Oomen-Welke** bespricht die von Kindern mitgebrachte Lust am Vergleich von Sprachen: Sie führen spontane, teils lustige Sprachvergleiche an Wörtern oder Lautformen durch. Wenn ihre Mitteilungen positive Beachtung finden, bleibt dieses Interesse bis in die Sekundarstufe bestehen. Dort werden durch die Fremdsprachen für alle Klassenstufen neue Gelegenheiten zur vergleichenden Reflexion geschaffen. Über Anlässe in Deutsch mit Bezug zu Fremdsprachen und über Arbeitsweisen mit hohen Autonomieanteilen der Lernenden wird in Ingelore Oomen-Welkes Beitrag berichtet. Abschließend werden noch die unterrichtlichen Orte, der didaktische Stellenwert und sowie der Ertrag des Vergleichens von Sprachen kurz erörtert. Ursula **Behr** thematisiert die Frage, wie man unter schulischen Bedingungen mehrere Sprachen erfolgreich lernen kann. Nach der Beschreibung der Bedeutung sprachenübergreifenden Lernens als gemeinsame Zielsetzung jeglichen Sprachunterrichts wird am Beispiel der Thüringer Lehrpläne ihre mögliche curriculare Verortung aufgezeigt. Es folgen unterrichtspraktische Beispiele, die illustrieren, wie sprachenübergreifende Übungssequenzen auch im muttersprachlichen Deutschunterricht eingesetzt werden können. Christa **Dürscheid** stellt grundsätzliche Überlegungen zu den Eigenschaften gesprochener und geschriebener Sprache an und argumentiert dafür, dass die bekannte Maxime „Schreib, wie du sprichst“ eher in ihr Gegenteil gewendet werden sollte: „Schreib nicht, wie du sprichst.“ Einleitend wird der historische Kontext

erläutert, in dem diese Maxime zu verorten ist, dann steht der Vergleich gesprochener und geschriebener Sprache im Zentrum. Hier wird gezeigt, dass die Unterschiede auf der Laut-Buchstaben-Ebene bis hin zur Textebene so gewichtig sind, dass auf keiner Ebene eine Entsprechung von gesprochener und geschriebener Sprache angenommen werden kann. Wie sich das Thema in den Deutschunterricht integrieren lässt und welchen Stellenwert es in den curricularen Vorgaben für die Sekundarstufe II hat, wird im Anschluss daran dargestellt. Es folgt ein Unterrichtsvorschlag zur Analyse solcher Texte, von denen man gemeinhin annimmt, sie basierten auf der Umsetzung gesprochener in geschriebene Sprache. Abschließend wird dafür plädiert, in Zukunft verstärkt Themen aus der noch jungen Disziplin der Schriftlinguistik in den Deutschunterricht einzubeziehen. Grit **Mehlhorn** diskutiert den Sprachvergleich zwischen dem Russischen, Polnischen, Tschechischen und dem Deutschen und Englischen. Sie geht auf Sprachvergleich als Lern- und Vermittlungsstrategie ein, stellt Beispiele für Sprachvergleiche im Bereich der Phonetik, Phonologie, Morphologie, Syntax und Lexik vor und legt dabei den Schwerpunkt auf positiven Transfer aus anderen Sprachen. Doris **Grütz** belegt die Schwierigkeiten von Studienanfänger, die überwiegend direkte Schulabgänger sind, die sprachliche Norm zu beachten. Die sprachlichen Belege wurden im Rahmen der Deutschkompetenzprüfung an der Pädagogischen Hochschule Zürich erhoben und werden sprachvergleichend dargestellt. Doreen **Bryant** schaut aus der Erst- und Zweitspracherwerbsperspektive auf das deutsche Lokalisierungssystem, um einerseits zu erklären, warum DaZ-Lerner trotz frühkindlichem Deutschkontakt in diesem Bereich oft anhaltende Schwierigkeiten haben und um andererseits Wege aufzuzeigen, diese zu überwinden. Vor dem Hintergrund, dass jede Sprache ein historisch gewachsenes kohärentes Gebilde darstellt, dessen inhärente Zusammenhänge dem Erstspracherwerbenden helfen, sich das System in seiner ganzen Komplexität zu erschließen (Slobin 2001), werden Erstspracherwerbsdaten auf entsprechende Zusammenhänge hin untersucht, um diese im nächsten Schritt sprachdidaktisch nutzbar zu machen. Neben der konsequenten Moduspezifizierung lokaler Verben kommt auch umgangssprachlichen Pleonasmen (*auf den/dem Tisch drauf*) eine Schlüsselrolle im Erwerb des deutschen Lokalisierungssystems zu. Um DaZ-Lernern eine zielsprachliche Annäherung zu ermöglichen, sollten ihnen diese Konstruktionen frequent angeboten werden. Der an deutschsprachige Kinder gerichtete elterliche Input liefert eine ideale Vorlage hierfür.

Literaturverzeichnis

- Bußmann, H. (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. 2., völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Gnutzmann, C. & Köpcke, K.-M. (1988): Integrativer Grammatikunterricht. Wider die Trennung von Mutter- und Fremdsprachenunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen* 41, 75-84.

- Gornik, H. (2003): Methoden des Grammatikunterrichts. In: Bredel, U., Klotz, P., Ossner, J. & Siebert-Ott, G. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache - ein Handbuch*. Paderborn, 814-829.
- Ivo, H. & Neuland, E. (1991): Grammatisches Wissen. Skizze einer empirischen Untersuchung über Art, Umfang und Verteilung grammatischen Wissens (in der Bundesrepublik). *Diskussion Deutsch* 22, 437-485.
- Kürschner, S. (2008): *Deklinationenklassen-Wandel: Eine diachron-kontrastive Studie zur Entwicklung der Pluralallomorphie im Deutschen, Niederländischen, Schwedischen und Dänischen*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Leitzke-Ungerer, E. (2005): Mehrsprachigkeitsdidaktik und Grammatikunterricht in den modernen Fremdsprachen. Transferprofile, empirische Überprüfung, Unterrichtsvorschläge. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 43, 32-59.
- Leontiy, H. (2013): *Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich. Das Deutsche im Fokus der am meisten kommunizierten Migrantensprachen. Ein Handbuch für DaF-Lehrende und Studierende, für Pädagogen und Erzieher*. Münster: LIT-Verlag.
- Meißner, F.-J. (2000): Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit. *französisch heute* 31, 55-67.
- Menzel, W. (1985): Genetisches Lernen im Sprachunterricht. *Jahrbuch für Deutschdidaktik*, 42-54.
- Oomen-Welke, I. (2002): Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. *Deutsch lernen* 25, 143-163.
- Reich, H. H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Rösch, H. (2017): *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Rothstein, B. (2010): *Sprachintegrativer Grammatikunterricht. Zum Zusammenspiel von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik im Mutter- und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Rupp, G. (2014): *Deutschunterricht lehren weltweit*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Slobin, D.I. (2001): Form-function relations: how do children find out what they are. In: Bowermann, M. & Levinson, S. C. (Hrsg.): *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 406-449.
- Wegner, A. & Dirim, I. (Hrsg.) (2016): *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive*. Opladen: Budrich.
- Wöllstein, A. (2016): Was ein Strukturmodell für die (kontrastive) Sprachbetrachtung im DaF-Bereich leisten kann. In: Cuartero Otal, J. et. al (Hrsg.): *Querschnitt durch die deutsche Sprache aus spanischer Sicht. Perspektiven der Kontrastiven Linguistik*. Berlin: Frank & Timme, 211-231.
- Wöllstein, A. & Zepter, A. (2015): Wie und warum unterscheiden sich die Wortabfolgen in Sätzen? In: Wöllstein, Angelika (unter Mitarbeit von Saskia Schmadel) (Hrsg.): *Das topologische Modell für die Schule*. Baltmannsweiler: Schneider, 239-266.

Deutschunterricht und Qualifikation in der Herkunftssprache?

Björn Rothstein

Der Beitrag diskutiert die Möglichkeit, innerhalb des Deutschunterrichts einen kleineren Beitrag zur Reflexion der nicht-deutschen Herkunftssprache zu leisten. Es wird für ein sprachintegratives Vorgehen plädiert, das zunächst das Deutsche mit den schulischen Fremdsprachen vergleicht und anschließend die verschiedenen nicht-deutschen Herkunftssprachen der Schüler einbezieht.

1. Einleitung

Viel darf man gegenwärtig in den Medien und in der Forschungsliteratur zum pädagogischen und didaktischen Umgang mit Migrantenkindern erfahren. *Deutsch als Zweitsprache* ist eines der großen aktuellen Themen in der Deutschdidaktik und der germanistischen Sprachwissenschaft. Doch wie erfolgt die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Herkunftssprache, mit ihrer schuldidaktischen Verortung und mit dem schulischen Beitrag zur Reflexion der Herkunftssprache? Es scheint offenbar so, dass der Fokus der Forschung gegenwärtig eher auf die Förderung der deutschen Sprache bei Migrantenkindern gerichtet ist. Dies ist im Interesse der betreffenden Kinder und der gesamten Gesellschaft natürlich vordergründig, sofern aus diesen Kindern aktive Mitglieder der deutschen Bevölkerung werden sollen. Reich (2008) versteht Folgendes unter dem Begriff Herkunftssprache:

Herkunftssprachen sind die Sprachen, die Migranten als ihre Muttersprachen in anderssprachige Einwanderungsländer mitbringen. (Reich 2008: 445)

Doch ist dieser Begriff für unsere Zwecke zu weit formuliert, da der Begriff Muttersprache zu ungenau ist. Er stellt nicht sicher, dass die Kinder von Migranten diese Herkunftssprache (zumindest teilweise) erlernt haben. Es würde reichen, wenn nur die „Mutter“ diese Sprache erworben hätte. Daher sollte man sich besser nach einer anderen Definition umsehen. Die im Bereich der amerikanischen *heritage language*-Forschung etablierteste Bestimmung ist folgende:

Foreign language educators use the term to refer to a language student who is raised in a home where a non-English language is spoken, who speaks or at least understands the language, and who is to some degree bilingual in that language and in English. (Valdés 2001: 38)

Ersetzt man in der obigen Definition Englisch durch die jeweilige nationale Amtssprache, so ergibt sich eine für uns passgenaue Bestimmung des Begriffs Herkunftssprache. Anders formuliert kann man sagen, dass die Erstsprache von Sprechern mit Deutsch als Zweitsprache ihre Herkunftssprache ist, sofern diese die Erstsprache von mindestens einem ihrer Elternteile ist. Dennoch zeigen internationale wie nationale Ergebnisse aus der *heritage language*-Forschung, dass – minimal formuliert – auch die Herkunftssprache eine nicht zu unterschätzende Rolle im schulischen Qualifikationsweg spielt. Es seien hier nur einige Beispiele genannt:

- Die Sprecher von Herkunftssprachen können schulisch aufgrund von Überschneidungen oder Beeinflussungen ihrer Sprachen diskriminiert werden. Wiley (2008) berichtet von einem taiwanischen und chinesischen Herkunftssprachler, dessen zweite Sprache Englisch und eine seiner Fremdsprachen Chinesisch ist. Aufgrund seines taiwanischen Akzents im Chinesisch-Unterricht wurde der Schüler benachteiligt. Wiley (2008: 101) schreibt dazu:

Had the course been designed to take into account the background and needs of „dialect“ speakers, his regional „Taiwanese“ accent in Mandarin might not have been treated in a stigmatizing way.

- Sprecher beherrschen ihre Herkunftssprache – sofern sie in ihr nicht alphabetisiert und literalisiert wurden – häufig nur zu einem gewissen Grad. Während perzeptive Fähigkeiten sich zumeist auf altersadäquatem muttersprachlichem Niveau befinden, sind die produktiven Fähigkeiten etwa im Bereich der Phonologie (Akzent) oder Morphologie (defektive Flexionsendungen) eingeschränkt (Polinsky 2010). Ein radikales Beispiel hierfür ist eine Selbstaussage der Tennisspielerin Tammy Tamasugarn, die in den USA aufwuchs und deren Herkunftssprache Thailändisch ist:

- (1) Okay, everybody always thought like I grown up in States, but actually no. I was born in States, and when I was four I moved back to Thailand with parents and I grown up in Thailand. So I definitely Thai. Everything, the culture, everything Thai. But I also know also American culture also because part of my family also in L.A. (Aus Polinsky 2010)

Es fehlen funktionale Elemente und die Morphologie ist defektiv. Auch liegen Probleme mit diskontinuierlichen Konstituenten vor und die Wortfolge ist nicht standardgemäß. Die sich in der Literatur immer wieder stellende Frage ist, wie gut die Zweitsprache auf diesem Hintergrund erworben werden kann, wenn der familiäre Input vorwiegend herkunftssprachlich und nur wenig literal ist.

Für die schulische Förderung der Herkunftssprache bieten die Bundesländer je nach gesetzlicher Regelung unterschiedliche Lösungen an (vgl. Reich 2008). Die grundsätzlichen Probleme sind jedoch auch dem Laien sofort ersichtlich:

- die Zahl der geförderten Sprachen ist beschränkt. Viele anderssprachige Kinder können aufgrund der gesetzlichen Vorgaben keine schulische Förderung ihrer Herkunftssprachen erhalten.
- es ist teilweise aufgrund einer fehlenden oder ungenügenden Ausbildungsstruktur oder zu wenig potentiellen Lehrerkandidaten sehr schwer, geeignetes Lehrpersonal zu finden.
- Deutsch- oder andere Sprachlehrer können den herkunftssprachlichen Unterricht aufgrund fehlender oder ungenügender sprachlicher Kompetenzen nicht anbieten

So erscheint es prinzipiell vier Optionen zur schulischen Betrachtung der Herkunftssprachen zu geben:

- (O1) Entsprechende Schulfächer könnten (zusätzlich) angeboten werden.
- (O2) Auf das Angebot entsprechender Schulfächer könnte zugunsten von privaten (eventuell finanziell durch den Staat unterstützten) Initiativen verzichtet werden.
- (O3) Auf ein entsprechendes Angebot könnte vollständig verzichtet werden.
- (O4) Als viertes Szenario könnte ein immerhin punktueller Vergleich zwischen der Herkunftssprache und dem Deutschen im Deutschunterricht stattfinden. Der Grundgedanke wäre dabei die sprachvergleichende Reflexion.

Aus der Sicht der engagierten Lehrkraft scheiden die Optionen (O1) bis (O3) nun zunächst aus, da sie entweder von institutionellen, finanziellen oder organisatorischen Bedingungen abhängen, auf die sie als einzelne Person nur wenig Einfluss nehmen kann, oder weil sie – wie (O3) – nicht ernst zu nehmen sind.

Die Option (O4) ist nicht neu in der Diskussion. Sprachvergleichende Didaktiken sind längst bekannt (Gallmann 1992, Gnuttman & Köpcke 1988, Oomen-Welke 2002, Rothstein 2010) etc., doch werden ihnen immer wieder folgende Punkte vorgeworfen:

1. Sprachvergleichende Didaktiken scheitern in spontanen Unterrichtssituationen aufgrund von
 - (a) der sprachlichen Komplexität,
 - (b) den Lehrern zumeist unbekannten Sprachen,
 - (c) dem sprachreflexivischen Wissen von Lehrkräften und Schülern,
 - (d) zeitlichen und organisatorischen Gründen.
2. Sprachvergleichende Didaktiken werden in der Lehrerbildung kaum oder zu unzureichend thematisiert.
3. Es gibt kaum didaktisiertes Material dazu.

Damit scheinen zunächst alle Optionen auszuschneiden und der Deutschunterricht würde demnach keinen Beitrag zur Reflexion der Herkunftssprache leisten. Das wäre in den Augen vieler sicherlich auch nicht weiter dramatisch. Erstens ist die Servicefunktion des Deutschunterrichts für die beispielsweise fremdsprachlichen Fächer schon lange in der Diskussion und auch hier würde sich eine ähnliche Argumentation aufbauen. Zweitens verfolgt der Deutschunterricht andere curricular vorgegebene Ziele und kann sich aus Gründen der infrastrukturell bedingten knappen Unterrichtszeit wohl kaum zusätzliche Arbeitsbelastungen erlauben.

Doch haben Forschungsbeiträge aus der jüngeren Zeit (Söhn 2005, Reich 2007 und kommentierend Siebert-Ott 2009) gezeigt, dass die Reduzierung der schulischen Lernzeit der deutschen Sprache zu Gunsten der Reflexion der Herkunftssprache der Verbesserung von Fähigkeiten in der deutschen Sprache nicht entgegensteht.

Die sprachvergleichende Arbeit ist auch aus didaktischer Sicht sinnvoll. Eine der Bedingungen für eine gelungene Reflexion der eigenen Sprache besteht aus dem Gewinn von Abstand gegenüber dem, was man automatisiert beherrscht (z.B. Gornik 2003). Es geht um Verfremdung und eine gelungene Sprachreflexion beruht damit immer ein Stückweit auf verfremdungsdidaktischen Momenten. Diese Verfremdung kann beispielsweise über die Betrachtung von soziolinguistisch determinierten Varietäten oder älterer Sprachstufen erfolgen: der Vergleich zwischen dem automatisiert Angeeigneten und daher „Normalem“ mit dem „Ungewöhnlichem“, da unzeitgemäß oder situativ bedingt verschieden, ermöglicht den notwendigen Abstand.

Der Abstand könnte auch aus dem Vergleich zwischen dem Deutschen und der Herkunftssprache ermöglicht werden; er würde aber in dieser Form als Ausbuchstabierung von (O4) zu den üblichen Problemen führen. Dieser Beitrag skizziert daher einen anderen Weg. Der Grundgedanke ist – innerhalb von (O4) – einen Beitrag zur Reflexion der Herkunftssprache punktuell während des ersprachlichen Sprachunterrichts zu leisten. Allerdings erfolgt der Vergleich der Sprachen in zwei Schritten. Zunächst wird das Deutsche mit den schulisch gelehrt Fremdsprachen verglichen und erst dann wird die Herkunftssprache einbezogen.

Im Abschnitt zwei soll es um die von Ingelore Oomen-Welke konzipierte Vielsprachigkeit gehen, der Abschnitt drei stellt zwei Ansätze der sprachintegrativen Arbeit vor (Gnutzmann & Köpcke 1988 und Rothstein 2010). Im vierten Abschnitt wird der sprachintegrative Ansatz um die Dimension der Herkunftssprache erweitert.

2. Vielsprachigkeitsdidaktik nach Oomen-Welke (2002)

Das gegenwärtig detaillierteste, weil schulisch gut anwendbare, Konzept einer Vielsprachigkeitsdidaktik für den Deutschunterricht liegt mit den Arbeiten von Ingelore Oomen-Welke vor:

Das Konzept des vielsprachigen Deutschunterrichts ist verwandt mit dem ursprünglichen Konzept von Language Awareness und verbindet das Wünsch-

bare mit dem Machbaren. Es zeigt Lehrerinnen und Lehrern, wie sie schrittweise lernen können, die anderen Sprachen der Klasse zuzulassen statt zu verbieten, die Sprachaufmerksamkeit der Kinder zu erkennen, implizite Vorschläge der Kinder aufzugreifen und zu nutzen. Soweit werden Themenangebote der Kinder aufgenommen, so dass deren Beteiligung gestärkt wird. Im systematisch geplanten Deutschunterricht ist es möglich, die zwei- und mehrsprachigen Kinder und auch die DialektsprecherInnen nach ihren anderen Sprachen bzw. nach der Dialektform zu fragen und das (standard-)deutsche Beispiel damit zu vergleichen. Die Vergleichsgröße kann variieren, mal ist sie ein Wort, mal ein Satz, mal ein Gedicht, mal das graphische System usw. Andere kulturelle Muster werden dadurch selbstverständlich, man lernt im Deutschunterricht voneinander und miteinander. Nach einer Phase der Sensibilisierung für andere Sprachen wird es möglich, gemeinsam die Sprachen der Welt zu erkunden und daran viel über die Sprachlichkeit der Menschen und die Vielfalt der Möglichkeiten sprachlicher Zeichen und ihres Gebrauchs zu lernen. Sprachliche Systeme, Routinen, Rituale und Textformen sind Teil der Kultur. Andere Sichtweisen zu berücksichtigen und sich auf sie einzulassen macht das Lernen interkulturell, für Schüler und Schülerinnen, Lehrer und Lehrerinnen. (Oomen-Welke 2002: 1)

Zu den Intentionen der Vielsprachigkeitsdidaktik zählen nach Oomen-Welke (2002):

1. die spontane Sprachaufmerksamkeit der Kinder zu erkennen
2. die Schüler auf dem Weg der Sprachreflexion zur Sprachbewusstheit zu begleiten
3. die Bedeutung der eigenen Sprachen und Kulturen für sprachliches, soziales und kulturelles Lernen zu erkennen
4. die Bedeutung der Mehrsprachigkeit anzuerkennen
5. viele Sprachen systematisch in den Sprachunterricht einzubeziehen

Man kann sich einem solchen Vorschlag eigentlich nur enthusiastisch anschließen, gäbe es hier nicht das immerhin nicht unwichtige Problem des Expertentums. Was geschieht mit den Schülern, die „nur“ über eine natürlich erlernte Sprache, nämlich das Deutsche, verfügen? Natürlich können sie auf geschickte Art und Weise als besondere Experten des Deutschen fungieren, doch wird ihre sprachvergleichende Kompetenz dabei nur bedingt geschult. Es bietet sich daher an, sprachvergleichende (in diesem Fall: sprachintegrative) und herkunftssprachliche Didaktiken einmal zusammenzudenken.