

(Erst-)Sprache - Muttersprache - Zweisprachigkeit

Die Bedeutung von Sprache als Muttersprache

Das Recht auf Muttersprache ist für deutschsprachige Menschen eine Selbstverständlichkeit. Das Fach Deutsch ist integraler und wesentlicher Bestandteil des Curriculums aller Schulformen und Stufen der Ausbildung. Zu Recht nimmt das Erlernen der Sprache einen breiten Raum ein, zumal sie nicht nur ein gesellschaftliches Kommunikationsmittel, sondern auch ein Grundelement für die individuelle Entwicklung der Kinder ist. Die in der Familie angefangene sprachliche und begriffliche Entwicklung von Kindern wird also nicht allein der Familie überlassen. Die Bildungsinstitutionen sorgen dafür, dass sie systematisiert und weitergeführt wird.

In dem *Memorandum zum Muttersprachlichen Unterricht* wird der Sprache als Muttersprache eine wichtige Rolle bei der Herausbildung und Stabilisierung der individuellen Identität des Kindes beigemessen. (Vgl. *Memorandum zum Muttersprachlichen Unterricht 1983*; Auszug im Anhang abgedruckt).

Unter dem Begriff „Symbolisierung“ fassen die AutorInnen folgende Funktionen:

- *In der Sprache als Muttersprache erfolgt das Benennen und die Versprachlichung des unmittelbaren Wahrnehmungsfeldes des Kindes.*
- *Die Sprache als Muttersprache ermöglicht dem Kind das Erfassen, das Wiedergeben und das Verstehen der Welt.*
- *Sprache als Muttersprache ist Träger gesellschaftlichen Wissens; sie ermöglicht dem Kind die Teilnahme am Wissensschatz vergangener gesellschaftlicher Arbeit.*
- *Die Sprache als Muttersprache bewirkt die Übernahme und Aneignung gesellschaftlich erfolgreicher Muster des Handelns und Sprechens und trägt damit wesentlich die Ausdifferenzierung der sprachlichen Handlungskompetenz des Kindes.*
- *die Muttersprache ist familien- und gruppeninternes Kommunikationsmittel.*

Diesen für die emotionale und kognitive Entwicklung *aller* Kinder als wichtig erkannten Funktionen von Sprache als Muttersprache wird im deutschen Bildungssystem meistens nur für Kinder, deren Erstsprache Deutsch ist, Rechnung getragen. Unter diesen Aspekten betrachtet, ist es nicht verwunderlich, dass eingewanderte Eltern verschiedener Nationalitäten und Muttersprachen jahrelang für die Anerkennung und Einführung der Minderheitensprachen als Fach gekämpft haben. Sie waren einfach nicht bereit die negativen Folgen für die Entwicklung eingewanderter Kinder und Jugendlicher, die ein Verlust oder Vernachlässigung oder gar Verbot der Muttersprache bedeuten könnte, ohne weiteres hinzunehmen.

Die Gedanken und Forderungen eingewanderter Eltern und WissenschaftlerInnen zu diesen Fragen finden sich als ein erstes Ergebnis gemeinsamen Nachdenkens im o.g. 1983 veröffentlichten *Memorandum zum Muttersprachlichen Unterricht*.

Ausgangspunkt: Zweisprachigkeit

Folgen wir diesen Gedanken (Zusammenhang von Sprache und Denken und Bedeutung von Sprache als Muttersprache), so stellt sich heraus, dass Sprache nicht beliebig austauschbar ist. Denn hat die sprachliche Entwicklung und somit auch die Begriffsbildung der Kinder in der

Erstsprache im Rahmen der Familie angefangen, so kann sie nicht ohne weiteres durch eine andere Sprache (für Migrantenkinder die Zweitsprache Deutsch) übernommen werden.

Durch die Konfrontation mit der deutschen Sprache -in der Regel als einzig geltende Sprache in den Bildungseinrichtungen- erleiden Kinder Brüche in ihrer sprachlichen Entwicklung und damit auch in ihrer Begriffsentwicklung. Dies kann wiederum negative Folgen für die kognitive und emotionale Entwicklung haben, und zwar insbesondere dann, wenn die (Erst-)Sprache der Kinder und die diese Sprache sprechende Minderheit zu den gesellschaftlich diskriminierten Gruppen gehören. (Und eingewanderte Minderheiten gehören zu den diskriminierten Gruppen insofern sie Gesetzen unterliegen, die ihre rechtliche und politische Gleichstellung verhindern.) Die altersgemäße Sprach- und Begriffsentwicklung, die das Kind in der Erstsprache vollzogen hat, wird nicht aufgegriffen, sie ist kein Material für den Schulbetrieb. Das Kind kann nicht darauf aufbauen, und dies wird ihm vorschnell als „Sprachschwierigkeit“ ausgelegt. Der Gedanke, am Bekannten anzusetzen, dies zu systematisieren und auszubauen, ist in der pädagogischen Diskussion nicht neu, scheint jedoch für Migrantenkinder keine Geltung zu haben. Dies spiegelt sich wider in der verbreiteten Alltagsauffassung, die Muttersprache würde MigrantInnen daran hindern, gut Deutsch zu lernen. Untersuchungen belegen das Gegenteil. Nicht zuletzt hängt dies mit der Bedeutung und den Funktionen der Erstsprache zusammen.

Folgt man Untersuchungsergebnissen von SprachwissenschaftlerInnen (Vgl.z.B.: Rehbein 1987; Skutnabb-Kangas 1992 usw.) können Begriffsbildung und Abstraktionsfähigkeit, die in der Erstsprache erworben und stabilisiert wurden, dann auf weitere Sprachen übertragen werden und sich positiv auf die kognitive Entwicklung und das Sprachbewußtsein auswirken. Rehbein beschreibt, wie z.B. das *Verstehen* einer Geschichte in der Erstsprache ihre *Wiedergabe* in der Zweitsprache ermöglicht im Gegensatz zu der Situation, in der die Geschichte auf Deutsch vorgelesen und von Migrantenkindern nicht verstanden wurde. Im letzteren Fall konnte der Inhalt in keiner der beiden Sprachen wiedergegeben werden. Beispiele dafür gibt es viele und ebenso Ergebnisse aus anderen Ländern, welche belegen, dass koordinierte zweisprachige Erziehung möglich und förderlich ist.

Aber auch Erfahrungen von Mehrsprachigen, (gemeint sind Kinder ethnischer und sprachlicher Minderheiten, deren jeweilige Erstsprache kein gesellschaftliches Prestige genießt), die die Möglichkeit bekamen, in ihrer Erstsprache gezielt gefördert zu werden, zeigen, dass dies unter migrationsspezifischen Lebensbedingungen eine gute Grundlage sein kann, um Kompetenzen in beiden Sprachen zu entwickeln.

Dem heute zu beobachtenden Phänomen, dass bei eingewanderten Kindern und Jugendlichen ein sukzessiver Abbau der Muttersprache stattfindet, ohne dass eine entsprechende Beherrschung der Zweitsprache Deutsch erworben wird, wäre durch eine gezielte Förderung der Zweisprachigkeit, deren unentbehrlicher Bestandteil das Lehren der Erstsprache ist, weitgehend entgegenzuwirken. Obwohl die Bedingungen ungünstig sind, gelingt es einigen MigrantInnen dennoch eine weitgehend ausgebildete Zweisprachigkeit zu entwickeln.

Fassen wir zusammen: Die sprachliche Situation von Migrantenkindern ist durch lebensweltliche Zweisprachigkeit gekennzeichnet. Um ihrer Lebensrealität Rechnung zu tragen und ihnen einen Zugang zu Bildungschancen zu bieten, bedarf es einer koordinierten zweisprachigen Erziehung. Deren Erfolg ist wiederum davon abhängig, ob Zweisprachigkeit als gesellschaftspolitisches Ziel deklariert und verfolgt wird. Dies bedarf einer Institutionalisierung, die u.a. bedeutet, dass die ideologisch-politische Verknüpfung von „Nationalstaat“ und „Nationalsprache“ zu dissoziieren ist. (Rehbein 1987, S. 5).

Die Förderung der lebensweltlichen Zweisprachigkeit ist nicht mit kompensatorischen Maßnahmen des vorseilenden Lernens in der Erstsprache zu verwechseln. Gleichwohl ist sie ohne die Erteilung eines Unterrichts in der Erstsprache ganz undenkbar. Da Zweisprachigkeit hier nicht als vorübergehende Kompetenz aufgefasst wird, deren Einbeziehung in den Unterricht für das Erreichen anderer Ziele - etwa: um das Erlernen der Zweitsprache zu unterstützen oder um eine psychische Stabilisierung der Schüler zu erreichen - instrumentalisiert wird, sondern als legitime Fähigkeit, die einen autonomen Bildungsanspruch eröffnet, ist die Institutionalisierung des Faches Erstsprachlicher Unterricht mit dem gleichen Selbstverständnis in allen Stufen und Formen des Bildungssystems vorzusehen, das fraglos für den Unterricht der Muttersprache der Inländerkinder gilt.

Ein Erstsprachlicher Unterricht, der mit diesem Selbstverständnis erteilt wird, nimmt im hierarchisierten Kanon schulisch bedeutsamer Fächer denselben Rang ein, der dem muttersprachlichen Unterricht für Inländerkinder zugebilligt ist (...)

Die Legitimität des Anspruchs auf schulische Förderung der Zweisprachigkeit ergibt sich durch die Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler aus ethnischen Minderheiten zu einer Sprachgemeinschaft im Einwanderungsland, die ihr Leben zweisprachig organisiert. (...) Aus: *Ingrid Gogolin: Erziehungsziel Zweisprachigkeit 1988, S. 99 ff*)

Sprache und Homogenisierung - Mehrsprachigkeit als der Normalfall

Entgegen dem verbreiteten Alltagswissen ist die offizielle Durchsetzung einheitlicher Nationalsprachen ein relativ neues Phänomen, welches im Zuge der Herausbildung von modernen Nationalstaaten entstand (Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts). In diesem Homogenisierungsprozess wurden nationale Identifikationsmuster angeboten bzw. aufgezwungen, die den traditionellen, regionalen und sozialen als übergeordnet galten. Homogenisierung wurde nicht zuletzt über Sprache verfolgt. (Vgl. Gogolin u.a. 1991, S. 5). Das „nationale Selbstverständnis der Bildung“ lebt fort und zwar nicht nur in der Organisation der Bildungseinrichtungen, die sich weiterhin als monolingual und monokulturell verstehen. Es bestimmt auch das Alltagsverständnis heutiger PädagogInnen und nicht zuletzt wird es durch eingewanderte Minderheiten teilweise übernommen.

Einsprachigkeit wird als die Normalität schlechthin aufgefasst. Dabei ist sie weltweit die Ausnahme. Die Zahl unabhängiger Staaten auf der Erde beläuft sich auf knapp 200, während die Zahl der Sprachen, die von den dort lebenden Menschen gesprochen werden bei etwa 5 bis 6000 liegt. Dennoch definiert sich die Mehrheit dieser Staaten offiziell als monolingual. (Vgl. Skutnabb-Kangas 1992, S. 38). Im Europa der 12 (Stand vor der neueren Erweiterung) werden in offiziellen Berichten außer den 11 Amtssprachen, weitere 58 gesprochene Minderheitensprachen registriert - die Sprachen der eingewanderten Minderheiten nicht mit gerechnet. (Vgl. Gogolin u.a. 1991, S. 14). In Hamburg sind es über 150 Sprachen, die gesprochen bzw. offiziell nicht gesprochen und nicht gelehrt werden.

Diese Zahlen sollen anregen, über das weit verbreitete Phänomen sprachlicher Minderheiten in der Welt und in unserem unmittelbaren Umfeld nachzudenken. Wenn Sprache als Muttersprache die hier skizzierte Bedeutung zukommt, dann kann man sich ausrechnen, wieviele Menschen und Gruppen sprachlich diskriminiert bzw. unterdrückt und somit in ihrer Entwicklung beeinträchtigt werden.

Zahlenargumente sind meistens zweiseitig. Denn, hören die Menschen -meistens erstaunt, dass so viele Sprachen keine offizielle Anerkennung haben, verlieren sie oft den Mut, sich für die Anerkennung auch nur einer dieser Sprachen einzusetzen. Es macht sich schnell eine Auffassung breit, die besagt: „Man kann sowieso nichts tun“. Die eigene Ohnmacht wird einem vor Augen geführt, so dass es sich nicht zu lohnen scheint, weitere Gedanken darüber

zu verlieren. Das muss nicht so sein, wie unsere Erfahrungen mit diesem Thema in der Erwachsenenbildung zeigen.

Nachvollziehbare Widerstände - mögliche Anknüpfungspunkte

Trotz zwischenzeitlich auftretender Ohnmachtsgefühle und Versuche, das Thema Sprache und Mehrsprachigkeit beiseite zu schieben, bleibt das Thema präsent -auch in abH-, nicht zuletzt durch die Anwesenheit eingewanderter Azubis. Es ist insofern brisant, als an diesem Thema exemplarisch deutlich werden kann, dass Homogenität eine Fiktion ist und dass die Bemühungen um Homogenisierung der Lerngruppe (indem man z.B. versucht, gleiche sprachliche Ausgangsvoraussetzungen für alle zu schaffen) nicht fruchten können.

Reich formuliert die „Störung“ durch die Existenz anderer Muttersprachen für die Schule folgendermaßen:

„Muttersprachlicher Unterricht stört in sehr viel empfindlicherer Weise als das Hinzutun oder Wegnehmen einer modernen Fremdsprache das Funktionieren der immer noch nationalstaatlichen verfaßten Bildungssysteme; denn er verlangt mit der Anerkennung der Vielsprachigkeit der Schülerschaft den Abschied von der grundsätzlichen Einsprachigkeit der Schule im Nationalstaat. Eine solche Änderung wird von den Bildungssystemen selbst nur zögerlich ins Auge gefaßt, zumal dann, wenn es sich um eine sozial und politisch schwache Gruppe handelt, die ein solches Ansinnen als erste stellt“ (Reich 1992, S. 80). „Doch werden weitere Prozesse der Internationalisierung in Gesellschaft und Bildungswesen folgen, die letztlich auf vielsprachige Schulen hinauslaufen“, fügt er optimistisch hinzu. Dies bezieht er zwar auf Schule, aber es ist auf andere Einrichtungen übertragbar, da „durch Migrationen jene Institutionen problematisiert werden, die sich dem nationalstaatlichen Selbstverständnis des Bildungssystems verdanken“. (Vgl. Gogolin 1994, S.59)

Würde man also der Heterogenität der Lerngruppe Rechnung tragen, so müßte es vielmehr um die Neudefinierung des eigenen pädagogischen Handelns gehen, mit dem Ziel, die pädagogische Arbeit den tatsächlichen AdressatInnen und nicht letztere dem Lernziel und den Bedingungen anzupassen.

Heterogenität - auch sprachliche - in der Lerngruppe zu nutzen, statt sie nur als Problem zu sehen und darunter zu leiden, dass man den „Lehrstoff“ nicht bewältigen kann, würde z.B. bedeuten, den eigenen Unterrichtsstil zu verändern, Neues auszuprobieren.

Insofern ist es nicht verwunderlich, dass solche Themen wie Muttersprache bzw. Mehrsprachigkeit erstmal auf Widerstände bei den SeminarteilnehmerInnen stoßen. Sie stellen viel zu viel Selbstverständliches in Frage: Eigene Bilder von der Welt, von der eigenen Gesellschaft, eigene Problemdefinitionen, eigene Realität, eigene Handlungskonzepte etc. Gleichzeitig bieten solche Themen eine Chance, den Rahmen einer Fortbildung als Ort der Selbstreflexion zu nutzen, um die eigene Position und das eigene pädagogische Handeln ohne direkten Handlungsdruck zu reflektieren und sich zusammen mit anderen KollegInnen Gedanken über mögliche Alternativen zu machen. Denn hat man durch die Vermittlung der hier skizzierten Hintergründe erkannt, dass z.B. die bisher -in bester Absicht- geleistete Förderung in deutscher Sprache nicht unbedingt zu den erwarteten Erfolgen führen würde, und zwar aus Gründen, die den Erwerb der Zweitsprache eingewanderter Azubis schon im schulischen Alter beeinträchtigt haben können, dann muss man nicht immer mehr vom Gleichen anbieten und diese Art Sisyphusarbeit fortsetzen. Bei der Beschäftigung mit diesen Fragen wird PädagogInnen oft erst deutlich, dass sie aus Unsicherheit oder auch aus Unwissenheit, oft aber auch aus Gemütlichkeit an Konzepten und Gedanken festhalten, die weder ihrem eigenen pädagogischen Anspruch noch den Bedürfnissen und Fähigkeiten der

Azubis gerecht werden. Und begreift man sich als Teil des Problems, so kann man auch eher Teil seiner Lösung werden.

Auch wenn dieses Thema aus den hier skizzierten Gründen immer wieder auf Widerstände seitens der TN stößt, erweist es sich im Endeffekt als ein fruchtbares Thema. Einmal, weil es sich auf PädagogInnen entlastend auswirkt, über diese Hintergründe zu wissen: Es wirft ein anderes Licht auf ihre oft aussichtslosen und frustrierenden Bemühungen und ihre Enttäuschungen darüber, dass die Azubis doch nicht lernen oder nicht verstehen, was sie sollen. Zum anderen führt es zur Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns und meistens dann auch zu ersten konkreten Ideen und Schritten über mögliche Veränderungen in der abH-Praxis. Dazu bieten wir nicht nur methodische Unterstützung, sondern auch Anregungen durch die Darstellung gelungener Praxisversuche.

Auszug aus: Kalpaka, Annita/Wilkening, Christiane (1997): Multikulturelle Lerngruppen - Veränderte Anforderungen an das pädagogische Handeln. Ein Seminarkonzept. hiba-Weiterbildung 10,37. Lübeck