

Ingelore Oomen-Welke / Tomas Peř a Schumacher 2001

Sprachenlernen - Biographische Rekonstruktionen zweisprachiger Schulkinder¹

Results from the questionnaire

1. Fragestellung
2. Zu unserer Untersuchung
3. Die Sicht der Mehrsprachigen auf die eigene Sprachenbiographie
- 3.1 Welche Ordnung bringen die Zweisprachigen in ihre jungen Biographien?
- 3.2 Analytische Bearbeitung der Mitteilungen
- 3.3 Wieso Rekonstruktion?
- 3.4 Biographischer Rekonstruktionen des Zweitspracherwerbs
4. Mitteilungen zum Erstspracherwerb
5. Mitteilungen zum Fremdsprachenlernen
6. Einstellungen zu Sprachen und zum Sprachenlernen
- 6.1 Sprechen in der Erstsprache – Wer traut sich?
- 6.2 Zur Sprachenwahl
- 6.3 Zum Lernen weiterer Sprachen
7. Ergebnisse

1. Fragestellung

Wie man eine oder mehrere Sprachen lernt - das ist eine Frage, die von Laien und in den Wissenschaften oft gestellt und öfter beantwortet wird.² Das Interesse richtet sich dabei darauf, wie Sprachenlernen vor sich geht, quasi funktioniert und sich entwickelt. Eine etwas andere Frage ist die, wie die Sprachenlernenden selbst diesen Vorgang wahrnehmen, wie sie sich ihr Sprachenlernen erklären, wie sie ihre Sprachlernbiographie rekonstruieren und welche Einstellungen sie mit den gelernten Sprachen und mit dem Sprachlernen verbinden.

Von aktueller Bedeutung sind diese Fragen in der mehrsprachigen Gesellschaft und für den Unterricht in den Sprachen. Zwei- und mehrsprachige Kinder entwickeln ein polykulturelles Selbstverständnis, das über die Familie hinaus auf Kindergarten und Schule und in die Gesellschaft hineinwirkt. Sie lernen Deutsch simultan mit einer anderen Sprache oder sukzessiv nach einer anderen Sprache, und sie gebrauchen ihre Sprachen abwechselnd und „gemischt“. Dabei bringen sie ihre eigenen Erfahrungen mit und ihre Bewertungen von Sprachen in das Sprachenlernen ein, weil sie die Sprachen kombinieren und miteinander vergleichen.³ Im besten Fall entwickeln sie eine Haltung der Aufmerksamkeit auf Sprachliches und als deren Ergebnis eine (metasprachliche) Bewusstheit der Funktionen und des Funktionierens von Sprachen. Durch Vergleich verschiedener Sprachen erkennen sie, dass die Mittel der Sprachen zum Ausdruck von gemeinten „Sachen“ ganz verschieden sein können. Diese polylinguale Aufmerksamkeit und Bewusstheit wird – immer noch im besten

¹ to appear in: Hinnenkamp, V. / Meng, K. 2001:

² zum Beispiel von Zimmer 1988, Merten 1997, Butzkamm / Butzkamm 1999.

³ So im Rahmen der Gehirnforschung Roth 1998; im Rahmen des Fremdsprachenunterricht Gnutzmann 1997.

Falle – in der Klasse zusammen mit anderen Zweisprachigen und mit den Monolingualen gewonnen und wirkt also auch auf die nicht Mehrsprachigen zurück.⁴

Sprachenlernen ereignet sich nicht nur curricular in den sog. „muttersprachlichen“ und fremdsprachlichen Schulfächern, sondern es findet auch statt im lebendigen Kontext der polylingualen Gesellschaft, mit allen Varianten zwischen sprachlicher Hybridität und sog. „sprachlicher Reinheit“. Beim Sprachenlernen entwickeln die Lernenden Einstellungen zu den Sprachen und Subjektive Theorien über Sprachen und Sprachenlernen,⁵ damit beschäftigt sich dieser Artikel.

Unser Interesse ist es nicht primär aufzuklären, wie das Sprachenlernen wirklich zustande gekommen ist; das würde kaum möglich sein. Vielmehr wollen wir die allgemeinen mentalen Repräsentationen der Lernenden bezüglich Lernbedingungen, Lernvorgang, Eigenaktivität bzw. Selbststeuerung usw. kennen lernen und so eine Binnensicht der sozialen und sprachlichen Situation Zweisprachiger gewinnen. Davon soll hier die Rede sein. In unserem Projekt ging es darüber hinaus um die engere Frage der metasprachlichen Bewusstheit der Schulkinder (über Sprachsysteme, Sprachengebrauch, Sprachenkontakt, sprachliche Operationen), die wir aus ihren Argumentationen herauszudestillieren versuchen.⁶ Mit beidem beschäftigen wir uns in der Annahme, dass die Einstellungen, also auch die eigene Sicht, für den weiteren Lernprozess eine wichtige Rolle spielen.

2. Zu unserer Felduntersuchung

Unser Projekt „Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit bei ein- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen“ wurde von 1995 – 1999 im Raum Freiburg durchgeführt. Das Projekt basiert auf Fallstudien, Unterrichtsdokumenten und einer Feldbefragung⁷ (halboffenes Leitfadeninterview in Kleingruppen) zu kindlichen und jugendlichen Vorstellungen von Sprachen und Sprachlichem mit den folgenden Fragebereichen: Dialekt, Muttersprache, Fremdsprache, Geheimsprachen, Tiersprachen, Sprachenlernen, Struktur von Sprachen, Sonstiges.

Der Leitfaden wurde von der Projektgruppe entwickelt; ihm lagen viele Gespräche mit Kinder- und Jugendgruppen über Sprachen und Sprachliches zugrunde. Innerhalb der genannten Fragebereiche wurde nach Wissen, Methodischem, Einstellungen gefragt. Es waren zu jedem Bereich einleitende Formulierungen und Stichworte vorgeschlagen; allerdings waren die Interviewer⁸ gehalten, im Gespräch möglichst adressatenfreundliche Formulierungen zu finden und möglichst keine traditionelle Unterrichts Atmosphäre entstehen zu lassen. Vor dem

⁴ Der Begriff ‚language awareness‘, der für diese Haltung eine Zeitlang auch in der Deutschdidaktik benutzt wurde, wird inzwischen auch monolingual gefüllt und passt deswegen hier nicht mehr.

⁵ zum Beispiel Kallenbach 1996 für schulischen Englischunterricht.

⁶ s. dazu unseren Projektbericht demn.

⁷ Die methodischen Fragen können hier nicht diskutiert werden, genannt seien als neuere Literatur DFG-Memorandum 1999, Flick 1995 (1998), Grotjahn 1999. Unser Projektbericht erscheint (Oomen-Welke 2001b). Veröffentlicht sind Teilberichte, Oomen-Welke 1998b und Oomen-Welke 2001a.

⁸ Projektmitarbeiter und –mitarbeiterinnen sowie geschulte Studentinnen und Studenten der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Vgl. Flick 1995 (1998), Kap. 6. Unter unseren Interviewern gab es Ein- und Zweisprachige verschiedenen Typs. Die Interviews wurden auf Deutsch geführt. Wie sich die Ein- oder Zweisprachigkeit der Interviewer auf das Interview auswirkt, haben wir noch nicht auswerten können; wir sehen das Problem. Eine Reihe methodischer Fragen der Interviewführung ist nach unserer Kenntnis noch nicht untersucht: Welche Fragen sind vorgesehen, wie stellen die Interviewer sie wirklich, wie wirkt sich das aus?

Einsatz wurde der Leitfaden in Gruppen verschiedenen Alters erprobt und entsprechend modifiziert. Das Hauptproblem war seine Länge; mehr als eine Dreiviertelstunde sollte ein Interview nicht dauern, bei jüngeren Kindern kürzer, bei Ermüdung sollte abgebrochen werden. Unter anderem deswegen werden die Antworten gegen Ende der Interviews jeweils spärlicher.

An der Feldstudie nahmen 196 Kinder und Jugendliche von 4 bis 19 Jahren (als Erhebungsgesamtheit) teil. Sie wurde durchgeführt als aufsuchende direkte mündliche Befragung, und zwar mit Freiwilligen, damit wir brauchbare Antworten erhielten. Orte waren meist Schulen (dort wollten immer alle Kinder teilnehmen), jedoch fanden die Gespräche außerhalb des Unterrichts und ohne Lehrpersonen statt. Die Explikation der Vorstellungen wurde durch Frageimpulse elizitiert. Die Gespräche wurden auf Band aufgenommen und transkribiert. Die Kinder sprachen flüssig, sehr viele Kinder hatten eine dialektale Färbung; die Transkription erfolgte um der Lesbarkeit willen orthographisch, mit sehr wenigen Ausnahmen dort, wo die standardsprachliche Orthographie u. E. ein falsches Signal für den Stil gesetzt hätte („weng / ä weng“ statt „ein wenig“). Nicht hörbare Flexionsendungen wurden nicht ergänzt. Für eine Analyse grammatischer Korrektheit wäre allerdings eine partielle Re-Transkription erforderlich.

Eine Legende für die Minimaltranskription findet sich am Ende des Artikels. Die Interviewten wurden mit Nummern und Sozialmerkmalen verschlüsselt, ihre Antworten wurden durch Raters reduziert und für die Eingabe in MS-excel aufbereitet. Für die Gesamtübersicht wurden die Daten über Basic konvertiert.

Dokumentiert sind im vorliegenden Artikel nur Äußerungen der 141 Kinder im Pflichtschulalter, insbesondere die der 54 Zwei- und Mehrsprachigen (im Folgenden nicht unterschieden), weil für jüngere Kinder die Interviewmethode nicht besonders geeignet ist. Ältere Interviewpartner (Einzelinterviews) waren mehrsprachige Gymnasiasten der Sekundarstufe II mit dezidierten Einstellungen, auf sie soll an anderer Stelle eingegangen werden. Zu Wort kommen in diesem Artikel Kinder, deren Beiträge den Berichtenden aussagekräftig erschienen.

Von allen 141 Schulkindern äußerten sich 138 zum Sprachenlernen. Insbesondere die Zweisprachigen hatten hier viel zu sagen und taten das recht ausführlich. Wir trafen unter ihnen die bekannten Typen von Sprachbiographien an, die öfter gemischt auftreten:

1. durch Eltern mit zwei (oder mehr) verschiedenen Sprachen – Neunzehn Elternpaare der 54 mehrsprachigen Kinder sind deutschsprachig und anderssprachig.
 2. durch andere Beziehungspersonen mit einer anderen Sprache.
 3. durch eine Familiensprache, die nicht die Landessprache ist – 23 Elternpaare mit einer gemeinsamen Sprache sind anderssprachig.
 4. durch vorübergehende Emigration aus und Remigration nach Deutschland.
- 1 mit 3. Vier Elternpaare sind ursprünglich verschiedensprachig ohne Deutsch, nämlich algerisch-italienisch, karibisch-italienisch, italienisch-kroatisch, italienisch-griechisch (in der Reihenfolge Vater-Mutter).
- 2 mit 4. Acht Kinder haben ihre andere Sprache durch einen Auslandsaufenthalt der deutschsprachigen Familie oder durch andere enge Sprachkontakte erworben.
- Nach den Berufen der Eltern wurde nicht gefragt.

Bei den Typen 1 und evtl. auch 3 besteht die doppelte Sprachlernsituation meist von Anfang an, zwei Sprachen werden simultan erworben. Bei den Typen 2 und 4 spielt das Alter, indem die Zweitsprache (versetzt zur Erstsprache) erworben wurde, eine große Rolle.

Ihre gesprochenen Sprachen außer Deutsch sind nach den Angaben der Kinder:

Afghanisch, Albanisch, Arabisch (aus Algerien, aus Irak, aus Libanon, aus Syrien), Bosnisch, Englisch (britisches, kanadisches, US-amerikanisches, karibisches, australisches), Französisch, Griechisch, Italienisch, Jugoslawisch, Kasachisch, Letzeburgisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Spanisch (iberisches, lateinamerikanisches), Thailändisch, Türkisch, Vietnamesisch.

Tabelle 1 Die Kinder in der Übersicht nach Sprachen, Geschlecht und Schulart
[m = männlich, w= weiblich, es = einsprachig, ms = zwei- bzw. mehrsprachig]

				gesamt				Grundschule				Hauptschule				Realschule			
SchülerInnen				141				89				42				10			
es		ms		87		54		61		28		19		23		7		3	
w		m		60		81		37		52		18		24		5		5	
w	w	m	m	34	26	53	28	25	12	36	16	4	14	15	9	5	0	2	3
es	ms	es	ms																
%	%	%	%	24,1	18,4	37,6	19,9	63 %				29,8 %				7,1 %			

Die Interviews fanden in der Regel in Kleingruppen von zwei bis vier Kindern statt, Ein- und Mehrsprachige waren nicht systematisch getrennt. Die Befragten hatten die Möglichkeit, die thematischen Schwerpunkte ihrer Äußerungen recht individuell zu wählen, weil die Interviews halboffen durchgeführt wurden. Dies erzeugte ein inhaltlich gefächertes Spektrum von Mitteilungen, die wir inhaltsanalytisch kategorisieren konnten. Da eine einzelne Äußerung durchaus mehrere, inhaltlich voneinander unterschiedliche Mitteilungen enthalten konnten, beschlossen wir, unser Augenmerk beim Kategorisieren auf die Mitteilungen zu richten. Dargestellt wird das Spektrum biographischer Erfahrungen mit und Reflexionen über Sprachen, das uns als Grundlage für Sprachenlernen interessant scheint. Quantitative Verhältnisse werden erwähnt, um einen Anhaltspunkt dafür zu geben, wie stark eine Kategorie vertreten ist.

Verallgemeinert wird nicht. Dennoch gibt es Auffälligkeiten; am stärksten fällt die hohe Beteiligung der Zweisprachigen an den Antworten auf. Auch bei den zur Sprache gebrachten Typen von Vorstellungen (s. Kap. 3.1 und Tab. 2) ist die inhaltliche Vielfalt der Beiträge Zweisprachiger auffällig.

Tabelle 2 Interviewbeiträge Einsprachiger und Zweisprachiger

<i>Gesamt</i>	<i>ES</i>	<i>MS</i>
Anzahl SchülerInnen	87	54
Antworten absolut	1011	1459
Mittelwert	11,6 pro Kind	27 pro Kind
inhaltliche Typen insgesamt	115	157

Die Interpretation der Äußerungen verlangt Sorgfalt. Der interaktive Rahmen mit der Doppeladressierung an Interviewer und die anderen Kinder ist zu berücksichtigen. Die einzelnen Mitteilungen können nicht als vollständig und genau formuliert angesehen werden, sie sind **kolloquial**. Wir gehen jedoch davon aus, dass sie aufrichtig sind, zumal nicht bewusst nach privat Heiklem gefragt wurde und weil die Kinder sich kennen.

Die Kinder werden mit Kürzeln ihres Vornamens und knappen Sozialdaten zitiert. Die Nummern in Klammern geben unsere Aufnahme ins Korpus an; hier dienen sie der Identifikation desselben Kindes. Unsere Nummerierungsentscheidungen spielen hier keine Rolle.

3. Die Sicht der Mehrsprachigen auf die eigene Sprachenbiographie

Wie sehen Zweisprachige das Gelingen des Sprachenlernens? J schildert ihre Migration von Deutschland nach Kanada und zurück mit dem jeweiligen Wechsel der dominanten Sprache (Typ 1 und 4) und endet:

Und dann sind wir wieder hierhin gekommen\ da hab ich wieder Deutsch gelernt\ und jetzt kann ich nicht mehr soviel Englisch\;
In Englisch habe ich ganz viel vergessen\ deswegen sprech ich das manchmal mit meinem Papa\ also* meine Mama wohnt nicht mehr mit meinem Papa zusammen\ aber ich besuch den oft\ und dann red ich mit dem Englisch\ der ist nämlich Engländer\ und wenn man eine Sprache nicht spricht* dann vergißt man alles\ deswegen kann ich auch nicht mehr so gut Deutsch\ J (78) w ms 10 Jahre 2. Kl.

In diesem Interview wird zweimal auf Sprachverlust durch Migration verwiesen sowie auf den Versuch, drohenden Verlust durch Sprechpraxis zu vermeiden. (Angemerkt ist im Transkript, dass die Interviewerin Js Deutsch für altersgemäß muttersprachlich hält.)

Die Zwei- und Mehrsprachigen stellen die eigene Sprachensituation als normal dar, wir finden kaum Aussagen, die sie explizit als problematisch kennzeichnen. Das heißt nicht, dass in der Sprachen- und Familienbiographie keine problematischen Momente anzunehmen oder zu erkennen wären, wie Js Beispiel zeigt. Für die meisten Kinder stehen beim Interview jedoch nicht die Schwierigkeiten im Vordergrund, sondern das erreichte Sprachkönnen als Teil ihrer Persönlichkeit. In den Selbstaussagen erfahren wir, dass die Kinder ihre Sprachenbiographie ganz überwiegend als gelungen betrachten, wie weitere Beispiele zeigen werden. Bemerkenswerter ist dem gegenüber, dass sie – wie Einsprachige auch – öfter Abstriche beim schulischen Fremdsprachenunterricht machen.

3.1 Welche Ordnung bringen die Zweisprachigen in ihre jungen Biographien?

Die Kinder rekonstruieren ihre Sprachenbiographien meist in chronologisch aufeinander folgenden Etappen oder Stationen; in die Rekonstruktion werden Episoden und Anekdoten, Vergleiche mit anderen sowie Reflexionen eingeschlossen. Nicht immer wird in einem Züge / turn erzählt; die Situation des interaktiven Gruppeninterviews bringt Unterbrechungen und Fortsetzungen bzw. neue Starts mit sich. Nach Eröffnung eines Themenkomplexes durch die interviewende Person äußern sich die Kinder meist in spontaner Selbstwahl; Fremdwahl /direkte Ansprache durch die Interviewer(in) erfolgt bei Nachfragen und um schweigsamere Kinder zu Wort kommen zu lassen. Als – relativ willkürlich gegriffenes – Beispiel sei hier V aus Kasachstan mit allen seinen Äußerungen zum Sprachenlernen (in mehreren turns) zitiert:

(*Eine Muttersprache ist*) ja halt** eine Fremdsprache wenn man von einem anderen Land kommt** und dann** halt die Eltern sprechen auf einer anderen Sprache;

(*Muttersprache ist*) Die wo man als Baby lernt\;

Doch!* für die Deutschen\ (*ist Deutsch die Muttersprache*);

Ich bin dann** für zwei Monate in den Kindergarten* daß ich mich halt* so* so mit Kindern verständigen kann* daß ich* daß ich ein wenig Deutsch lern und dann* nach zwei Monaten bin ich in die erste Klasse gekommen\ äh** das ist einfach von selber gekommen\ (*das Deutsch im Kindergarten*)**meine Dings** meine

Betreuer vom Kindergarten/* die haben halt mit mir so geredet* und geredet/* und manchmal hab ich denen auch nachge* schwafelt* und dann hab ich auch so* mit der Zeit auch gelernt\ das war was anderes* (*als die Muttersprache zu lernen*) das war schwieriger* für die Ausländer ist es schwieriger** Deutsch zu lernen\ und bei uns sind die Griechen/** und da ist einer** der versucht** dem bring ich jetzt auch Deutsch bei* für den ist** es ziemlich schwierig\ (*wie?*) ja/* ich sag halt einen Satz** und** da plappert die nach* manchmal schreiben wir auch was* (*es ist schwieriger*) weil das eine ganz andere Sprache ist** wenn die*** wenn die länger in ihrem Lan-* Land sind* dann kommen sie* in ein anderes Land* müssen sie es jetzt erst mal lernen* und** wird ganz schön schwierig\; Ja /** jetzt (*in der Schule im Gegensatz zum Kindergarten*) ist halt so besser zum Lernen** weil da kann man* alles Mögliche lernen* halt die Wörter/** wenn man keine Wörter weiß** werden sie dir erklärt** so* Fremdwörter** und schwierige Wörter** und das ist halt im Kindergarten nicht\;

Ich würde gern Russisch lesen und schreiben lernen\;

V (192) m ms 14 Jahre Kl. 7

Die Anderssprachigkeit von V erscheint in der Gruppe als normal akzeptiert; dieser interaktive Situationsrahmen in der Gruppe ist zu berücksichtigen, wenn V spricht. V antwortet zunächst mit einer allgemeinen Reflexion zum Muttersprachenerwerb, s.o.; über den Erwerb seiner eigenen Erstsprache spricht er nicht explizit.

Wie bei den meisten, orientiert sich Vs Sprachenbiographie an den Orten als Stationen des Spracherwerbs, seien sie regional, lokal oder institutionell. V nennt die Institutionen „Kindergarten“, „erste Klasse“ und „Schule“, offensichtlich in Deutschland bzw. Südbaden, wo er auf unterschiedliche Weise Deutsch gelernt hat. Der Unterschied der Lernprozeduren in Kindergarten und Schule, die Frage des Wie, wird von V recht deutlich beschrieben und sogar in den Zusammenhang des Ziels, des Warum, gestellt. Für die Schule, offensichtlich in der Sekundarstufe, wird die Perspektive gewechselt: V wird zum Lehrenden eines anderen im Zweitsprachenerwerb. Möglicherweise wollte er die Schwierigkeiten lieber nicht am eigenen Beispiel explizieren.

3.2 Analytische Bearbeitung der Mitteilungen

Vs wörtliche Äußerungen und die der anderen Kinder können mit Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse bearbeitet und verstanden werden.⁹ Die Äußerungen werden im Kontext der Interviewsituation und der Lebenssituation gesehen; sie werden auf Stationen des Sprachenlernens, auf Ziele und Modalitäten sowie Erläuterungen durchforstet; sie lassen sich dann abstrahieren und damit reduzieren und zusammenfassen. Wir wollen das Verfahren in Kurzform in der folgenden Tabelle wiedergeben.

Tabelle 3 Bearbeitungsschritte der Inhaltsanalyse

<i>Frage</i>	<i>1. Schritt: Segmentieren einer Sinneinheit – Antwort wörtlich</i>	<i>2. Schritt: Abstrahieren zu über- individueller Formulierung</i>	<i>3. Schritt: Zuordnung zur nächsthöheren Ebene, Typik</i>
--------------	--	---	--

⁹ Vgl. zur Definition und Beschreibung Mayring ⁶1997, Flick ³1998, S. 212ff. An dieser Stelle geht es uns um den Hinweis darauf, dass die Äußerungen der Kinder nicht impressionistisch-global, sondern nach expliziten Regeln analysiert verstanden werden sollen. Frequenzgesichtspunkte stehen bei unserer Darstellung nicht im Vordergrund, wenngleich wir einige quantitative Angaben machen.

<u>Station Kindergarten</u>			
WARUM?	mit Kindern verständigen ein wenig Deutsch lernen	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Kommunikation mit peers ☒ Landessprache 	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Kommunikationsfähigkeit in der Landessprache oder Mehrheitssprache
WIE?	von selber Betreuer reden und reden V schwafelt nach mit der Zeit für Ausländer schwieriger	<ul style="list-style-type: none"> ☒ „automatischer“ Lernvorgang ☒ durch Methode des Hörens und Wiederholens von Äußerungen ☒ längere Dauer ☒ Probleme besonderer Gruppen 	<ul style="list-style-type: none"> ☒ ohne bewusste Aneignung ☒ bei interaktiv-reproduktiver Prozedur ☒ Zeitfaktor ☒ zielgruppen-spezifisch
<u>Station Schule</u>			
—	man kann alles Mögliche lernen	☒ gutes Lernangebot	☒ positive Bewertung des schul. Angebots
WARUM?	Ausländer kommen in ein anderes Land müssen die Deutsch lernen	☒ Landessprache muss erlernt werden	☒ Kommunikationsfähigkeit in der Landes- bzw. Mehrheitssprache
WIE?	schwierig einen Satz vorgesagt bekommen nachplappern manchmal schreiben Wörter werden erklärt	<ul style="list-style-type: none"> ☒ nötig, aber schwierig ☒ Methode des Hörens und Wiederholens von Sätzen ☒ Schreiben als Methode ☒ Paraphrasen oder Beispiele zur Semantisierung 	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Probleme des versetzten/sukzessiven Sprachenerwerbs ☒ reproduktive orale Prozedur ☒ reproduktive literale Prozedur ☒ kognitiver Zugang als Lernmethode
ERGEBNIS	dem bring ich Deutsch bei Wörter, Fremdwörter werden erklärt	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Vs Deutsch ist so gut, dass er es lehren kann ☒ Verstehen von Erklärungen schwieriger Wörter 	<ul style="list-style-type: none"> ☒ gelungener Deutscherwerb, Anwendung der Methoden als Lehrer ☒ gehobenes Niveau

Dieses Reduktionsverfahren liegt im Folgenden überall dort zugrunde, wo wir die Äußerungen der Kinder zu Kategorien zusammengefasst haben. Es führt von den individuellen Besonderheiten weg und schafft dadurch Übersicht im Feld. Daneben stehen die Interpretationen der authentischen Äußerungen.

V rekonstruiert also seine Sprachlernbiographie in groben Stationen folgendermaßen: Die Muttersprache lernt man als Baby von den Eltern, das gilt für alle. Im Kindergarten hat er selbst in zwei Monaten durch Hören und Nachsprechen quasi automatisch eine Basisfähigkeit zur Kommunikation in der Zweitsprache Deutsch erreicht, die von der 1. Klasse ab in der Schule ausgebaut wurde (implizit). Das Schreiben wurde zu einer weiteren Methode des Sprachenlernens (explizit für den griechischen Freund). V hat ein Niveau erreicht, auf dem er schwierige Wörter und Fremdwörter lernen und ihre Erklärungen auf Deutsch verstehen kann; er kann sogar als Deutschlehrender einem Griechen beim Deutscherwerb helfen, indem er die erfahrenen Sprachlernmethoden selbst anwendet. Damit stellt er seine Sprachenbiographie als recht erfolgreich dar, nicht zuletzt aufgrund institutionell angeleiteter Lernprozeduren, und er generalisiert sie als auch für andere gültiges Modell. In der Rekonstruktion der Stationen und in der Bewertung stimmt er mit vielen anderen Kindern und Jugendlichen überein.

3.3 Wieso Rekonstruktion?

Es ist plausibel, hier von autobiographischer Rekonstruktion zu sprechen, die sich aus Erinnerung¹⁰ an Vergangenes und dessen Reflexion zusammensetzt. Autobiographische Rekonstruktion ist ein nachträglicher Verarbeitungsprozess des Lebenskontinuums, bei dem Episoden der eigenen Biographie im Rückblick erkannt und als ähnlich oder verschieden erinnert werden. Eine Überprüfung auf „Wahrheit“ findet von seiten der Interviewer nicht statt, subjektive „Wahrhaftigkeit“ wird unterstellt, die subjektive Sicht ist ja gerade gefragt. Die Konstellation in der Gruppe verhindert allerdings, auf jeden Fall für die Zeit des gemeinsamen Schulbesuchs, allzu große Abweichungen von den realen Ereignissen.

Dem lebensweltlichen Kontinuum wird eine Struktur zugeordnet. V stellt dabei die erinnerten Situationen als Realisierung von Typen dar, um sie entsprechend zusammenfassen zu können. Wir nennen die gruppierten Situationen, die sich räumlich, zeitlich und von ihren Merkmalen her unterscheiden, Stationen. V erzählt seine Biographie in aufeinander folgenden Stationen des Sprachlernens, also nach einer Verlaufsstruktur. Zu den einzelnen Stationen gehören typische Situationen sowie Prozeduren (immer wieder Hören - Nachsprechen - evtl. Schreiben) und Prozesse sowie evtl. Ergebnisse des Lernens. Darüber hinaus hat er an den Anfang (Station Kindergarten) eine Zielperspektive des Zweitsprachenlernens gestellt und im weiteren Verlauf (Station Schule, griechischer Mitschüler) bekräftigt. Diese Zielperspektive verengt den Blick auf das Thema des Zweitsprachenlernens. Dem gegenüber steht der nicht primär zielgerichtete Erwerb der Erstsprache in der Station Familie (Geburt / Baby / Eltern).

Wie rekonstruiert V aus den erlebten Situationen beim Erzählen eine Station mit repetierten Episoden? Die vielen einzelnen Situationen, bei denen das Personal im Kindergarten mit V gesprochen hat, werden in einem einzigen Satz thematisiert, dessen gedoppeltes Vollverb „geredet und geredet“ die Rekurrenz der Situation als Typ markiert. Eine Rolle spielt dabei die Lernzeit in dieser Station, in der die Situationen iterativ / repetitiv stattfinden. Entsprechend verfährt V für das Deutschlehren und -lernen in der Schule, indem er mittels iterativem Präsens Vorsprechen und Nachplappern als Standardsprechakte darstellt. Die Imitation durch den jeweiligen Lernenden wird als reproduktiv und nicht per se sinnhaft gekennzeichnet durch die Verben „nachgeschwafelt“ bzw. „plappert nach“. Im Gegensatz dazu stehen die unmarkierten Ausdrücke „reden“ bzw. „sagen“ als Kennzeichnung des

¹⁰ Erinnerung als kognitive Konstruktion, dagegen Gedächtnis als neurophysiologische Funktion. Dazu z.B. Schmidt 1991, S. 32 f. Zur sozialen Einbindung der Erinnerung Assmann 1992, die auf Maurice Halbwachs und Nachfolger verweist.

Sprechens der Lehrenden. Der Kontext des Lernens und dann des Könnens legt allerdings die sonst möglichen abwertenden Konnotationen nicht nahe, denn das Ergebnis der Imitation ist doch der (implizit vorhandene) Lernerfolg.

3.4 Biographische Rekonstruktionen des Zweitspracherwerbs

Die Stationen des Sprachenlernens werden von den mehrsprachigen Kindern generell in der skizzierten Weise rekonstruiert, Lernorte werden fast immer benannt.

(*Ich heiÙe*) M;
 Ich bin in Italien geboren/ und meine Eltern auch\;
 (*Welche Sprachen kannst und kennst du?*) Deutsch und Italienisch und ich kenne noch Arabisch\;
 (*Sprechen deine Eltern Deutsch?*) Meine Eltern nicht/ nur meine Mama\;
 (*Wann / Wo sprichst du Deutsch?*) In der Schule und zu Hause* meine Mutter spricht mit mir immer Deutsch und ich sage/ sie soll mit mir Italienisch reden/ weil ich kann noch nicht viel Deutsch\;
 (*Welche Sprache sprichst du besser?*) Italienisch\ (*und lieber?*) Deutsch*
 Deutsch ist gut* Ich kann Mama und Papa in Italienisch schreiben und nur Deutsch lesen\;
 Ich kann nur in Italienisch singen nicht in Deutsch* ich träume immer in Italienisch\;
 (*Wie hast du Deutsch gelernt?*) Ich habe das schnell gelernt* ich war im Kindergarten\;
 (*und deine Muttersprache?*) hab ich schon gekonnt\ Deutsch hab ich durch ein Buch gelernt\;
 (*Andere Fremdsprachen spricht man*) in Südafrika oder am Nordpol\;
 M (K2-oN) m ms 6 Jahre

M fokussiert hier auf Deutsch als seine Zweitsprache, in deren Erwerbsprozess er sich voll bewusst befindet, er rekonstruiert seine Gegenwart. Die Station Italienisch als Erstsprache (Familie) lässt er als absolviert hinter sich. Lernort für Deutsch war der Kindergarten und ist die Schule, also zwei Institutionen als durchlaufene und aktuelle Stationen; das Deutschangebot der Mutter, d. h. aktuell der Familie, nimmt M eher widerwillig auf. Medium des Deutschlernens, das ihm nach seiner Ansicht schnell gelang, war ein Buch. Wie damit oder auch sonst gelernt wird, sagt er nicht. Ergebnis sind ein Schreibanfang in Italienisch und ein Leseanfang in Deutsch, letzteres beherrscht er nach seiner Meinung noch nicht gut. Er beschreibt auch die Sprachenverteilung in seiner aktuellen Lebenswelt: Italienisch in der Familie, beim Singen und beim Träumen, Deutsch zum Teil bei der Mutter und in der Schule. Es hat den Anschein, als wüsste er die private und die öffentlichere Lebenswelt bzw. die Mikro- und die Mesoebene seiner Lebenswelt nach Sprachen getrennt.

Diese Trennung scheint es in der Lebenswelt des gleichzeitig interviewten P zu geben, dessen Eltern zwar in Geschäften Deutsch, in der Familie jedoch Polnisch sprechen. Deutsch spricht P in der Schule, am Nachmittag draußen und beim Computer. Für ihn spielt das Lesen im Deutschwerb eine große Rolle, er liest gern, weil er gut Deutsch kann, und er kann gut Deutsch, weil er liest, und er benennt die Wechselwirkung explizit:

Ich kann besser Deutsch* (*und lieber?*) Deutsch* Deutsch ist leichter für mich*
 ich kann besser in Deutsch lesen als in Polnisch\;
 Ich lese manchmal sehr viel/ darum kann ich so gut Deutsch\;

P (K2-2) m ms 7 Jahre

Dagegen träumt er „immer“ in Polnisch, er sei in Polen und versage sprachlich.

Ältere Kinder erklären typische Lernprozeduren in mehreren Schritten und formulieren Ziele des Zweitsprachenlernens. Z, eine Viertklässlerin, hat sehr genaue Vorstellungen über das Lernen der Sprachen in den verschiedenen Stationen:

(*Ich kann*) Bosnisch;
 Von Geburt an (*haben wir unsere Sprachen gelernt*);
 Ich weiß noch wie ich Deutsch gelernt hab\ also* ich bin hierher gekommen und konnte gar kein Deutsch! Und da bin ich in die Schule gegangen und habe gar nichts/* gar nichts verstanden\ und da haben sie immer alle mit mir geredet\ und ich habe gehört* und habe ein oder zwei Wörter gelernt\ und am nächsten Tag zwei andere\ und dann wieder andere und immer so weiter* und so habe ich Deutsch gelernt\;
 Nein\ das (*Bosnisch im Gegensatz zum Deutschen*) hab ich von meinen Eltern gelernt* das konnt ich von Geburt an\;
 Nein\ das (*Französischlernen in der Schule*) geht ganz anders!
 Also* da sagt die Lehrerin was und wir müssen es aufschreiben* so wie wir's hören\ also auf Französisch\ und dann lernen wir das** wir müssen es aufschreiben und lesen und immer wieder lesen* bis wir es können* und so lernen wir das\ (*Klappt das so?*) Ja\;

Z (K27 75) w ms 10 Jahre 4. Kl.

Z macht scharfe Unterschiede zwischen erstsprachlichem, zweitsprachlichem und fremdsprachlichem Lernen. Station des erstsprachlichen Lernens ist die Familie; „von Geburt an“ meint vermutlich nicht die volle Sprachbeherrschung, sondern den Beginn des Lernprozesses. Die Prozedur des Zweitspracherwerbs in Deutschland („hierher gekommen“), Station Schule, wird genau rekonstruiert: „gar nichts verstanden - alle mit mir geredet - gehört - ein oder zwei Wörter gelernt - zwei andere - wieder andere - immer so weiter“. Prozeduren sind das (Vor-) Sprechen und Hören, implizit das Wiedererkennen von Einheiten und deren Speicherung. Die Grundsituation des Vorsprechens - Hörens - Wiedererkennens - Speicherns ist implizit für die gesamte Dauer des Lernprozesses präsent, nicht nur am Anfang, wo sie so genau beschrieben wird; Zweitspracherwerb geschieht interaktiv, im interpersonalen Austausch. Dieses Lernmodell funktioniert in einem als zuwendungsintensiv wahrgenommenen sozialen Umfeld („da haben sie immer alle mit mir geredet“), wie wir es auch schon bei V gesehen hatten. Das Sprachangebot kommt von mehreren Personen, offenbar weitgehend ungesteuert.

„Ganz anders“ rekonstruiert Z ihr Lernen in der Station Fremdsprachenunterricht, hier das Grundschulfranzösisch in Südbaden ab Klasse 3. Auffällig ist die zweifache Verwendung des Modalverbs „müssen“; man interpretiere diesen lexikalischen Gebrauch jedoch nicht zu scharf in Richtung einer <Verpflichtung ohne Konsens>, da „müssen“ von fast allen Schülern beim Sprechen über angeleitete Schulaktivitäten hochfrequent gebraucht wird, auch außerhalb dieser Untersuchung. Für Z liegen die Unterschiede zum Zweitspracherwerb in der frontalen Lehrsituation, in der Steuerung durch die Lehrerin, in der Monodirektionalität, in den lehrergesteuerten Schüleraktivitäten Schreiben und Lesen und so Lernen.¹¹ Es ist hier nicht

¹¹ Diese Unterrichtsverfahren stehen allerdings nicht in Übereinstimmung mit dem Konzept des Begegnungssprachenprogramms.

zu klären, ob die Lehrperson tatsächlich so unterrichtet oder ob Z zum Zwecke des Kontrastierens die Methodenvielfalt reduziert. Jedenfalls stellt sie diese Fremdsprachenlernprozedur auf Nachfrage als – einigermaßen? – erfolgreich dar: Das klappt so.

Mit diesen Rekonstruktionen des Lernens schafft sich Z ein soziales und institutionelles Orientierungswissen, das ihr beim weiteren Sprachenlernen hilfreich sein kann. Ohne es an dieser Stelle weiter zu diskutieren, nehmen wir an, dass die Einsicht in die Sinnhaftigkeit der Ziele und Methoden für das Lernen förderlich ist, ebenso wie die Erfahrung des gelungenen Lernens.¹²

Neben vielen realitätskonformen Rekonstruktionen stehen einige, die geprägt sind von einem übermächtigen Elternbild und der Identifikation mit den Eltern. Diese kindliche Konstruktion wird in den Äußerungen von Sb deutlich, die ihr eigenes Sprachkönnen u.a. (quasi als Erbteil?) aus dem der Eltern herleitet. Ob sie selbst sich so wahrnimmt oder ob sie nur in kindlicher Manier renommiert, lässt sich nicht sagen. Auf jeden Fall scheint sie die Beherrschung vieler Sprachen für prestigeträchtig zu halten, sonst würde sie das nicht so hervorheben. Auf den evtl. geringen Umfang des Könnens einzelner Sprachen gibt sie selbst einen Hinweis.

Ich kann auch Türkisch** weil mein Vater Türke ist;
 Ich kann sieben Sprachen* also** Deutsch* Türkisch* Italienisch* Englisch*
 Russisch** Französisch (2 Sekunden) hmm*** das sind sechs\ was war denn
 noch mal die Siebte?* (Spanisch?) Spanisch\ ja** meine Mutter kann sieben
 Sprachen\ und deswegen kann ich das auch* (Sag mal was auf Italienisch!) ich
 kann nur bis vier zählen;
 Ich hab auch von meinem Vater Türkisch gelernt\ und von meiner Mutter die
 anderen Sprachen\ und Französisch von Ths Mutter;
 Sb (K27 73) w ms 8 Jahre 2. Kl.

Schließlich noch die Sprachenbiographie von A, die vor allem durch Vagheitsinsertionen des Nichtwissens und des Irgendwie (Modalia der Abtönung) einen desorientierten Eindruck macht (im Transkript wohl stärker als in gesprochener Sprache, wo das stiltypisch sein kann), die aber doch einige Lernprozeduren erkennt und beschreibt. Ihre Sprachenbiographie beginnt A mit den Biographien der Oma und der Mammi als Vorläufer des eigenen Zweitsprachenerwerbs. Rekonstruierte Stationen sind die Oma / Familie ab dem Alter von vier Jahren sowie die Institutionen Kindergarten und Schule in Deutschland. Ziel ist die Verständigung, für die man die Sprache lernen muss. Das gilt nicht nur für A selbst, sondern auch für andere Mädchen.

Also ich mein ich konnte schon ein bißchen weil meine Oma die ist in
 Deutschland geboren und die hat es mir dann ein bißchen beigebracht bevor wir
 hergekommen sind\;
 Ja sie (die Oma) ist in Deutschland geboren und hat halt hier (D) noch eine
 Schwester* aber sie wollte dann nach Polen zurück und dann hat sie Mammi ein
 bißchen beigebracht–* meiner Mutter** ähm* das weiß ich nicht mehr so gut\
 (wie sie das gemacht hat)** Sie hat halt Wörter gesagt und ich hab sie
 nachgesagt und dann hat sie mir gesagt was das heißt* [A war 4 Jahre alt]\ dann
 hat sie mich so jeden Tag gefragt und dann habe ich es langsam gelernt\;

¹² Hier wollen wir uns nicht in neurobiologische Begründungen vertiefen, sondern verweisen auf Kandel u. a. 1996, Roth 1998, Spitzer 1996, 2000. Zur Bedeutung der Neurobiologie beim (Sprachen-)Lernen und seiner Methode zusammenfassend Oomen-Welke 1998a, Kap. 16.

Ich habe es vom Kindergarten* das was die Kinder so geredet haben das habe ich dann so langsam auch verstanden\ und dann habe ich es irgendwie gelernt* meine Mutter hat mir auch geholfen\;

Wenn man im Ding im Kindergarten oder Schule ich weiß nicht was da sind halt andere Mädchen halt auch hingegangen um sich mit den anderen zu verständigen* mußten sie auch irgendwie die Sprache von denen lernen.

A (178) w ms 13 Jahre 6. Klasse

Es wäre möglich, weiter so zu verfahren, um andere Kinder durch ihre Selbstaussagen in ihren biographischen Rekonstruktionen kennen zu lernen. Das soll hier nicht geschehen. Statt dessen versuchen wir eine Gesamtsicht, die Stationen, Sprachlernpartner und Prozeduren als inhaltsanalytisch gewonnene Kategorien aufführt. Dabei tauchen noch nicht thematisierte Aspekte auf wie kleinere Geschwister und Babysprache, größere Geschwister als Tutoren, andere Familienmitglieder als erstsprachliche Gesprächspartner usw. Aus den Mitteilungen ist die soziale Welt ein- und zweisprachiger Schulkinder in wichtigen Momenten rekonstruierbar.

4. Mitteilungen zum Erstspracherwerb

Die einzelnen biographischen Rekonstruktionen des Spracherwerbs wiesen beim Erstellen einer Übersicht Ähnlichkeiten und Unterschiede auf, die wir in Kategorien voneinander abgrenzen wollten. Aus unserer Sicht schien es besonders aufschlußreich, diese Kategorien in einem zweiten Arbeitsschritt auf Unterschiede zwischen Ein- und Mehrsprachigen zu untersuchen: Gibt es bei der Gruppe der mehrsprachigen Kinder eine eigene, abgrenzbare Art subjektiver Vorstellungen über den Verlauf des Erstspracherwerbs?

Beim Themenkomplex Erstspracherwerb fiel uns auf, dass die interviewten Schulkinder auf ähnliche Fragen formal unterschiedlich antworteten. So lautete eine der Fragen zu diesem Thema: „Wißt ihr noch, wie ihr eure Muttersprache gelernt habt?“. Viele Kinder nahmen diese Frage nicht eng als „wie“-Frage auf, sondern benannten vielmehr Personen, Orte, Zeitpunkte und Institutionen, die etwas mit ihrem Mutterspracherwerb zu tun hatten. Als beispielsweise H gefragt wird, wie er seine türkische Erstsprache erworben habe, antwortet er:

Also** Türkisch ist meine Heimatsprache\;

Von Geburt an\ (*haben wir unsere Muttersprachen gelernt*);

Nee hier!** (*bin ich geboren*) aber meine Eltern sind beide türkisch\;

H (K 27 76) m ms 5. Klasse

Diese Äußerung ist typisch für eine weit gefaßte Auffassung der „wie“-Frage: Die enthaltenen Mitteilungen beziehen sich erstens auf die Eltern als Bezugspersonen, zweitens auf das Erwerbsalter und drittens auch auf die Heimat, dem zu einer Sprache passenden Ort. „Heimat“ ist aber nicht nur ein Ort, sondern wohl auch eine Lebensweise, in der man geborgen ist, sich kennt und miteinander spricht, also ein psychischer Ort. Die Äußerung präsupponiert das allgemeine Wissen, wie man in der primären Sozialisation seine Sprache erwirbt.

Wir haben solche Äußerungen, die nicht explizit den Vorgang des Mutterspracherwerbs erklärten, zu einer Gruppe kategorisiert. Unterhalb dieser Kategorie ließen sich vier Unterkategorien voneinander trennen, die in folgender Übersicht dargestellt sind:

Tabelle 4 Erstspracherwerb von wem, wo, wann?

	Alle	ms	es
4a von der Mutter/den Geschwistern/dem Vater/zu Hause	40 x	17 x	23 x
4b vom Kindergarten/von der Schule	7 x	1 x	6 x
4c von einem Land/weil irgendwo geboren/Heimat	24 x	15 x	9 x
4d Von Geburt an/von klein auf	15 x	10 x	5 x
	86	43	43

Auffällig ist zuallererst die Anzahl der Mitteilungen im Verhältnis zu den Teilgruppen. Von den 141 befragten Schulkindern waren 54 mehrsprachig, nämlich 38 Prozent. Hinsichtlich ihrer Mitteilungen zum Erstspracherwerb macht ihr Anteil genau die Hälfte aus.

Von Kategorie 4 wiederum ließen sich jene Mitteilungen trennen, die den Prozess des Erstspracherwerbs erklärten. So erklärt zum Beispiel Da:

Die die Eltern/* gerade so wenn du ein Baby bist dass sie dir das beibringen/* du hörst dann ja auch die Sprache** dann lernst du das denke ich auch mittlerweile so als Kind hörst* als als Baby hörst du ja die Sprache was was die sprechen* deine Eltern*** und wenn du das hörst* dann* dann fangst du auch als Baby an das nachzureden*** und irgendwann mal kannst du ja dann auch\;

Da (193 A 46) w es 7. Kl.

Dieser Beitrag enthält zwar auch Äußerungen über die am Erstspracherwerb beteiligten Personen (Kat. 4a) und den Zeitraum des Lernens (Kat. 4d), geht aber insofern weiter, als der Prozess des Spracherwerbs sowohl durch das Hören als auch durch das Nachreden rekonstruiert wird.

Auch bei dieser Art Mitteilung gab es unterschiedliche Typen, die wir hier als Unterkategorien differenzierter aufschlüsseln: Zum einen gibt es die Idee, die Muttersprache sei *eher passiv* gelernt worden, beispielsweise durch Zuhören, wobei aber dennoch der Prozess des Zuhörens als zielgerichtete Anstrengung verstanden wird. Eine andere Vorstellung ist dagegen, kleine Kinder seien zwar *aktiv* im Lernvorgang beteiligt, hätten dabei aber *kein System*, würden z.B. einfach „drauflosplappern“. Diese Vorstellung unterscheiden wir von der Idee, nach welcher der Mutterspracherwerb *systematisch und aktiv* vor sich gegangen sei. Als Beispiel hierfür äußern die Interviewten häufig anzutreffende Zeige-Frage-Handlungen kleiner Kinder: „Was ist das?“ im Sinne von ‚Wie bezeichnet man diesen Gegenstand?‘. Diese Handlung deuten die befragten Kinder als klar aktive Anstrengung, die Muttersprache zu lernen. Eine vierte Unterkategorie fokussiert einen ganz anderen Faktor: Kern dieser Äußerungen ist, die Muttersprache sei wie nebenbei, ohne bewußte Anstrengung erlernt worden. Sprache ist diesen Äußerungen zufolge ein derart elementares Kommunikationsmittel, dass der Spracherwerb nicht von seiner kommunikativen Funktion zu trennen ist. Die Weisen und Verfahren des Spracherwerbs (aktiv oder passiv, zielgerichtet oder nicht) ist im Bewußtsein dieser Kinder zweitrangig.

5 Erstspracherwerb wie?

	Alle	ms	es
5a vom Hören/weil ich es mir gemerkt habe – eher passiv	25 x	10 x	15 x
5b vom Nachreden/-plappern/Ausprobieren – unsystematisch aktiv	8 x	3 x	5 x

5c auf etwas zeigen und es erklärt bekommen – aktiv mit System	9 x	3 x	6 x
5d als beiläufige Selbstverständlichkeit	5 x	5 x	0 x
	47	21	26

Was fällt hier auf? Die Verteilung der Mitteilungen der Typen 5a, b und c korreliert ziemlich genau mit den relativen Anteilen der Teilgruppen „ms“ und „es“. Zwei anschauliche Beispiele dieser Kategorie wollen wir hier vorstellen:

Also wenn ich klein war–* also–* da haben mich die Eltern immer so geruft–* also auf Albanisch „komm her“ und so und dann*** hab ich was gelernt\;

W (149 A) m ms 4.Kl.

Als ich ein Baby war habe ich die ganze Zeit nur zugehört* als die Mama mir keine Milch mehr geben wollte/* da habe ich „Nein“ gesagt* das war das erste Mal dass ich ein Wort gesagt habe* da hat meine Mutter gestaunt\;

P (2) m ms 7Jahre

P erwähnt im Gegensatz zu W das Zuhören explizit. Implizit enthält Ws Äußerung diese Komponente ebenfalls; wenn jemand ruft, hört der andere in der Regel zu. Inhaltlich sind diese Mitteilungen jedoch nur Zusatzinformationen zu den eigentlichen wichtigen Aussagen, dass nämlich Sprache eine Funktion erfüllt. Die Funktion der Muttersprache ist bei W eher in der Verständigung mit den Eltern zu sehen als bei P, der in seiner Rekonstruktion des Mutterspracherwerbs die Notwendigkeit der eigenen Mitteilungsfähigkeit in den Vordergrund stellt.

Die Äußerungen der Kinder lassen sich noch weiter kategorisieren. So brachten einige Kinder Schwierigkeiten oder Regelmäßigkeiten beim Erwerb der Muttersprache zum Ausdruck (Kategorie 6). Meistens sind es Beobachtungen und Erklärungsmodelle, die sie zur Sprache bringen. Dass sich Mitteilungen dieser Art durchaus auf verschiedenen Niveaus befinden können, zeigen die beiden folgenden Beispiele:

(Babys?) Die stottern halt* die können das noch nicht alles aussprechen;

C (72) m es 6.Kl.

Also bei uns sagen die Babys oft das erste Wort ist* nicht oft/* aber nicht immer „njanja“ oder „Mama“* „njanja“ ist eigentlich auch „Mama“–* aber dort/* sie hören das recht oft die Babys und dann können sie es noch nicht recht gut ausdrücken* da sie noch keine Zähne haben und sagen eben „njanja“** die Sprachfehler bei den Babys entstehen oft weil die Babys manche Zähne schon haben* aber oft noch Zahnlücken da die anderen Zähne nicht ganz kommen und dann lispeln sie eben\;

M (6) m ms 10 Jahre

Die Frage nach der Babysprache wurde von den Interviewern gestellt, jedoch nur von wenigen Kindern beantwortet. Charakteristische Mitteilungen dieses Typs sind folgende, vgl. Kat. 8:

Babys sprechen ihre Sprache einfach so „blablabla“* denken sich einfach eine Sprache aus* Babys können miteinander sprechen\;

S (153 A) ms 4. Kl.

(*Kennt ihr Babysprache?*) Ja* weil die Babys/* die lernen erst den seine Sprache* dann lernen sie unsere Sprache und dann können die die Sprache (*die Babysprache*) auch nicht mehr\:

M (16) m ms 8 Jahre

Einige einsprachige Kinder verglichen den Erwerb der Erstsprache mit anderen Arten des Spracherwerbs. Obgleich nur selten erwähnt, zeigt doch das folgende Beispiel eine eigen Überlegung zum Thema Erstspracherwerb, die sich deutlich von den anderen Kategorien unterscheidet und von Zweisprachigen vermutlich nicht so geäußert würde:

Ja ich mein das Baby spricht halt so* wie als würde einer von denen (*meint Ausländer*) frisch nach Deutschland kommen* so ähnlich-* so ungefähr** im Prinzip** von der Aussprache her oder sowas ist es ja fast gleich;

S (56) m es 6. Kl.

Eine Übersicht über diese zuletzt genannten Kategorien soll folgende Tabelle bieten:

Tabelle 6, 7, 8 Sonstiges	Alle	ms	es
6 Schwierigkeiten/Regelmäßigkeiten/besondere Beobachtungen	17 x	8 x	9 x
7 Vergleich mit anderen Typen von Spracherwerb	4 x	0 x	4 x
8 Ist Babysprache eine Sprache?	10 x	7 x	3 x

Es wäre sicherlich interessant gewesen, diese 3 Kategorien ebenfalls auf Unterkategorien zu untersuchen. Die geringe Anzahl der Mitteilungen hätte uns jedoch keine verlässlichen Ergebnisse geliefert. Während sich in Kategorie 4 nämlich 52 Prozent aller Mitteilungen finden ließen, ergab der relative Anteil der Mitteilungen der drei letzten Kategorien zusammen nur ca. 18 Prozent, immer noch weit weniger als auf Kategorie 5 abfielen (knapp ein Drittel). Wir sehen deshalb von einer weiteren Differenzierung ab.

Bezüglich der einleitenden Frage nach Unterschieden zwischen den Sprachgruppen ist als Tendenz ersichtlich, dass Zweisprachige den Erstspracherwerb eher als beiläufig darstellen. Simultan Zweisprachige betonen, dass die Erstsprache von klein auf gelernt werde und die Heimatsprache der Familie sei. Die Babysprache halten sie z. T. für eine eigene Sprache, und manche geben physiologische Begründungen dafür an.

5 Mitteilungen zum Fremdsprachenlernen

Ein zweiter Komplex enthält die Mitteilungen zum Fremdsprachenlernen, bezieht sich also auf diejenigen Sprachen, die weder Landes- noch in irgendeiner Form die Familiensprache der Kinder sind. Es geht hier also nicht um den versetzten Zweitspracherwerb bei Migration; dazu s. Kap. 3. Das Fremdsprachenlernen in der Schule ist in gleichem Maße für ein- und mehrsprachige Kinder aktuell. Begünstigt wurden Vorstellungen und Theorien der jüngeren Kinder zum Fremdsprachenlernen dadurch, dass eine große Anzahl durch das Französischprogramm für die Grundschule „Lerne die Sprache des Nachbarn“ bereits Erfahrungen mit dem Erwerb von Fremdsprachen hatten. Außerdem verhalf die Erfahrung älterer Geschwister vielen Kindern zu einer eigenen Idee vom Fremdsprachenlernen.

Ihre Antworten warfen neue Fragen unserer Untersuchung auf. Wir hatten erwartet, dass sich mehrsprachige Kinder auch bei diesem Thema durch einen erhöhten Mitteilungsdrang auszeichnen würden. Wie kommt es nun, dass sich, relativ betrachtet, hier die Proportionen umkehren? Von 178 erfassten Mitteilungen kamen ein Drittel von mehrsprachigen Kindern. Bei näherem Hinsehen fiel uns auf, dass sich insbesondere mehrsprachige Migrantenkinder nicht lange beim Thema Fremdspracherwerb aufhielten, sondern schnell zum Deutschlernen im versetzten Zweitspracherwerb übergingen. Fast schien es, als seien viele versetzt Zweisprachige froh gewesen, Gehör für ihre Erfahrungen mit dem Deutschlernen zu finden. Wir wählen das Beispiel von A:

Also ich komm aus Russland da bin ich geboren* kann so auch Deutsch hier und auch Französisch von der Schule\ aber ich bin rausgegangen* hatt keine Lust mehr* und kann auch ein bisschen Italienisch vom Hören\;

Also ich war-* Russland nach Deutschland gekommen* da konnte ich die Sprache also Deutsch nicht sehr gut\ aber in ein Jahr hab ich dann die ganze Sprache gelernt\ also die geht relativ so/** ein bisschen leicht- (leichter als Russisch?) ja* also wenn ein Deutscher nach Russland kommt/ da ist das nicht so leicht* aber ein paar Wörter kann man schon-* (*Wie Deutsch gelernt?*) ich hab es gehört! und so hab ich bisschen auch geübt* also „Guten Tag“ hab ich-* von den Kindern oder Erwachsenen und dann hab ich noch ein bisschen mit meiner Mutter gelernt* (*Kann die auch Deutsch?*) ja-** sehr gut!;

Wir sprechen meistens Russisch\ (*zuhausē*)* aber wenn wir Wörter nicht verstehen- ja also „Guten Tag“ da ist es aus dem Kopf gefallen da sagen wir einfach „Guten Morgen Mama“ oder so\ (*mit Eltern und Geschwistern?*) Russisch und manchmal auch Deutsch* aber manchmal nur-* mehr Russisch\ A (163 A 16) m ms 4. Kl.

A geht auch auf den Erwerb von Fremdsprachen ein. Er sagt, er könne auch Französisch und gibt an, woher er das kann. Italienisch hat er in eigener Regie gelernt (auf welchem Niveau, das ist nicht Gegenstand dieser Untersuchung). Sobald A jedoch die Möglichkeit erhält, über seine Sprachenbiographie zu berichten, geht er darauf ausführlich ein. Sein Deutschlernen beschreibt er räumlich, zeitlich, bezüglich der Personen und der Methoden sowie mit einfachen Beispielen.

Wir haben in Abschnitt 3 gesehen, dass die sprudelnden Mitteilungen der Zweisprachigen uns erlaubten, kindliche Sprachenbiographien mit ihren Stationen und Lernweisen zu zeichnen. Beim Fremdsprachenlernen ist das nicht so, trotz interessanter Einzeläußerungen; hier dominieren die Einsprachigen, wie die folgende Tabelle zeigt. Auch hier unterscheiden die Kinder Prozeduren und Methoden, teils festgemacht an den Medien des Unterrichts. Nicht nur denen, die explizit das Lernen von Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache unterscheiden (z. B. Z (K27 75) in 3.3), ist die Verschiedenartigkeit des Lernens bewusst, auch bei der Darstellung eines Lernfeldes können sie Spezifika angeben.

Tabelle 9 Fragebereich Sprachenlernen

	ES	MS
Deutsch als F/Z	-	72 Antw./15 Typen
Muttersprachelernen	8 Typen	10 Typen
Fremdsprachenlernen in der Schule	16 Typen: Vokabeln, Schule, Lehrer, Schreiben, Lesen, Sprechen, Filme, Bücher, Spiele, Test, Lieder, Auswendiglernen, Bilder, Zuhören, Raten, Texte	7 Typen: Schule, Schreiben, Lesen, Bücher, Lehrer, Sprechen, Vokabeln

Fremdsprachenlernen außerschulisch	20 Typen	13 Typen
---------------------------------------	----------	----------

Die mehrsprachigen erleben den Fremdsprachenunterricht traditionell bis trocken, die Einsprachigen offenbar offen und abwechslungsreich. Ein Grund ist das Grundschulprogramm „Lerne die Sprache des Nachbarn“, dessen Methoden benannt werden. Zwei mehrsprachige Kinder äußern sich recht kritisch zum Grundschulfranzösisch. Auf den Fremdsprachenunterricht soll in diesem Kontext nicht weiter eingegangen werden. In unserem Projektbericht wird dieser Fragebereich ausführlich dargestellt.

6. Einstellungen zu den Sprachen und zum Sprachenlernen

In Abschnitt 3 sind wir bereits verschiedenen Einstellungen zu den Sprachen begegnet. Wir haben während der Interviews Einstellungen beiläufig erfragt (*Welche Sprache / Was sprichst du denn lieber? - Welche Sprachen würdet ihr denn gern noch lernen?*), weil in den Antworten Interesse, Motivation und Lernbereitschaft sowie die eigene Befindlichkeit in der plurilingualen Lebenswelt zum Ausdruck kommen, die das Lernen begünstigen oder auch behindern können.¹³ Erfahren haben wir auch etwas über die Einstellungen der Umwelt zu den Sprachen und über die Funktionen des Sprachgebrauchs. Einstellungen stehen in Zusammenhang mit der subjektiven Orientierung der Kinder und ihres Umfelds in ihrer Lebenswelt, einer Orientierung, die das Konzept der Subjektiven Theorien in den Griff zu bekommen versucht.¹⁴ Der Hinweis darauf soll hier genügen; auf Erfahrungswissen und Subjektive Theorien als Erklärungsansätze im Rahmen unserer Untersuchung gehen wir im Projektbericht ein.

5.1 Sprechen in der Erstsprache: Wer traut sich?

Der Fragenkomplex beginnt mit der Aufforderung, etwas in der Erstsprache bzw. der anderen Sprache, also nicht auf Deutsch, zu sagen. Nur ein Drittel der Zweisprachigen nimmt diese Möglichkeit wahr, sechzehn Kinder. Da den Interviewerinnen und Interviewern bekannt war, dass für das Sprechen der anderen Sprache in deutscher Sprachumgebung eine Hemmung besteht, insistierten sie nicht; übrigens sollten sie auch den Anschein vermeiden, dass die Sprachkompetenz geprüft würde. Es ist wahrscheinlich, dass auch hier die Einstellung zur Erfolgsmotivation gilt: Kann das Kind annehmen, dass die Äußerung akzeptierend aufgenommen wird, oder hat es gegenteilige Erfahrungen gemacht?¹⁵

Die Kinder, die antworten, tun dies nämlich auch nach partnertaktischen Aspekten: In einer Interviewgruppe mit anderen Mehrsprachigen sprechen sie eher als unter Monolingualen. Wir haben eine Gruppe mit russisch-deutschsprachigen Kindern im Alter von 10 Jahren, in der alle etwas auf Russisch sagen; eine libanesisch/arabisch-deutschsprachige Gruppe im Alter

¹³ Vgl. zu Leistungsmotivation und Lernleistung z. B. Schmalt 1988.

¹⁴ Genannt seien hier Scheele 1992 für die grundlegende Arbeit der Gruppe um Groeben / Scheele, Kallenbach 1996 für die Einstellungen zum Fremdsprachenunterricht in der Schule. In unserem Projekt haben wir auf das Verfahren der Strukturlegetechnik verzichtet, weil wir viele (neun) Fragenkomplexe bearbeitet haben und auch weil die Mehrzahl der Kinder u. E. zu jung war, um mit dieser Technik zu arbeiten. Es scheint uns aber nicht ausgeschlossen, die Strukturlegetechnik für die Grundschule als Methode der nachträglichen Reflexion weiterzuentwickeln. – Über Vorwissen und Orientierungsrahmen beim Lernen und über die unauflösbare Einheit von Kognition und Emotion s. Roth 1998.

¹⁵ Vgl. Schmalt 1988.

von 12 Jahren, in der sich alle auf Arabisch äußern. Sobald die Gruppe sprachlich gemischt ist, äußern sich nicht alle: In der Gruppe mit Kindern aus Libanon, Russland, Vietnam zum Beispiel sagt nur das russisch-deutschsprachige Kind etwas auf Russisch; in der Gruppe aus Bosnien, Italien, Russland, Syrien spricht nur das bosnische Kind in seiner Erstsprache; in der Gruppe aus Bosnien, Türkei, Saudiarabien spricht nur ein türkischsprachiges Kind Türkisch usw. In Gruppen mit einsprachigen Deutschen äußern sich die Mehrsprachigen durchweg nicht. Über Gründe kann man spekulieren: Es kann sein, dass den Kindern auf Anhieb kein passender Satz einfällt und/oder dass sie selbst die andere Sprache als zu schwach empfinden – dann wären eher interne Faktoren verantwortlich. Es kann sein, dass die deutsche Umgebung den Sprachwechsel erschwert und/oder auch dass die Kinder ihre nichtdeutsche Sprache nicht dem kritischen Urteil der Deutschen aussetzen wollen, die sagen könnten, sie klinge blöd – dann wären eher externe Faktoren verantwortlich. Wir müssen mit dem Zusammenspiel mehrerer Faktoren rechnen.¹⁶

5.2 Zur Sprachenpräferenz:

Zwanzig mehrsprachige Kinder äußern sich zu der Frage, welche Sprache sie lieber sprächen. Drei sprechen lieber ihre nicht deutsche Sprache, sie bevorzugen Spanisch bzw. Russisch. Drei Kinder stellen ihre Sprachenwahl als partner- und situationsabhängig dar „je nach Gelegenheit“, drei Kinder geben an, sie sprächen beide gleich gern. Fünf Kindern fällt Deutsch leichter als die andere Sprache. Sechs weitere bevorzugen Deutsch mit anderen Begründungen. Deutsch wird laut Angaben bevorzugt in der Konkurrenz zu Arabisch, Italienisch, Persisch, Polnisch, Russisch, Spanisch, Türkisch, Vietnamesisch. Es wird gesagt, Deutsch sei einfacher als Türkisch; habe „bessere Bedeutungen“ als Arabisch; man spreche Deutsch lieber, Vietnamesisch aber besser; man spreche Deutsch lieber, obwohl Arabisch die bessere und geheimnisvollere Sprache sei. Auch wenn sie Deutsch lieber spricht, bemerkt K: „Russisch will ich nicht vergessen.“ K (7) w ms 10 Jahre.

Die Äußerungen dürfen keinesfalls scharf interpretiert werden; immer sind situations- und partnerabhängige Momente kritisch mitzubedenken. Wir kennen den Effekt komplexer Interview-Situationen, in denen Mehrfachbindungen nicht in ihrer Mehrschichtigkeit, sondern als Parteinahme für eine Seite geäußert werden, weil Interviewte das sagen, was der Interviewer ihrer Vermutung nach positiver einschätzt. Es ist allerdings plausibel, dass die als leichter oder einfacher empfundene Sprache, also wohl die starke Sprache, die in der Lebenswelt dominante ist und daher oft gewählt wird. Dadurch wird sie wiederum gestärkt und die andere Sprache geschwächt. Nicht bezweifelt werden soll, dass die Einstellung zum Deutschen überwiegend positiv ist. Besonders interessant sind die Beispiele, in denen die Bequemlichkeit des Gebrauchs des Deutschen den Qualitäten anderer Sprachen gegenüber gestellt wird. Dabei kann auch sichtbar werden, wie bei demselben Kind mal die eine, mal die andere Sprache überwiegt. Ein Beispiel:

In Arabien\ *(*geboren*) Meine Eltern sind auch in Libanon geboren\
 Ich bin F und kann auch Libanesisch und Deutsch reden\
 (*Mit wem?*) Ich mit meinen Geschwister meinen Eltern und Freunde und so
 Cousinen und so\
 (*Sprechen Eltern Deutsch?*) Ja ein bisschen\ aber die verstehn nicht viel\
 (*Wann Deutsch?*) Also in der Schule\ wo so im Hof/* draußen so und zu Hause
 manchmal auch* mit Geschwister\
 \;

¹⁶ Zu den Faktoren beim Zweitsprachenlernen übersichtlich Apeltauer 1987.

(*Welche Sprache besser gesprochen?*) Deutsch* (Welche lieber?) Also ich versteh' viel mehr Deutsch weil ich red auch mehr Deutsch wie Arabisch* aber Arabisch find ich irgendwie mehr geheimnisvoller\ so bessere Sprache und so\; Ehm ich kann zwar nicht Arabisch schreiben/ aber Deutsch kann ich schreiben lesen und alles\;
 Also ich find Deutsch ist besser wie Arabisch* Arabisch/ so spricht man* so aus/* so ganz komisch aus\;
 (*Schreiben?*) Ja ganz anders schreibt man sie da\;
 (*Lieder in Muttersprache?*) Ich kenn zwar ein Gedicht/* aber das ist etwas versaut\ [sagt es auf];
 (*Träumen in der anderen Sprache?*) Ich nicht so oft\;

F (12) w ms 13 Jahre

Arabisch wird von F einerseits als positiv qualifiziert: „geheimnisvoller, so bessere Sprache und so“ mit Vagheitspartikel, andererseits negativ als komisch auszusprechen, wieder mit Vagheitsangabe. Obwohl F soeben ihre Erstsprache als komisch klingend bezeichnet, gibt sie eine Probe zweifelhaften Inhalts in dieser Sprache zu hören. Die bewertenden Adjektive „geheimnisvoller, besser, komisch“ gelten global und unspezifisch, sie werden nicht auf Befunde in der Sprache gestützt, sondern durch „und so“, „so ganz“ eher noch vager. Dass Deutsch in der Lebenswelt als dominierend betrachtet wird, mag u.a. ein Effekt davon sein, dass das Interview in den Räumen der Schule geführt wurde. Es lässt sich erkennen, dass die geäußerte Einstellung zur arabischen Muttersprache ambivalent ist, zumindest der deutschen Interviewerin gegenüber. Die Bewertung kippt in der Mitte des Interviews.

Ambivalenz gegenüber beiden Sprachen finden wir bei M, dessen Sprachenbiographie oben beleuchtet wurde. Obwohl er Italienisch für seine starke Sprache hält, spricht er angeblich Deutsch lieber, jedoch nicht mit der Mutter. Der Gebrauch des Deutschen mit ihr wird nicht als Lernprozedur anerkannt, sondern explizit als kommunikative Erschwernis gewertet. Dahinter kann ein Versuch stehen, die bisherige Biographie mit der Trennung der Stationen zu verteidigen. Sein Statement „Deutsch ist gut“ kann sowohl eine Konzession an den Interviewer sein als auch das sozialisatorische Ziel, durch Deutsch so zu werden wie alle Kinder, seine peers.

(*Wann Deutsch?*) In der Schule und zuhause* meine Mutter spricht mit mir immer Deutsch und ich sage sie soll mit mir Italienisch reden\ weil ich kann noch nicht viel Deutsch\;
 (*Welche Sprache sprichst du besser?*) Italienisch\ (und lieber?) Deutsch*
 Deutsch ist gut\

M (K2-oN) m ms 6 Jahre

Andere Interviews sind eindeutiger, sie zeigen die Dominanz des Deutschen in Deutschland, des Gemischtsprechens in der anderssprachigen Gruppe (hier: Türkisch) und den Gebrauch des Deutschen als Geheimsprache unter Nichtdeutschen. M mit seinen nur acht Jahren äußert sich über die Sprachenverteilung in seiner Lebenswelt recht kompetent, und er benutzt die Sprachen funktional nach seinen Interessen. Bewertungen der Sprachen gibt er nicht ab.

(*Sprechen Eltern auch Deutsch?*) Mein Vater kann ein bißchen mehr als meine Mutter* aber die kann fast alle beide gleich\ (*welche Sprachen sprechen sie denn noch?*) Afghanisch Persisch und ** und Deutsch\;
 (*Wo spricht ihr Deutsch?*) Hier in Deutschland\ und daheim* Ich sprech' mit meinen Eltern und mit meinem Bruder so Türkisch und Deutsch** gemischt* wir machen's gemischt\;

Ja wenn wir draußen/ wenn ich draußen wandere rede ich immer mit Taylan\ der isch auch ein Türke\ da rede ich immer mit ihm Deutsch und mit meinem Bruder\;

(*Welche Sprache besser gesprochen?*) Deutsch\ (*welche lieber?*) Deutsch* weil das jetzt für uns einfacher isch weil wir jetzt so lange in Deutschland waren\;

(*Türkisch lesen/schreiben?*) Ich kann nicht so gut schreiben/* aber ich les ein bißchen manchmal\ ;

Weischt/ mein Bruder sagt mal zum Türken "Arschloch" und der Türke versteht's; Aber wenn ich in Türkei jetzt mi'm Flugzeug flieg'/ dann sag ich deutsche Sachen wenn sie mich ärgern* dann verstehen sie mich nicht\;

(*Sag mal was auf Türkisch!*) Benim adum Murat* ich heiße Murat* mein Name heißt Murat\;

(*Vater*) Meiner kann auch alles sprechen* meine Eltern können auch türkisch schreiben\ manchmal streiten sie sich auf Türkisch/* und dann noch wenn wir im Bett liegen—* da beten wir immer was\;

(*Können beide Eltern Deutsch schreiben?*) Mein Papa kann\ meine Mama nicht\ meine Mama—* ich weiß nicht\;

(*Träumst du auf Türkisch?*) Nur Deutsch\ vom Kinderfilm\;

M (16) m ms 8 Jahre

6.3 Zum Lernen weiterer Sprachen:

Welche weiteren Sprachen würden Zweisprachige gern lernen? Auf diese Frage antworten nur zwölf Kinder. V (192) möchte auf Russisch, also in seiner Erstsprache, lesen und schreiben können. Sechs Kinder möchten Englisch bzw. Amerikanisch oder Französisch oder beides lernen, ein Kind Englisch und Spanisch, ein Kind Chinesisch und Arabisch. Zwei Kinder äußern sich statt einer Antwort hier kritisch über das Grundschulfranzösisch, das nicht leicht sei. Vom Lernen weiterer Sprachen ist dabei nicht die Rede. Unsere Annahme, dass Zweisprachigkeit Lust auf Sprachenlernen in der Schule mache, wurde also enttäuscht, vgl. hier Abschnitt 5.

K aus Thailand ist die Einzige, die neben Englisch noch Latein und weitere Sprachen lernen möchte.

Also ich—* ich hab mit drei— hab ich auch so weng [*Dialekt: ,ein wenig]* Italienisch gesprochen und dann als ich nach Deutschland bin/* bin ich dann in so ner Umgebung wo immer Deutsch gesprochen wird und dann hab ich halt—* also muß ich nicht mehr umändern mit der Sprache sondern dann hab ich gleich Deutsch gelernt und dann nicht mehr Thailändisch reden\ und dann konnt ich—* dann konnt ich Thailändisch und dann Deutsch und dann das mit dem Englisch war* dass ich ein paar größere Cousinen und Cousins hab und die sind alle auf dem Gymnasium und dann—* ja und dann sagen sie dann geh ich manchmal zu denen und dann sagen sie mir halt immer was vor und dann—* dort lernen die halt immer mit mir weil ich immer gern Englisch und Lateinisch—* ja sprechen möchte\;

Also Englisch mag ich auch ä weng lieber als Französisch weil Französisch find ich nicht so interessant\ aber Englisch des würd ich sehr gern lernen und Lateinisch (?) dafür besser als Deutsch und—** ich find das irgendwie so toll dass— die (?) des ist halt irgendwie ganz anders als— als— als die anderen Sprachen ja und es ist auch ä weng schwerer aber ich find sie toll* (*die lateinische Sprache*) das macht einen ganz großen Unterschied zwischen

Englisch/* ich kann jetzt nicht– ich weiß nicht wie ich das jetzt erklären soll aber das klingt so als wär das halt so weng älter* viel älter als– ja als so andere Sprachen und dass Englisch nicht also noch ganz modern wär und das(s)–* das Lateinisch so als wär–* so Atlantis als hätt man das da schon gesprochen\; Ich würd am liebsten halt– (?) ich konnte neun Sprachen* mir kommts gar nicht drauf an ob eine schwerer ist oder leichter* ich würd eigentlich ganz viele Sprachen– (?)* weil ich das gut finde* Sprachen** und da versteht man dann sich fast überall;

K (160) w ms 4. Klasse

Dem Lateinischen, das K subjektiv äußerst positiv bewertet, werden sagenhafte Merkmale zugeschrieben, die die bewundernde Einstellung begründen: „älter, Atlantis, (wenngleich) schwerer“. Warum sie Englisch interessanter findet als Französisch, begründet sie nicht. Nach ihrer Darstellung scheut sie Schwierigkeiten beim Sprachenlernen keineswegs und würde gern viele Sprachen lernen. Wie sich dieses Interesse in ihrer Lebenswelt bewährt und wie weit es trägt, mag aus den Angaben zur Sprachenbiographie vermutet werden: Ks Thailändisch ist recht schwach geworden, Grundschulfranzösisch, d. h. Lernen im Kurs, ist für K nicht interessant. Interessant ist das (sporadische) Lernen von den älteren Cousinen und Cousins, also gelegentliches Lernen durch Identifikationsfiguren und Zuwendung.

7. Ergebnisse

Mit dieser Befragung haben wir Einblick in die soziale und sprachliche Welt Zweisprachiger bekommen. Die Kinder haben über ihre Familien und über die Schule gesprochen, in beiden spielen Sprachen, Spracherwerb und sprachliches Lernen sowie die Einstellungen zu den Sprachen eine Rolle. Die Zweisprachigen selbst machen sich viele Gedanken zum Sprachenlernen. Sie schätzen die Sprachenkompetenz ihrer Eltern ein und erkennen die Bedeutung der Sprachen in ihrer eigenen Lebenswelt. Sie haben Vorstellungen davon, wie das sukzessive Lernen verschiedener Sprachen vor sich geht, und sie können einige Methoden des Lernens charakterisieren. Nicht viele haben den Wunsch, noch weitere als die bisherigen Sprachen zu lernen, zumal das schulisch erfolgen würde.

Unsere Frage danach, wie die Kinder selbst ihr Sprachenlernen wahrnehmen, wurde von vielen mit der Nennung von Orten und Personen beantwortet. Auf diese Weise rekonstruierten insbesondere die Kinder mit sukzessivem Spracherwerb ihre eigene Sprachenbiographie in Stationen, meist Familie mit Erstsprache, Kindergarten mit Zweitsprache, Schule evtl. mit Fremdsprache. Kinder mit simultan erworbener Zweisprachigkeit können Stationen nur bei Auslandsaufenthalten der Familie markieren; sonst läuft die nichtdeutsche Sprache nebenher und wird nach eigener Wahrnehmung schwächer. Das ist insbesondere der Fall, wenn die Eltern sich trennen und das Kind beim deutschsprachigen Elternteil bleibt – eine einleuchtende Erkenntnis, die hier durch Biographien belegt wird. Ausdrücklich äußern einige Kinder, dass sie die nichtdeutsche Sprache beibehalten und ausbauen möchten.

Manche Kinder, auch Einsprachige, haben genauere Vorstellungen davon, wie das Lernen von Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache vor sich geht. Der Erstspracherwerb in der Familie wird als natürlicher Prozeß dargestellt, der vom ersten situationsabhängigen Wort über die Stufe der unvollkommenen Babysprache zur Vollsprache abläuft. Dagegen erkennen die Zweisprachigen im Zweitspracherwerb einen bewussten Aneignungsprozess, bei dem die interaktive Rolle der deutschsprachigen Sprachpartner von großer Bedeutung ist. Der Anteil der Zweitspracherwerbenden kann reproduktiv-imitativ oder bewusst aktiv sein, und es können Hilfsmittel (Bücher, Kassetten) genutzt werden. In jedem Falle sind Stetigkeit und

Sprechquantität („immer mit mir gesprochen“) von erheblicher Bedeutung für den Erfolg, ebenso die darin zum Ausdruck kommende positive Zuwendung der Sprachpartner.

Das Lernen einer Fremdsprache in der Schule kommt nicht so gut weg. Nur die Einsprachigen im Grundschul-Programm „Lerne die Sprache des Nachbarn“ erkennen eine Methodenvielfalt, die Zweisprachigen weniger. Sie skizzieren eher den traditionellen Fremdsprachenunterricht aus Vorsagen, Nachsprechen, Aufschreiben. Besondere Lernlust auf weitere Fremdsprachen äußern die Zweisprachigen nicht, jedenfalls nicht auf deren Lernen in der Schule. Ihre Äußerungen widersprechen einer verbreiteten Ansicht, Zweisprachigen falle das schulische Fremdsprachenlernen leicht. Warum finden wir das nicht bestätigt? Werden die vorhandenen Spracherfahrungen nicht so gewürdigt, dass die Kinder sich anerkannt fühlen könnten? Erdrückt das Prestige der Schulfremdsprache das (oft ohnehin geringe) Prestige der Erstsprachen?

Die Zweisprachigen unserer Untersuchung haben ein überaus freundliches Bild ihrer Zweisprachigkeit und des Zweitspracherwerbs in deutscher Umwelt gezeichnet. Es steht in Gegensatz zu anderen Untersuchungen, etwa der von Dietrich 1997, die in zwanzig Tiefeninterviews ausländische Eltern verschiedener Herkunft und verschiedenen Bildungsniveaus nach ihren Erfahrungen mit der deutschen Schule befragt hat. Die Eltern äußerten sich durchweg kritisch, fanden die Leistungen ihrer Kinder durch deutsche Lehrpersonen nicht angemessen beurteilt und unterstellten ihnen generell eine negative Einstellung zur Zweisprachigkeit.

Die Kinder hier stehen der eigenen Zweisprachigkeit, der Schule und der mehrsprachigen Gesellschaft allem Anschein nach positiv gegenüber. Ihre Sprachenbiographie und deren Stationen kennzeichnen sie spontan nicht als besonders problematisch. Die deutsche Sprache sprechen sie gern, sie finden ihren Gebrauch recht praktisch, und sie wollen meist ihre andere Sprache erhalten. Manchen fällt es verständlicherweise schwer, einer Sprache affektiv den Vorzug zu geben. In pragmatischer Hinsicht wissen sie genau, dass Deutsch in Deutschland dominant ist.

Wir halten diese Äußerungen für authentisch, geben jedoch zweierlei zu bedenken:

1. Bei Mehrfachbindungen, wie die Zugehörigkeiten Zweisprachiger sie darstellen, kann jeweils eine Seite situationsbedingt das Übergewicht bekommen. In deutscher Umgebung und beim Interview in deutscher Sprache verlagerte sich das Gewicht vermutlich bei manchen in diese Richtung. Das heißt nicht, dass sie sonst negativ geurteilt hätten; vorhandene positive Einstellungen zum Deutschen wurden aber im Interview zur Sprache gebracht, andere vielleicht nicht.
2. Im Gruppengespräch werden Probleme, die das eigene Gesicht bedrohen, kaum als solche thematisiert. Daher erscheinen problematische Personalbeziehungen und Stationen (Trennungen von Eltern und Migration) relativ beiläufig. Schwierigkeiten der sozialen Integration in die Gruppe oder Klasse werden gar nicht erwähnt. Der Erfolg des Zweitspracherwerbs wird hervorgehoben. Bei aller sonstigen sachlichen Offenheit schützen die Kinder sich und ihr eigenes Selbstkonzept auf diese Weise.

Im Ergebnis scheint das Leben zwischen zwei Sprachen und Kulturen den zwei- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen – trotz der Einschränkungen in der Gültigkeit ihrer Äußerungen – gelungen. Sie sind in der Lage, ihre Biographie strukturiert zu rekapitulieren und das Sprachenlernen in verschiedenen Typen zu skizzieren, mehr als die Einsprachigen. Dass sie auch aufmerksam auf Sprachen sind und sich auf dem Wege zu metasprachlicher Bewusstheit befinden, kann hier nicht mehr gezeigt werden.

Einleitend wurde vermutet, dass die eigene Wahrnehmung des Sprachenlernprozesses nicht ohne Wirkung auf das Lernen von Sprachen bleibe. Die positive Selbsteinschätzung ist in der befragten Gruppe deutlich; sie befördert, wie man weiß, das gelingende Lernen. Allerdings mag die vielfältige Kompetenz der Mehrsprachigen oft nicht erkannt werden oder untergehen. In didaktischer Hinsicht wäre das sehr bedauerlich. Stärker unterstützt und sogar dinglich sichtbar gemacht werden kann die positive Selbstwahrnehmung durch ein Sprachenportfolio, wie es gegenwärtig vom Europarat entwickelt wird.¹⁷ Das könnte dem Lernen dienen und auch die Beurteilung durch Lehrpersonen umsichtiger machen.

¹⁷ Sprachenportfolio, Entwurf hg. v. der AG „Cadre de référence pour l'évaluation en langues étrangères en Suisse“ (Schneider, North, Richterich, in Vorb.) Im Sprachenportfolio wird die Sprachenbiographie festgehalten mitsamt Checklisten zur Selbsteinschätzung, Dokumenten der Fremdbeurteilung, Perspektiven des weiteren Lernens. Schon die Existenz eines solchen Portfolios, wenn sie denn Lehrpersonen bekannt wird, kann dazu führen, dass Elementen der Biographie und der Selbstwahrnehmung von Schülern und Schülerinnen im Lernprozess stärkere Beachtung zuteil wird. Den Lernenden geben die einzelnen differenzierten Kriterien der Checklisten Impulse, ihre Selbsteinschätzung genauer vorzunehmen und festzustellen, wo weitere Entwicklungen nötig sind.

Minimal-Transkription der Interviews:

/	steigende Intonation
\	fallende Intonation
—	etwa gleich bleibende Intonation
*	kurze Sprechpause, evtl. zum Atemholen
**	Sprechpause ca. 0,5 sec.
***	Sprechpause ca. 0-5 bis 1 sec
!, ?	Ausruf, Frageintonation
;	Ende eines Redeabschnitts
(Text)	sinngemäße Ergänzungen bzw. Frage der Interviewenden
[Text]	Erklärungen der Interviewenden
V (178 A 4)	Signle des Vornamens, Probandennummer. Deren Zusammensetzung spielt hier keine Rolle.
m ms 12 J.	Geschlecht, ein- oder mehrsprachig, Alter bzw. Klasse
w es 4. Kl.	

Bibliographie:

- Apeltauer, Ernst (1987): Einführung in den gesteuerten Zweitspracherwerb. In: Ders. (Hrsg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München. S. 9-50.
- Assmann, Aleida (1992): Zeit-Strategien. Einige Querverbindungen zwischen Systemtherapie und Kulturtheorie. In: Fischer, Hans Rudi / Retzer, Arnold / Schweitzer, Jochen (Hrsg.): Das Ende der großen Entwürfe. Frankfurt a.M. S. 147-155.
- Butzkamm, Wolfgang / Butzkamm, Jürgen (1999): Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. Tübingen.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (1999): Qualitätskriterien der Umfrageforschung. Denkschrift; hg. v. Max Kaase. Berlin.
- Dietrich, Ingrid (1997): voll integriert? Zuwanderer-Eltern berichten über Erfahrungen ihrer Kinder mit Schule in Deutschland. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie 20. Baltmannsweiler.
- Flick, Uwe (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. re 55546. Reinbek bei Hamburg. ^{3.} Aufl. 1998.
- Gnutzmann, Claus (1997): Language Awareness. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 3, S. 227-237.
- Grotjahn, Rüdiger 1999: Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie. In: ZFF, 10,1. S. 133-158.
- Kallenbach, Christiane (1997): Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenunterricht denken. Tübingen.
- Kandel, Eric R. u. a. (Hrsg.) (1996): Neurowissenschaften. Eine Einführung. Heidelberg.
- Mayring, Philipp (1983): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim. 6. Aufl. 1997.
- Merten, Stephan (1997): Wie man Sprache(n) lernt. Eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch. Frankfurt a.M.
- Oomen-Welke, Ingelore (1998a): „...ich kann da nix!“ Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Freiburg.

- Oomen-Welke, Ingelore (1998b): Sprachen entdecken. In: Giese, Heinz / Ossner, Jakob (Hrsg.): Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte. Freiburg. S. 123-146.
- Oomen-Welke, Ingelore (2001a): Geschlechterdifferenzen bei entstehender Sprachbewusstheit? in: Gutjahr, Ortrud (Hrsg.): Kultur und Geschlecht. Gedenkschrift für Gisela Schoenthal. Demn.
- Oomen-Welke, Ingelore (2001): Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit bei ein- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Projektbericht. Demn.
- Roth, Gerhard 1998: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Frankfurt a.M.
- Scheele, Brigitte (Hrsg.) (1992): Struktur-lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien. Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie. Münster.
- Schmalt, Heinz-Dieter (1988): Über den Einsatz des LM-Gitters zur Messung der Leistungsmotivation in Schul- und Unterrichtssituationen. In: Oomen-Welke, Ingelore / v. Rhöneck, Christoph (Hrsg.): Schüler: Persönlichkeit und Lernverhalten. Methoden des Messens und Deutens in der fachdidaktischen Unterrichtsforschung. TBL 327. Tübingen. S. 42-57.
- Schmidt, Siegfried J. (1991): Gedächtnisforschungen: Positionen, Probleme, Perspektiven. In: Ders. (Hrsg.): Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Frankfurt a.M.
- Sprachenportfolio, Entwurf hg. v. der AG „Cadre de référence pour l'évaluation en langues étrangères en Suisse“ (Schneider, North, Richterich, in Vorb.)
- Spitzer, Manfred (1996): Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln. Heidelberg. Als TB 2000.
- Zimmer, Dieter E. (1988): So kommt der Mensch zur Sprache. Über Spracherwerb, Sprachentstehung, Sprache und Denken. Zürich.