

Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen

0. Zusammenfassung

Im Unterricht sollen Schüler und Schülerinnen verschiedener sozialer und sprachlicher Herkunft voneinander und miteinander lernen, auch Sprachliches. Mit der Wertschätzung ihrer anderen Sprache in der Schule (und in anderen Einrichtungen) gewinnen deren Sprecher Prestige, das sie stärkt. Wie lässt sich erreichen, dass die Sprachen und die Sprachaufmerksamkeit **aller** Kinder beachtet wird und dass auch die nichtdeutschen und nichtschulischen, also die anderen Sprachen zu Wort kommen? Ein paar anderssprachige Lieder oder Wörter sind in vielen Grundschulklassen üblich. Im ernsteren Teil des Unterrichts werden die anderen Sprachen allerdings meist nicht beachtet oder sogar verboten. Dagegen wird das Lernen von Schulfremdsprachen, neuerdings schon ab der Grundschule, mit erheblichem personellen finanziellen Aufwand gefördert.

Das Konzept des vielsprachigen Deutschunterrichts ist verwandt mit dem ursprünglichen Konzept von Language Awareness¹ und verbindet das Wünschbare mit dem Machbaren. Es zeigt Lehrerinnen und Lehrern, wie sie schrittweise lernen können, die anderen Sprachen der Klasse zuzulassen statt zu verbieten, die Sprachaufmerksamkeit der Kinder zu erkennen, implizite Vorschläge der Kinder aufzugreifen und zu nutzen. Soweit werden Themenangebote der Kinder aufgenommen, so dass deren Beteiligung gestärkt wird. Im systematisch geplanten Deutschunterricht ist es möglich, die zwei- und mehrsprachigen Kinder und auch die DialektsprecherInnen nach ihren anderen Sprachen bzw. nach der Dialektform zu fragen und das (standard-)deutsche Beispiel damit zu vergleichen. Die Vergleichsgröße kann variieren, mal ist sie ein Wort, mal ein Satz, mal ein Gedicht, mal das graphische System usw. Andere kulturelle Muster werden dadurch selbstverständlich, man lernt im Deutschunterricht voneinander und miteinander. Nach einer Phase der Sensibilisierung für andere Sprachen wird es möglich, gemeinsam die Sprachen der Welt zu erkunden und daran viel über die Sprachlichkeit der Menschen und die Vielfalt der Möglichkeiten sprachlicher Zeichen und ihres Gebrauchs zu lernen. Sprachliche Systeme, Routinen, Rituale und Textformen sind Teil der Kultur. Andere Sichtweisen zu berücksichtigen und sich auf sie einzulassen macht das Lernen interkulturell, für Schüler und Schülerinnen, Lehrer und Lehrerinnen.

Das Konzept schließt sich an die sprachpolitischen Überlegungen von Hans-Jürgen Krumm an und führt sie didaktisch und unterrichtspraktisch weiter. Es schafft einen Rahmen für interkulturelles sprachliches Lernen in mehrsprachigen Gesellschaften, indem es spontane und gelenkte Aufmerksamkeit auf eigene und fremde Sprachen mit Zweisprachigkeit und Fremdsprachenlernen verbindet. Bislang liegen Trainingsmaterialien für Lehrer und Lehrerinnen vor sowie je altersentsprechende Beispiele für den Deutschunterricht aller Schulstufen.²

1. Spontane Kommentare beim sprachlichen Lernen

Zwei Beispiele aus dem Lernen des Deutschen als Zweitsprache, in denen die Lernenden spontan ihre Überlegungen zum Ausdruck bringen, seien an den Anfang gestellt:

16-jährige Schülerin aus dem Maghreb mit DaZ:

Immer hab Probleme mit die Artikel\ weil sie * möchte Deutsch schwer machen\ und wann nicht so viele Artikel gibt * ist Deutsch * echt leicht\

Gespräch zu Dias aus der Türkei; 3. Schuljahr; L = dt. Lehrerin, S = tk. Kinder:

L: Und was sieht man noch auf dem Bild/ das habt ihr vorhin auch schon gesagt?

S1: Schafe\ See\

S2: Moschee/ Hier ist die Moschee\

S3: Ohne Artikel muss man das schreiben!

L: Warum ohne Artikel?

S3: Ohne Artikel\

S4: Mit Artikel bei Deutsche mit Artikel\

L: Nein/ das muss dortbleiben\ das ist halt das deutsche Wort\

S5: Wir schreiben dann türkisch\

S3: Aber auf Türkisch Moschee schreibt man ohne Artikel!

(Die Schrägstriche markieren steigenden oder fallenden Ton; * markiert kurze Pausen.)

Reflexionen wie diese sind keine Sonderfälle, vielmehr sie werden häufig von Zweitsprachlern angestellt, wie wir wissen. Sie werden mitgeteilt im Unterrichtsdialog, falls das gestattet ist, oder im Gespräch mit interessierten Deutschen. Wir haben sie in vielen Unterrichtsaufzeichnungen und in Gesprächen über Sprache gefunden.³ Die kommentierenden Äußerungen der Lernenden zeigen, dass am Lernen einordnende Überlegungen beteiligt sind, die das Lernen erklären und damit erleichtern oder auch erschweren können.

In beiden Beispielen geht es um Artikel. Die 16-jährige Schülerin spricht über Sprachrichtigkeit beim Artikelgebrauch und macht dazu folgende Mitteilungen:

☞ Artikelgebrauch ist schwierig [„immer hab Probleme“]

☞ Es gibt (zu) viele Artikel [„wann nicht so viele Artikel gibt...“]

☞ Zwischen den Artikelformen erkennt man keine interne Struktur, keine Übersichtlichkeit (implizite Mitteilung, die aus dem Kontext und der Nicht-Äußerung ordnender Ideen erschlossen werden kann)

☞ Die Sprachgemeinschaft schafft absichtlich diese Lernschwierigkeit [„weil sie möchte(n) Deutsch schwer machen“]

Was die Schülerin äußert, ist eine Subjektive Theorie über ein Teilsystem der deutschen Sprache, ihrer Zweitsprache. Subjektive Theorien stellen individuelle Kognitionsstrukturen als Konstrukte dar. Die individuelle Kognition verarbeitet unmittelbar und mittelbar Erfahrenes (Erlebnisse und Mitgeteiltes) zu Erfahrungen und Haltungen. Diese werden im Dialog aktualisiert. Sie dienen dazu, Welt- und Selbstsicht vorzutragen sowie Ereignisse und Handlungen zu erklären und zu bewerten. Den Äußerungen Subjektiver Theorien ist eine Argumentationsstruktur implizit, die das Subjekt als schlüssig ansieht und die es zur Begründung eigener und fremder Verhaltensweisen und Einstellungen und zu Prognosen, also zur Erwartbarkeit des Künftigen, einsetzt. Daran wird der Konstruktcharakter deutlich. Nähe und Parallelität der Subjektiven Theorien zu wissenschaftlichen „objektiven“ Theorien variieren je nach Individuum und je nach kognitivem Bereich. Soviel in aller Kürze zum theoretischen Hintergrund.⁴ Wenn die Subjektive Theorie über einen Sprachbereich mit den fachlichen Erkenntnissen annähernd zur Deckung kommt, nennen wir das „Sprachwissen“.

Auch die Schülerin hat eine kausale Argumentation konstruiert, die sie explizit vorträgt. Sie erklärt ihre Artikelprobleme im Sprachgebrauch (Weltsicht) aus der Vielheit der Artikel

im Sprachsystem, die eine beabsichtigte Schwierigkeit für das Lernen darstellt. Diese Subjektive Theorie ist relativ fern von wissenschaftlichen Theorien. Die Selbstsicht der Schülerin ist die eines Individuums, das Sprachen bzw. Deutsch leicht lernen kann, wenn ihm keine besonderen Schwierigkeiten in den Weg gelegt werden: Ihre Schuld ist es gemäß ihrer Theorie daher nicht, wenn sie Artikelfehler macht. Sie prognostiziert implizit weitere Probleme mit dem Artikel, was einer selbsterfüllenden Prophezeiung gleichkommt. Die Subjektive Theorie der Schülerin über die Artikel hat aller Wahrscheinlichkeit nach negative Auswirkungen auf die Sprachrichtigkeit beim Deutschlernen.

Der Bezug dieser Subjektiven Theorie zur Grammatik des Artikels bzw. zur wissenschaftlichen Artikeltheorie ist rasch hergestellt. Die Schülerin äußert nichts über die interne Struktur des Artikelsystems mit Genus, Kasus und Numerus und über die Homonymien darin, entweder kennt sie sie nicht, oder sie kann systematische Aspekte nicht als Lernhilfe benutzen.⁵ Ich kenne ihre Sprachenbiographie nicht und weiß daher nicht, ob sie Deutsch gesteuert, also zumindest mit einem Minimum an Struktur, oder ungesteuert ohne dieses erworben hat.

Anders die fünf türkischen Kinder der dritten Grundschulklasse. Sie kennen durch Unterricht bereits den Unterschied zwischen ihrer Muttersprache Türkisch, einer artikellosen Sprache, und der Zweitsprache Deutsch, einer Artikelsprache, und sie argumentieren damit:

- ✍ Türkische Lexeme als Fremdwörter im Deutschen können artikellos gebraucht werden.
- ✍ Aus dem Türkischen kommende Lehnwörter werden nach der Grammatik der deutschen Sprache gebraucht.
- ✍ Hier liegt ein Problem für uns, das wir lösen müssen, wenn wir auf Deutsch über die Türkei sprechen.
- ✍ Türkisch und Deutsch haben unterschiedliche Strukturen, die jeweils zu berücksichtigen sind.
- ✍ Auch wenn Deutsche das Problem nicht sehen, gibt es doch eine eigene türkische Grammatik.

Die Kinder akzeptieren also systematische Unterschiede der Sprachen als Teil ihrer Subjektiven Sprachentheorie, im Groben nah an der Sprachwissenschaft. Nicht die Sprachrichtigkeit ist ihr Problem, sie kommen in Konflikt mit dem Sprachgebrauch, als sie auf Deutsch über ein Bild der Türkei sprechen sollen,⁶ wofür es in ihrer Subjektiven Theorie noch keine Lösung gibt: *Moschee* türkisch ohne oder deutsch mit Artikel? Können türkische Sprachstrukturen für türkische Gegenstände im deutschsprachigen Ko-Text stehen oder nicht? Wie drückt man in diesem Fall Sprachloyalität⁷ aus? Zwei Lösungen bieten sich an, entweder die Übernahme als Fremdwort mit der artikellosen Struktur oder als Lehnwort mit deutschem Artikel, in der Wahl sind sich die Kinder uneins. Durch die Intervention der Lehrerin wird der deutsche Artikel im deutschen Ko-Text gesichert. Das fragliche Problem wird von den türkischen Kindern klar thematisiert, von der Lehrerin jedoch offenbar nicht erkannt oder nicht für diskussionswürdig gehalten.⁸ Am Ende des Dialogs steht die Bekräftigung des Anspruchs auf Differenz durch die Kinder, auch dies zeigt eine Subjektive Theorie auf der Basis der bikulturellen Biographie.

Ich vermute, dass diese Situation für die türkischen Kinder doch einigermaßen befriedigend ist. Immerhin haben sie es geschafft, über ihre Sprache zu sprechen, auch wenn ein Interesse der deutschen Seite vermutlich nicht vorhanden war. Gemeinsam ist es ihnen gelungen, ihre andere Sprache von der deutschen Unterrichtssprache abzugrenzen. Sie erreichen damit zweierlei: bewusste Unterscheidungen beider Systeme und praktische (letztlich unwidersprochene) Akzeptanz ihres eigenen Systems öffentlich in

der Klasse. Dadurch konstruieren sie ein Stück Selbstfindung, das eine Basis für das Zugehen auf die andere Sprache bilden kann, die das Lernen fördert.

Wenn Kinder Sprachliches kommentieren, haben sie schon Vorstellungen von und Einstellungen zu Sprachlichem, die sie im Formulieren als Subjektive Theorie konstruieren. Lehrpersonen erfahren dadurch etwas über das Denken der Kinder, so dass sie ihr Lernangebot daran orientieren können. So zu verfahren ist eine alte Regel der Schulpädagogik (Anknüpfen an Bekanntes, der intake beim input) und eine neue Erkenntnis der Neurobiologie (Entfalten des Neuen anknüpfend an vorhandene neuronale Strukturen).⁹ Umso wichtiger, die Sprachen, die zwei- und mehrsprachige Kinder in die Schule mitbringen, und die Reflexionen darüber laut werden zu lassen und aufzugreifen.

Nicht profitiert vom Dialog oben haben, soweit sichtbar, die deutsche Lehrerin und andere Schüler und Schülerinnen. Im folgenden möchte ich zeigen, wie alle Unterrichtsbeteiligten durch die Beschäftigung mit mehreren Sprachen in mehreren Hinsichten Gewinn haben können.

2. Hintergrund und Intentionen der Arbeit an vielen Sprachen

Aufmerksamkeit auf Sprachliches begleitet das sprachliche Lernen und oft auch anderes Erfahren und Lernen. Kinder werden sehr früh auf Sprachliches aufmerksam, besonders wenn sie in sprachlich anregender Umgebung aufwachsen. Einsprachige Kinder erhalten einen Schubs in Richtung Sprachaufmerksamkeit, aus der sich Sprachbewusstheit entwickelt, mit dem Erwerb der Schriftsprache, welche ein zweites Sprachsystem darstellt. Zwei- und mehrsprachige Kinder entwickeln diese Fähigkeiten, sobald sie mit zwei Sprachen in Kontakt kommen, das heißt oft schon von Anfang an. Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit gehören zusammen: Aufmerksam erfährt das Kind etwas im Sprachvollzug, es nimmt etwas wahr, was sich im Gehirn als kognitive Struktur entwickelt. Nennen wir dies Sprachbewusstheit. Sprachbewusstheit führt zu vermehrter Sprachaufmerksamkeit, diese wieder zu höherer Sprachbewusstheit usw. Eine hohe Sprachbewusstheit ist ein Hauptziel jeden Sprachunterrichts. Operativ wird sie bei der Sprachrezeption, bei Formulieren und Stil, bei der Wertung von Texten und Sprachkritik und weiter beim Lernen anderer Sprachen und beim Wissen über die eigene und andere Sprachen.

Auch Schulkinder in Deutschland leben mit mehreren Sprachen. Sie werden in einer standardnahen Variante des Deutschen unterrichtet, sprechen diese jedoch meist nicht als ihre Sprache. Sie sprechen außerhalb und teils innerhalb der Schule Urbanolekte, Soziolekte, Dialekte, Regiolekte des Deutschen oder anderer Sprachen. Schätzungen ergeben ca. zwanzig bis dreißig Prozent zwei- und mehrsprachiger Schüler und Schülerinnen in deutschen Schulen.¹⁰ Einige sind zweisprachig von Anfang an, andere durch spätere Migration.¹¹ Die Situation des Sprachkontakts, in der sie leben, führt zu Sprachaufmerksamkeit und zur Auseinandersetzung mit Sprachlichem.

Bleiben wir noch kurz bei den Zweisprachigen. Wie sieht deren Lebensperspektive aus? In Freiburg und Saarbrücken führten wir eine Blitzumfrage bei zwei- und mehrsprachigen jungen Erwachsenen durch,¹² die nicht in Deutschland aufgewachsen sind, aber hier mit ihren Kindern leben. Dabei ging uns nicht um quantitative Ergebnisse, sondern um das Spektrum ihrer Lebenspraxis. Die Befragten gaben an, dass sie außer Deutsch und ihrer Herkunftssprache oft noch weitere Sprachen beherrschten, und dies insbesondere, wenn ihre Herkunftssprache keine Weltsprache ist, sondern z. B. eine afrikanische Sprache. Ein Zehntel hatte Deutsch von Anfang an simultan mit einer anderen Sprache gelernt (bilingualer Sprachwerb), ein weiteres Zehntel hatte Deutsch vom Schuleintritt ab gelernt. Die anderen hatten in der Sekundarstufe einer Schule Deutsch gelernt oder zwischen zwanzig und dreißig Jahren vom Beginn ihres

Aufenthalts in Deutschland ab. Die Befragung zeigt unter anderem, dass diese Erwachsenen ihre Sprachen beibehalten, auch wenn sie in deutscher Umwelt leben. Ihre Kinder, die hier zur Schule gehen oder gehen werden, erziehen sie zweisprachig, oft nicht ohne Schwierigkeiten. Bestehen bleibt über Jahre eine bikulturelle Lebenspraxis mit Festen und Kochen wie im Herkunftsland. Rechnen spielt sich für die meisten in beiden Sprachen ab, auch nach zehn Jahren zählen sie noch in der Sprache, in der sie es zuerst gelernt haben. Im alltäglichen Sprachgebrauch schalten sie oft von einer Sprache in die andere, und sie denken über beide Sprachen nach. Ihre Kinder, so hoffen die meisten, sollen Deutsch und die Herkunftssprache der Eltern oder des Elternteils möglichst gleich gut lernen; einige halten Deutsch für wichtiger.

Kinder, die von zuhause zwei Sprachen mitbringen, fallen oft in der Schule gar nicht auf, sie werden wie Einsprachige behandelt. Hauptsächlich wenn die deutsche Sprache schwach ausgebildet ist oder die gewünschte Sprachrichtigkeit nicht erreicht wird, reagiert die Schule mit Noten oder bestenfalls mit Zusatzangeboten. Die Beherrschung einer weiteren Sprache wird meist nicht als Leistung gewürdigt, das ist bekannt. Im Gegenteil, immer noch kommt es vor, dass diese Sprache verboten wird.¹³ Daher haben zweisprachige Kinder in der Regel keinen Adressaten, dem sie ihre aufmerksamen Beobachtungen an den Sprachen mitteilen könnten, denn Lehrpersonen bieten sich dafür nicht als Gesprächspartner an. Das ist schade oder sogar verhängnisvoll. Es ist aber zu ändern.

Deswegen möchte ich im Folgenden mein Konzept und seine Konkretisation für den Deutschunterricht darstellen, das die vielen Sprachen in der Klasse und in der Welt thematisiert und für alle Unterrichtsbeteiligten fruchtbar macht, auch für die (noch) nicht mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler und für die Lehrpersonen.¹⁴ Das halte ich für einen Beitrag zu aktiver Integrationsarbeit, von deren Intentionen ich die folgenden hervorhebe:

- ☞ Spontane Sprachaufmerksamkeit der Kinder erkennen, Kinder auf dem Weg der Sprachreflexion zur Sprachbewusstheit begleiten, ihre Ideen und Subjektiven Theorien produktiv aufgreifen und zum Unterrichtsthema machen.
- ☞ Die Bedeutung der eigenen Sprachen und Kulturen für sprachliches, soziales und kulturelles Lernen erkennen und dabei über das Eigene hinausgehen.
- ☞ Die Bedeutung der Zweisprachigkeit für die Kinder anerkennen sowie die Bedeutung der Mehrsprachigen in der Welt.
- ☞ Viele Sprachen systematisch in den Sprachunterricht einbeziehen, Interesse an Sprachen und an Sprachlichem fördern und Verbindungen zu den Lebenssprachen der Kinder und zu den Fremdsprachen in der Schule, ja sogar zu anderen Sprachen der Welt schaffen.

Unter diesen Zielen wird im Unterricht nicht gegen die Sprachen der Kinder, sondern mit den Sprachen und den Kindern gearbeitet. Denkprozesse der Kinder, entstehende Einstellungen und Subjektive Theorien werden begleitet, Mitteilungen werden angenommen, Vorschläge aufgegriffen, Beiträge über die Sprachen gewürdigt. Die Sprachen in der Klasse, zentraler identitätsstiftender Faktor bei der Entwicklung der Persönlichkeiten und beim Lernen, werden wichtig genommen und erhalten Prestige – alle. Dadurch überwinden die einsprachigen Kinder ihre beschränkte Sprachensicht. Denn lebenspraktisches Sprachenlernen und Sprachenlernen in der Schule, jetzt bald von der Grundschule ab, sind zwei Seiten einer Medaille. Die Frage ist, wie der Unterricht in den Sprachen – einschließlich des Deutschunterrichts – die Kinder auf das Leben in einer vielsprachigen und multikulturellen Welt vorbereiten und gleichzeitig lern- und handlungsfähig in unserer konkreten Gesellschaft machen kann. Ein Baustein ist die Begegnung mit der Vielheit der Sprachen und Kulturen und mit ihrer Verschiedenheit. Die Vielheit kann leicht zur Orientierungslosigkeit führen, sagen wir ins Dickicht, ins Labyrinth. Aufgabe des Deutschunterrichts ist es jedoch, kognitive Wege durch die Sprachlichkeit und die Sprachen zu bahnen, Fragen und Probleme auch allgemeinerer Art zu besprechen. Durch das

Herausgreifen erst kleiner und dann größerer Elemente aus der Fülle kann Entdeckungsarbeit geleistet werden, die Pfade durch die Sprachen bahnt, Stege über Sprachgrenzen baut und damit nach und nach das zu Orientierung führt: Die Sprachen stützen sich dann gegenseitig, und Verschiedenes macht im jeweiligen System Sinn.

Stationen dies es Weges könnten sein: erst *keine Ahnung* haben, dann *eine Ahnung* vom anderen haben, schließlich *Ahnung haben!*

3. Ein Orientierungsrahmen für Lehrpersonen

Wenn ich dafür plädiere, die vielen Sprachen im Deutschunterricht reflektierbar und nutzbar zu machen, dann muss ich Lehrpersonen nicht nur vom Sinn dieses Vorhabens überzeugen, sondern auch von seiner Machbarkeit. Die große Vielzahl von Sprachen, die sie nicht kennen, macht ihnen Angst; sie wollen nicht im Dunkeln stochern und dilettieren, sondern kompetent lehren. Können sie sich denn auf das verlassen, was die Kinder über ihre nichtdeutschen Sprachen mitteilen? Und was lernen die anderen in der Klasse daran?

Ich will versuchen, im zwei Blöcken und darin jeweils durch mehrere Schritte zu zeigen, dass Lehrpersonen selbst den Umgang mit den vielen Sprachen lernen können. Es ist das Erlernen des Zulassens, Zurücktretens und des sanften Anschubs. Das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht wird dabei durch stärkere Selbststeuerung gefördert, vor allem dadurch, dass sie die Aufhänger in ihren neuronalen Strukturen selbst finden.

Zunächst die Übersicht.

- I Das sprachliche Universum
 - 1. Schritt: Keine Angst vor fremden Sprachen!
 - 2. Schritt: Sprachaufmerksamkeit erkennen
 - 3. Schritt: Vorschläge der Kinder aufgreifen
 - 4. Schritt: Andere Sprachen herbeiholen
- II Kulturelle Welten eröffnen
 - 5. Schritt: Texte
 - 6. Schritt: Sprachsysteme
 - 7. Schritt: Alltagsroutinen und ihre Funktion
 - 8. Schritt: Philosophisches von Kindern

3.1 Das sprachliche Universum

Es ist schon deutlich geworden, dass Kinder und Jugendliche Adressaten für ihre sprachenbezogenen Beobachtungen und Reflexionen brauchen, aber meist nicht haben. Die Deutschlehrperson sollte AdressatIn sprachbezogener Bemerkungen sein, und der Deutschunterricht ist der Ort dafür. Im Deutschunterricht geht es nämlich auch um allgemeines Wissen über Sprachen, um Sprachen als Instrumente und als Systeme sowie nicht zuletzt um die Menschen als Sprachwesen, die in Sprache(n) ihren Kollektiven Ausdruck finden, sich damit aber zugleich abgrenzen.

Ich beziehe mich im Folgenden vor allem auf Regelklassen, in denen die Schülerinnen und Schüler zum Teil noch andere Sprachen als Deutsch sprechen. Die gemeinsame Unterrichtssprache bleibt Deutsch, die Beobachtungen werden auf Deutsch mitgeteilt, denn sonst sind sie nicht besprechbar. Damit ist nicht der Anspruch der Monolingualität erhoben, sondern die gemeinsame Sprache dient zunächst der praktischen Verständigung. Mittels dieser gemeinsamen Sprache kann etwas über die anderen Sprachen mitgeteilt und voneinander gelernt werden.

1. Schritt: Keine Angst vor fremden Sprachen!

Damit etwas über andere Sprachen mitgeteilt werden kann, muss das Sprechen über die Sprachen möglich sein, erlaubt, zugelassen, also nicht verboten. Das Zulassen anderer Sprachen bewirkt kein Chaos, was zu Unrecht oft befürchtet wird. (Wenn Chaos auftritt, liegt es nicht an den Sprachen, sondern an anderen Faktoren, wie im einsprachig deutschen Unterricht auch.) In verschiedenen Unterrichtsaufzeichnungen habe ich geprüft, was die Schüler und Schülerinnen in ihrer anderen Sprache sagen: Das allermeiste sind unterrichtsbezogene Bemerkungen, die das Thema weiter entfalten (Sprachbeobachtungen und Erklärungen, Beispiele, die Integration eines Aspekts in die Subjektive Theorie) oder die den Ablauf der Unterrichtskommunikation regeln („Ich will auch mal drankommen!“). Wenige Bemerkungen machen einen Witz, wenige betreffen andere Schülerinnen und Schüler oder die Lehrperson. Mit anderen Worten, ein gut Teil der Bemerkungen in der Muttersprache anderssprachiger Kinder sind für den Unterricht brauchbar, führen ihn sogar weiter. Daher:

2. Schritt: Sprachaufmerksamkeit erkennen

Oft steckt in den sprachenbezogenen Bemerkungen der Kinder Reflexionspotential, das es zu erkennen gilt. Ermuntern wir sie daher, sich in der gemeinsamen Sprache darüber zu äußern! Das einleitende Beispiel 2 der türkischen Kinder zeugt davon. Die Aufmerksamkeit auf den Sprachenunterschied und das Reflexionspotential bleiben dort unentdeckt. Eine einfache Rückfrage der Lehrerin oder, warum nicht, eines anderen Kindes hätte schon eine Veränderung bewirkt: „Willst du sagen, dass im Türkischen hier kein Artikel steht? Gibt es denn sonst Artikel?“ Das hätte Interesse und Akzeptanz signalisiert, die türkischen Kinder hätten mitteilen können, dass das Türkische eine artikellose Sprache ist und dass sie deswegen beim deutschen Artikel besonders aufpassen oder auch Fehler machen. Die einsprachigen Kinder hätten beitragen können, dass im Deutschen meist Artikel stehen, aber nicht immer: *durch den Schnee gehen – mit Schnee werfen; eine Kirche – Kirchen* usw. Auch sie wären aufmerksam geworden.

Häufig sind homonyme Wortformen der Aufhänger für Sprachaufmerksamkeit, <wahre Freunde> wie RADIO in verschiedenen Sprachen oder <falsche Freunde>: „Russisch ROT heißt ja ‚Mund!‘“ gegenüber deutsch ‚rote Farbe‘ usw. Die Aufmerksamkeit darauf hilft den Kindern, Wortschatz in beiden Sprachen auseinander zu halten und zu lernen. Deswegen ist es wichtig, solche Bemerkungen der Kinder positiv zu verstärken und sie zu weiteren Beispielen zu ermuntern. Es geht um die Grundhaltung, den Beobachtungen der Kinder (und grundsätzlich auch ihrem Verhalten) Sinn zu unterstellen.

3. Schritt: Vorschläge der Kinder aufgreifen

Das Potential in den Mitteilungen der Kinder über ihre Sprachbeobachtungen kann begriffen werden als Vorschlag, das Thema im Sprachunterricht aufzugreifen.¹⁵ Das muss nicht unmittelbar anschließend geschehen; an einem der nächsten Tage lässt sich ein Vorschlag aufgreifen: „Vorgestern hat Y. gesagt / gefragt / gemeint... Lasst uns gemeinsam überlegen.“ Für die Kinder ist es befriedigend, aus eigener Reflexion ein Thema vorgeschlagen zu haben. Sie sollten auch an seiner Entfaltung aktiv beteiligt sein. Mit Unterrichtsbeteiligung ist dabei zu rechnen.

Nehmen wir das Beispiel der Frage, das in der Nebenkommunikation einer Klasse im Sachunterricht immer wieder murmelnd thematisiert wurde: „Ist das eine Frage? – Ja, das ist eine. – Frage.... Frage“ Daran anknüpfend wurde gefragt, warum das Erkennen von Fragen manchmal nicht so einfach ist. „Die Fragen gehen in Deutsch anders.“, sagen manche Schüler. Deswegen wird dieselbe Frage in verschiedenen Sprachen formuliert und, soweit möglich, aufgeschrieben. Hier als Beispiel das Ergebnis mehrerer solcher Sammlungen derselben Frage in verschiedenen muttersprachlichen Gruppen von Kindern und Erwachsenen „Magst du / Mögen Sie Graz bzw. Hamburg?“:¹⁶

Magst du Graz? Mögen Sie Graz?
 Do you like Graz?
 Tetszik önnek Graz? (Ungarisch)
 Kames Graz? (Romanes)
 Hvernig líkar þér Graz? (Isländisch)
 Liker Du Graz? (Norwegisch)
 Vindt u Graz leuk? (Niederländisch)
 Graz'ı begeniyor musuu? (Türkisch)
 Ju pëlqen Hamburgu? (Albanisch)
 Est-ce que vous aimez la ville de Graz?
 Gosta des Graz? (Portugiesisch)
 T'abrada / Li abrada Graz? (Katalanisch)
 ?Te gusta Graz? (Spanisch)
 Is Graz gail, eh?
 Ti / Le piace Graz? (Italienisch)
 Ozy lubisz Graz? (Polnisch)
 Líbí se vám Štýrský Hradec? (Tschechisch)
 Svida Li Ti Se Graz? (Kroatisch)
 Ar tau patinka Gracas? (Litauisch)
 Kas sulle / teile meeldib Graz? (Estnisch)
 Pidätkö Gracista? (Finnisch)
 Liikot go Grazii? Liikon Grazii? (Sámi)

So viele Sprachen sind in einer Klasse nicht vorhanden; alle gleichzeitig sind nicht zu bewältigen. Im Unterricht werden die Fragen, auch die deutschen Fragen, groß auf Papierstreifen geschrieben, evtl. auf einen weiteren Streifen auch die entsprechende Aussage: „Ich mag Graz“. Das ergibt Flexibilität für die Anordnung. Die Schüler und Schülerinnen können im Kontrast selbst entdecken, wie in ihrer Sprache die Frage gebildet wird, und sie können das den andern erklären. Bei vielen Sprachen kann die Darstellung in kleinen Häppchen (öfter mal fünf bis zehn Minuten) über mehrere Stunden verteilt werden. Auf jeden Fall sollten die Fragen an der Pinnwand dokumentiert bleiben.

Das Papier dieses Berichts hier kann die dynamischen Lern- und Erklär-Aktivitäten der Beteiligten nicht wiedergeben. Was wird dabei gelernt? Dass Sprachen ähnlich oder unterschiedlich verfahren, um Ähnliches oder dasselbe auszudrücken, dass es also andere Möglichkeiten als die der eigenen Sprache gibt. Es seien genannt:

- ?? mündlich immer mit einer Frageintonation, schriftlich mit einem Fragezeichen am Schluß oder mit je einem Fragezeichen am Anfang und am Schluß (Spanisch),
- ?? in manchen Sprachen oder Sprachvarianten (Alltagsfranzösisch, Spanisch) ohne weitere Veränderungen gegenüber der Aussage,
- ?? in manchen Sprachen durch Wortstellung (Inversion, finites Verb in Erststellung wie meistens im Deutschen),
- ?? in manchen Sprachen mit Umschreibung durch ein Hilfsverb (engl. *to do*) plus Inversion,
- ?? in manchen Sprachen durch eine feste Formel, die die Inversion enthält (frz. *est-ce que*),
- ?? in manchen Sprachen durch ein Fragemorphem (im Türkischen die Allomorphe *mi, mü, mu*, entsprechend der Vokalharmonie),
- ?? in manchen Sprachen werden mehrere dieser Mittel verwandt, oder es gibt mehrere Möglichkeiten parallel, die sich dann stilistisch unterscheiden.

Kinder drücken sich natürlich anders aus als dieser Artikel, sie sagen: „Man merkt das an der Betonung.“, „Die Wörter sind vertauscht.“, „Da sind noch mehr Wörter / Buchstaben“¹⁷ in der Frage.“ Mit genauem Zuhören, Nachfragen und etwas Unterstützung können die Möglichkeiten des Sprachbaus von den Kindern etwas genauer formuliert werden, linguistische Exaktheit ist

dabei nicht angestrebt. Von den Lehrpersonen verlangt das Vorgehen allerdings solide Kenntnisse des Sprachbaus.

Ein anderer Vorschlag als Beispiel für das Aufgreifen von Themen der Kinder sind zweckgebundene schriftliche kleine Texte in ihrer anderen Sprache, zum Beispiel Glückwünsche.

YAS GÜNÜN KUTLU OLSUN (tk.)

Im Wörterbuch findet man (oder in der Klasse mit Hilfe der türkischsprachigen Kinder)
yas = Jahr, gün = Tag, kutlu = gesegnet, olsun = so sei es.

Griechisch zum Geburtstag

?????? (gr., [chronia polla])

????? Jahre, ?????= viele

Vergleiche bekannte Geburtstagswünsche – was genau wird gewünscht?

Herzlichen Glückwunsch, Bon anniversaire, Happy Birthday to you... usw.

Andere Wünsche

Feliz Navidad, Bonne Année usw.

Unter Anleitung der Muttersprachler kann man in folgender Weise verfahren, um außer der aus dem Zusammenhang erkennbaren funktionalen Bedeutung die wörtliche Bedeutung zu verstehen: Im Wörterbuch nachschlagen und genau übersetzen, weiter Glückwunschformeln bzw. Grußformeln der anwesenden Sprachen vergleichen. Ähnliches gelingt auch bei Festtagswünschen wie „Frohe Weihnachten!“, allerdings mit der Einschränkung, dass nicht in allen Kulturen Weihnachten gefeiert wird / dieselben Feste gefeiert werden. Im Übrigen hat die Postkartenindustrie das Interesse der Kunden an den Sprachen erkannt und bietet mehrsprachige Glückwunsch- und Festtagskarten zu allen Gelegenheiten, so dass auch darauf zurückgegriffen werden kann.

Damit verbinden sich funktional-pragmatische und grammatische Aspekte, die beide für das Sprachenlernen wichtig sind.

4. Schritt: Andere Sprachen herbeiholen

Bisher habe ich mein Konzept an spontanen Beiträgen der Schüler und Schülerinnen orientiert. So wichtig es ist, die Initiativen aufzugreifen und die Lernenden damit aktiv als Betroffene am Unterricht zu beteiligen – Unterricht kann nicht so ungeplant bleiben.

Um den Forderungen der systematisch aufgebauten Curricula und den Planungen der Lehrpersonen zu entsprechen, tun wir einen weiteren Schritt. Es wird gezeigt, wie die Mehrsprachigkeit der Klassen im interkulturellen Sprach- und Grammatikunterricht sinnvoll aufgegriffen und für die Sprachreflexion nutzbar gemacht werden kann: von Language Awareness zu Knowledge about Language. Die Methode dabei ist das Herbeiholen von Ausdrücken natürlicher Sprachen über die Kompetenz der Unterrichtsbeteiligten. Die Zweisprachigen werden am Beispiel einzelner Wörter, Sätze, Formulierungen des unterrichtlichen Zusammenhangs um Entsprechungen in ihren Sprachen gebeten, die dann als Basis von Vergleichen dienen können, ähnlich wie es im 3. Schritt dargestellt wurde.¹⁸

Den Lehrpersonen sollte in dieser Stufe klarwerden, dass das Herbeiholen der Sprachen der Schülerinnen und Schüler quasi natürliches Ausgangsmaterial schafft und sie von viel methodischer Künstlichkeit befreit. Sie müssen dazu bereitsein, ein Stück von ihrer kontrollierenden Rolle an die Schüler und Schülerinnen mit anderer Sprachkompetenz abzutreten, was diese Schüler gleichzeitig aufwertet. Lehrpersonen werden so zu echt

Fragenden, indem sie nämlich Fragen stellen müssen, auf die sie die Antwort noch nicht wissen. Beispiele dafür können im jeweiligen Unterrichtszusammenhang abgerufen werden.

Das Vorgehen dabei unterscheidet sich von dem Vorgehen im 3. Schritt hauptsächlich dadurch, dass lehrplangemäß bestimmte sprachliche Erscheinungen behandelt werden, die im Vergleich mit anderen Sprachen bearbeitet werden. An folgenden Sprachthemen kann das geschehen:

- /// Stellung der Satzglieder, dabei relativ variable Erststellung in der deutschen Aussage
- /// Verb/Prädikat, besonders Personalformen (kann man alle unterscheiden, oder lauten manche gleich?)
- /// Subjekt als Nominalgruppe oder als Pronomen (Subjektpronomen braucht man nicht in allen Sprachen)
- /// Ergänzungen/Objekte mit Präposition oder Kasus
- /// Artikel oder nicht?
- /// Stellung der Adjektive, Adjektivdeklination
- /// Singular - Plural und evtl. Dual
- /// Morphologie der Wörter, Wortbildung im Deutschen (Ableitung, Komposition)- Syntagmen in anderen Sprachen
- /// Herkunft der Wörter, Benutzung von Herkunftswörterbüchern
- /// Orthographische Regelungen wie ß/ss /s/sch/z in verschiedenen Sprachen
- /// Direkte und indirekte Rede
- /// Tempora und Modalität
- /// Aktiv - Passiv - Medium - Aspekte
- /// Gliederung von Sprachräumen (Dialekte, Standard, Soziolekte, Gruppensprachen, Sprachinseln, Sprachverwandtschaften) ...

Jeweils tragen alle ihre Sprachen bei, und da sie dadurch Beteiligte sind, wird das Verfahren nicht langweilig. Die Erkenntnis „Es geht so – aber auch anders. Jedoch ist ein Sprachmittel kaum willkürlich veränderbar, denn die Einzelteile passen als System zusammen“ stellt das Eigene und das sonst noch Mögliche heraus und gibt jedem seinen Sinn und Wert.

Ein anderer Zugang zu anderen Sprachen als der bisher dargestellte ist der über mehrsprachige Arbeitsmaterialien, die zu bestimmten Themen und Zielen gewählt werden können. Es gibt neuerdings sehr gute Materialien.¹⁹ Allerdings nehmen sie die Beiträge der Lernenden nicht in gleicher Weise auf, so dass Selbststeuerung und Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler sich nicht in derselben Weise entfalten, evtl. mit schwächeren Auswirkungen auf die Unterrichtsbeteiligung.

3.2 Kulturelle Welten eröffnen

Um sicher zu stellen, dass das Konzept sich nicht nur auf Wortschatz und Grammatik erstreckt, gehen wir mehrere Schritte in Richtung Kultur. Dabei möchte ich daran erinnern, dass die Reihenfolge der Schritte keine systematische ist, sondern Übersicht für Lehrpersonen schaffen soll. In der Praxis kann sich Schritt 7 an Schritt 2 anschließen, was sicherlich öfter vorkommt.

5. Schritt: Texte verschiedener Sprachen

Wörter und Grammatik kommen in Texten vor. Es ist ein wichtiger Schritt, sich und der Klasse die Arbeit mit kleinen Texten zuzutrauen. Über das Singen anderssprachiger Lieder hinaus kann immer mal wieder an kleinen Texten verschiedener Sprachen gearbeitet werden.

Als Beispiel diene hier ein Gebrauchstext, ein Teil der Aufschrift eines Fertig-Mürbeteigs, produziert in Frankreich:

s	wie <i>sch</i> in <i>Schule</i> , wie <i>s</i> in <i>stehen</i>	só (Salz)
sz	stimmloses <i>s</i> wie in <i>Last</i> , in <i>das</i> , in <i>groß</i>	szoba (Zimmer), asztal (Tisch)
z	stimmhaftes <i>s</i> wie in <i>Sieg</i> , <i>lesen</i>	ház (Haus), zene (Musik)
zs	wie <i>g</i> in <i>Genie</i> , <i>Gelee</i> , <i>Regime</i> , wie <i>J</i> in <i>Journalist</i>	zseb (Tasche), Zsuzsa (weibl. Vorname)
dz	wie <i>c</i> , aber stimmhaft	madzag (Schnur)
dzs	wie engl. <i>j</i> in <i>Jeep</i> , <i>g</i> in <i>Gin</i> , wie ital. <i>gi</i> in <i>Giovanni</i>	dzsem (Konfitüre), bridzs (Bridge)
cs	wie <i>tsch</i> in <i>tschechisch</i> , in <i>Couch</i> , in <i>Ketchup</i>	csak (nur), kocsi (Wagen)

Man vergleiche die Schreibung des Zischlauts dt. [sch] in verschiedenen Sprachen!

Unterschiede finden wir auch bei den Systemen der Zahlennamen. Am Beispiel der Wörter für Zahlen lassen sich Verwandtschaften oder Lehnbeziehungen zwischen Sprachen erkennen, es lässt sich das zugrunde liegende System (Zehnersystem, Fünfersystem, Zwölfersystem) rekonstruieren usw.²⁴

6. Schritt: Alltagsroutinen und ihre Funktion

Nur hingewiesen sei auf die Alltagsroutinen in verschiedenen Kulturen wie das Grüßen, Bestätigen und Verneinen, die Zeigegesten, die Höflichkeit. Das bedarf hier keiner langen Erklärungen. Statt dessen ein Beispiel von vielen, der hübsche Text von Hans Eideneier 1968, ²1983 S. 88f.

... Griechen selbst können sich beliebig gut und lang über eine Reihe von Themen nur mit Händen und Kopfbewegungen verständigen. Dass solche Wörter wie „essen, trinken, schlafen, ???????? haben, groß, klein, kurz, lang“ und alle möglichen Schimpfwörter auch in reiner Gestik hervorragend ausgedrückt werden können, versteht sich von selbst. Wichtig für Sie ist zunächst die Ablehnung des „nein“ und die Zustimmung des „ja“. Wenn Sie auch das Wort ??? mit hervorragender Aussprache, das heißt mit dem ch-Laut wie in deutsch „Sichel“ und nicht wie in „kochen“ beherrschen, bleibt es doch zweifelhaft, ob ein Kellner, ein Taxichauffeur oder ein Polizist Sie jemals mit diesem ??? beglücken wird, wenn er etwas verneinen will. Er wird statt dessen meist nur kurz die Augenbrauen hochziehen! Wenn er ein übriges tun und Ihnen damit die pure Unmöglichkeit Ihres Vorhabens demonstrieren will, wird er zusammen mit den Augenbrauen den ganzen Kopf kurz nach hinten wegziehen und einmal kurz mit der Zunge schnalzen! Bei einer positiven Antwort wird der Betreffende seinen Kopf schräg von rechts oben nach links unten bewegen, was dann soviel heißt wie „es ist möglich“. Wenn irgendwelche Laute dabei noch mitzuhören sind, so wird es bei der Verneinung eher noch ein ??? und bei der Bejahung ein ??? sein.

... Nur eines sollten Sie zu vermeiden suchen: **unsere** begleitenden Kopfbewegungen. Da der griechische Kopf, nachdem er sich ablehnend aufgebäumt hat, wieder herunterfallen muss, ergibt sich logischerweise für einen Uneingeweihten ein Kopfnicken, also Zustimmung, wo Ablehnung gemeint ist, und da der griechische Kopf, nachdem er sich von einer Seite zur andern bewegt hat, auch wieder in seine Ausgangsstellung zurückkommen muss, ergibt sich mit derselben Logik ein „Kopfschütteln“, also Ablehnung, wo Zustimmung gemeint ist. Und wenn Sie ??? sagen und dabei emphatisch ihren Kopf schütteln oder ??? sagen und mit dem Kopf nicken, wird es immer Ärger geben, da dem Griechen die begleitenden Bewegungen soviel Wert sind wie das gesprochene Wort, und er dadurch in die peinliche Lage kommt, an Ihren sonst so perfekten Griechischkenntnissen zu zweifeln. Dass unser „nein“ bzw. „nee“ im Griechischen nun ausgerechnet „ja“ bedeutet (allerdings kurz zu sprechen: „nä“) ist ja ohnehin schon eine bekannte Falle.

Die Zuordnung von Ausdruck (sprachlich, gestisch, dinglich) und Bedeutung zum symbolischen Zeichen kann also in verschiedenen kulturellen Systemen jeweils anders getroffen werden, und das ist gleich sinnvoll!

7. Schritt: Philosophisches von Kindern

Wenn man im Unterricht Themen wie die genannten bespricht, kommt man unweigerlich noch ein Stück weiter. Kinder wollen grundsätzliche Fragen zur Sprachlichkeit klären.

Wir haben in einem Forschungsprojekt einsprachige und mehrsprachige Kinder und Jugendliche befragt, was sie über Sprache wissen möchten und was sie untersuchen würden, wenn sie Sprachforscher wären. Es zeigte sich, dass die meisten großes Interesse an sprachlichen Fragen haben. Besonders interessieren sie die Bereiche der Sprachentstehung, der Sprachverschiedenheit, der Tiersprachen. Das zeigt, dass Kinder große Fragen haben:

Warum sind die Sprachen verschieden?
 Wie haben die ersten Menschen gesprochen?
 „Stimmt“ der Turm von Babel?
 Können Tiere sprechen?
 Wie sprechen die Menschen in 500 Jahren?
 Sind die Sprachen verwandt?
 Wie gehen Geheimsprachen?
 Wer hat das erste Wort erfunden?
 Warum gibt es Dialekte?
 Denken oder Sprechen – was war zuerst?
 Wie lernt man andere Sprachen?
 Wie geht das mit den Redewendungen?...

Ein Sprachunterricht wie der hier skizzierte wird sich immer auch den großen Fragen zuwenden. Das kann im sokratischen Gespräch geschehen, es kann jedoch auch von verständlichen wissenschaftlichen Texten ausgehen.²⁵ Dazu passen manche Sagen oder Legenden, die als metaphorische Antworten angesehen werden sollten.

Die Kinder fragen auch nach den Dialekten. Darüber habe ich in diesem Artikel nicht gesprochen. Es ist aber denkbar und durchaus im Sinne dieses Vorschlags, mit gleicher Berechtigung und in gleicher Weise Dialekte zu Wort kommen zu lassen.

4. Was bringt's?

Das Vorgeschlagene ist sicher in Teilen nicht neu, verlangt hingegen in der Breite den Lehrpersonen einiges mehr ab. Ein Grund, nach dem Ertrag zusätzlicher Anstrengungen zu fragen. Also was bringt's?

Nach meiner Erfahrung ist ein solcher Unterricht für die Lernenden kein Problem, im Gegenteil. Die Reihenfolge der Aspekte spielt für die keine Rolle, sie folgen dem Angebot bereitwillig und iddenreich. Den Lernenden bringt er ziemlich sicher stärkere Beteiligung am Unterricht. Sie sind ja gefragt, alle, und erkennen dadurch, dass der Unterricht für sie ist. Sie haben die Gestaltung mit in der Hand. Dadurch entwickelt sich ihr Interesse, auch das Interesse am Unvertrauten, das die anderen beitragen. Sie gewinnen neue Sichten auf das Eigene und das Fremde, dem Fremden begegnen sie eher mit Neugier und Fragen als mit Abwehr und Zurückweisung. Sie erarbeiten sich auf diese Weise Orientierung in der Welt der Sprachen und lernen effizienter dadurch, dass sie Zusammenhänge zwischen den Bereichen des Lernens, den Fremdsprachen, der Schulsprache, den Herkunftssprachen herstellen

können. Alle Sprachen und ihre Sprecher gewinnen Prestige, weil sie berechtigte Gegenstände des Unterrichts sind. So geht es im Falle, dass es gelingt, die Schülerinnen und Schüler zu Beteiligten an Inhalten und Methoden des Unterrichts zu machen und ihre Sprachen zur Sprache zu bringen.

Was solcher Unterricht den Lehrenden bringt, hängt natürlich davon ab, wie ihr Unterricht bisher war. Erst einmal bringt er ihnen mehr Arbeit und erhöhte Aufmerksamkeit auf die Beiträge der Schülerinnen und Schüler. Sie müssen auf ein Stück Sachkompetenz und Kontrolle verzichten und den Schülern und Schülerinnen Kompetenz zutrauen, das heißt sie müssen ihre Rolle neu definieren. Sie müssen zu fragen lernen und manchmal eine Zeitlang Ungeklärtes aushalten. Dabei lernen sie selbst Neues über Sprachen, indem sie neuen Fragen nachgehen und wieder Fachliteratur studieren. Auch für sie wird der Unterricht interessanter, sie erfahren mehr, sie arbeiten kooperativer mit den Schülerinnen und Schülern. Und sie gewinnen für sich selbst eine neue Orientierung in ihrem Berufsfeld hinsichtlich der Schüler und Schülerinnen wie auch hinsichtlich ihres Lehrgebiets.

Viel Zustimmung von deutschen und in Deutschland lebenden Lehrpersonen mit anderer Muttersprache ermutigt mich dazu, diesen Versuch zu empfehlen.

Literatur

- Appel, Joachim 2000: Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik. MAFF. München, Langenscheidt-Longman.
- Candelier, Michel 1998: L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen „Evlang“. In: J. Billiez Hrsg.: De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène. Grenoble, CDL – LIDILEM. S. 299-308.
- Crystal, David 1987: The Cambridge Encyclopedia of Language. 2nd ed. 1997. Dt. Übersetzungen von beiden Auflagen Campus, Frankfurt a.M.
- Eideneier, Hans 1968: Neu-Griechisch wie es nicht im Wörterbuch steht. Sprachführer und Einführung in die griechische Lebensart. Bergisch Gladbach, Bastei Lübbe. Viele Neudrucke.
- Fill, Alwin 1993: Ökoluinguistik. Eine Einführung. Narr Studienbücher. Tübingen.
- Hawkins, Eric 1984: Awareness of Language: An Introduction. Cambridge, Cambridge University Press. ²1987. Neudruck 1996.
- Hüsler-Vogt, Silvia 1987: Tres tristes tigres... Drei traurige Tiger... Zaubersprüche, Geschichten, Verse, Lieder und Spiele für die mehrsprachige Kinder(Garten)-Gruppe. Freiburg, Lambertus Vlg. ³1993.
- Kallenbach, Christine 1996: Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenunterricht denken. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen, Narr Vlg.
- Kuckenburg, Martin 1996: ...und sprachen das erste Wort. Die Entstehung von Sprache und Schrift; eine Kulturgeschichte der menschlichen Verständigung. Düsseldorf, Econ Vlg. ²1998.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Hrsg. 1995: Lernen für Europa 1991-1994. Abschlussbericht eines Modellversuchs. Soest. Vlg. für Schule und Weiterbildung.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung / Bezirksregierung Düsseldorf Hrsg. 1998: Wie Kinder miteinander und voneinander Sprachen lernen. Abschlussbericht eines EU-Projekts. Soest. Vlg. für Schule und Weiterbildung.
- Loch, Waltraut 1981: Cüce Veli, ein türkisches Märchen im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 47. S. 43 ff.
- 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., Vlg. Peter Lang.

- Oomen-Welke, Ingelore 1988a: Sprachstrukturen lernen: Der Genitiv im Munde türkischer Kinder oder : „ein Schafes Fell“. In: I. Oomen-Welke / Chr. v. Rhöneck Hrsg.: Schüler: Persönlichkeit und Lernverhalten. Methoden des Messens und Deutens in der fachdidaktischen Unterrichtsforschung. TBL 327. Tübingen, Narr Vlg.
- Oomen-Welke 1988b: Frieden für die Vaterländer. Nationalhymnen von Schülern gedeutet. In: Praxis Deutsch 89. S. 20-23.
- Oomen-Welke, Ingelore 1994: Brückenschlag. Von anderen lernen – miteinander handeln. Deutsch im Gespräch. Stuttgart, Klett Schulbuchvlg.
- Oomen-Welke, Ingelore 1998: „...ich kann da nix!“ Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Freiburg, Fillibach Vlg.
- Oomen-Welke, Ingelore 1999: Viele Sprachen und Sprecher – Beispiel Mitteleuropa. In: S. Lipóczy / I. Oomen-Welke Hrsg.: Students East – West. Sprachen, Gesellschaft, Künste, Bildung. Freiburg, Fillibach Vlg. S. 55-76.
- Peukert, Kurt Werner 1973. Sprachspiele für Kinder. Sachbuch rororo 580. Stuttgart, DVA 1973, Rowohlt 1975.
- Rau, Johannes 2000: Ohne Angst und ohne Träumereien: Gemeinsam in Deutschland leben. Berliner Rede. Berlin, Gesellschaft für Hauptstadt-Marketing.
- Rösch, Heidi 1997: Bilderbücher zum interkulturellen Lernen. Baltmannsweiler, Schneider Vlg.
- Roth, Gerhard 1994: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt a.M., Suhrkamp TB Wissenschaft 1275. ²1998.
- Schader, Basil 2000: Sprachenvielfalt als Chance – Handbuch für den unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich, Orell Füssli Vlg.
- 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 25. Münster, Aschendorff Vlg.
- Schreier, Margrit 1997: Die Aggregierung Subjektiver Theorien: Vorgehensweise, probleme, Perspektiven. In: Kölner Psychologische Studien II,1. S. 37-71.
- Simon-Schaefer, Roland 1996: Kleine Philosophie für Berenike. Stuttgart, Reclam.
- Spitzer, Manfred 1996: Geist im Netz. Modelle für lernen, Denken und handeln. Heidelberg, Spektrum Vlg. 2000.
- Ulrich, Winfried 1999: Sprachspiele – Texte und Kommentare. Lese- und Arbeitsbuch für den Deutschunterricht. Aachen, Hahner Vlg.
- Weinreich, Uriel 1953, dt. 1976: Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und probleme der Zweisprachigkeitsforschung. München, Beck Vlg.

¹ Hawkins 1984, ² 1987, Reprint 1996. Die ganze Breite des Ansatzes wird kurz auf S. 4/5 abgesteckt: „A definition of ‚language awareness‘“. Es geht ihm um den Unterricht in Englisch (Muttersprache, Landessprache), um Fremdsprachenlernen und um Muttersprachen ethnischer Minderheiten und deren Zusammenhang im Curriculum und in der Schule; er greift jedoch weiter aus bis in zweisprachige Erziehung. – In der deutschen Sprachdidaktik für Deutsch und Fremdsprachen finden sich vor allem reduzierte Konzepte: selbststeuernde Sprachreflexion als Lernweg im Fach Deutsch und in den Fremdsprachen, die aber nicht oder kaum auf die jeweils anderen Sprachen eingehen.

² s. zum Beispiel Oomen-Welke 1998 und Praxis Deutsch 157/1999.

³ Vgl. unser Forschungsprojekt „Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit in mehrsprachigen Klassen“ 1995-99; Bericht erscheint. Kurzfassung Oomen-Welke 1998 und 1999.

⁴ Das Konzept der Subjektive Theorien wurde in die deutsche psychologische Forschung eingeführt von der Forschergruppe Groeben, Scheele u. a., Kurzdarstellung der Grundannahmen und der Kompatibilität mit anderen Konzepten bei Schreier 1997. – Bezug zum Fremdsprachenunterricht bei Schülern Kallenbach 1996, bei Lehrpersonen Appel 2000.

⁵ Vgl. den türkischen Schüler Önder in Oomen-Welke 1988a, S. 186, der trotz mangelnder Sprachrichtigkeit den Genusaspekt den Gebrauch des Artikels reflektiert, wenn er auch den Kasus damit noch nicht verbinden kann..

⁶ Kultur der Sprache und Kultur des Gegenstandsbereichs entsprechen sich hier nicht. Wie kann man in einer anderen Sprache über Gegenstände (Personen, Dinge, Strukturen, Ideen, Zusammenhänge) eines anderen

kulturellen Bereichs sprechen? Das wäre die Fragestellung einer aktuellen linguistischen Relativitätshypothese. Für unseren Zusammenhang ergibt sich daraus die weiter ausgreifende Frage, wie die Subjektiven Theorien von Zweisprachigen im Bereich Sprache und Kultur die Vermittlung beider Systeme steuern.

⁷ als Phänomen der Kontaktlinguistik, ursprünglich zu rückgehend auf Weinreich 1953, dt. 1977.

⁸ Fragen wie dieser könnte in Forschungszusammenhängen mit den Nachträglichen lauten Denken oder, neuer, dem Struktur-lege-Verfahren nach Scheele 1992 nachgegangen werden. Es ist dabei zu fragen, wie nahe man mit Rekonstruktionen einer subjektiven Wahrheit oder einer partnertaktischen Rechtfertigung kommt.

⁹ Vgl. z. B. Roth 1997,; Spitzer 1996 / 2000..

¹⁰ Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest 1995 schätzt die Zahl der zugewanderten oder / und kürzlich eingebürgerten Schulkinder auf zwanzig Prozent, Johannes Rau in seiner Berliner Rede vom 12. Mai 2000 schätzt sie auf dreißig Prozent. Hinzu kommen die Kinder aus zweisprachigen Elternhäusern.

¹¹ Genauer dazu Oomen-Welke 1999, wo verschiedene Typen von Sprachensituationen aufgeführt sind.

¹² durchgeführt mit Studierenden meines Hauptseminars „Spracheinstellungen und Sprachenlernen in DaF“ an der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Sommer-Semester 1999. Mündlich befragt mit Fragebogen wurden 106 junge Erwachsene von 18 bis ca. 35 Jahren, drei Viertel in Freiburg beim „Tag der zweisprachigen Familien“ Mai 1999, ein Viertel in Saarbrücken. Die Ergebnisse werden berichtet in der Diplom-Arbeit von Andrea Pfeil 2000: Sprachenlernen und Spracheinstellungen von Erwachsenen. Freiburg, Masch. Ms. Speziell das Kapitel, das die Umfrage enthält, ist vervielfältigt als Heft „Vor-Drucke“ 4. Pädagogische Hochschule Freiburg 2000.

¹³ Vgl. Kroon / Sturm 1995 für die Niederlande. In Deutschland habe ich oft gehört, ein Verbot der Herkunftssprache in der Schule sei nicht denkbar, vor allem nicht außerhalb des Unterrichts. Allerdings belegten Presseberichte Anfang Oktober 1999, dass ein Rektor, wohl weil er das für eine geeignete Maßnahme zum besseren Deutschlernen hielt, die türkische Sprache auch auf dem Schulhof verboten hatte. Einzelfall oder die Spitze eines Eisbergs?

¹⁴ Dieses Konzept habe ich seit 1996 entwickelt und in Varianten dargestellt, teils mit Materialien für den mehrsprachigen Deutschunterricht: Oomen-Welke 1996, Oomen-Welke 1997, Oomen-Welke 1998, Oomen-Welke 1999.

¹⁵ Beispiel in Oomen-Welke 1999, S. 62f.: „Wenn ich griechisch *Katze* sage, dann heißt das ‚setz dich‘.“ Daran anschließend Tierbezeichnungen in den verschiedenen Sprachen, Grundmorphem und Ableitungen davon in einer Sprache (span. *rata*, *ratón*) und verwandte bzw. nicht verwandte Bezeichnungen in verschiedenen Sprachen.

¹⁶ Leider scheitert die angemessene Wiedergabe hier an den Schriftsätzen der Computer, darum nur einige Beispiele, teils ohne nötige Akzente oder Sonderzeichen.

¹⁷ Nach meiner Erfahrung sprechen Schülerinnen und Schüler vom Buchstaben, wenn sie Laute, auch Silben oder Morpheme meinen. Bsp.: „Ein Wort besteht aus Buchstaben.“ Junge, 14 Jahre.

¹⁸ Vgl. auch die Beispiele in meinen Schriften.

¹⁹ Genannt seien die LIFE – Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen von BMW, die Materialien von Hawkins sowie die Materialien des europäischen Projekts EvLang (Michel Candelier u. a.), die im Erscheinen sind.

²⁰ Leider sind die griechischen Akzente mit unserem Schriftsatz nicht möglich.

²¹ Vgl. Oomen-Welke 1988.

²² z. B. Loch 1981; Hüsler-Vogt 1987; Oomen-Welke 1991; Ernst / Ernst 1994; Rösch 1997; Oomen-Welke 1998; Landesinstitut 1998; Praxis Deutsch 157/1999; Schader 2000; monolingual Ulrich 1999.

²³ zu Schriften Doblhofer 1993, Ekschmitt 1980, Haarmann ²1991. Didaktisch z. B. Rösch 1997, S. 91 ff.

²⁴ Oomen-Welke 1998, S. 242.

²⁵ Es gibt Informationen zur Sprachentstehung, z. B. Kuckenbergs 1996, ²1998; Merten 1997, auch zum Sprachenlernen; Fill 1993; Crystal 1987, ²1997., auch einfürend zur Sprachenverwandtschaft und Sprachtypologie. – Zum Philosophieren mit Kindern z. B. schon früh Peukert 1973, neuer und umfassender Simon-Schaefer 1996.