

Claudio Nodari

Sprachdidaktik: Weder Assimilation noch Ausgrenzung

Bibliographischer Verweis:

Nodari, C. (2000): Sprachdidaktik: Weder Assimilation noch Ausgrenzung
In: Integration oder Re-Integration? Fremdsprachige Lehrlinge und Lehrfrauen im
Spannungsfeld zwischen Beruf und Zurückkehren. Dokumentation zur Tagung
vom 8./9. Dezember 2000, SIBP Schriftenreihe Nummer 12, S. 23 – 32.

Einleitung

Ganz zu Beginn möchte ich den Begriff Sprachdidaktik klären. Sprachdidaktik bezeichnet den Wissenschaftsbereich, der mit der Vermittlung von sprachlichem Wissen und Können zu tun hat. Unter Didaktik fallen demnach alle bewussten oder unbewussten Entscheidungen, die mit der Vermittlung von Sprachkompetenzen im weitesten Sinn zu tun haben, also z. B. Lehrziele festlegen, Inhalte auswählen, Dialekt oder Hochsprache sprechen, Unterrichtsformen wählen, Korrekturkriterien festlegen, Prüfungen vorbereiten und auswerten, über Übertritte entscheiden.

Das häufig benützte Binom Didaktik und Methodik ist eigentlich unsinnig, denn die Methodik ist immer ein Teil der Didaktik. So sprechen wir auch nicht von Wald und Bäumen oder von Informatik und Programmierung usw. Wenn ich hier von Sprachdidaktik spreche, dann meine ich auch nicht nur den expliziten Sprachunterricht, sondern den schulischen Umgang mit allen Sprachen in allen Fächern.

1. Die multilinguale Gesellschaft und die monolinguale Schule

Unsere Gesellschaft wird zunehmend multilingual d.h. mehrsprachig, das merken wir alle! Z. B. in den neuen Medien, z. B. in zweisprachigen Familien, z. B. durch Auslandsaufenthalte und vieles mehr. Auf der ganzen Welt leben die Menschen mehrheitlich im Kontakt mit zwei oder mehr Sprachen. Menschen, die nur eine Sprache können, sind weltweit in der Minderheit. Das sind Tatsachen.

Zur Mehrsprachigkeit der Gesellschaft tragen auch die staatspolitisch und volkswirtschaftlich notwendigen Anstrengungen im Rahmen des fremdsprachlichen Unterrichts bei. Die aktuelle Diskussion auf Bundesebene zur Frage der ersten Fremdsprache in der Primarschule ist ein Beweis dafür. Volkswirtschaftlich sind diese Anstrengungen insofern notwendig, als gute Kenntnisse von mehreren Sprachen statistisch direkt proportional zum Einkommen sind. François Grin hat in einer Nationalfondsstudie nachweisen können, dass Personen mit guten fremdsprachlichen Kenntnissen statistisch mehr verdienen als Personen mit weniger Fremdsprachenkenntnissen (Grin 1999 und 2000).

Zur Mehrsprachigkeit der Gesellschaft tragen wesentlich auch die Sprachen der Migration bei. Welchen volkswirtschaftlichen Nutzen, z. B. Türkischkenntnisse oder Spanischkenntnisse (also die Migrationssprachen), haben oder haben könnten, wurde meines Wissens noch nicht untersucht. Das Einzige, das man mit Bestimmtheit sagen kann, ist, dass für diese Sprachenkenntnisse praktisch keine Bildungsgelder ausgegeben werden. Diese Kenntnisse sind einfach da, und es ist vielleicht gerade deshalb, eben weil sie quasi gratis sind, dass die volkswirtschaftliche Relevanz noch nicht erhoben wurde.

Mit dem Begriff „multilinguale Gesellschaft“ meine ich nun nicht, dass mehrere Sprachen nebeneinander leben: hier wohnt die spanischsprachige Familie, dort die italienischsprachige und eine Strasse weiter die englischsprachige Familie. Oder: in der Arbeitswelt, z.B. in einer Bank, wird in einer Abteilung Französisch benützt, in einer anderen Deutsch und eine Etage höher wird nur Englisch gebraucht. Die multilinguale Gesellschaft zeichnet sich vielmehr dadurch aus, dass viele Sprachen im täglichen Leben gleichzeitig und z.T. vermischt vorkommen. Das hat in der Schweiz Tradition. Das schweizerische Hochdeutsch ist seit alters her durchsetzt mit französischen Begriffen, das Sprechen über Computer kommt heute nicht ohne englische Begriffe aus, Mischsprachen sind längst keine Phänomene, die man nur an Sprachgrenzen wie z. B. in Fribourg oder im Elsass beobachten kann. Migrant*innen mischen

munter zwischen der Ortssprache und der Herkunftssprache (Il Lehrer ha detto, che devo fare le Ufzgi, ist ein gängiger Satz aus meiner Kindheit). Sie mischen aber auch zwischen zwei Migrantensprachen wie Italienisch und Spanisch (man spricht dann von Itagnolo oder Spagnolano). So entstehen Soziolekte oder gar Idiome. Leider werden noch zu wenige linguistische Forschungen auf diesem Gebiet betrieben, sicher würden sie Interessantes zu Tage bringen.

Die multilinguale Gesellschaft widerspiegelt sich in der Schule nur insofern, als die daraus resultierenden Bedürfnisse als Problem definiert werden.

1. Englisch ist heute ein Muss in der Wirtschaft, also muss Englischunterricht her und zwar möglichst früh, was Probleme politischer Natur mit sich bringt.
2. Gute Kenntnis der Ortssprache ist die Voraussetzung für ein schulisches Weiterkommen, dafür ist der Erstsprachunterricht zuständig, und wenn der bei anderssprachigen Kindern oder Jugendlichen nicht genügt, entsteht ein finanzielles (kein didaktisches) Problem, denn es braucht zusätzlichen Förderunterricht.
3. Im Französischunterricht wird natürlich Französisch gelernt, und dass die Lernenden nach einigen Jahren genug davon haben, wird zum Problem.
4. Die Sprachen der Migration gehören in der Volksschule nicht zum regulären Stundenplan und sind Hoheitsgebiet der ausländischen Behörden im Rahmen der Kurse für heimatliche Sprache und Kultur. Die fehlende Integration der HSK-Lehrkräfte und deren Stunden wird zum Problem.

Dieses sektorielle Denken hat weitgehend mit unserer tief verwurzelten didaktischen Tradition der Fächertrennung zu tun. Ingrid Gogolin bezeichnet die Trennung in den Sprachfächern als "monolingualen Habitus" (Gogolin 1994). Damit ist gemeint, dass die schulische Praxis Sprachen voneinander künstlich trennt, gegenseitig ausgrenzt. Im Deutschunterricht kommt nur Deutsch vor, und die Deutschdidaktik beschäftigt sich strikt nur mit Deutschem; im Französischunterricht kommt nur Französisch vor und in der Französischdidaktik gibt's nur Französisches. Und dass in jedem Fachunterricht eine je andere Fachsprache benützt wird, merken nur die wenigsten. Die Sprachdidaktiken betreiben ihre Wissenschaften isoliert, sie grenzen sich von den andern ab. Im Stundenplan und im Unterricht widerspiegelt sich das dementsprechend.

Anzeichen für einen Paradigmawechsel bestehen natürlich. So spricht man in sprachdidaktischen Kreisen seit einigen Jahren von „language awareness“ oder „éveil au langage“ (einen deutschen Begriff haben wir nicht, braucht es auch nicht, denn auch die Sprachdidaktik ist multilingual). Mit „language awareness“ sind Unterrichtssequenzen, auch kurze Situationen gemeint, in denen über das Zusammenleben von Sprachen, über das Ineinander von Sprachen reflektiert wird. Didaktische Versuche in diese Richtung werden vor allem in der Primarschule unternommen, auf der Sekundarstufe I und II fehlen sie.

Im Sommer 2001 findet in Luzern die Internationale Deutschlehrertagung statt mit ca. 1500 Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern aus aller Welt (siehe: www.idt.2001.ch). Das Hauptthema ist die Frage, wie Kenntnisse und Ressourcen aus anderen Sprachen im fremdsprachlichen Deutschunterricht genutzt werden können.

Der monolinguale Habitus ist ein Zustand, der überwunden werden muss, wenn wir eine Sprachdidaktik anstreben, die den Bedürfnissen der Gesellschaft gerecht werden soll. Zum Glück gibt es so viele zwei- oder mehrsprachige Menschen, die uns aus der monolingualen Sicht der Welt hinaushelfen. Insofern sind zwei- und mehrsprachige Jugendliche kein didaktisches Problem, sondern eine didaktische Chance zum Ausbruch aus der eher beschränkenden Monolingualität.

2. Die Komplexität und die Beurteilung von Sprachkenntnissen

Es ist wohl unbestritten, dass gute Kenntnisse der Ortssprache eine wesentliche Voraussetzung für das schulische Weiterkommen und für die Integration aller Jugendlichen in das Berufsleben und in das gesellschaftliche Leben schlechthin sind. Die Fragen stellen sich aber: **Was sind gute Sprachkenntnisse? Woran erkennt man sie? Wie misst man sie?**

Die Nationalfondstudie von Sieber/Sitta hat aufgezeigt, dass heutige Maturanden nicht besser, aber auch nicht schlechter Deutsch können als vor 30 Jahren, wie dies viele behaupten (Sieber 1994). Eine genauere Analyse der Maturaufsätze hat Spannendes zu Tage gebracht. Die Texte aus früheren Jahren sind zwar in der Rechtschreibung und Grammatik korrekter als heutige, sie sind aber im Vergleich zu heutigen auch weniger komplex im Inhalt und im eingesetzten Wortschatz. Was ist nun wichtiger: Komplexe Sachverhalte ausdrücken zu können oder keine Rechtschreibfehler zu machen? Oder anders gefragt: Wer hat die besseren Sprachkenntnisse? Diejenige Person, die sich schriftlich differenziert ausdrücken kann, aber Rechtschreibfehler macht, oder diejenige, die nur einfache Gedankengänge formuliert und dabei keine Fehler macht?

Unsere schulische Tradition bringt uns unbewusst dazu, Sprachkompetenzen mit eindeutigen, möglichst objektiven Kriterien zu messen. Und die einzigen landläufigen Kriterien sind die Rechtschreibung und die Grammatik. Es ist einfach, einen geschriebenen Satz grammatikalisch und orthographisch zu korrigieren und zu beurteilen. Schwieriger ist es, die Textqualität zu beurteilen. Schwieriger ist auch die mündliche Kompetenz zu beurteilen. Hier werden in der Regel subjektive Kriterien eingesetzt. Meistens ist es auch so, dass die gesprochene Sprache einer Person besser bewertet wird als ein geschriebener Text der gleichen Person. Das hat natürlich auch mit der Schreibkompetenz an sich zu tun, es hat aber auch mit unserer graphemischen Sensibilität (d.h. mit unserer Empfindlichkeit gegenüber Schreibfehlern) zu tun. Wenn wir Fehler in Texten sehen, sehen wir den Inhalt des Textes fast nicht mehr und können ihn auch nicht mehr objektiv würdigen.

Eine Lehrerin kam einmal verzweifelt zu mir, weil ihr spanischsprachiger Schüler auch nach zwei Jahren zusätzlichem Deutschunterricht noch immer so schlecht Deutsch konnte. Und dabei ist der Junge hier geboren. Ich analysierte zusammen mit der Lehrerin einen Text, den der Schüler auf der Grundlage einer Bildergeschichte geschrieben hatte. Es war ein phantastischer Text, kohärent aufgebaut, mit einem differenzierten Wortschatz, mit komplexen und korrekten Satzstrukturen. Die Rechtschreibung war allerdings schwach. Er verwechselte f und v, schrieb praktisch keine Doppelkonsonanten oder Dehnungen und wenn, dann am falschen Ort. Was der Junge brauchte, war kein Deutschunterricht, sondern handfeste Rechtschreibregeln und ein entsprechendes Training.

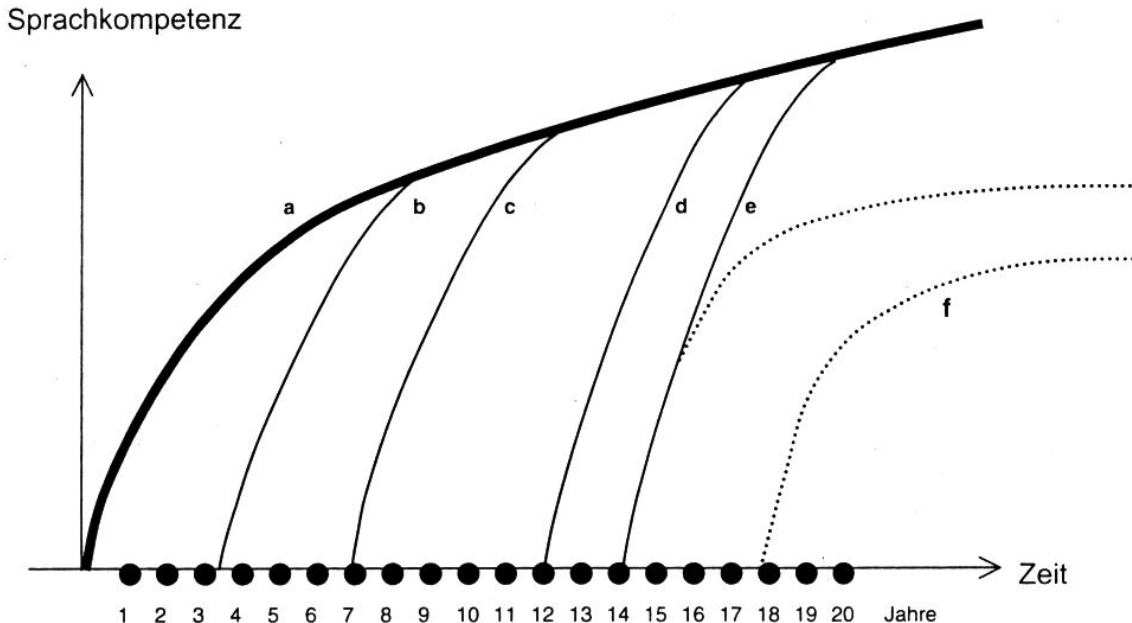
Mit dem Begriff "Sprachkenntnis" werden eine Vielzahl von Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammengefasst. Wenn neu eingewanderte Kinder und Jugendliche mit grossem Einsatz und enormer Lernleistung nach ein bis zwei Jahren die Ortssprache soweit erworben haben, dass sie nicht nur im Alltag zurechtkommen, sondern dem schulischen Unterricht folgen können, und wenn sie dann aufgrund von Rechtschreib- und Grammatikfehlern in einen Bildungsgang mit tieferen Anforderungen eingewiesen werden, dann haben wir es mit Ausgrenzung zu tun. Verlangt wird hier eine absolute Assimilation an die Kompetenzen eines Monolingualen.

In Bezug auf die Beurteilung von Sprachkenntnissen können wir in der schulischen Praxis von einem monokategorialen Habitus sprechen. Wir sind uns gewohnt, Rechtschreibung und Grammatik zu beurteilen, andere Leistungen dagegen wie z. B. die Komplexität, der Aufbau, die Angemessenheit in Bezug auf den Adressaten usw. werden höchstens nebenbei gewürdigt.

Natürlich bestehen auch in diesem Bereich Bestrebungen zur Verbesserung. Mit dem Europäischen Sprachenportfolio, das für die Schweiz an der Universität Fribourg entwickelt

wurde und 2001, im Jahr der Sprachen, vom Europarat lanciert wird, ist es möglich, Sprachkompetenzen differenziert zu erheben (siehe: Workshop von Heiner Bräm).

3. Modelle von Spracherwerbsverläufen für die Zweitsprache



Wenn man vom Spracherwerb von zugewanderten Schülerinnen und Schülern spricht, sollte man sich ein Bild von Spracherwerbsverläufen machen. Mit diesen Spracherwerbsverläufen kann man die Voraussetzungen von zwei- und mehrsprachigen Lernenden besser verstehen. Die hier dargestellten Kurven sind modellhaft, d.h. sie stellen mögliche Spracherwerbsverläufe dar, die unter idealen Umständen und mit einer durchschnittlichen Intelligenz möglich sind. Wichtig ist bei dieser Darstellung lediglich die Beziehung zwischen einem monolingualen und einigen exemplarischen bilingualen Spracherwerbsverläufen.

In der Grafik stellt die **Kurve a** den idealtypischen Spracherwerbsverlauf eines monolingual aufwachsenden Kindes dar. Spätestens bei Eintritt in den Kindergarten (d.h. mit 5 Jahren) haben die meisten monolingualen Kinder den Erwerb der Erstsprache in den Grundzügen abgeschlossen, das heisst, sie können sich in allen kindgemässen Sprachsituationen kommunikativ angemessen verhalten und sie verstehen alles, was dem Alter gemäss formuliert und mitgeteilt wird. Die wesentlichen syntaktischen Strukturen sind aufgebaut und die Aussprache entspricht perfekt den Normen der Erstsprache. Die sprachliche Kompetenz eines „native speakers“ entwickelt sich kontinuierlich, zumindest während der Schul- und Ausbildungszeit, jedoch nicht mehr in der gleichen Intensität wie in den ersten Lebensjahren.

Die **Kurve b** zeigt den Verlauf des Spracherwerbs eines Kindes, dessen Familiensprache eine andere ist als die Ortssprache. Der Erwerb der Ortssprache beginnt mit der zweiten Sozialisation, d.h. frühestens beim Eintritt in eine Spielgruppe (mit 4 Jahren) oder in den Kindergarten (mit 5 Jahren). Die meisten hier geborenen oder früh eingereisten Kinder erreichen unter günstigen Bedingungen nach drei bis vier Jahren eine Kompetenz, die der monolingualen sehr nahe kommt. (Günstige Bedingungen sind z.B. gut entwickelte Erstsprache, häufiger Kontakt mit Kindern aus der Umgebung, gute Förderung im Kindergarten.) Zu bedenken ist, dass dieses Kind nicht eine, sondern bereits zwei oder auch mehr Sprachen gelernt hat.

Ein Kind, das im ersten Schuljahr in die Schweiz einreist (**Kurve c**) und die Ortssprache von Null auf lernen muss, hat 5–6 Jahre zur Verfügung, um beim Übertritt in die Sekundarstufe I eine Sprachkompetenz zu erreichen, die ihm den Zugang zu einem Schultyp mit erweiterten Ansprüchen ermöglicht. Viele Kinder erreichen dieses sehr anspruchsvolle Ziel, obschon beim Zweitspracherwerb die Erstsprache in der Regel ausgeblendet bleibt.

Trifft ein anderssprachiges Kind im Alter von 12 Jahren in der Schweiz ein, so hat es unter den heutigen Umständen durchaus noch eine Chance, vor Abschluss der obligatorischen Schulzeit eine Sprachkompetenz zu entwickeln, die ihm den Zugang zu einer Berufsausbildung ermöglicht. In den wenigsten Fällen kann jedoch ein Übertritt in weiterführende Schulen der Sekundarstufe II erfolgen, denn die Sprachkompetenz kann nach 4 Jahren nicht absolut „native-speaker-like“ sein. Fehler vor allem im Bereich der Nominalflexion sind immer noch vorhanden.

Jugendliche, die nach dem 14. Lebensjahr in die Schweiz einreisen, haben nur in seltensten Fällen die Chance, eine anspruchsvolle Lehre zu absolvieren, auch wenn sie aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten dazu durchaus in der Lage wären. Bei älteren Lernenden (f) können wir dagegen beobachten, wie der Spracherwerbsprozess zum Stillstand kommt. Man spricht dann von fossilisierter Lerner Sprache.

Zu bedenken ist bei all diesen Verläufen immer, dass neben dem enormen Sprachlernaufwand für die Ortssprache auch mindestens eine Erstsprache erworben wurde. Zu bedenken ist zudem, dass die Erstsprache in den seltensten Fällen didaktisch genutzt wird. Zweisprachige Menschen betreiben insgesamt einen sprachlichen Lernaufwand, der bedeutend grösser ist als bei einsprachigen. Dafür brauchen sie auch ein bisschen mehr Zeit, als Monolingualen zu Verfügung steht.

Der Spracherwerb braucht nicht nur genügend Zeit, er verläuft auch nach Sequenzen, die nicht der didaktischen Progression entsprechen. Eine sehr aufschlussreiche Langzeitstudie mit Genfer Schulkindern, die Deutsch als Fremdsprache im Unterricht lernen, hat eindeutig gezeigt, dass der Erwerb der Nominalflexion (d.h. die Deklinationsformen im Nominativ, Akkusativ und Dativ) viel langsamer vor sich geht als der Erwerb von Verbalformen oder Satzstrukturen. Nach vier Jahren Deutschunterricht sind die Lernenden fähig, einen komplexen Satz zu formulieren mit Haupt- und Nebensatz und mit Verbformen wie Konjunktiv oder Passiv. Im Bereich der Nominalflexion machen sie aber immer noch Fehler, und dies, obschon die Deklination ständig geübt wird.

Spät eingereiste Jugendliche sind in der heutigen Zulassungspraxis vieler anspruchsvoller Ausbildungsgänge der Sekundarstufe II zweifach benachteiligt: Erstens steht ihnen wenig Zeit zur Verfügung, zweitens werden sie im Moment des Übertritts mittels Kriterien beurteilt, denen sie im gegebenen Moment unmöglich genügen können. Es wird nicht beurteilt, wie viel eine lernende Person in einer gegebenen Zeitspanne gelernt hat, und damit prognostisch beurteilt, welche Ziele der Mensch im Stande ist, während der Ausbildung zu erreichen. Vielmehr wird getreu dem monolingualen Habitus eine Messlatte für alle angesetzt, auch wenn die Voraussetzungen völlig andere sind.

Die Begründung, dass ein junger Mensch unmöglich das Gymnasium oder einen anderen höheren Ausbildungsgang besuchen kann, wenn er die Ortssprache nicht perfekt kann, ist eine bare Ausrede. Wenn das stimmen würde, hätten sämtliche Austauschprojekte mit ausländischen Schulen auf der Mittelschulstufe und an der Universität keinen Sinn. Ebenfalls sinnlos wären die Schweizerschulen im Ausland und natürlich alle zweisprachigen Schulen, an denen Sachfächer in der Fremdsprache unterrichtet werden. Ganz abgesehen davon hätten Studierende aus der italienisch- und französischsprachigen Schweiz z. B. an der ETH in Zürich nichts zu suchen.

Um dem enormen Sprachlernaufwand von zwei- und mehrsprachigen Jugendlichen gerecht zu werden, braucht es einerseits eine Öffnung aller Ausbildungsgänge auf der Sekundarstufe II, andererseits braucht es einen radikalen Perspektivenwechsel in der Beurteilung der

Sprachkompetenzen. Das Europäische Sprachenportfolio ist nur ein Instrument in diese Richtung.

4. Das sprachliche Umfeld von bilingualen Jugendlichen

Das Bild der sprachlichen Voraussetzungen von zwei- und mehrsprachigen Jugendlichen wäre nicht vollständig, wenn das sprachliche Umfeld nicht mit einbezogen wäre. Egal zu welchem Zeitpunkt ein Mensch in Kontakt mit der Zweitsprache kommt, folgende Konstellationen von Sprachen und Sprachvarianten sind keine Ausnahmen, sondern eher die Regel.

Die Erstsprache, die zu Hause gesprochen wird, ist meistens keine Hochsprache, sondern ein Dialekt oder eine regionale Variante. Wenn also italienische Jugendliche angeben, ihre Erstsprache sei Italienisch, dann ist das zwar richtig. Das Italienisch, das sie meinen, entspricht aber nicht dem, was wir unter Italienisch verstehen, nämlich die italienische Standardsprache, so wie man sie etwa am Fernsehen hören kann. In praktisch allen Migrationssprachen sind Dialekte und regionale Varianten sehr ausgeprägt.

Viele Kinder erleben die hochsprachliche Variante ihrer Erstsprache erst durch die Medien und in der Volksschule im Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Tatsache ist, dass diese Erstsprache erheblich von der Familiensprache abweicht und von den Kindern neu gelernt werden muss, so wie dialektsprachige Kinder in der Schweiz die Hochsprache lernen müssen.

Viele Jugendliche kennen von zu Hause aus gar **zwei Erstsprachen**, z. B. weil der Vater Grieche ist und die Mutter Italienerin. In diesem Fall entwickelt sich eine Erstsprache stärker als die andere, je nachdem wie intensiv der Kontakt mit der einen oder anderen Sprache war. In diesem Fall wächst ein Kind mit der Ortssprache dreisprachig auf, was an und für sich kein Problem ist.

Die Zweitsprache erwerben die Kinder und Jugendlichen im Umgang mit den Gleichaltrigen und in der Schule. In der Deutschschweiz ist es der lokale Dialekt, in anderen Regionen eine einfache, oft reduzierte Variante der Hochsprache mit starker regionaler Färbung. Diese Umgangssprache ist natürlich sehr mündlichkeitsgeprägt. Gesprochene Sprache im Alltag funktioniert nach den Gesetzmässigkeiten der Mündlichkeit. Das heisst z. B., dass man Gleiches oft wiederholt, dass man im Wortgebrauch nicht so präzise ist, dass man Gestik, Mimik, Füllwörter benützt.

Neben der Umgangssprache existiert auch die schriftlichkeitsgeprägte Schulsprache. Sie ist die schulische Lernsprache in formellen Situationen (Lehrervortrag, Sacherklärung, Unterrichtsgespräch, Prüfung usw.) und in schriftlichen Lehrbuchtexten. Diese Sprachform bereitet allen Jugendlichen grosse Schwierigkeiten, denn die Inhalte werden kompliziert dargestellt, die Gedankengänge sind linear aufgebaut, oft sehr abstrakt, die Wortwahl ist differenziert, Wiederholungen auf ein Minimum reduziert.

Wenn heute davon gesprochen wird, dass viele Jugendliche – und nicht nur zwei- oder mehrsprachige – Schwierigkeiten bekunden, dem Unterricht zu folgen, Texte zu verstehen oder Texte zu schreiben, dann sind in erster Linie schriftlichkeitsgeprägte Sprachverwendungen gemeint. Dazu ein Beispiel: (s. Abbildung nächste Seite).

Die Frage, wie sinnvoll Sachtexte mit solchen Formulierungen sind und wie so ein Text didaktisch angegangen werden soll, eröffnet ein weiteres Thema. Wichtig scheint mir hier lediglich der Einblick in den gewaltigen sprachlichen Lernaufwand, den zwei- und mehrsprachige Jugendliche leisten müssen.

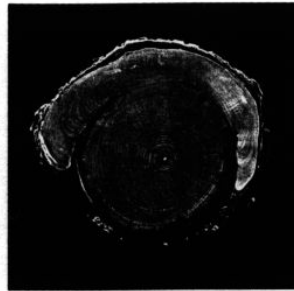
3.1.3 Der Baum und das Holz als Geschichtsschreiber

Dank der Fähigkeit der Bäume, Jahrringe auszubilden und Umweltereignisse in gestaltlicher Form auszudrücken, ist es möglich, Veränderungen in den Umweltverhältnissen über Tausende von Jahren zurückzuverfolgen. Unsere kurzlebige Zeit lernt verstehen, wo wir in Beziehung zur Vergangenheit heute stehen.

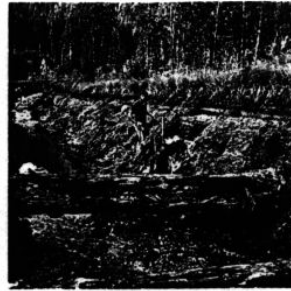
Die Witterung setzt den Jahrringabfolgen ein unverkennbares Muster auf, sei es mit breiten und schmalen Jahrringen oder dichtem oder leichtem Spätholz. Damit wird die Datierung möglich, und wir können das Klima vergangener Zeiten rekonstruieren. Überwallte Wunden und Druckholzzonen geben Einblick in die Geschichte einzelner Bäume.



Druckholz zeigt an, wann Nadelbäume schief gestellt wurden.



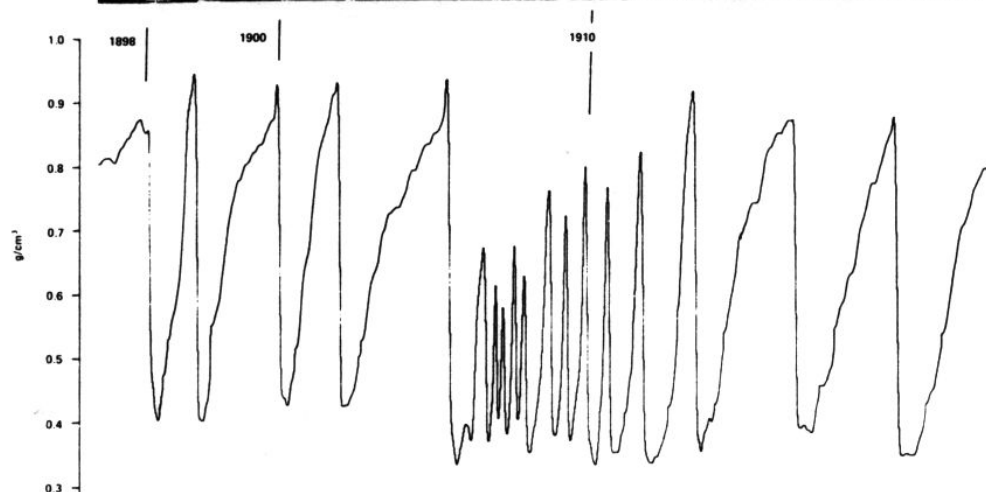
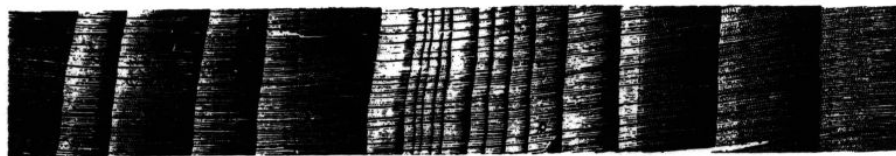
Anhand überwallter Wunden lassen sich Verletzungen datieren.



Aus fossilen Stämmen im Boden lässt sich das Klima der letzten Jahrtausende rekonstruieren.



Jahrringe im Balken alter Häuser enthalten Informationen über das Klima der letzten Jahrhunderte.



Innerhalb der Jahrringe ist eine grosse Variabilität der Rohdichte vorhanden. Mit Hilfe der Röntgentechnik (Radiodensitometrie) wird diese in Kurvenform dargestellt. Damit wird sie auswertbar für Technologie und Klimatologie.

Quelle: Konstruktionsmappe MASSIVHOLZ, Copyright © 1991 by Stiftung Arbeitskreis Schreinermeister

5. Forderungen an eine nicht ausgrenzende und nicht assimilierende Sprachdidaktik

Viele Faktoren tragen dazu bei, dass heute von allen Jugendlichen, nicht nur von den zwei- und mehrsprachigen, auf der Ebene der Sprachkompetenzen sehr viel verlangt wird und dass viele Jugendliche mit der Sprache grosse Mühe haben. Zwei Aspekte sind jedoch zentral:

Einerseits wird die Welt und damit auch das Lernen ständig komplexer. Dazu braucht es mehr sprachliche Kompetenzen. Das ist eine Tatsache, daran lässt sich nichts ändern.

Andererseits hat sich die Einstellung gegenüber Sprachkompetenzen und der Umgang mit der Sprache in Schule und Ausbildung nur wenig verändert. Der monolinguale Habitus setzt uns Scheuklappen auf. Wir haben Mühe, unsere Einstellung zur Sprache und den damit verbundenen Gebrauch der Sprache anders zu sehen, anders zu denken.

Diese zwei sprachdidaktischen Aspekte führen dazu, dass wir von zwei- und mehrsprachigen Jugendlichen verlangen, sich sprachlich so zu assimilieren, dass sie wie Monolinguale funktionieren können. Wenn sie das nicht schaffen, fallen sie sprachlich ab und sie werden ausgegrenzt, z.B. durch tiefere Ausbildungsgänge. Obschon die Zwei- und Mehrsprachigkeit einer grossen Anzahl von Schülerinnen und Schülern seit über einem Vierteljahrhundert eine Tatsache ist¹, tut sich die Sprachdidaktik sowohl in den Sprachfächern (Erstsprache, Fremdsprachen) als auch in den Sachfächern (Fachsprachen) schwer, ihren monolingualen Habitus abzulegen und die Mehrsprachigkeit fruchtbar zu nutzen (Nodari/Da Rin 2000).

Die Frage stellt sich deshalb, was die Sprachdidaktik zur Optimierung der Ausbildungschancen aller Jugendlichen beitragen kann.

5.1 Spracherwerb braucht gute Vorbilder

1. In allen Fächern und insbesondere im allgemein bildenden Unterricht sollte die Hochsprache die allgemein benützte Sprachform sein. Menschen lernen weitgehend durch Nachahmen und so ist es auch beim Spracherwerb. Solange Lehrpersonen und Auszubildende Umgangssprache oder Dialekt und schriftlichkeitsgeprägte Schulsprache unreflektiert und undifferenziert benützen, solange werden die Jugendlichen nicht begreifen, weshalb sie Probleme mit der Sprache haben. Lehrpersonen und Auszubildende sollten genau wissen und den Lernenden auch mitteilen, wann und wo Umgangssprache oder Dialekt benützt wird; wann, wo und wozu die Hochsprache notwendig ist. Erst wenn die Lehrpersonen und Auszubildenden sich darüber im Klaren sind, können die Lernenden sich ein klares Bild über die Anforderungen machen.
2. In jedem Fach und in jeder Lernsituation wird Sprache gebraucht. Das bedeutet auch, dass jedes Fach zur Sprachförderung beitragen kann. Fachlehrkräfte und Lehrmeister fühlen sich – zu Unrecht – für das Spachlernen nicht zuständig.
3. Es geht nicht darum, einfacher zu sprechen und vor allem nicht darum, vereinfacht oder reduziert zu sprechen. Das sprachliche Vorbild der Lehrperson oder des Auszubildenden sollte eben ein Vorbild bleiben. Es geht letztlich darum, den Lernenden zu unterfordern. Wer denkt, dass mit einfacheren Formen (etwa im Infinitivstil) die Sprache verständlich wird, täuscht sich gewaltig. "Du hier besser schleifen, capito" ist in einer Werkstatt genauso gut oder schlecht zu verstehen wie der korrekte Satz "Du musst diese Stelle besser schleifen".

¹ Zwei- und mehrsprachige Jugendliche sind nicht nur Kinder aus Migrantenfamilien mit ausländischem Pass. Die schweizerischen Schulstatistiken erfassen in der Regel die Nationalität und leiten daraus den Anteil an anderssprachigen Schülerinnen und Schülern ab. Meines Wissens wird nur gerade im Kanton Basel-Stadt sauber erhoben, wie viele zwei- oder mehrsprachig sind, unabhängig von der Nationalität. In vielen Familien mit Schweizer Pass werden zwei oder mehr Sprachen gesprochen und die zwei- oder mehrsprachigen Kinder aus diesen Familien figurieren nicht in den Statistiken als anderssprachig.

Sprachliche Reduktionen erhöhen in keiner Weise die Verständlichkeit, sie rauben den Lernenden nur Möglichkeiten zum Spracherwerb.

4. Das Gegenteil zu Sprachreduktionen sind sprachliche Höhenflüge (oder elaborierter Sprachgebrauch). Während Sprachreduktionen verständlich, aber sprachlernhemmend sind, ist eine überladene Schriftlichkeit unverständlich und wirkt sich demotivierend aus. Lehrpersonen und vor allem Lehrwerkschaffende müssen lernen, Texte so zu verfassen, dass sie für das Zielpublikum verständlich und ein nachzuahmendes Vorbild sind. In diesem Bereich müssen Lehrwerkautoren und Lehrpersonen mehr investieren. Es geht nicht darum, Schriftliches zu reduzieren oder gar zu vermeiden. Es geht vielmehr darum, die Lernenden zur Kompetenz, Texte zu verstehen und Texte zu schreiben, hinzuführen und diese Kompetenz nicht als gegeben vorauszusetzen.

5.2 Spracherwerb braucht fördernde Massnahmen

1. Wenn von fördernden Massnahmen die Rede ist, wird sofort an zusätzlichen Unterricht gedacht. Diese Art von Sprachförderung hat in einzelnen Fällen sicher eine Berechtigung, in den meisten Fällen ist es aber eine Alibiübung. Sprachförderung geschieht idealerweise gekoppelt mit den Sachthemen, die im regulären Unterricht behandelt werden. Erst wenn alle integrierten Fördermassnahmen nicht genügend greifen, kann für spezielle Probleme ein zusätzlicher Unterricht weiterhelfen. Dies bedeutet, dass Lehrpersonen und Auszubildende über ein Repertoire von methodischen Instrumenten zur Förderung der Sprachkompetenzen verfügen müssen.
2. Die Zuversicht, überhaupt noch an einen Fortschritt in der Sprachkompetenz zu glauben, schwindet bei den Jugendlichen, je mehr sie alle ihre Fehlleistungen wahrnehmen (müssen). Statt einer selektiven Auseinandersetzung mit einer begrenzten Anzahl von Fehlern wird ihnen allzu oft alles vorgehalten, was nicht korrekt ist. Das Selbstkonzept in Bezug auf die eigenen Sprachkompetenzen schwindet programmatisch bis zum völligen Verlust des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten (R. Müller). Sprachförderung bedeutet daher immer Arbeit an wenigen zentralen Aspekten der Sprache. Das verlangt seitens der Lehrpersonen und Auszubildenden ein fundiertes Wissen über Spracherwerbssequenzen.
3. Die landläufige Sprachdidaktik auf allen Schulstufen stützt sich auf Grundsätze der Erstsprachdidaktik und ignoriert, dass ein Grossteil der Heranwachsenden zwei- oder mehrsprachig ist. Damit wird im Unterricht auf Voraussetzungen aufgebaut, die gar nicht vorhanden sind, und es werden vorhandene Chancen nicht genutzt. Über den Sinn von Wörtern und Sätzen reflektieren, mit anderen Sprachen vergleichen, über Sprachlernstrategien und vieles mehr – das sollte in jeder Lernsituation geschehen.

5.3 Spracherwerb braucht Zeit

1. Jeder Spracherwerb braucht Zeit, das ist wohl unbestreitbar. Die Frage für die Sprachdidaktik stellt sich jedoch anders, nämlich: In wie viel Zeit kann ein Mensch wie viel Sprache lernen? Zu dieser Frage gibt es meines Wissens keine wissenschaftlichen Antworten. Was wir wissen ist aber, dass eine zugewanderte Person in zwei bis drei Jahren die Ortssprache nur in den seltensten Fällen perfekt lernen kann und dass sprachliche Fehler keinen Aufschluss geben über ihre Intelligenz. Was wir brauchen sind Beurteilungskriterien, die den Faktor Zeit mit einbeziehen. Solange diese Beurteilungskriterien nicht vorhanden sind, wird sich in der gängigen monolingualen Beurteilungspraxis wenig ändern.
2. Unabhängig von den Beurteilungskriterien muss die Zulassungspraxis aller Bildungsgänge auf der Sekundarstufe II für begabte junge Menschen mit Defiziten in der Ortssprache neu überdacht werden. Es ist unzulässig und volkswirtschaftlich unverantwortlich, dass geistiges

Potenzial ungenutzt bleibt, nur weil im entscheidenden Moment Rechtschreib- und Grammatikprobleme in der Ortssprache vorhanden waren.

Literaturliste

- Diehl, E. et al. (2000): Grammatikunterricht: Alles für der Katz. Untersuchungen zum Zweitspracherwerb deutsch. RGL 220. Niemeyer, Tübingen,
- Grin, F. (2000): Fremdsprachenkompetenzen in der Schweiz: privater Nutzen, gesellschaftlicher Nutzen und Kosten. Umsetzungsbericht. Nationales Forschungsprogramm 33, Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) Aarau
- Grin, F. (1999): Compétences et récompenses: la valeur des langues en Suisse. Editions Universitaires, Fribourg
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Waxmann, New York und München
- Nodari, C.; Da Rin, D. (2000): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht – zwei unvereinbare Welten? Das Gesamtsprachenkonzept als Chance für eine neue Sprachdidaktik in der Schweiz. In: Griesmayer, N.; Wintersteiner, W.: Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. ide-extra Bd. 7. Studien Verlag, Innsbruck (125–136)
- Sieber, P. (1994): Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je. Reihe Sprachlandschaft Bd. 12. Sauerländer, Aarau