

Mehrsprachigkeit als Herausforderung für das Bildungssystem

Jörg Roche

„Nicht das Drehen an einer kleinen Schraube ist heute der Auftrag der Politik. Sondern Klarheit, Mut, Entschlossenheit für ein großes Erneuerungswerk.“

Prof. Paul Kirchhof, 22. 8. 2011, FAZ online

Einleitung

Fremdsprachigkeit wird in der öffentlichen Debatte, zumal im Kontext von „Zuwanderung“ und „Integration“, oft als Problem behandelt, nicht als Chance. Dahinter verbirgt sich die historisch hochgradig belastete Annahme, Sprache und Identität ließen sich nur in Reinnatur und von anderen Sprachen und Kulturen strikt getrennt einander zuordnen. Nach diesem „Reinheitsgebot der Identität“ führt alles andere zu Vermischungen, Verwirrungen sozialer Entfremdung und Identifikationsproblemen. Konsequenterweise gilt Sprache in einer solchen Perspektive auch als das primäre Integrationsinstrument oder eben das primäre Integrationshemmnis. Integration in eine Gesellschaft ohne Kenntnisse von deren Sprache(n), das ergibt sich sowohl aus theoretischen Überlegungen als auch aus empirischen Beobachtungen des Alltags, ist nicht herstellbar. Problematisch in der aktuellen Diskussion des Themas sind jedoch die vielen Verkürzungen, wie vor allem die ausgrenzende Definition von „Identität“ im oben genannten Sinne von „Abgrenzung“ oder „Reinheit“ und die unterstellte Einbahnstraße des Spracherwerbs (Spracherwerb als „Bringschuld“ der Migranten). Wenig verstanden wird bisher, dass sich Sprache und Integration gegenseitig bedingen, also Integration genauso Bedingung für einen (angemessenen) Spracherwerb ist, wie Spracherwerb Bedingung für sozialadäquate Integration ist.

Auch wenn der Weg zur Zielsprachigkeit nicht aus identitätspsychologischer oder politischer Sicht betrachtet, sondern eine eher erwerbstechnische oder -linguistische Perspektive eingenommen wird, lässt sich der Fremdsprachigkeitsdebatte wenig Motivierendes abgewinnen. Der Erwerb einer Zweit- oder Fremdsprache gilt nämlich weithin als ein langwieriger und mühsamer Prozess. Unsere eigenen Erfahrungen aus dem Fremdsprachenunterricht scheinen das sprichwörtlich schlechte Image des Fremdsprachenlernens zu bestätigen. Hier aber beginnt das große Dilemma der Sprache-und-Integration-Debatte: Aus tradierten Fehl- und Halbeinschätzungen und unreflektierten (meist negativen) eigenen Erwerbserfahrungen entsteht eine Flut von mehr oder weniger selbstgestrickten Wundermethoden der Sprachförderung, deren Namensvielfalt alleine bereits das Universum erzittern lässt: HAVAS 5 im Kooperationsprojekt Kita und Schule, Family Literacy, Erzählwerkstatt, TransKiGs – Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule, Sprachförderung von Migrantenkindern im Kontext frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernens, Sprache macht stark!, Sprachbrücke Familie – Kita, Kieler Modell, Spiki, Kikus und viele andere. Dabei steht das ungeheure Engagement der vielen sehr gut gemeinten Initiativen in der sprachlichen Förderung nicht infrage oder in der Kritik. Ohne

diese vielen Initiativen gäbe es oft überhaupt keine Unterstützung der Kinder, Schüler und Eltern. Aber man darf sich bei aller Anerkennung auch nicht von der Fülle der Aktionen blenden lassen. Die meisten Initiativen sind weder wissenschaftlich stringent motiviert noch empirisch belastbar erprobt. Und noch problematischer: Gerade das, was von verschiedenen Ansätzen als kognitiver Gewinn im Sinne der erhöhten Sprachbewusstheit tituliert wird, basiert auf längst überholten Modellen der Inputsteuerung, auch wenn es modisch verpackt zuweilen als „language awareness“ bezeichnet wird (Roche et al. 2012). Mit modernen Ansätzen des konstruktivistischen Lernens und der Fokussierung auf Kompetenzen (Output-Orientierung) haben diese Modelle wenig zu tun. Oder anders gesagt: Sie erreichen die Schülerinnen und Schüler nur unter besonderen Bedingungen. Wilhelm Viëtor hat bereits 1882 gefordert, der Sprachunterricht müsse umkehren. Dieses Ziel scheint bis heute aber nicht geschafft.

Was ist also zu tun?

Ich meine, ein radikaler Schnitt in der Art und Weise, wie wir Sprachförderung betreiben, ist überfällig. Dieser Schnitt beginnt mit einer Besinnung darauf, was sprachliche Kompetenzen eigentlich sind. Mit Sprache handeln wir, mit Sprache drücken wir verschiedene kommunikative Funktionen (Sprechakte) aus. Daraus ergibt sich, dass jeder Mensch von Natur aus mehrsprachig ist. Wir kommunizieren unterschiedlich je nach Adressat, Formalitätsgrad, Medialität (Schriftlichkeit/Mündlichkeit), Ziel und Zweck etc. Das tun wir mit verschiedenen Registern und Varietäten in unserer „Mutter- oder Vatersprache“ und ihren dialektalen und soziolektalen Varietäten. Mehrsprachigkeit ist also die Regel, Einsprachigkeit die Ausnahme. Dabei kommt es auch, wie etwa in der heutigen Jugendsprache, Sportsprache, Werbesprache, Mediensprache und Wirtschaftssprache, zu ganz natürlichen Mischungen verschiedener Fremdsprachen, deren Fremdsprachlichkeit wir aber oft schon gar nicht mehr als solche wahrnehmen. (Österreich ist vielleicht das deutschsprachige Land, in dem man diese Beobachtungen am wenigsten weiter illustrieren muss.) Man kann diese Hybridisierungen beklagen oder verdammen oder damit eine neue Purifizierungskampagne starten. Wie ihre Vorgänger wäre diese aber vermutlich zum Scheitern verurteilt. Hybridisierungen zeigen in Wirklichkeit die Lebendigkeit und Dynamik sprachlicher Systeme. Sprachliche Systeme passen sich an den Bedarf an. Sprache ist somit ein Ökosystem, ein organisches System, das freilich von Anlagen und Kontextbedingungen und verschiedenen anderen interagierenden Lernerfaktoren abhängig ist. Im Endeffekt bedeutet das aber: Jeder Mensch, der eine Sprache lernen kann, kann auch – bedarfsabhängig – eine zweite lernen. Quantität und Qualität werden vor allem durch die äußeren Bedingungen festgelegt. Der Sprachunterricht sollte diese natürlichen Verfahren unterstützen, nicht durch Formalismus erdrücken. Wenn man sich auf diesen Paradigmenwechsel einlässt, kann man viele sehr motivierende Beobachtungen und Erfahrungen machen, die den Krampf und Kampf aus der Sprachförderung herausnehmen (vgl. etwa die vielen Materialien zur Szenariendidaktik von Hölscher et al. 2009, Hölscher 2007, Hölscher/Roche 2006, Hölscher et al. 2006, Hölscher 2005, 2004, 2003; die LIFE-Materialien für interkulturelles Lernen der BMW AG 2010, 2006, 2002, 2000, 1999, 1997, <http://www.bmwgroup.com/life>, oder ganz neu die Serie Berufsdeutsch 2011/2012 für berufsbildende Schulen).

Effekte der Mehrsprachigkeit

Es ist schon lange bekannt, dass handlungsorientierte und aufgabenbasierte Lehr- und Lernverfahren geeignet sind, sehr gute Erwerbsergebnisse zu produzieren (siehe die Zusammenfassung in Roche 2008). Verschiedene Untersuchungen an Schulen mit bilingualen Zweigen, die auf der Grundlage

von Mehrsprachigkeitshypothesen entwickelt wurden, belegen, dass bilinguale Schülerinnen und Schüler oft bessere Schulergebnisse in sprachlichen und in nichtsprachlichen Fächern erzielen. Es wird vermutet, dass die gut ausgeprägte Sprachbewusstheit der mehrsprachigen Schüler Transfereffekte in der allgemeinen kognitiven Entwicklung bewirkt (Interdependenzhypothese). In einer longitudinalen Vergleichsstudie zur Überprüfung der Interdependenzhypothese untersuchten Bournot-Trites/Reeder (2001) die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit der Erstsprache Englisch von der 4. bis zur 7. Klasse in einer bilingualen Schule in Kanada in Bezug auf sprachliche Kompetenzen in Englisch und Französisch und in Bezug auf ihre Leistungen in Mathematik. Die Aufteilung der Gruppen erfolgte nach dem Anteil des Unterrichts in der Zweitsprache Französisch: Eine der Gruppen erhielt 50 % des Unterrichts in der Zweitsprache Französisch, die andere 80 %. Auch der Mathematikunterricht der zweiten Gruppe erfolgte auf Französisch. Die Rahmenbedingungen der beiden Gruppen wurden ansonsten so weit wie möglich identisch gehalten. So hatten beide Klassen bis auf wenige Ausnahmen die gleichen Lehrer und wurden nach den gleichen Lehrplänen unterrichtet. Es zeigte sich, dass die Lerner beider Gruppen im Englischunterricht die kanadischen Standards von gleichaltrigen monolingualen Schülern übertrafen, zum Beispiel in Leseverstehenstests. Das ist insofern bemerkenswert, als beide Gruppen höchstens die Hälfte des Unterrichts auf Englisch hatten, die eine Gruppe sogar nur 20 %. Genauso beachtlich sind aber auch die Ergebnisse der Mathematiktests, die in den beiden letzten Schuljahren der Untersuchung auf Englisch durchgeführt wurden. In allen getesteten mathematischen Bereichen des *Stanford Diagnostic Mathematics Test* schnitten die Schüler der 80%-Französischgruppe deutlich besser ab als die Schüler, die den Mathematikunterricht auf Englisch hatten. Das zeigt nicht nur, dass das in einer Sprache erworbene Wissen bei einem entsprechend gut entwickelten Sprachstand in andere Sprachen übertragen werden kann, sondern auch, dass die vertiefte Fremdsprachenkompetenz mit anderen Fertigkeiten positiv korreliert. Da die Gruppen aus dem gleichen sozialen Umfeld stammten und die Unterrichtsbedingungen weitestgehend identisch waren, liegt es nahe, der unterschiedlichen Intensität der Vermittlung der Fremdsprache die Hauptverantwortung für die Ausprägung der besseren Ergebnisse in den Sprachtests und bei den Transferleistungen in die Mathematik zuzuschreiben. Eine Kausalität kann durch diese und ähnliche Studien bisher jedoch nicht nachgewiesen werden.

Exkurs: Definitionen von Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit kann verschieden definiert werden. Dazu gehören auch funktionale Definitionen in Abhängigkeit vom Lern-, Arbeits- oder Erwerbsumfeld, von den kommunikativen Absichten und Zielen, der gewählten Sprachenfolge und anderen Aspekten (funktionale Mehrsprachigkeit, Klassifikation in Arbeits-, Begegnungs-, und Verkehrssprachen). Damit kann die unterschiedliche Ausprägung mehrsprachiger Kompetenzen in Abhängigkeit von der kommunikativen Absicht und Reichweite (Zweck, Ziele) dargestellt werden. Für bestimmte Zwecke und Funktionen oder auch für bestimmte Fertigkeitsbereiche kann dabei eine der beteiligten Sprachen die dominante oder leitende sein. Die Relation der beteiligten Sprachen kann damit in Bezug auf die Kriterien stark–schwach oder dominant–abhängig/untergeordnet dargestellt werden. Wenn die Sprachen – zumindest in Teilbereichen – ausgeglichen oder ausgewogen beherrscht werden, liegt eine kombinierte oder koordinierte Mehrsprachigkeit mit einer mehr oder weniger voneinander abhängigen Speicherung und Vernetzung der Sprachen im Gehirn vor. Kombinierte und koordinierte Formen der Mehrsprachigkeit begünstigen demnach auch den Wissenstransfer unabhängig von der Sprache. Wissensbestände sind dann aus allen beteiligten Sprachen in ähnlicher Weise abrufbar oder aktivierbar. Klassifizieren lässt sich Mehrsprachigkeit ferner mittels verschiedener Kategorien, die den soziobiographischen,

sozialen oder politischen Status der Bedingungsfaktoren für Mehrsprachigkeit abbilden. Hierzu gehören Kriterien wie Status, Prestige und gesellschaftlicher Wert der Mehrsprachigkeit, Freiwilligkeit/Erzwungenheit, Individualität/Kollektivität, territoriale Gebundenheit, Institutionalität (Grad des offiziellen Status), migrationsbedingte Erscheinungen oder auch pathologische Mischformen (vgl. die Behandlung von sprachlichen Variationserscheinungen in Neuland 2006 und die Mehrsprachigkeitsdimensionen bei Oppenrieder/Thurmair 2003). Die Konzentration auf ein Leitkriterium führt dabei in der Regel zum Ausblenden wichtiger anderer Aspekte und damit zu einer oft einschränkenden Klassifizierung.

Der Begriff „aufgeklärte Mehrsprachigkeit“ bezeichnet eine didaktische Perspektive auf Mehrsprachigkeit. Damit wird bezeichnet, dass im Unterricht je nach didaktischem Nutzen sprachliche Strukturen (wie etwa neue Vokabeln) mehr- oder einsprachig vermittelt werden bzw. dass der Unterricht didaktisch oder sprachenstrategisch je nach Nutzen und Bedingungen nicht zwanghaft in einer Sprache verharret, sondern zwischen Sprachen wechseln kann. Aufgeklärte Mehrsprachigkeit bezeichnet darüber hinaus ein sprachenpolitisches Desiderat in internationaler Kommunikation: Statt auf eine einzige Sprache auszuweichen, die im ungünstigen Falle von keinem der Beteiligten (richtig) gesprochen wird, oder Übersetzungen in Anspruch zu nehmen, bietet sich ein Verfahren an, bei dem jeder Beteiligte seine eigene Sprache spricht, aber die der anderen hinlänglich versteht. Dabei kann es auch zu Übersetzungen, Übertragungen und einem temporären Ausweichen in eine dritte Sprache kommen, aber die Grundlage der Kommunikation bildet die pragmatische Mischung der verfügbaren Sprachen.

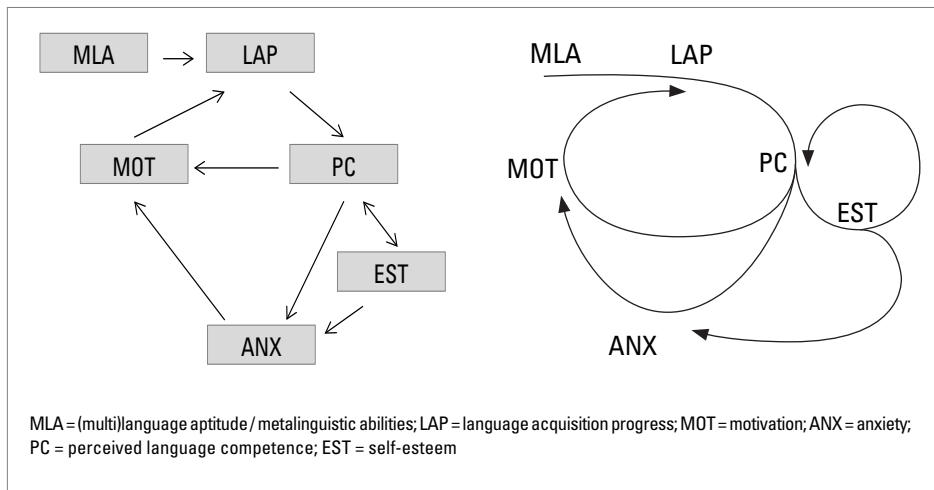
Zu Dynamik und Ökologie von Mehrsprachigkeit

Neuere Mehrsprachigkeitsmodelle stellen Faktoren der Dynamik und Flexibilität von Mehrsprachigkeitssystemen in den Vordergrund, die demzufolge mit binären Typologien wenig vereinbar sind. Ist die Forschung lange Zeit von einem additiven Verständnis des Spracherwerbs ausgegangen, nach dem der Erwerb jeder weiteren Sprache nach der L2 im Wesentlichen wie der der L2 verläuft, so ergaben sich aus der Tertiärsprachenforschung Erkenntnisse über Interdependenzen aller beteiligten Sprachen sowie Präferenzen und Synergien in den Erwerbsprozessen. (Parallelen zu dieser Forschung ergeben sich übrigens auch aus verschiedenen Modellen der Sprach-, Bild-, Ton- und Textverarbeitung, vgl. Suñer 2011). Ein wichtiges Ergebnis dieser Forschungen ist die Erkenntnis, dass die sprachlichen Systeme interagieren und daher eine chronologische Betrachtung des Spracherwerbs, die sich in der Zählweise nach L2, L3 etc. ausdrückt, keinen Sinn ergibt. Relevante Aspekte wie „Proficiency“ oder „Recency“ finden darin keine Berücksichtigung. Williams und Hammarberg (1998) weisen darauf hin, dass so aus einer ehemals als L2 gelernten eine nicht mehr gesprochene oder beherrschte Sprache werden könne. Stattdessen schlagen sie eine potenzielle Mehrfachbesetzung der chronologisch bestimmten Positionen vor, und zwar je nach Charakter des Erwerbs als Zweitsprachen (L2n), Drittsprachen (L3n) etc. Diese neuere Forschung hat zu mehreren dynamischen Modellen der Mehrsprachigkeit geführt, die im Folgenden skizziert werden sollen: dem Faktorenmodell, dem Rollen-Funktions-Modell, dem dynamischen Modell des Multilingualismus (DMM) und dem ökologischen Modell.

Das holistische Modell von Herdina/Jessner (2002) basiert auf Annahmen dynamischer Organisationstheorien und wendet diese auf den Bereich der Mehrsprachigkeit an. Die Dynamik der Mehrsprachigkeit ist demzufolge getrieben von der subjektiven Einstellung des Lerners zu den gesteckten Zielen. Der Spracherwerb ist nie statisch, Lernumfeld und Lernkontext interagieren. Jessner (1999) misst dem L3-Lernen dabei eine besondere Qualität bei. Wie man sich diese dynamischen Prozesse

des abstrakten Modells vorstellen kann, illustriert die folgende Abbildung anhand der Interaktion verschiedener individueller Faktoren. Sprachlernfähigkeit und metalinguistische Kompetenzen bestimmen den Spracherwerbsprozess. Dabei spielt die Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen eine wichtige Rolle, weil sie sich auf Selbstbewusstsein, Motivation, Angst und andere Faktoren auswirkt, die sich ihrerseits gegenseitig beeinflussen (Herdina/Jessner 2002, S. 138):

Abbildung 1: Some individual factors involved in the development of a multilingual system



Q: Herdina/Jessner 2002, S. 138

Das Faktorenmodell von Hufeisen 2010 ist dem dynamischen Modell des Multilingualismus (DMM) in der Grundannahme von Interdependenzen emotionaler und kognitiver Faktoren verwandt. Es versteht sich als Modell zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens, in dem sich frühere Sprachlernerfahrungen auf den Erwerb weiterer Sprachen auswirken. Die Sprachlerneignung des Lerners wird im Faktorenmodell nur am Rande berücksichtigt. Untersuchungen zur Worterkennung zeigen tatsächlich – und anders, als verbreitet angenommen wird –, dass Lerner besonders im Anfangsstadium versuchen, Neues über die erste Fremdsprache oder andere Fremdsprachen zu lösen, um den Rückgriff auf die L1 zu vermeiden.

Das biotische Modell des Multilingualismus von Aronin und ÓLaoire (2004) beschreibt Mehrsprachigkeit als ein ökologisches System. Es basiert auf der Annahme, dass Mehrsprachigkeit aus der Anpassungsfähigkeit eines Sprechers entsteht und sich somit einzigartige Bezüge zur Identität des Sprechers und seinen Zielen und Motiven entwickeln, die sich ständig den Bedingungen anpassen (siehe hierzu auch die Einzelgängerhypothese von Riemer 2003). Die Komplexität der individuellen Mehrsprachigkeit ergibt sich in dem ökologischen Modell aus der Mischung von dominanten und peripheren Sprachen, die in verschiedenen, unterschiedlich ausgeprägten Fertigkeitsebenen interagieren. Dabei entstehen Kontaktphänomene der Sprachen inklusive Erscheinungen der Interferenz, des Codewechsels und des Transfers. Sprachgebrauch und damit Stärke und Bedeutung einer Sprache variieren je nach Bedarf, Schwerpunktsetzungen und Emotionen. Somit kommt es ständig zu Attritions- (Abbau-) und Neuentwicklungsprozessen. Die unter Mehrsprachigen beobachtbare Variation und Inkonsistenz ergibt sich dementsprechend aus dem individuellen Kommunikationsbedarf

und dem Interesse des Sprechers, diesem gerecht zu werden. In dem ökologischen Modell werden unterschiedliche Textsorten sowie die sprachliche Modalität (schriftlich – mündlich) als Instrumente der Regelung des Kommunikationsbedarfs betrachtet. So lassen sich die Ungleichheit der Funktionen und die unterschiedliche Nutzung des sprachlichen Inventars je nach Gesprächspartnern in verschiedenen Sprachen erklären. Das Modell eignet sich nicht nur zur Erklärung der Diversität der Erscheinungen von Mehrsprachigkeit, für die die traditionellen chronologischen oder qualitativen Paradigmen nicht ausreichen. Auch die heterogenen Erscheinungen von Codewechseln lassen sich damit prinzipiell gut fassen. Darüber hinaus kann das ökologische Modell erklären helfen, warum bei ausgeglichen Mehrsprachigen oft positive Transfereffekte auf andere kognitive Bereiche zu beobachten sind (Interdependenzhypothese). Wenn man die Sprache als ein Instrument zum Wissensmanagement betrachtet, dann unterscheidet sich Spracherwerb nicht grundsätzlich vom Erwerb anderen Wissens. Ein geübter und erfolgreicher „Erwerber“ von Sprache kann das erworbene und erprobte Strategiewissen gut auf andere Bereiche übertragen. Das ökologische Modell eignet sich jedoch weniger gut zur Erklärung rudimentär verbleibender Sprachstände, wie sie bei bestimmten Migrantengruppen und laut Bildungsstudien gerade bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund oft zu beobachten sind. Nach dem Ökologieprinzip wäre zu erwarten, dass durch den ständigen Kontakt des Lerners mit der Umwelt über einen längeren Zeitraum, bei entsprechendem Kommunikationsbedarf, Spracherwerb erfolgt, der zur Ausbildung mehrsprachiger Kompetenzen führt. Ein Mensch, der eine Sprache erworben hat, müsste demnach auch eine andere erwerben können. Auch wenn Sprachanlage und Bereitschaft, mit Sprache zu experimentieren, bei Lernern unterschiedlich ausgeprägt sind, kann der tatsächlich eintretende Stillstand nach dem ökologischen Modell nicht erklärt werden. Das ökologische Modell muss daher um verschiedene Ebenen erweitert werden: ein ökonomisches Prinzip, das Aufwand und Nutzen der Mühen des Erwerbs abwägt, ein Latenzprinzip, mit dem sich die Verzögerungseffekte durch die für den Erwerb nötige Zeit gewichten lassen, und ein Faktorenbündel zur Erfassung des Einflusses vorerworbenen Wissens und des strategischen Umgangs mit Wissens- und Kompetenzlücken (Lernbereitschaft/Lerneignung). Qualität und Geschwindigkeit des Spracherwerbs sind schließlich abhängig von der subjektiven Abwägung des Aufwandes zum Sprachenlernen und des Aufwandes zur Überbrückung von verbleibenden Kompetenzlücken durch das Nicht-Lernen. Denn auch das Nicht-Lernen einer Sprache kann das Ergebnis eines Abwägungsprozesses von erwartetem Aufwand und Nutzen sein, bei dem der Lerner Nachteile bewusst in Kauf nimmt. Die Bandbreite der Strategien zur Bewältigung der Lernaufgabe reicht bekanntlich von oberflächlichen Annäherungen an die Fremdsprache („Foreignizing“ oder Imitieren) über Kommunikationsvermeidung bis zum Spontanerwerb von Teilkompetenzen.

Der ökologisch-ökonomische Ansatz der Mehrsprachigkeit führt damit zu einem Paradigmenwechsel im Unterricht. Im Mittelpunkt stehen funktionale kommunikative Kompetenzen und authentische Motivationen für Spracherwerb und Sprachgebrauch. Didaktische Fragestellungen zu unterrichtlicher Steuerung, wie sie auch in inhaltsbasierten Verfahren (zum Beispiel beim „Content and Language Integrated Learning“, CLIL), bei der Inputsteuerung, der Altersorientierung, der Förderung der Lernerautonomie etc. mehr oder weniger offensichtlich im Mittelpunkt stehen, bekommen einen anderen Stellenwert oder erledigen sich in einem nach den Prinzipien eines ökologisch-ökonomisch ausgerichteten Systems von selbst.

Sprache und Integration in der Migrations- und Bildungsforschung

In der Migrationsforschung und der Bildungsforschung sind dynamische Konzepte der Mehrsprachigkeit bisher nicht angekommen. Stattdessen dominieren dort globale quantifizierbare Kriterien (Familieneinkommen, Alter, Selbsteinschätzungen des Sprachstandes), die die Besonderheiten des einzelnen Lernalters (und damit des Lernensystems) außer Acht lassen. Dadurch entstehen Vereinfachungen, die dem jeweiligen Bedarf der Migranten nicht gerecht werden und die eigentliche Problematik des Spracherwerbs nicht erfassen. Dies ist exemplarisch in Roche (2009) an den Thesen des Soziologen Esser vorgeführt worden, die in der derzeitigen Integrationsdebatte zu vielen Verkürzungen und fatalen Fehleinschätzungen geführt haben, wie etwa seiner Forderung, türkischstämmige Migranten sollten die „wirtschaftlich wertlose“ Familiensprache zugunsten des Deutschen und in Ausnahmefällen zugunsten der international prestigeträchtigen Verkehrssprache Englisch aufgeben. Dabei widerlegen viele einschlägige Studien die Negativ-Klischees über Migranten, wie sie etwa Esser präsentiert, und zeigen dagegen ein variantenreiches Bild der Migration (vgl. die Studie *Muslimisches Leben in Deutschland* des BAMF, Haug et al. 2010, oder die Jahresgutachten des Sachverständigenrates der Stiftungen für Integration und Migration 2011, aus denen sich ergibt, dass die Menschen mit Migrationshintergrund nicht als soziokulturell homogene Gruppe aufgefasst werden können, sondern vielmehr individuelle Faktoren entscheidend für den Integrationserfolg und -misserfolg sind).

Der Erwerb der Zielsprache wird allgemein als Schlüssel zur Integration und zur Bildung und damit als Grundlage für persönliche und berufliche Karrieren angesehen. Deshalb gestaltet sich der Übergang von der Schule in den Beruf für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund besonders schwierig. Die Abbrecherquoten in Schul- und Berufsausbildung zeigen tatsächlich auch einen im Durchschnitt um den Faktor 4 erhöhten Wert (vgl. u. a. PISA 2006, DESI 2006, *Bildungsgerechtigkeit – Jahresgutachten 2007* der Vereinigung der bayerischen Wirtschaft, *Politik-Check Schule* vom Institut der Deutschen Wirtschaft Köln und der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft – Seim 2008). Eine Studie der Bertelsmann Stiftung (Werner et al. 2008) beziffert die volkswirtschaftlichen Kosten mangelnder (auch sprachlicher) Integration in der Bundesrepublik Deutschland auf 16 Mrd. Euro pro Jahr. Wie stark Integration und Sprachkenntnisse zusammenhängen, zeigt am deutlichsten die Sinus-Studie auf (Sinus Sociovision 2008). Die wichtigsten Ergebnisse der Studie lauten wie folgt:

- Viele Migranten, insbesondere in den soziokulturell modernen Milieus, haben ein bikulturelles Selbstbewusstsein und eine postintegrative Perspektive. Integration ist für sie kein Thema mehr. Dabei betrachten viele Migranten Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit als Bereicherung – für sich selbst und für die Gesellschaft. 61 % der Befragten sagen von sich, sie hätten einen bunt gemischten internationalen Freundeskreis. In den gehobenen Milieus liegt dieser Anteil deutlich über 70 %.
- Als wichtigen Integrationsfaktor betrachten auch die Migranten die Beherrschung der deutschen Sprache. 85 % sind der Meinung, dass Zuwanderer ohne die deutsche Sprache keinen Erfolg haben können.
- 68 % der Befragten schätzen ihre deutschen Sprachkenntnisse als sehr gut oder gut ein. Weitere 26 % geben an, mittlere oder zumindest Grundkenntnisse zu haben.
- 65 % unterhalten sich im engeren familiären Umfeld überwiegend oder auch auf Deutsch, für 82 % ist Deutsch die Verkehrssprache im Freundes- und Bekanntenkreis.
- Die geringsten Deutschkenntnisse finden sich im Segment der traditionsverwurzelten Migrantenmilieus.

Die Sinusstudie zeigt eine vielfältige und differenzierte Milieulandschaft, die sie in insgesamt acht Migrantenmilieus unterteilt, die sich in Bezug auf die soziale Lage und die damit verbundenen Wertvorstellungen, Lebensstile und ästhetischen Vorlieben unterscheiden. Die Einteilung der Milieus geschieht nicht nach ethnischen Merkmalen. Dadurch wird die Ausbildung gemeinsamer lebensweltlicher Muster bei Migranten aus unterschiedlichen Herkunftskulturen deutlich. Die Sinusstudie kommt daher zu dem Schluss, Menschen des gleichen Milieus mit unterschiedlichem Migrationshintergrund verbinde mehr miteinander als mit dem Rest ihrer Landsleute aus anderen Milieus. Der Integrationsgrad ist wesentlich von der Bildung und der sozialen Herkunft abhängig: Je höher das Bildungsniveau und je urbaner die Herkunftsregion, desto leichter und besser gelingt die Integration in die Aufnahmegesellschaft. Faktoren wie ethnische Zugehörigkeit, Religion und Zuwanderungsgeschichte beeinflussen die Alltagskultur, sind letzten Endes aber nicht milieuprägend und identitätsstiftend.

Die Sinus-Studie verdeutlicht, dass die meisten Migrantenmilieus jeweils auf ihre Weise um Integration bemüht sind und sich als Mitglieder der multikulturellen deutschen Gesellschaft verstehen. Bei drei der acht Milieus kann man starke Assimilationstendenzen erkennen (Statusorientiertes Milieu, Adaptives Integrationsmilieu, Multikulturelles Performermilieu). Bei drei anderen Milieus finden sich zwar zum Teil Haltungen einer Integrationsverweigerung (Religiös-verwurzeltes Milieu, Entwurzeltes Milieu, Hedonistisch-subkulturelles Milieu), aber die große Mehrheit der befragten Migranten will sich in die Aufnahmegesellschaft einfügen, ohne jedoch ihre kulturellen Wurzeln zu vergessen. Vor allem viele jüngere Befragte der zweiten und dritten Generation haben ein bikulturelles Selbstbewusstsein entwickelt und sehen Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit als Bereicherung – für sich selbst und für die Gesellschaft. Von einer großflächigen „Integrationsverweigerung“, die von verschiedenen politischen Interessensgruppen unterstellt wird, kann also gar keine Rede sein. Nicht zuletzt deswegen ist der Begriff der „Bringschuld“ überflüssig und unsinnig. Als Problem stellen sich bei vielen Studien vielmehr die mangelnde Integrationsbereitschaft der Mehrheitsgesellschaft und ein geringes Interesse an den neuen Mitbürgerinnen und Mitbürgern dar.

Mehrsprachigkeit und Integration

Festzuhalten bleibt, dass das System der Lernerfaktoren ein komplexes und dynamisches System darstellt, das bisher noch schwer zu operationalisieren ist. Roche (2012) kommt daher zu dem Ergebnis, dass die Variablen im Spracherwerb in unterschiedlicher Qualität und Quantität intervenieren. Sie tun dies aber nicht willkürlich, sondern auf der Grundlage (regelgeleiteter) kognitiver Prinzipien und Prozesse des Spracherwerbs und der Sprachverarbeitung. Das heißt, auf der Grundlage allgemeiner und universeller erwerbs- und psycholinguistischer Prinzipien sind idiosynkratische Präferenzen anzusetzen, die bei jedem Lerner unterschiedlich stark mobilisiert werden. Es ist davon auszugehen, dass diese (lernkulturellen) Präferenzen nicht zufällig oder arbiträr gegeben sind, sondern sich aus der Sozialisation des Individuums und aufgrund spezifischer sozialer und affektiver Ursachen entwickeln. Das ökologisch-ökonomische System des Spracherwerbs ist daher stark vom allgemeinen Lernverhalten, Lernvermögen, Kommunikationsverhalten, strategischen Ressourcenmanagement und der Fähigkeit zur Selbstreflexion (kritische Kompetenz) abhängig beziehungsweise spiegelt diese wieder. Ein starker Lerntyp hat eine bessere Ausgangsdisposition zum Sprachenlernen als ein bildungsferner. Eine Person, die über kommunikative Strategien die Auseinandersetzung mit fremdem (Lern-)Stoff blockiert oder reduziert („kenn ich schon“, „weiß ich schon“), wird sich dagegen schwertun, je eine fremde Sprache voll zu durchdringen, weil sie mit ihrem Abwehrverhalten eine Analyse der fremden Sprache und Kultur nicht zulässt. Lerner, die solche

Strategien stark anwenden, fallen meist durch Floskeln und Redewendungen auf und spiegeln mit dieser Oberfläche eine bessere Sprachkompetenz vor, als in Wirklichkeit gegeben ist. Weil sie damit scheinbar reüssieren, verlangsamt sich auch der Spracherwerb oder er fossilisiert. Die affektive Disposition stellt ihrerseits ein dynamisches, intervenierendes Faktorenbündel dar, das essenziell für das Management der Ressourcen in Bezug auf die Belastbarkeit des individuellen Lerner bei der Bewältigung der Lernaufgaben ist. Emotional stabile Lerner, also Lerner, die sich im häuslichen und schulischen Umfeld „geborgen“ fühlen, die experimentieren dürfen, die Raum für Kreativität besitzen und Perspektiven entwickeln können, sind in der Regel die besseren Lerner. Alle Faktoren unterliegen zudem einem ökonomischen Management, indem Lerner Kosten und Nutzen des Erwerbs subjektiv und meist intuitiv in Bezug auf ihre verfügbaren Ressourcen und Interessen beurteilen. So kommt es, dass Lerner mit ähnlichen Biographien zu anderen Ergebnissen im Spracherwerb kommen können oder Lerner mit unterschiedlichen Biographien gleich gute Ergebnisse erzielen. Demnach verwundert es auch nicht, dass viele Kinder aus bildungsfern eingestuften Lebenskontexten deutlich bessere Erwerbsergebnisse erzielen als Kinder aus ökonomisch saturierten. Diese Stärken werden jedoch oft aufgrund mangelnder Diagnoseinstrumente und -kompetenzen des Bildungssystems sowie mangelnder oder unzureichender Aus- und Fortbildungsangebote für Lehrkräfte verkannt und bleiben ungefordert. Das ökologisch-ökonomische Modell des Spracherwerbs kann damit auch erklären helfen, warum Bildungsstudien oft ambivalente Ergebnisse produzieren und zu pauschalisierenden Aussagen und bildungspolitischen Maßnahmen führen, deren Effizienzgewinn gegenüber bestehenden Maßnahmen fraglich oder nicht dokumentierbar ist. Spracherwerb und Mehrsprachigkeit sind die natürlichsten Dinge der Welt. Also wird es auch Zeit, sie als solche in Kita, Schule, Gesellschaft und Politik zu behandeln. Und zwar mit Mut, Klarheit und Entschlossenheit.

Literatur

Aronin, L./ÓLaoire, M. (2004): Exploring multilingualism in cultural contexts: towards a notion of multilinguality. In: Hoffmann, C./Ytsma, J. (Hg.): Trilingualism in family, school, and community. Clevedon Eng., Buffalo: Multilingual Matters, S. 1–29.

BMW AG (2010): LIFE. Ideen- und Materialsammlung für interkulturelles Lernen. DVD Edition.

BMW AG (2006): LIFE (4. Ergänzungslieferung). Fremde Sprache Literatur.

BMW AG (2002): LIFE (3. Ergänzungslieferung). Bilder der Kulturen.

BMW AG (2000): LIFE (2. Ergänzungslieferung). Sprachen der Kulturen.

BMW AG (1999): LIFE (1. Ergänzungslieferung). Verstehen und Verständigung.

BMW AG (1997): LIFE (Grundwerk). Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen.

Bournot-Trites, M./Reeder, K. (2001): Interdependence revisited: Mathematics achievement in an intensified French immersion program. *The Canadian Modern Language Review* 58(1), S. 27–43.

DESI-Konsortium (Hg.) (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim/Basel.

Dirschedl, C. (2011): *Berufsdeutsch*. Berlin.

Haug, S./Müssig, S./Stichs, A. (2010): *Muslimisches Leben in Deutschland*. Hg. v. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Herdina, P./Jessner, U. (2002): *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon, England/Buffalo, N. Y.: *Multilingual Matters*.

Hölscher, P. (2007): *Lernszenarien. Sprache kann nicht gelehrt, sondern nur gelernt werden*. In: Ahrenholz, B. (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau, S. 151–168.

Hölscher, P. (2005): *Lernszenarien. Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht. Teil 3: Sprachhandeln in den Klassen 5 bis 9. interkulturell – integrativ – interaktiv*. Oberursel.

Hölscher, P. (2004): *Lernszenarien. Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht. Teil 2: Sprachhandeln in den Klassen 1 bis 4. interkulturell – integrativ – interaktiv*. Oberursel.

Hölscher, P. (2003): *Lernszenarien. Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht. Teil 1: Vorkurs. Deutsch lernen vor Schulbeginn*. Oberursel.

Hölscher, P./Piepho, H.-E./Roche, J. (2006): *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb*. Oberursel.

Hölscher, P./Roche, J. (2006): *Lernszenarien. Die neue Philosophie des Sprachenlernens. DVD mit Begleitbuch*. Oberursel.

Hölscher, P./Roche, J./Simic, M. (2009): *Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 14(2), <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/HoelscherRocheSimic3.htm> [19. 10. 2010].

Hufeisen, B. (2010): *Bilingualität und Mehrsprachigkeit*. In: Hallet, W./Königs, F. G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze, S. 376–381.

Jessner, U. (1999): *Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning*. *Language Awareness* 8(3–4), S. 201–209.

Neuland, E. (2006): *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt am Main.

OECD (Hg.) (2007): *PISA 2006. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen*. Bielefeld.

Oppenrieder, W./Thurmair, M. (2003): *Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit*. In: Janich, N./Thim-Mabrey, C. (Hg.): *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen, S. 39–60.

Riemer, C. (2003): *„Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans“ – Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung*. In: Baumgarten, N./Böttger, C./Motz, M./Probst, J. (Hg.): *Übersetzen, Inter-kulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 8(2/3), <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Riemer.htm> [28. 10. 2011].

Roche, J. (2012): *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen (im Druck).

Roche, J. (2009): Zur Problematik von Sprachstandserhebungen in der Migrationsforschung – illustriert am Beispiel der Integrationsstudie von H. Esser. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 14(2), <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/Roche4.htm> [28. 10. 2011]

Roche, J. (2008): Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik. Tübingen.

Roche, J./Reher, J./Simic, M. et al. (2012): Focus on Handlung. Handlungsorientierung in Kinderakademien (i. V.).

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hg.) (2011): Migrationsland 2011. Jahresgutachten 2011 mit Migrationsbarometer, http://www.svr-migration.de/?page_id=2658 [19. 10. 2011].

Seim, C. (2008): Politik-Check Schule. Reformmonitor Allgemeinbildendes Schulsystem. Institut der Deutschen Wirtschaft Köln/Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM) (Hg.), http://www.insm-bildungsmonitor.de/files/pdf/spc_kurzfassung.pdf [19. 10. 2010].

Sinus-Institut Sociovision (Hg.) (2008): Migranten-Milieus in Deutschland. Studie über die soziale Eingliederung und Arbeitsmarktintegration ethnischer Minderheiten, http://www.gemeinsam-engagiert.net/fileadmin/ge/Literatur/Sinus_Studie_2008_Tuerkische_Migranten.pdf [19. 10. 2011].

Suñer Muñoz, F. (2011): Hypertexte im L2-Spracherwerb. Zur Relevanz des Multimedia- und Modalitätsprinzips im L2-Spracherwerb am Beispiel des Einsatzes graphischer Übersichten in Hypertexten. Münster.

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hg.) (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. Wiesbaden: Aktionsrat Bildung, http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Bildungsgerechtigkeit_Jahresgutachten_2007_-_Aktionsrat_Bildung.pdf [19. 10. 2011].

Viëtor, W. (1882): Der Sprachunterricht muß umkehren. Heilbronn.

Werner, D./Neumann, M./Schmidt, J. (2008): Volkswirtschaftliche Potenziale am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Eine Studie zu den direkten und indirekten Kosten des Übergangsgeschehens sowie Einspar- und Wertschöpfungspotenzialen bildungspolitischer Reformen. Bertelsmann Stiftung (Hg.): Institut der deutschen Wirtschaft Köln, http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_26143_26517_2.pdf [28. 10. 2011].

Williams, S./Hammarberg, B. (1998): Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. Applied Linguistics 19(3), S. 295–333.

