In: Rothstein, Björn (Hrsg.): Sprachvergleich in der Schule
2., unveränderte Auflage, 2013, Schneider Verlag Hohengehren

Deutschunterricht und Qualifikation in der Herkunftssprache?

Björn Rothstein

Der Beitrag diskutiert die Möglichkeit, innerhalb des Deutschunterrichts einen kleineren Beitrag zur Reflexion der nicht-deutschen Herkunftssprache zu leisten. Es wird für ein sprachintegratives Vorgehen plädiert, das zunächst das Deutsche mit den schulischen Fremdsprachen vergleicht und anschließend die verschiedenen nicht-deutschen Herkunftssprachen der Schüler einbezieht.

1. Einleitung

Viel darf man gegenwärtig in den Medien und in der Forschungsliteratur zum pädagogischen und didaktischen Umgang mit Migrantenkindern erfahren. *Deutsch als Zweitsprache* ist eines der großen aktuellen Themen in der Deutschdidaktik und der germanistischen Sprachwissenschaft. Doch wie erfolgt die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Herkunftssprache, mit ihrer schuldidaktischen Verortung und mit dem schulischen Beitrag zur Reflexion der Herkunftssprache? Es scheint offenbar so, dass der Fokus der Forschung gegenwärtig eher auf die Förderung der deutschen Sprache bei Migrantenkindern gerichtet ist. Dies ist im Interesse der betreffenden Kinder und der gesamten Gesellschaft natürlich vordergründig, sofern aus diesen Kindern aktive Mitglieder der deutschen Bevölkerung werden sollen. Reich (2008) versteht Folgendes unter dem Begriff Herkunftssprache:

> Herkunftssprachen sind die Sprachen, die Migranten als ihre Muttersprachen in anderssprachige Einwanderungsländer mitbringen. (Reich 2008: 445)

Doch ist dieser Begriff für unsere Zwecke zu weit formuliert, da der Begriff Muttersprache zu ungenau ist. Er stellt nicht sicher, dass die Kinder von Migranten diese Herkunftssprache (zumindest teilweise) erlernt haben. Es würde reichen, wenn nur die „Mutter" diese Sprache erworben hätte. Daher sollte man sich besser nach einer anderen Definition umsehen. Die im Bereich der amerikanischen *heritage language*-Forschung etablierteste Bestimmung ist folgende:

> Foreign language educators use the term to refer to a language student who is raised in a home where a non-English language is spoken, who speaks or at least understands the language, and who is to some degree bilingual in that language and in English. (Valdés 2001: 38)

Ersetzt man in der obigen Definition Englisch durch die jeweilige nationale Amtssprache, so ergibt sich eine für uns passgenaue Bestimmung des Begriffs Herkunftssprache. Anders formuliert kann man sagen, dass die Erstsprache von Sprechern mit Deutsch als Zweitsprache ihre Herkunftssprache ist, sofern diese die Erstsprache von mindestens einem ihrer Elternteile ist. Dennoch zeigen internationale wie nationale Ergebnisse aus der *heritage language*-Forschung, dass – minimal formuliert – auch die Herkunftssprache eine nicht zu unterschätzende Rolle im schulischen Qualifikationsweg spielt. Es seien hier nur einige Beispiele genannt:

- Die Sprecher von Herkunftssprachen können schulisch aufgrund von Überschneidungen oder Beeinflussungen ihrer Sprachen diskriminiert werden. Wiley (2008) berichtet von einem taiwanischen und chinesischen Herkunftssprachler, dessen zweite Sprache Englisch und eine seiner Fremdsprachen Chinesisch ist. Aufgrund seines taiwanischen Akzents im Chinesisch-Unterricht wurde der Schüler benachteiligt. Wiley (2008: 101) schreibt dazu:

  Had the course been designed to take into account the background and needs of „dialect" speakers, his regional „Taiwanese" accent in Mandarin might not have been treated in a stigmatizing way.

- Sprecher beherrschen ihre Herkunftssprache – sofern sie in ihr nicht alphabetisiert und literalisiert wurden – häufig nur zu einem gewissen Grad. Während perzeptive Fähigkeiten sich zumeist auf altersadäquatem muttersprachlichem Niveau befinden, sind die produktiven Fähigkeiten etwa im Bereich der Phonologie (Akzent) oder Morphologie (defektive Flexionsendungen) eingeschränkt (Polinsky 2010). Ein radikales Beispiel hierfür ist eine Selbstaussage der Tennisspielerin Tammy Tamasugarn, die in den USA aufwuchs und deren Herkunftssprache Thailändisch ist:

  (1) Okay, everybody always thought like I grown up in States, but actually no. I was born in States, and when I was four I moved back to Thailand with parents and I grown up in Thailand. So I definitely Thai. Everything, the culture, everything Thai. But I also know also American culture also because part of my family also in L.A. (Aus Polinsky 2010)

  Es fehlen funktionale Elemente und die Morphologie ist defektiv. Auch liegen Probleme mit diskontinuierlichen Konstituenten vor und die Wortfolge ist nicht standardgemäß. Die sich in der Literatur immer wieder stellende Frage ist, wie gut die Zweitsprache auf diesem Hintergrund erworben werden kann, wenn der familiäre Input vorwiegend herkunftssprachlich und nur wenig literal ist.

Für die schulische Förderung der Herkunftssprache bieten die Bundesländer je nach gesetzlicher Regelung unterschiedliche Lösungen an (vgl. Reich 2008). Die grundsätzlichen Probleme sind jedoch auch dem Laien sofort ersichtlich:

- die Zahl der geförderten Sprachen ist beschränkt. Viele anderssprachige Kinder können aufgrund der gesetzlichen Vorgaben keine schulische Förderung ihrer Herkunftssprachen erhalten.
- es ist teilweise aufgrund einer fehlenden oder ungenügenden Ausbildungsstruktur oder zu wenig potentiellen Lehrerkandidaten sehr schwer, geeignetes Lehrpersonal zu finden.
- Deutsch- oder andere Sprachlehrer können den herkunftssprachlichen Unterricht aufgrund fehlender oder ungenügender sprachlicher Kompetenzen nicht anbieten

So erscheint es prinzipiell vier Optionen zur schulischen Betrachtung der Herkunftssprachen zu geben:

(O1) Entsprechende Schulfächer könnten (zusätzlich) angeboten werden.
(O2) Auf das Angebot entsprechender Schulfächer könnte zugunsten von privaten (eventuell finanziell durch den Staat unterstützten) Initiativen verzichtet werden.
(O3) Auf ein entsprechendes Angebot könnte vollständig verzichtet werden.
(O4) Als viertes Szenario könnte ein immerhin punktueller Vergleich zwischen der Herkunftssprache und dem Deutschen im Deutschunterricht stattfinden. Der Grundgedanke wäre dabei die sprachvergleichende Reflexion.

Aus der Sicht der engagierten Lehrkraft scheiden die Optionen (O1) bis (O3) nun zunächst aus, da sie entweder von institutionellen, finanziellen oder organisatorischen Bedingungen abhängen, auf die sie als einzelne Person nur wenig Einfluss nehmen kann, oder weil sie – wie (O3) – nicht ernst zu nehmen sind.

Die Option (O4) ist nicht neu in der Diskussion. Sprachvergleichende Didaktiken sind längst bekannt (Gallmann 1992, Gnuttmann & Köpcke 1988, Oomen-Welke 2002, Rothstein 2010) etc., doch werden ihnen immer wieder folgende Punkte vorgeworfen:

1. Sprachvergleichende Didaktiken scheitern in spontanen Unterrichtssituationen aufgrund von
   (a) der sprachlichen Komplexität,
   (b) den Lehrern zumeist unbekannten Sprachen,
   (c) dem sprachreflexivischen Wissen von Lehrkräften und Schülern,
   (d) zeitlichen und organisatorischen Gründen.
2. Sprachvergleichende Didaktiken werden in der Lehrerbildung kaum oder zu unzureichend thematisiert.
3. Es gibt kaum didaktisiertes Material dazu.

Damit scheinen zunächst alle Optionen auszuscheiden und der Deutschunterricht würde demnach keinen Beitrag zur Reflexion der Herkunftssprache leisten. Das wäre in den Augen vieler sicherlich auch nicht weiter dramatisch. Erstens ist die Servicefunktion des Deutschunterrichts für die beispielsweise fremdsprachlichen Fächer schon lange in der Diskussion und auch hier würde sich eine ähnliche Argumentation auftun. Zweitens verfolgt der Deutschunterricht andere curricular vorgegebene Ziele und kann sich aus Gründen der infrastrukturell bedingten knappen Unterrichtszeit wohl kaum zusätzliche Arbeitsbelastungen erlauben.

Doch haben Forschungsbeiträge aus der jüngeren Zeit (Söhn 2005, Reich 2007 und kommentierend Siebert-Ott 2009) gezeigt, dass die Reduzierung der schulischen Lernzeit der deutschen Sprache zu Gunsten der Reflexion der Herkunftssprache der Verbesserung von Fähigkeiten in der deutschen Sprache nicht entgegensteht.

Die sprachvergleichende Arbeit ist auch aus didaktischer Sicht sinnvoll. Eine der Bedingungen für eine gelungene Reflexion der eigenen Sprache besteht aus dem Gewinn von Abstand gegenüber dem, was man automatisiert beherrscht (z.B. Gornik 2003). Es geht um Verfremdung und eine gelungene Sprachreflexion beruht damit immer ein stückweit auf verfremdungsdidaktischen Momenten. Diese Verfremdung kann beispielsweise über die Betrachtung von soziolinguistisch determinierten Varietäten oder älterer Sprachstufen erfolgen: der Vergleich zwischen dem automatisiert Angeeigneten und daher „Normalem" mit dem „Ungewöhnlichem", da unzeitgemäß oder situativ bedingt verschieden, ermöglicht den notwendigen Abstand.

Der Abstand könnte auch aus dem Vergleich zwischen dem Deutschen und der Herkunftssprache ermöglicht werden; er würde aber in dieser Form als Ausbuchstabierung von (O4) zu den üblichen Problemen führen. Dieser Beitrag skizziert daher einen anderen Weg. Der Grundgedanke ist – innerhalb von (O4) – einen Beitrag zur Reflexion der Herkunftssprache punktuell während des erstsprachlichen Sprachunterrichts zu leisten. Allerdings erfolgt der Vergleich der Sprachen in zwei Schritten. Zunächst wird das Deutsche mit den schulisch gelehrten Fremdsprachen verglichen und erst dann wird die Herkunftssprache einbezogen.

Im Abschnitt zwei soll es um die von Ingelore Oomen-Welke konzipierte Vielsprachigkeit gehen, der Abschnitt drei stellt zwei Ansätze der sprachintegrativen Arbeit vor (Gnutzmann & Köpcke 1988 und Rothstein 2010). Im vierten Abschnitt wird der sprachintegrative Ansatz um die Dimension der Herkunftssprache erweitert.

2. Vielsprachigkeitsdidaktik nach Oomen-Welke (2002)

Das gegenwärtig detaillierteste, weil schulisch gut anwendbare, Konzept einer Vielsprachigkeitsdidaktik für den Deutschunterricht liegt mit den Arbeiten von Ingelore Oomen-Welke vor:

> Das Konzept des vielsprachigen Deutschunterrichts ist verwandt mit dem ursprünglichen Konzept von Language Awareness 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. (Oomen-Welke 2002: 1)

Zu den Intentionen der Vielsprachigkeitsdidaktik zählen nach Oomen-Welke (2002):

1. die spontane Sprachaufmerksamkeit der Kinder zu erkennen
2. die Schüler auf dem Weg der Sprachreflexion zur Sprachbewusstheit zu begleiten
3. die Bedeutung der eigenen Sprachen und Kulturen für sprachliches, soziales und kulturelles Lernen zu erkennen
4. die Bedeutung der Mehrsprachigkeit anzuerkennen
5. viele Sprachen systematisch in den Sprachunterricht einzubeziehen

Man kann sich einem solchen Vorschlag eigentlich nur enthusiastisch anschließen, gäbe es hier nicht das immerhin nicht unwichtige Problem des Expertentums. Was geschieht mit den Schülern, die „nur" über eine natürlich erlernte Sprache, nämlich das Deutsche, verfügen? Natürlich können sie auf geschickte Art und Weise als besondere Experten des Deutschen fungieren, doch wird ihre sprachvergleichende Kompetenz dabei nur bedingt geschult. Es bietet sich daher an, sprachvergleichende (in diesem Fall: sprachintegrative) und herkunftssprachliche Didaktiken einmal zusammenzudenken.

3. Sprachintegrative Didaktiken

3.1. Der Ansatz von Gnutzmann & Köpcke (1988)

Gnutzmann & Köpcke (1988) argumentieren aufgrund von lernpsychologischen Überlegungen für einen sprachintegrativen Grammatikunterricht, der den muttersprachlichen mit dem fremdsprachlichen Grammatikunterricht verknüpft. Dabei wird an kognitive und nicht an mechanisch initiierte Lernprozesse im Grammatikunterricht gedacht. Gnutzmann & Köpcke (1988) gehen zunächst vom rein einzelsprachlichen Grammatikunterricht im Schulfach Deutsch aus und verweisen auf Menzel (1985), der eine Behandlung der Konjunktion *daß* (heute: *dass*) vorschlägt. Die Schüler sollen im Laufe des Grammatikunterrichts erkennen, dass im Gegensatz zu *das* meist nach verba dicendi und sentiendi *dass* steht. Darüber hinaus können die Schüler feststellen, dass durch *dass* eine Nebensatzstruktur ausgelöst wird und meist unmittelbar auf *dass* das Subjekt steht. Dazu meinen Gnutzmann & Köpcke (1988):

> Was spricht eigentlich dagegen, kontrastiv während der gleichen Unterrichtseinheit und nach Möglichkeit vom gleichen Lehrer sog. „Komplementsätze mit that" des Englischen zu behandeln? Auch hier gelten weitgehend die gleichen Regularitäten; lediglich die Wortstellung, oder genauer die Verbstellung, ist eine andere. Aber das wäre unseres Erachtens kein Nachteil. Im Gegenteil, der Schüler könnte Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede entdecken. Und gerade der Unterschied verführt dazu, weiterzudenken und Sprachspezifika aufzudecken. (Gnutzmann & Köpcke 1988: 80)

Dazu werden fünf Arbeitsschritte vorgeschlagen. Zunächst segmentieren die Unterrichtsteilnehmer ein sprachliches Phänomen in seine Teile und setzen diese in Beziehung zueinander. Beispielsweise werden Sätze mit *dass* und *das* bzw. dem konjunktivischen *that* gesammelt. Im zweiten Unterrichtsschritt wird differenziert, generalisiert und verglichen. Demnach können durch Anwendung einiger der Glinz'schen Proben die Sätze mit /das/ unterschieden werden und Strukturen erstellt werden. Gleiches gilt für *that*. Nun werden die Differenzierungen nach abstrakteren Merkmalen geordnet. Demnach finden sich Strukturen wie *Verb + /das/ (that)* bzw. */das/ + Nomen*. Diese Merkmale werden im vierten Schritt zu Regeln zusammengefasst. Demnach gilt, dass die Konjunktion *dass* Nebensätze einleitet und zumeist nach *Verben des Denkens, Sagens und Fühlens* etc. steht. Im letzten Schritt werden die Regeln auf ihre Gültigkeit überprüft.

Trotz der sehr stichhaltigen und sehr einleuchtenden Argumentation bleibt unklar, wie die Funktion und die Form im übereinzelsprachlichen Vergleich zusammenspielen. Ausgehend davon, dass der Vorschlag von Gnutzmann & Köpcke (1988) beispielsweise die typologisch arbeitende funktionale Grammatik nicht rezipiert, bedarf es der Präzision. Hinzu kommt, dass die Auswahl zwischen möglichen Lerninhalten des sprachintegrativen Grammatikunterrichts nicht ausreichend thematisiert wird. Erschwerend kommt hinzu, dass Gnutzmann & Köpcke (1988) für einen fächerübergreifenden, d.h. gemeinsamen Unterricht argumentieren, dessen prinzipielle Probleme spätestens im Schulalltag deutlich sichtbar werden: wie gelingt es,

(mindestens) zwei Fächer regelmäßig inhaltlich, zeitlich und infrastrukturell so zu organisieren, dass dauerhafte Begegnungen möglich werden.

3.2. Der Ansatz von Rothstein (2010)

Aufbauend auf Gnutzmann & Köpcke (1988) schlägt Rothstein (2010) eine Variante des sprachintegrativen Ansatzes vor. Die Hauptunterschiede der beiden Ansätze liegen – neben der sich in den 22 Jahren, die zwischen den Publikation liegen, veränderten Methodik – erstens in der Verortung, zweitens im Verhältnis von Sprachmittlung und Sprachreflexion und drittens im linguistischen Erklärungsmodell des übereinzelsprachlichen Vergleichs:

Die Verortung der sprachintegrativen Arbeit erfolgt bei Rothstein (2010) anders als in Gnutzmann & Köpcke (1988) fächerverbindend: vorwiegend im Deutschunterricht soll der Sprachvergleich stattfinden. Gnutzmann & Köpcke schließen sprachmittelnde Phasen in der Fremdsprache während der sprachintegrativen Arbeit nicht aus; Rothstein verlangt eine ausschließlich sprachreflexivische Arbeit beim Sprachvergleich. Das mit dem Deutschen zu vergleichende Phänomen muss demnach im fremdsprachlichen Unterricht bereits erarbeitet worden sein. Rothstein arbeitet schließlich im Rahmen einer doppelperspektivisch orientierten Grammatik, wie sie seit den Publikationen zur *Grammatik der deutschen Sprache* von Gisela Zifonun, Ludger Hoffmann und Bruno Strecker (1997) im deutschsprachigen Forschungsraum endgültig bekannt geworden sind. Grundlegend für die Doppelperspektivik ist zum einen, das „Ensemble sprachlicher Formen und Mittel [...] zu erklären durch die kommunikativen Aufgaben und Zwecke im Handlungszusammenhang", zum anderen „die Bedeutung eines komplexen Ausdrucks [...] aus den Bedeutungen seiner Teile auf der Basis ihrer syntaktischen Beziehungen" zu ermitteln (Zifonun et al. 1997: 8). Es geht demnach einmal um „Form und Pragmatik" und das andere Mal um „Form und Semantik". Die für die Analyse grundlegenden Einheiten werden wie folgt definiert:

> Kommunikative Minimaleinheiten sind die kleinsten sprachlichen Einheiten, mit denen sprachliche Handlungen vollzogen werden können. Sie verfügen über ein illokutives Potential und einen propositionalen Gehalt. [...]
> Sätze sind übergreifende Konstruktionsformen, die mindestens aus einem finiten Verb und dessen – unter strukturellen und kontextuellen Gesichtspunkten – notwendigen Komplementen bestehen. (Zifonun et al. 1997: 91)

Zur Verbindung zwischen „Form und Pragmatik" und „Form und Semantik" schreibt Zifonun in einer der Vorarbeiten zur Ids-Grammatik:

> Diese Funktionalstruktur ist so einzurichten, daß der syntaktische Aufbau dem Aufbau eines Aspektes der Satzbedeutung – dem wahrheitskonditionalen – möglichst direkt entspricht. (Zifonun 1986: 50-51)

Das sich daraus ableitende methodische Vorgehen ist dabei wie folgt: Zum einen werden die verschiedenen kommunikativen Funktionen, die kommunikativen Minimaleinheiten, einer Form gesammelt, zum anderen nach der Bedeutung der betreffenden Form gesucht. Die Trennung zwischen Bedeutung und Funktion ist nicht trivial, aber wesentlich für ein doppelperspektivisches Vorgehen.

Die Lernziele des sprachintegrativen Grammatikunterrichts ergeben sich nach Rothstein (2010) wie folgt: Die Schüler sollten

- Einsichten in den Bau und die Funktion von Mutter- und von Fremdsprache erhalten;
- ihre Sprachhandlungsfähigkeit durch bewusst reflexiven Einsatz von explizitem grammatischen Wissen in der Muttersprache verbessern bzw. vervollständigen und in der Fremdsprache erreichen bzw. wiederholen und verbessern;
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Mutter- und der Fremdsprache erkennen, erfassen und in der Sprachproduktion anwenden;
- eine autodidaktische Handlungskompetenz bei sprachlichen Problemen – sei es in der Mutter- oder in der Fremdsprache oder im Sprachvergleich – erlangen;
- Transferstrategien zur Übertragung von explizitem grammatischen Wissen über eine Sprache auf eine andere entwickeln und
- eine metasprachliche Kommentierungskompetenz von einzelsprachlichen und sprachvergleichenden grammatischen Phänomenen erreichen. (Rothstein 2010: 208)

Zu den Inhalten des sprachintegrativen Grammatikunterrichts zählen nach Rothstein (2010) nur diejenigen einzelsprachlichen Themen, zwischen denen eine ersichtliche übereinzelsprachliche Verbindung besteht. Diese Verbindung ergibt sich aus dem Zusammenspiel von Form und Funktion, wobei vier Szenarien denkbar sind.

Die Formen der Sprachen α und β sind sich erstens sehr ähnlich und ihre Funktionen identisch. Die aspektuellen Konstruktionen „im Begriff sein etwas zu tun" und „être sur le point de faire qc" werden etwa beide periphrastisch gebildet und enthalten neben „sein" und „être" einen nominalen Prädikatsteil mit einleitender Präposition und eine konjunktional angeschlossene Verbalphrase, in der das Hauptverb steht. Beide Konstruktionen bringen zum Ausdruck, dass ein Ereignis unmittelbar bevorsteht. Zweitens können sich die Formen relativ ähnlich, ihre Funktionen aber grundverschieden sein. Das englische present perfect wird zum Ausdruck eines perfektischen Aspekts verwendet, das deutsche Präsensperfekt zudem als Ersatzform für das imperfektive Präteritum. Im dritten Fall, wie beim *conditionnel* und beim Konjunktiv II, ist die Funktion identisch, die Form jedoch verschieden. Die Form des *conditionnel* suggeriert eine Analyse als Futurpräteritum. Eine seiner Funktionen als Ausdruck von Kontrafaktivität in Konditionalsätzen entspricht jedoch einer der Funktionen des Konjunktivs II, der morphologisch eindeutig kein Futurpräteritum ist. Im vierten Fall sind sowohl Form als auch Funktion verschieden.

Beim sprachintegrativen Vorgehen stellen sich besondere Lerneffekte ein. Bereits vorhandenes Wissen kann ein positives oder ein negatives Transferpotential für neu zu erlernende oder relativ frisch erlernte Unterrichtsgegenstände haben. Von einem positiven Transfer spricht man, wenn sich das Wissen über einen Lerngegenstand auf einen anderen aufgrund weitgehender Ähnlichkeit zwischen ihnen übertragen lässt. Ein negatives Transferpotential stellt sich bei Unterschieden zwischen den Lerngegenständen ein. Diese Lerneffekte betreffen vermutlich in erster Linie die Fremdsprache. Der Fall 1 suggeriert eine Übertragungsmöglichkeit des bereits erworbenen expliziten Wissens um ein einzelsprachliches grammatisches Phänomen auf das Wissen um eine andere Sprache. Corder (1967) bezeichnet diesen Effekt als „facilitation" und nach Leitzke-Ungerer (2005) beschäftigt sich die gegenwärtige Forschung zur Mehrsprachigkeitsdidaktik daher vor allem mit dem positiven Transferpotential. Da das sprachintegrative Vorgehen in unserem Sinne jedoch keine Erstbegegnung mit dem fremdsprachlichen grammatischen Phänomen ist, sondern erst nach dessen Einführung im fremdsprachlichen Unterricht erfolgt, ist zunächst kein sprachmittelndes, sondern ein sprachreflexives Transferpotential zu erwarten, das durch Übung den Schülern autodidaktische Transferstrategien vermitteln und so letztlich zu sprachmittelnden Effekten führen soll. Bei den Fällen 2 und 3 handelt es sich um negative Transferpotentiale:

	Form (α) ≈ Form (β)	Funktion(α) =Funktion(β)	Beispiel	Positives Transferpotential
Fall 1	+	+	être sur le point de/im Begriff sein etwas zu tun	+
Fall 2	+	–	present perfect/ Präsensperfekt	–
Fall 3	–	+	Konj. II/ imp. & cond.	–
Fall 4	–	–		

Tab. 1: *Beziehungen zwischen Form und Funktion und Transferpotential*

Als Lerninhalte des sprachintegrativen Grammatikunterrichts kommen damit nur die Fälle 1 bis 3 in Betracht, aber auch hier gibt es Inhalte, die sich besser eignen als andere. Deutlich sollte sein, dass dies vor allem Fälle mit positivem Transferpotential sind. Die Fälle 2 und 3 bleiben zu betrachten. Sie sind dann für den sprachintegrativen Grammatikunterricht mit Gewinn einzusetzen, wenn allgemein bekannte, d.h. auf eine Vielzahl von Schülern zutreffende, Schwierigkeiten beim Erlernen des grammatischen Phänomens der Zielsprache vorliegen.

Die organisatorischen Probleme für das hier vorgeschlagene sprachintegrative fächerverbindende Vorgehen reduzieren sich insofern, als zumindest keine für den

fächerübergreifenden Unterricht ansonsten anfallenden Schwierigkeiten bezüglich des Stundenplans wie auch der Koordinierung von Lehrpersonen und Schülern anfallen. Eine sinnvolle Umsetzung meiner Vorschläge hängt jedoch von den Voraussetzungen durch die Bildungspläne ab. Demnach sollten sie beispielsweise die Behandlung der indirekten Rede im Fach Deutsch für die gleiche Klassenstufe ansetzen, in der diese auch zumindest in der ersten Fremdsprache eingeführt wird.

Rothstein (2010) exemplifiziert seine Vorstellung des sprachintegrativen Grammatikunterrichts am Beispiel des Konjunktivs und seiner französischen Entsprechungen *imparfait* und *conditionnel*. Die zwei unterschiedlichen Formen teilen sich wichtige gemeinsame Funktionen:

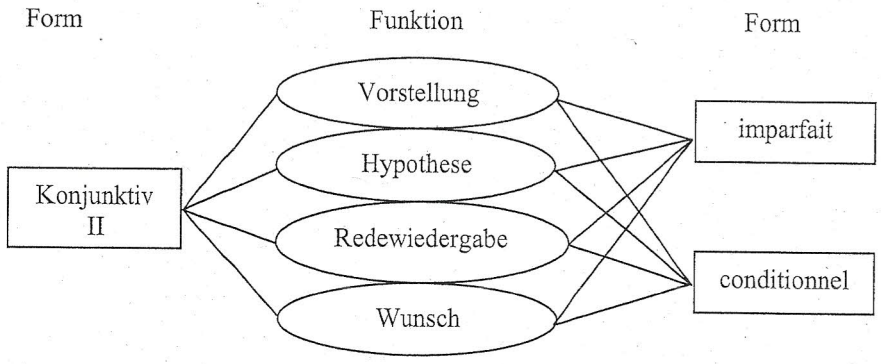

Abb. 1: *Der Konjunktiv II und seine französischen Entsprechungen*

Der Zusammenhang zwischen den deutschen Konjunktiven und den französischen Tempora *imparfait* und *conditionnel* ergibt sich nun durch die Abdeckung derselben Funktionen Wünsche, Vorstellungen, Hypothesen und Redewiedergabe. *imparfait* und *conditionnel* wurden als Tempora analysiert, die aufgrund einer von ihnen unabhängigen Regel, der Consecutio Temporum, modale Verwendungen haben können. Rothstein (2010) argumentiert, dass im Deutschen eine entsprechende modale Interpretation des Präteritums via Consecutio Temporum nicht möglich ist, da der Konjunktiv diese in Folge von Blockierung durch Synonyme (‚synonymy-blocking') verhindert. Demnach kann es keine zwei Formen mit einer völlig identischen Bedeutung geben. Da es im Französischen keine dem deutschen Konjunktiv vergleichbare Kategorie gibt, wird die modale Verwendung von *imparfait* und *conditionnel* möglich.

Zu den konkreten Lernzielen beim Sprachvergleich Konjunktiv vs. *imparfait* und *conditionnel* zählt Rothstein folgende:

Die Schüler sollten … reflektieren

- den Zusammenhang zwischen den Konjunktiven und der Consecutio Temporum;
- die Bildung und die Funktion der Konjunktive und des *imparfaits* sowie des *conditionnels*;

- die für dieses Phänomen adäquate metasprachliche Kommentierungskompetenz von einzelsprachlichen und sprachvergleichenden grammatischen Phänomenen erreichen;
- Transferstrategien zur Übertragung von explizitem grammatischen Wissen, um eine Sprache auf eine andere – etwa das Englische – entwickeln.

Die folgende Graphik fasst die mögliche unterrichtliche Gestaltung dieser sprachintegrativen Einheit zusammen:

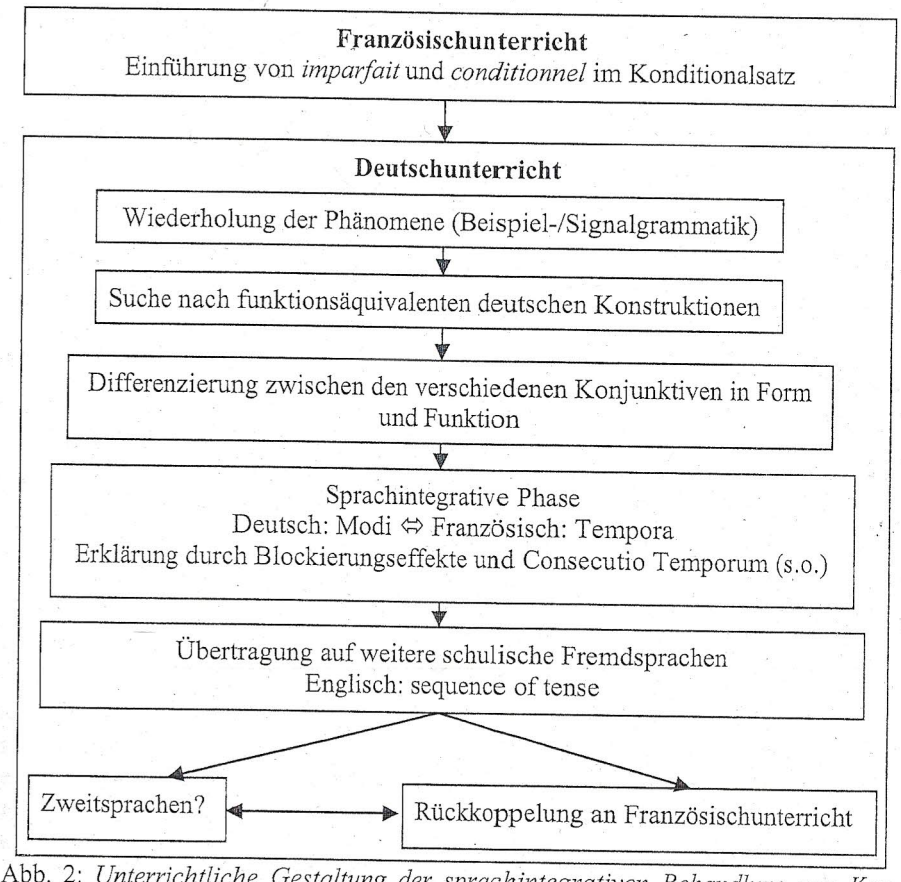

Abb. 2: *Unterrichtliche Gestaltung der sprachintegrativen Behandlung von Konjunktiv und den französischen Entsprechungen*

Im Folgenden soll es nun darum gehen, den sprachintegrativen Ansatz mit Überlegungen zu einer möglichen und „einfach" umsetzbaren herkunftssprachlichen Didaktik zu verbinden.

4. Sprachintegrativer Unterricht und Herkunftssprache

Der Vorteil des sprachintegrativen Ansatzes liegt unter anderem darin begründet, dass Sprachen behandelt werden, über die alle Schüler mehr oder weniger „gleichermaßen" verfügen. Dies sind in Deutschland die schulische Verkehrssprache *Deutsch* und die in der Schule unterrichteten Fremdsprachen. Als Minimalpaar ergibt sich damit die sprachintegrative Behandlung von Deutsch und Englisch. Ziel einer solchen Vorgehensweise ist unter anderem der Aufbau von Kompetenzen im Sprachvergleich und damit zumindest indirekt die Flankierung der Tertiärsprachdidaktik.

Die im Vergleich Englisch-Deutsch entwickelten Kompetenzen sollten auf die Herkunftssprachen angewandt und dabei die sprachintegrativ behandelten Phänomene nach entsprechenden herkunftssprachlichen Formen und Funktionen abgetastet werden. Das klingt zunächst sehr einfach und damit auch sehr verlockend. Doch sind die Probleme eines solchen Vorgehens zunächst eng mit den Schwierigkeiten der „traditionellen" – wenn überhaupt existenten – schulischen Herkunftssprachenreflexion verbunden:

1. Durch den sprachintegrativen Vergleich und den zusätzlichen Einbezug von Herkunftssprachen werden die Anforderungen an die sprachreflexivische Kompetenz der Lehrkräfte potenzialisiert.
2. Die Verbindung sprachintegrativer Elemente mit dem herkunftssprachlichen Unterricht erfordert die Bereitstellung von geeignetem Unterrichtsmaterial. Hierzu gibt es – meines Wissens – bisher so gut wie kein Material.
3. Man wird daher auf die Befragung der Schülerinnen und Schüler zurückgreifen müssen, doch birgt dies die Gefahr der Überforderung und der damit eventuell verbundenen Frustration.
4. Hinzu kommt die fehlende Kontrollmöglichkeit der sprachlichen Beschreibungsadäquatheit, wenn „nur" Schülermeinungen eingeholt werden.

Demnach kann ein solcher Unterricht sich nicht auf zu komplexe oder zu vielseitige Phänomene wie den Ausdruck von *Höflichkeit* stützen. Die Funktion *Höflichkeit* etwa kann im Deutschen bedient werden durch Modalverben, Modi, lexikalisches „Material", Satztypen usw. Aufgrund der Vielzahl der beteiligten Faktoren wird ein kontrollierbarer Vergleich mit der Herkunftssprache erschwert. Demnach bietet sich ein solcher Unterricht nur bei eindeutig vergleichbaren übereinzelsprachlichen Funktionen mit klar zugeordneten Formen an, die somit „leicht" vom betreffenden Schüler durch Introspektion ermittelt werden können.

Zu diesen Bereichen zählen weniger Phänomene aus der herkunftssprachlichen Grammatik, sondern eher lexikalische Einheiten, deren Ermittlung auf Wortschatzebene erfolgt. Ein Beispiel soll dies abschließend verdeutlichen.

Verwandtschaftsbezeichnungen sind ein Paradebeispiel für übereinzelsprachlich klar erkennbare Funktionen, deren Bedienung durch bestimmte Formen leicht und zuverlässig ertestbar ist. So ist die Funktion für türkisch *Amca*, deutsch *Onkel*, schwedisch *farbror*, englisch *uncle* und lateinisch *patruus* stets dieselbe: es ist die Bezeichnung für den Bruder des Vaters. Während es im Englischen und Deutschen kein jeweils eigenes Lexem für den Bruder der Mutter bzw. des Vaters gibt, diffe-

renzieren das Türkische, Schwedische und Lateinische hier genauer: *dayi*, *morbor* und *avunculus*.

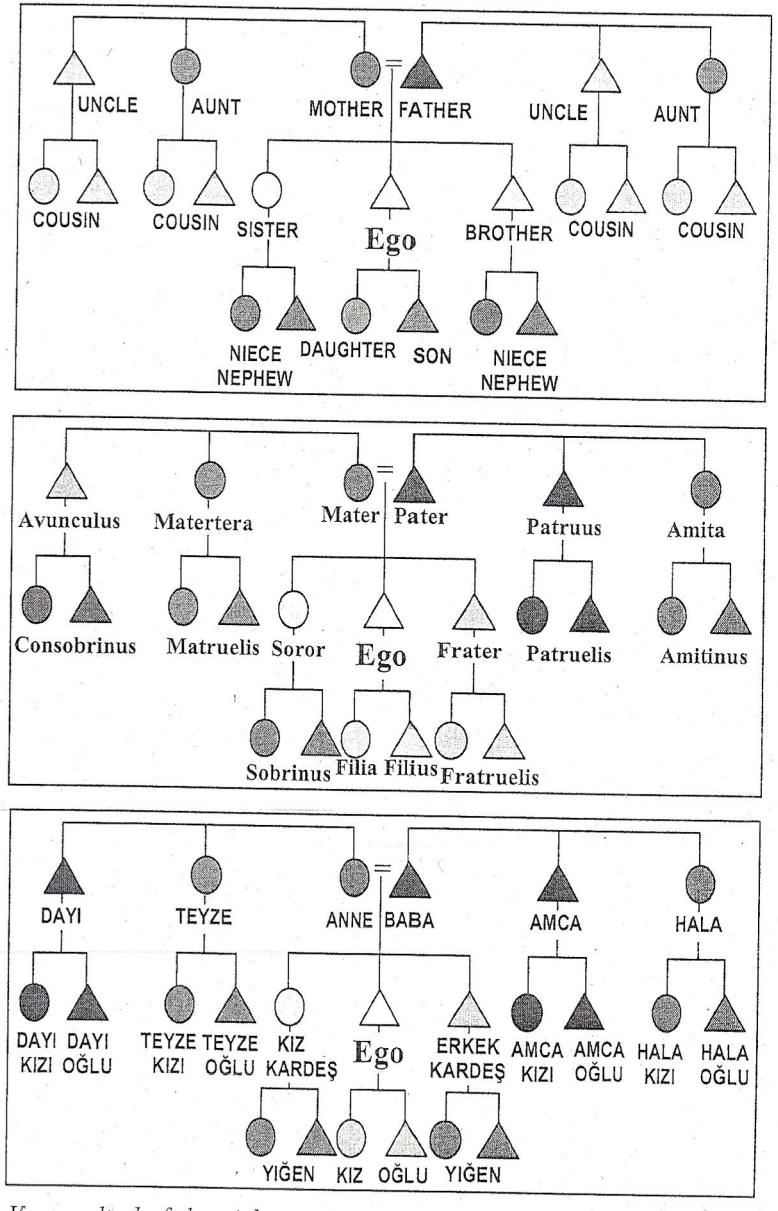

Abb. 3: *Verwandtschaftsbezeichnungen im Engl.; Latein; Türkischen*[1]

[1] Erkan Gürsoy danke ich für die türkischen Bezeichnungen und Erklärungen.

Zur Beschreibung der Verwandtschaftsbezeichnungen sind drei Begrifflichkeiten zunächst notwendig (Kroeber 1909, Jonsson 2001, Greenberg 1990, Dahl & Koptjevskaja-Tamm, 2001).

Der Anker ist diejenige Person, von der aus die Verwandtschaftsbeziehung kalkuliert wird (siehe Dahl & Koptjevskaja-Tamm 2001).
Der Referent ist diejenige Person, auf die durch die Verwandtschaftsbezeichnung referiert wird.
Die Bindeglieder sind diejenige Personen, aufgrund derer eine Verwandtschaftsbeziehung zwischen Anker und Referent besteht. Ausgehend vom Anker ist ein Bindeglied zweiten Grades ein Bindeglied, zu dem aufgrund eines Bindeglieds ersten Grades die Verwandtschaft zum Anker besteht.

Relevante Parameter, denen die unterschiedlichen Systeme der Verwandtschaftsbezeichnungen folgen, sind nach u.a. Jonsson (2001):

- Ist der Referent älter/jünger/gleichalt wie der Anker?
- Ist die betreffende verwandte Person männlich oder weiblich?
- Ist der Referent männlich oder weiblich?
- Ist das Bindeglied männlich oder weiblich?
- Lebt der Referent?
- Handelt es sich um eine biologische Verwandtschaft?
- Handelt es sich um eine direkte Verwandtschaft?

Dabei haben sich verschiedene Systeme der Verwandtschaftsbezeichnungen herausgebildet. Die in der anthropologischen Literatur am häufigsten bemühte Klassifikation ist wahrscheinlich die von Murdock (1949), die sechs verschiedene Typen unterscheidet: Hawaiianisch, Eskimo, Sudanesisch, Irokesisch, „Crow" und „Omaha". Der hawaiianische Typ verwendet im Gegensatz zum Eskimo-Typ die gleichen Bezeichnungen für Cousins und Geschwister. Beim sudanesischen Typ werden Geschwister und Cousins verschieden bezeichnet und die verschiedenen Arten von Cousins werden ebenfalls unterschieden. Irokesisch wiederum verwendet die gleichen Bezeichnungen für von gleichgeschlechtlichen Bindegliedern abstammenden Cousins wie für Geschwister, unterscheidet sie aber von den Cousins, die von gegengeschlechtlichen Bindegliedern abstammen. Crow verhält sich bezüglich der Geschwister und Cousins wie Irokesisch, zusätzlich werden die Kinder des Bruders der Mutter mit den Kindern des Bruders gleichbezeichnet. Omaha verhält sich spiegelverkehrt zu Crow: Die Kinder von der Schwester des Vaters werden gleich wie die Kinder der Schwester bezeichnet.

Diese Klassifikationssysteme können zunächst anhand der in der Schulklasse vorhandenen Sprachen besprochen und eventuell um die fehlenden Typen erweitert werden. Die Überprüfungs- und Ergänzungsmöglichkeiten der von den Schülern gefundenen Ausdrücke und Klassifikationen sind einfach handhabbar. Es besteht die Möglichkeit, sich zu Hause bei den Eltern oder Großeltern zu erkundigen, im Internet oder in Enzyklopädien zu recherchieren oder weitere Sprecher zu befragen.

Die unterrichtliche Gestaltung soll hier ebenfalls in Form einer graphischen Darstellung zusammengefasst werden.

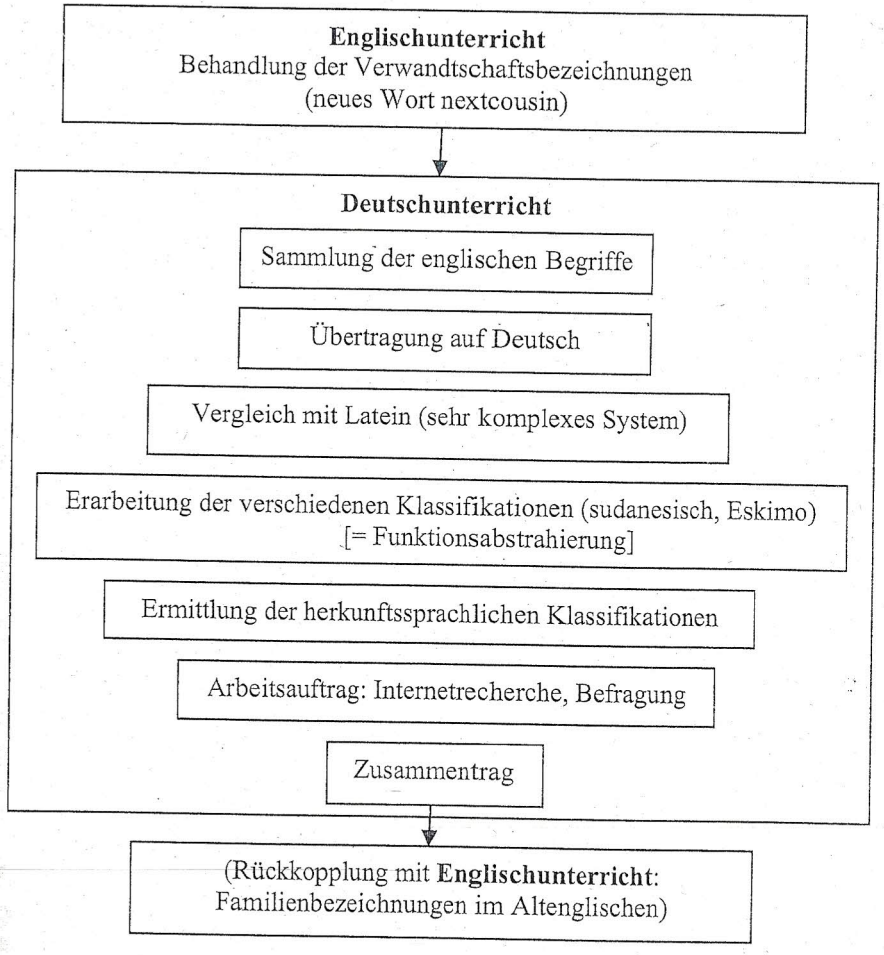

Abb. 4: *Zusammenfassung der Unterrichtsgestaltung*

Viele Bereiche ließen sich nach dieser Vorstellung sprachintegrativ und herkunftssprachlich gut bearbeiten:

- Wie verhält es sich mit der Komposition? Können in der eigenen Sprache Wörter wie *Rhein-Main-Donaudampfschifffahrtskapitän* gebildet werden? Wenn ja, wo sitzt der Kopf? Rechts wie im deutschen *Esszimmer* oder links wie im französischen *salle à manger*?
- Wie wird in den betreffenden Sprache gezählt? Wo stehen die Zehner-, wo stehen die Einer-Potenzen (vgl. dreiundzwanzig vs. twenty-three)? Gibt es multiplizierende oder additive Zahlausdrücke wie französisch quatre-vingts?

- Gibt es Farbausdrücke, die es in der anderen Sprache nicht gibt?
- Welche Begrüßungsausdrücke verwendet man gegenüber wem und zu welcher Tageszeit?
- Wie verhält es sich mit den Anredepronomen?

Die Besprechung dieser Fragen wird sicherlich nicht immer zu erklärenden Antworten führen, die Auskunft darüber geben, warum es in der einen Sprache so und in der anderen Sprache „aber" anders ist. So kann es beispielsweise schwierig werden, zu begründen, warum es im Deutschen keinen Unterschied bei den Bezeichnungen für Onkel und Tanten gibt, wenn das Bindeglied einmal der Vater und einmal die Mutter ist. Was aber getan wird, ist Bezug auf die Herkunftssprachen zu nehmen und die durch die sprachintegrative Vorarbeit aufgebauten Kompetenzen, um eine weitere Dimension zu ergänzen.

5. Zusammenfassung

Argumentiert wurde in diesem Aufsatz für einen durchaus schulischen Platz der Reflexion der Herkunftssprache, nämlich im Rahmen der Option (O4).

(O4) Die Behandlung der Herkunftssprache erfolgt als ein immerhin punktueller Vergleich zwischen der Herkunftssprache und dem Deutschen im Deutschunterricht. Der Grundgedanke wäre dabei eine Art von sprachvergleichender Reflexion.

Dabei habe ich mich dafür ausgesprochen, die Herkunftssprache in Konzepte des sprachintegrativen, d.h. des sprachreflexivischen, sprachvergleichenden Unterrichts einzubinden. Nach der vergleichenden Behandlung eines sprachlichen Phänomens im Deutschen und in (mindestens) einer schulischen Fremdsprache bezieht man sich auf die Herkunftssprache.

Natürlich ist ein solches Vorgehen nur ein Tropfen auf einen besonders heißen Stein, dennoch scheint er mir gegenwärtig eine der wenigen Möglichkeiten zu sein, immerhin „ein bisschen" etwas zur Qualifikation in der Herkunftssprache zu leisten, ohne die institutionellen Zwänge zunächst reformieren zu müssen. Dass ein solcher Beitrag dringend notwendig ist, belegen die oben besprochenen aktuellen Studien und die politische Großwetterlage ohnehin.

Literaturverzeichnis

Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.) (2008): *Deutsch als Zweitsprache.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Corder, S. (1967): The significance of learner errors. *International Review of Applied Linguistics* 5, 161-170.

Dahl, Ö. & Koptjevskaja-Tamm, M. (2001): Kinship in grammar. In: Baron, I., Herslund, M. & Soerensen, F. (Hrsg.): *Dimensions of possession.* Amsterdam: Benjamins, 201-226.

Gallmann, P. (1992): Systematischer Grammatikunterricht. In: Gelmi, R. & Saxalber, A. (Hrsg.): *Integrierte Sprachdidaktik: Muttersprache – Zweitsprache.* Bozen: Pädagogisches Institut für die deutsche Sprachgruppe, 211-227.

Gnutzmann, C. & Köpcke, K.-M. (1988): Integrativer Grammatikunterricht. Wider die Trennung von Mutter- und Fremdsprachenunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen* 41, 75-84.

Gornik, H. (2003): Methoden des Grammatikunterrichts. In: Bredel, U., Günther, H., Klotz, P., Ossner, J. & Siebert-Ott, G. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch.* Paderborn: Schönigh, 814-829.

Greenberg, J. H. (1990): Universals of kinship terminology. Their nature and the problem of their explanation. In: Denning, K. & Kemmer, S. (Hrsg.): *On Language. Selected writings of Joseph H. Greenberg.* Stanford: Stanford Univ. Press, 310-327.

Jonsson, N. (2001): Kin terms in grammar. In: Haspelmath, M., König, E., Oesterreicher, W. & Raible, W. (Hrsg.): *Language typology and language universals: An international handbook.* Berlin: de Gruyter, 1203-1214.

Kroeber, A. L. (1909): „Classificatory systems of relationship". *The Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland* 39, 77-84.

Laca, B. (erscheint): Mood in Spanish. In: Rothstein, B. & Thieroff, R. (Hrsg.): *Mood in the languages of Europe.* Amsterdam: Benjamins.

Leitzke-Ungerer, E. (2005): Mehrsprachigkeitsdidaktik und Grammatikunterricht in den modernen Fremdsprachen. Transferprofile, empirische Überprüfung, Unterrichtsvorschläge. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 43, 33-60.

Menzel, W. (1985): Genetisches Lernen im Sprachunterricht. *Jahrbuch für Deutschdidaktik*, 42-54.

Murdock, G. P. (1949): *Social structure.* New York: Macmillan.

Oomen-Welke, I. (2002): Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. *Deutsch lernen* 25, 143-163.

Polinsky, M. (2010): Why Bother with Heritage Speakers? Vortrag gehalten auf der Konferenz *First International Conference on Heritage and Community Languages.*

Reich, H. (2007) Türkisch-deutsche Sprachbiographien – Sprachliche Kompetenzen in Abhängigkeit von sprachlichen Sozialisationsbedingungen. In: Eßer, R. & Krumm, H.-J. (Hrsg.). *Bausteine für Babylon.* München: Iudicium, 34-44.

Reich, H. (2008): Herkunftssprachenunterricht. In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 445-456.

Rothstein, B. (2010): *Sprachintegrativer Grammatikunterricht. Zum Zusammenspiel von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik im Mutter- und Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Stauffenburg.

Siebert-Ott, G. (2009): Entwicklung und Förderung von natürlicher Mehrsprachigkeit: „Deutsch plus Herkunftssprache" – kein zu ehrgeiziges Bildungsziel für Kinder aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte! *Zeitschrift des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration* 1, 6-9.

Söhn, J. (2005): *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg.* Berlin: Wissenschaftszentrum für Sozialforschung.

Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. In: Peyton, J. K., Ranard, D. A. & McGinnis, S. (Hrsg.): *Heritage languages in America: Preserving a national resource.* McHenry, IL: Delta Systems Co., 37-77. .

Wiley, T. G. (2008): Chinese „dialect" speakers as heritage language learners: a case study. In: Brinton, D., Kagan, O. & Bauckus, S. (Hrsg.): *Heritage language education. A new field emerging.* London: Routledge, 91-106.

Zifonun, G. (1986): Eine neue Grammatik des Deutschen. Konzept zu Inhalt und Struktur. In: Zifonun, G. (Hrsg.): *Vor-Sätze zu einer neuen deutschen Grammatik.* Tübingen: Narr, 11-75.

Zifonun, G., Hoffmann, L. & Strecker, B. (1997): *Grammatik der deutschen Sprache.* Berlin: de Gruyter.

Der Sprachvergleich und die Didaktik des Sprachwandels

Michael Rödel

Der Ansatz des Sprachvergleichs eröffnet auch innerhalb der muttersprachlichen Didaktik neue Perspektiven, indem er Varietäten oder – wie im folgenden Aufsatz – die Sprache verschiedener Sprachepochen gegenüber stellt. Sprachwandel und Sprachgeschichte spielen in der (Sprach-)Didaktik des Deutschen eine untergeordnete Rolle. Mit der Diskussion um Norm und Normverfall in den letzten Jahren wird allerdings Sprachwandel in der Schule immer häufiger thematisiert. Lehrbücher greifen beispielsweise den Wandel in synchroner Perspektive auf (SMS-Sprache, Jugendsprache), vereinzelt in der Mittelstufe auch im Vergleich zu historischen Vorstufen des Gegenwartsdeutschen (Mittelhochdeutsch). Der Beitrag zeigt, wie Schülerinnen und Schüler schon in mittleren Jahrgangsstufen aller Schularten durch sinnvolle Vergleiche die Fähigkeit der Sprache zum fortdauernden Wandel begreifen können und dieses Begreifen schließlich die Generierung von Sprachbewusstheit fördert.

1. Einleitung: Sprachvergleich und Sprachwandelbetrachtung

Spricht ein Linguist vom „Sprachvergleich", so meint er in der Regel eher die Gegenüberstellung zweier Sprachen, weniger die Gegenüberstellung zweier Varietäten der gleichen Sprache. Doch mit der neuen Geltung, die der Variationslinguistik in den letzten beiden Jahrzehnten im Deutschunterricht zugewiesen wurde, ist auch der Variationsvergleich zunehmend in Mode gekommen. Verglichen werden standardnahe und standardferne Varietäten – beginnend bei den von den Unterrichtsministerien zunehmend engagiert geförderten Dialekten erweitert sich deren Spektrum über die Betrachtung der Sprache in neuen Kommunikationsformen (Chat, E-Mail, SMS, Twitter) bis hin zur Jugendsprache, die in kaum einem Unterrichtswerk mehr fehlen darf. Synchrone Variation, konstatieren Auer/Spiekermann (2010), werde mittlerweile „positiv dargestellt" (84), sogar als angemessener Ausdruck der eigenen Identität angesehen. Dokumentiert wird dieser neue Status schließlich durch die vielen Zeitschriften, die in den letzten zehn Jahren jenen Themen eine eigene Ausgabe gewidmet haben. Beispielhaft seien das „Deutschmagazin" aus dem Jahr 2008 genannt (Heft 4: Mundart; Heft 6: Gegenwartssprache) oder „Der Deutschunterricht", das sich 2007 mit „Neue Sprachgeschichte(n)" (Heft 3), 2004 mit „Sprachvariation im heutigen Deutsch" (Heft 1) beschäftigte und – im Rückblick sicher überraschend – im Jahr 2000 (und damit schon vor Bastian Sicks überraschenden Erfolgen) mit