

Sprachliche Sicherheit macht aufnahmefähiger

Wie sich Bildungseinrichtungen gelebte Mehrsprachigkeit zunutze machen können

Mehrsprachige Kinder sind in Schulen in Deutschland, wie auch in den meisten anderen Ländern, längst keine Ausnahme mehr. Auch mehrsprachige Lehrkräfte sind zumindest unter den aktuellen Studierenden der Lehrämter keine kleine Gruppe. Dennoch stellt diese Ausgangslage das manchmal etwas träge Schulsystem vor Herausforderungen – was wiederum vor allem engagierte Pädagoginnen und Pädagogen spüren.

PROF. DR. JUDITH PURKARTHOFFER

In diesem Beitrag gebe ich aufbauend auf aktuelle Forschung zu mehrsprachigen Biographien, Familiensprachen, Sprache und Trauma einige Ideen, wie Pädagoginnen und Pädagogen die Situation nicht nur akzeptieren, sondern verschiedene Sprachen in Kitas und Schulen für sich arbeiten lassen können.

Anerkennung als Sprecherinnen und Sprecher – und für den manchmal komplexen Lernprozess

Kinder unterscheiden schon vor der Geburt die ersten Laute aus den Sprachen, die sie umgeben. In den ersten Lebensjahren erwerben sie Laute und Regeln, nach denen Worte gebildet werden und wie mehr oder weniger komplexe Situationen sprachlich gelöst werden können. Dieser Prozess dauert min-

destens bis zum Anfang der Grundschule und kann parallel oder auch zeitversetzt in mehreren Sprachen geschehen. Während sich die Formen sprachspezifisch unterscheiden, sind die Prinzipien des Lernens dabei recht konstant. Kinder, die in ihren Sprachen unterstützt werden, erleben Sprache meist als einen extrem positiven Zugang zur Welt: wenn sie zugewandte Gesprächspartnerinnen und -partner haben, sich keine Sorgen machen müssen und Interesse an der Welt mitbringen, öffnen Sprachen sprichwörtlich Türen.

Für manche Kinder, deren Spracherwerb durch Flucht oder durch den zeitweiligen Verlust von wichtigen Bezugspersonen unterbrochen ist, oder wo es wenig Anschlussmöglichkeiten an frühe-

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken



Prof. Dr. Judith Purkarthofer

Juniorprofessorin für Germanistische Linguistik

re Lernerfahrungen gibt, kann sich die Situation aber schwieriger gestalten. Für sie ist es besonders wichtig, die Dauer und Anstrengung anzuerkennen, die mit dem Sprachlernprozess auch verbunden ist. Während gute Methoden und passende didaktische Hilfestellungen die Ausgangslage positiv beeinflussen, können sie das Sprachenlernen trotzdem immer nur bis zu einem gewissen Grad beschleunigen. Für diese Kinder und ihre Eltern ist es dann besonders wichtig, kleine Fortschritte positiv wahrzunehmen, vielleicht auch Geduld zu vermitteln, und die Frustration zu begleiten, dass die Fortschritte im Sprechen dem eigenen Denken hinterherhinken. Dann können kurze Situationen helfen, in denen (alle) Kinder ohne sprachliche Anstrengung agieren können, z.B.: tanzen oder Pantomime, weben oder malen.

Was ich alles nicht kann... Dequalifizierung vermeiden

Gerade ältere Kinder erleben die Diskrepanz zwischen dem, worüber sie nachdenken und dem, was sie in einer (neuen) Sprache sagen können, als potentiell sehr frustrierend. Der Fokus auf das Nicht-Können, der oft durch separierende Deutschförderangebote vermittelt wird, führt dazu, dass die Schülerinnen und Schüler auch in den Fächern, in denen sie eigent-

lich gute Fähigkeiten hatten, die Motivation und dann auch den Anschluss verlieren. Eine Studie aus Österreich hat gezeigt, dass Schülerinnen und Schülern, denen vorerst nur Deutsch fehlte, nach zwei Jahren in der Deutschförderklasse (das entspricht etwa den Vorbereitungsklassen) auch in Englisch und Mathematik nicht mehr mit ihren Klassenkameradinnen und Klassenkameraden mithalten konnten, obwohl sie diese Fähigkeiten vorher gehabt hatten. Was eigentlich als Unterstützung gedacht war, trägt in vielen Fällen zu größerer Unsicherheit bei.

Unsicherheit macht (hyper) aufmerksam

Aus der Forschung zu trauma-informierter Pädagogik ist bekannt, dass Unsicherheit dem Lernen im Weg steht: Kinder, die belastende Erfahrungen (wie Flucht, Gewalt, ...) gemacht haben, die mit Ängsten zu kämpfen haben oder deren Eltern und Bezugspersonen großer Unsicherheit ausgesetzt waren, sind oft extrem aufmerksam und spüren das Bedürfnis, ihre Umgebung permanent auf mögliche Gefahrensituationen zu überprüfen. Wie man sich leicht vorstellen kann, rückt dadurch der Fokus auf Wortstellung und kreative Erlebniserzählungen in den Hintergrund. Schule kann in diesen Situationen keine therapeutischen



Zur Person:

Judith Purkhartkofer hat in Österreich, Frankreich, Norwegen und Deutschland gelebt. Sie forscht und lehrt als Juniorprofessorin für Germanistische Linguistik an der Universität Duisburg-Essen zu Familiensprachen, Mehrsprachigkeit in Kitas und Schulen und zu Biografien von mehrsprachigen Sprecher*innen,- Publikationen und Veranstaltungen:



Fotos: (c) UDE / Frank Preuss

Interventionen anbieten, aber sie kann durch die Gestaltung sicherer Räume dazu beitragen, die Kinder zu entlasten. Klare Strukturen und vorhersehbare Abläufe helfen allen Kindern, aber gerade jenen, die permanent auf der Hut sind.

Sprachliche Sicherheit macht aufnahmefähig

Eine ganz wichtige Motivation für das Sprachenlernen ist der Wunsch, sich neue soziale Zusammenhänge zu erschließen – dazu zu gehören. Teilhabe kann dann schon darin bestehen, regelmäßig miteinander zu singen, Rituale zu fördern und mit der Zeit immer mehr erwartbare und machbare

kommunikative Situationen zu erleben. Die belastenden Vorerfahrungen müssen dann auch nicht in diesem Rahmen explizit thematisiert werden, vielmehr entsteht durch das gemeinsame Handeln ein verlässlicher Lernort. Dieses Phänomen lässt sich immer wieder an Schulen beobachten, die sich explizit ein mehrsprachiges Profil gegeben haben: je klarer diese Rolle für die Erwachsenen ist, und je klarer sie sich als Expertinnen und Experten in dieser Rolle sehen, desto eher können sich Kinder darauf einlassen, sich fallen lassen und sich sprachlich auch als Lernende sicher fühlen. Sprachliche Sicherheit wird also

nicht erst dann erreicht, wenn die Sprachkompetenzen gut sind – im Gegenteil, sie ist typischerweise eine Voraussetzung, damit sich Kompetenzen entwickeln können.

Für das Spracherleben spielen nicht nur Kompetenzen eine Rolle, sondern auch Freude am Ausdruck, eine Verbindung zum eigenen Leben und die Möglichkeit, sich auszuprobieren. Sprachlernräume, egal ob in oder außerhalb der Schule, dürfen und sollen daher einen expliziten Fokus auf Sprachen legen: die Lehrkraft gibt dann die Sicherheit, dass dies ein geschützter Raum ist, in dem Neues erprobt werden kann und durch die vorhandenen Mittel alles da ist, was benötigt wird. Die Verantwortung für die sprachliche Sicherheit einer Situation wird so konkret adressiert und wahrgenommen.

Sprachen fördern: auch, aber nicht nur im Erst/Herkunftssprachenunterricht

Je unterschiedlicher die Kinder in einer Klasse, desto eher braucht es abgestufte Ziele und Aktivitäten, an denen Kinder in verschiedener Intensität teilnehmen können. Im Idealfall wechseln sich so für einzelne Kinder im Lauf des Tages Phasen mit großer Anstrengung mit solchen ab, die eher einfach sind oder eben auch weniger auf

sprachliche Interaktion setzen. Eine Möglichkeit, wie dies schon umgesetzt wird, stellt Sprachunterricht dar: Für manche Kinder stellt Englisch eine Herausforderung dar, andere sind damit gut vertraut. Genauso läuft es im Deutschunterricht. Für manche Kinder kann das Angebot der Sprachförderung im Unterricht für Herkunftssprachen (abgekürzt HSU, siehe praktische Informationen am Textende) diese Rolle übernehmen. HSU wird in NRW in mehr als 20 Sprachen angeboten und kann von Kindern ab einer bestimmten Gruppengröße auch schulübergreifend wahrgenommen werden. Gerade für den Erwerb schulisch relevanter Fähigkeiten wird der HSU als sehr relevant eingeschätzt: der Transfer der familiär erworbenen Vorkenntnisse in die Bildungsumgebung stellt unter anderem für belastete Kinder oft eine Form der Sicherheit dar.

Der explizite Fokus auf bestimmte Sprachen hat im Alltag von Bildungsinstitutionen zweifelsohne seinen Platz. Als schulische Gemeinschaft gibt es aber auch Möglichkeiten, sprachenfreundlich außerhalb dieses Sprachunterrichts zu agieren und gelebte Mehrsprachigkeit für sich arbeiten zu lassen.

Sprachen für sich arbeiten lassen

Ein konkretes Beispiel: Das Sprechen über Wunschvorstellungen ist für viele Kinder ein wichtiges Thema, zuerst vielleicht sehr fantasievoll und abstrakt, aber mit zunehmendem Alter auch immer konkreter für die eigene Berufsbiographie und Bildungsentscheidungen relevant. Die Herausforderungen, die so eine Aufgabe stellt, sind zahlreich: Ideen müssen gesammelt und Beiträge geplant werden, Notizen gemacht, Austausch findet statt, die passenden Zeitformen werden gefunden. Für Kinder am Anfang ihres Sprachlernprozesses, unabhängig von ihrem Alter, bedeutet diese Aktivität aber erstmal viele verschiedene Aufgaben, die sehr schwer allein zu lösen sind. Was wünsche ich mir? Oder auch: Was darf ich mir wünschen? Wenn sich Kindergartenkinder wünschen, Superheldinnen zu sein, wird das als adäquat angesehen – in der Sekundarstufe ist das etwas anderes. Mit welchen Wörtern formuliere ich das? In welcher Modalität und Zeitform?

Die Trennung von Planungs- und Sprachaufgaben bedeutet oft eine Chance für Kinder, sich auch dann sinnvoll einzubringen, wenn sie noch nicht ‚alles‘ und vor allem nicht unmittelbar sagen können. So kann die Formulierung der Wün-

sche vorbereitend in anderen Sprachen geschehen, explizite Hilfestellungen zur Erarbeitung von typischen Formulierungen geben eine Leitlinie, an der sie sich bei Bedarf orientieren können und schließlich können auch multimodale Mittel (Zeichnungen oder Collagen) sprachlichen Ausdruck unterstützen – damit am Ende ein Beitrag in der Zielsprache formuliert wird, der auf die verschiedenen Fähigkeiten des Kindes aufbaut.

Fazit – oder: was wünsche ich mir?

Sprachen sind in Bildungseinrichtungen zentral. Die klare Adressierung von Sprachaufgaben gibt Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich zum Beispiel vorbereitend mit einem Thema zu befassen und so im Unterricht Entlastung zu schaffen. Damit kann die Verantwortung fürs Lernen gemeinsam verhandelt werden und zu einem Schulthema werden, anstatt als persönliches Versäumnis der Schülerinnen und Schüler oder der Lehrkräfte angesehen zu werden.

Wir brauchen für den Umgang mit gelebter Mehrsprachigkeit aber keine Superheldinnen und Helden zu sein. Viele von uns verbringen sowieso schon ihre Tage in mehreren Sprachformen und bewegen

sich, in der Bildungseinrichtung und in der privaten Umgebung, in mehreren Welten. Wir sollten uns das nicht nehmen lassen, indem wir schulische Sprache nur mehr als ein Mittel der Bewertung und Selektion erleben. Denn wir haben mit der Fähigkeit zu kommunizieren eine ganz wichtige Möglichkeit der Ermächtigung: wir können uns zusammenschließen, gemeinsam agieren und uns sprachlich unter die Arme greifen. ◀

.....
Ressourcen zum Weiterlesen:



Die Vase

Mentor Deliji

Ich durchlief die ersten Schulklassen meines Lebens ohne Probleme und großer Überforderung. Die Grundschule war für mich ein Ort des Zusammenkommens mit Freunden, der Neugierde und Interessenerweiterung. Die Vofreude auf die nächste wichtige Etappe im Leben war sehr groß. So stellte ich mir oft vor, wie es wohl in der weiterführenden Schule aussehen würde. Da, wo die Großen zur Schule gehen. Als Schüler, dessen Leistungen sich immer im mittleren bis oberen Durchschnitt ansiedelten, gingen meine unterstützenden Eltern davon aus, dass ich mindestens eine Empfehlung für die Versetzung auf die Realschule erhalte. Mit der Prognose stellte ich mich zufrieden, da der überwiegende Freundesstamm ebenfalls auf diese Schule wechseln sollte. Der Elternsprechtag näherte sich und die Schulformempfehlungen wurden von der Klassenleitung ausgesprochen. Das war der Tag, an dem meine Eltern mit meinem scheinbar großen Gewicht auf den Schultern konfrontiert wurden. Ich würde einen Ballast mit mir schleppen. Einen Ballast, den ich nie als solch einen wahrgenommen hatte. Meine Familiensprache. Ich sprach sie fließend, weil sie schon immer da war. Das Deutsche war dennoch (auch)

meine „Muttersprache“. Sie war ebenfalls schon immer ein Teil meines Lebens. Was mich aber von meinen Mitschülern unterscheiden würde, war nicht die sprachliche Kompetenz, sondern etwas ganz anderes. Ich könnte mir im Elternhaus keinen Rat zur deutschen Orthographie und Grammatik einholen, falls sich mal Fragen bei der Bearbeitung der Hausaufgaben ergeben würden. Meine Eltern könnten mich nicht unterstützen. Dahingehend wäre es besser, auf eine Hauptschule zu gehen. Der neue Lebensabschnitt – die weiterführende Schule – war von dem an nicht mehr das Aufregende, sondern die Angst, nicht willkommen zu sein. Die Angst als etwas Besonderes hervorstechen. Besonders, im negativen Sinne, obwohl ich meine identitäre Herkunft nie im Klassenraum thematisierte, da ich mich so fühlte wie jeder andere auch. Die Herunterstufung sollte eine Anpassung an das mitgebrachte Risiko sein. Sie sollte mich vor der Überforderung bewahren. Das Gefühl vom Kollektiv getrennt betrachtet und unfair bewertet zu werden, löste in mir große Ängste und Selbstzweifel aus. Meine Eltern gaben sich mit der Entscheidung nicht zufrieden und meldeten mich bei der Realschule an. Dort sollte ich zusätzlich als einziger

Schüler getestet werden, weil die Anmeldung mit der Empfehlung der Klassenleitung nicht zu vereinbaren war. Die guten Zeugnisnoten spielten hierbei keine Rolle. Ich ging mit meinen Eltern in das Schulbüro des Direktors, wo mir ein leeres Papier auf den Tisch gelegt wurde. Der Direktor diktierte mir eine Geschichte und ich sollte anfangen zu schreiben. Das Schreiben machte mir eigentlich immer Freude. Ich schrieb zu der Zeit auch Zuhause. Privat. Nur für mich. In der Situation fühlte ich allerdings keine Freude mehr, sondern ein bedrückendes Gefühl des Drucks und der Zukunftsangst. Ich wurde geprüft, obwohl ich nie versetzungsgefährdet war. Ich wurde geprüft, weil ich mehr konnte. Eine ganze weitere Sprache, von der die Schulleitung nicht einmal den Namen wusste, noch wissen wollte. Das kurze Diktat war beendet und der Blick der Schulleitung hatte sich für die Ewigkeit in mein Gedächtnis gebrannt, als sie mich erstaunt von oben herab anblickte und sagte: „Du hast ja sogar das Wort >Vase< richtig geschrieben.“ Ich wusste nicht, ob ich mich in dieser zutiefst unangenehmen Situation freuen sollte und schaute eingeschüchtert zu Boden. Herzlich Willkommen.

▶ Mentor Deliji hat ein Lehramtsstudium an der Universität Duisburg-Essen absolviert und unterrichtet aktuell u.a. Deutsch an einem Berufskolleg.

Der Text "Die Vase" ist aus der Quelle Schulheft "sprach-verhandeln", S.75ff, entnommen, siehe auch den QR-Code links, Seite 24, unter Ressourcen zum Weiterlesen. Eine Genehmigung zum Abdruck sowohl des Verlags als auch von Mentor Deliji liegen der Autorin vor.