

Peter Graf
Antonio Fernández-Castillo
(Hrsg.)

Schüler auf dem Weg nach Europa

Interkulturelle Bildung
und Mehrsprachigkeit
in der Schule



KLINKHARDT

GRAF / FERNANDEZ-CASTILLO
SCHÜLER AUF DEM
WEG NACH EUROPA

Herrn Antonio U. Riccò gewidmet.

*Zur Graphik auf der Titelseite:
„Strahlende Lichtquellen der beiden Farben Grün und Rot erzeugen
durch additive Überlagerung die Wahrnehmung von reinem Gelb.“*

SCHÜLER AUF DEM WEG NACH EUROPA
Interkulturelle Bildung und
Mehrsprachigkeit in der Schule

herausgegeben von
Peter Graf und
Antonio Fernández-Castillo

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2011



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über
<http://dnb.d-nb.de>.

2011.1.h. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen
Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2010.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1781-3

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Botschafters Italiens 9

Geleitwort des Präsidenten der ‚Europäischen Akademie
der Wissenschaften und Künste‘ 11

Einleitung der Herausgeber..... 13

Peter Graf

‚Schüler auf dem Weg nach Europa‘ – Konzeption und Wegmarken 15

1 Perspektiven mehrsprachig-interkultureller Erziehung

Peter Graf

1.1 Natürlicher Spracherwerb und frühes Sprachenlernen in der Schule..... 23

Peter Doyé

1.2 Bilinguale Vorschulerziehung in Berlin und Wolfsburg..... 47

Uwe Sandfuchs

1.3 Stellenwert und Ziele des Interkulturellen Lernens in der Schule..... 66

Alexander J. Cvetko und Jens Knigge

1.4 Musik- und (Fremd-)Sprachenunterricht –
Interdisziplinäre Perspektiven in Schule und Forschung..... 78

Antonio Fernández-Castillo

1.5 Psychosoziale Aspekte der Integration von Minderheiten
im Kontext der Bildung..... 111

2 Deutsch-Italienische Schulen als europäische Bildungsinitiativen

2.1 ‚Leonardo-da-Vinci-Gesamtschule‘ (LdV) in Wolfsburg

Dorothea Frenzel

2.1.1 ‚Leonardo-da-Vinci-Gesamtschule‘ in Wolfsburg –
Schüler auf dem Weg nach Europa..... 139

Inhaltsverzeichnis

Clemens Zumbasch

- 2.1.2 Der Schulversuch ‚Deutsch-Italienische Gesamtschule Wolfsburg‘ –
Befunde zur Entwicklung schulischer Leistungen und
Einstellungen der Schüler..... 159

Claudia Schanz

- 2.1.3 Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz
als Perspektive der Schulentwicklung in Niedersachsen 175

2.2 ‚Staatliche-Europa-Schule Berlin‘ (SESB) als europäisches Schulmodell

Birgit Schumacher

- 2.2.1 ‚Staatliche Europa-Schule Berlin‘ –
Das Konzept und Beispiele aus der Praxis..... 191

Monika Ebertowski

- 2.2.2 Das Modell der ‚Staatlichen Europa-Schule Berlin‘
in der weiterführenden Schule..... 204

Andrea Passannante

- 2.2.3 Die ‚Staatliche-Europa-Schule Berlin‘
am Albert-Einstein-Gymnasium – Zur Entwicklung
mehrsprachiger Erziehung in öffentlichen Schulen..... 221

2.3 ‚Deutsch-Italienische Europaklassen‘ in Osnabrück als mehrsprachige Schulzweige

Manuela Sieren-Jovanovic

- 2.3.1 ‚Deutsch-Italienische Europaklassen‘ in Osnabrück –
Europäische Schullandschaft in den Städten..... 232

2.4 Memorandum ‚EUROPASCHULEN‘

Peter Graf

- ‚Europaschulen‘ – zur Einrichtung
mehrsprachig-interkultureller Schulen im öffentlichen Schulwesen 246

Inhaltsverzeichnis

3 Mehrsprachig-interkulturelle Erziehung im europäischen Kontext

Salvatore Alberto Fanzone

3.1 Schulpartnerschaften in Europa..... 259

Antje Ehrhardt

3.2 Deutsch als Schlüssel zu innovativer Modernisierung:
Deutsch lernen in Italien 276

Ioanna Karvela

3.3 Deutsch von der Grundschule bis zum Abitur.
Zur Bedeutung und den Perspektiven der deutschen Sprache
im griechischen Bildungswesen..... 287

Miguel Angel Belver Hernández

3.4 Sprachunterricht in Europa – neue Perspektiven..... 310

Dionisio Fernández-González und Antonio Fernández-Castillo

3.5 Kulturelle Vielfalt und ihre Bedeutung für Bildung und Erziehung
in Spanien und der Europäischen Union 322

4 Dokumentation zum frühen Sprachenlernen in der EU

Jutta Lahmann

4.1 Bilinguale Erziehung in Europa – Stand der Entwicklung
in Frankreich, Italien, Österreich und Großbritannien..... 347

5 Autorenverzeichnis 367

Vorwort des Botschafters Italiens

Mit großer Freude entspreche ich dem Wunsch der Herausgeber, ein Begleitwort zum vorliegenden Band zu verfassen. In dieser Publikation werden Schulprojekte vorgestellt, die das gemeinsame Lernen deutscher und italienischer Schüler beinhalten und die beispielhaft für eine europäische Bildung im Sinne einer mehrsprachig-interkulturellen Erziehung stehen. Die Europäische Union, eine Union mit weltweit einmaliger Vielfalt an Sprachen und Kulturen zu gestalten, wird zunehmend die Aufgabe junger Menschen sein, die nicht nur in einer Sprache und einer Kultur zu Hause sind.

Es sollten möglichst viele Schüler eine interkulturelle Bildung genießen. Daher muss Bildungspolitik heute Grenzen überschreiten. Aus diesem Grund verdient der Band nicht nur die Aufmerksamkeit der italienischen Gemeinde in Deutschland, sondern aller Gruppen und Institutionen, die bereit sind, für eine europäische Bildungspolitik der Sprachen und interkulturellen Erziehung Verantwortung zu übernehmen.

Eines dieser Schulprojekte wurde ab den Achtziger Jahren in Wolfsburg auf Initiative des Botschafters Luigi Vittorio Graf Ferraris konzipiert und von der deutschen und italienischen Regierungen verwirklicht. Aus dem damals bescheiden „Deutsch-Italienische Schule“ genannten Versuch wurde bald aufgrund ihres Erfolges die „Deutsch-Italienische Gesamtschule“ Wolfsburg, die heute den Namen „Leonardo-da-Vinci-Gesamtschule“ Wolfsburg trägt.

Italienische Schüler und deutsche Schüler lernen gemeinsam; alle werden von Beginn an in zwei Sprachen unterrichtet und erreichen europäisch relevante Schulabschlüsse, die sowohl in Deutschland als auch in Italien anerkannt werden. Der vorliegende Band ist ein Beleg dafür, dass dieser anspruchsvolle Weg erfolgreich verwirklicht wurde.

Nicht nur in Wolfsburg, auch in Berlin haben die deutsch-italienischen Schulen innerhalb des Projekts der „Staatlichen Europaschulen Berlin“ einen für die Schulentwicklung in Deutschland überaus bedeutsamen Nachweis erbracht: Europäische Bildung als mehrsprachig-interkulturelle Erziehung ist im Rahmen des öffentlich-regulären Bildungswesens möglich.

Die in diesem Band versammelten Studien treten den überzeugenden Beweis an, dass bilinguale Schullaufbahnen immer auch Konzepte interkulturellen Lernens und der gemeinsamen Projektarbeit erfordern. Lehrer und Eltern aus dem Herkunftsland sind hier gleichermaßen gefordert.

Für ihre Leistungen und ihr Engagement danke ich den Herausgebern Peter Graf und Antonio Fernández-Castillo, dem Italienischen Kulturinstitut Wolfsburg, auf dessen Initiative die Gründung der Leonardo-da-Vinci-Gesamtschule Wolfsburg zurückgeht und das sich auch an der Finanzierung des vorliegenden Bandes beteiligt. Ebenso geht mein Dank an alle italienischen und deutschen Verantwortlichen, Wissenschaftler, Lehrer und Eltern, die zur Verwirklichung der in diesem Band vorgestellten deutsch-italienischen Schulentwicklung beigetragen haben.

Berlin, Januar 2010

Michele Valensise
Botschafter der Italienischen Republik

Geleitwort

Interkulturelle Erziehung beginnt in der Schule. Die Tageszeitungen schildern das Problem unseres Schulwesens, wenn Kinder mit ihrer eigenen Sprache, die praktisch Zweitsprache ist, in die Schule kommen. In Wirklichkeit wachsen die Kinder zweisprachig heran und bedürfen einer Förderung nicht nur in der Schulsprache, sondern auch in ihrer eigenen Erstsprache. Aber Deutsch als Schulsprache entscheidet über den Schulerfolg. Das Problem wird umso mehr dadurch aggraviert, dass unsere Schüler in großer Zahl nicht mehr aus einsprachigen deutschen Familien kommen. In den deutschsprachigen Ländern beginnt der Anteil dieser Schüler zuzunehmen, was ja auch bis tief in die Werteerfassung unserer europäischen Nachbarländer Konsequenzen hat.

Schüler, die ihre eigene Sprache mit in ihre Schule bringen, werden weithin als „Problem“ unseres Schulwesens wahrgenommen. In der Tat benötigen Schüler, die zweisprachig heranwachsen, eine spezifische Förderung nicht nur in ihrer Erstsprache, sondern vor allem in der Schulsprache Deutsch, deren Kenntnis über ihren Schulerfolg entscheiden wird. Gleichzeitig kommt ein zunehmender Teil der Schüler unserer Schulen, also ihr wichtigstes Gut, nicht mehr nur aus einsprachig-deutschen Familien. In Deutschland, aber auch in Österreich, liegt der Anteil von Schülern, die in der Familie eine andere Sprache als die nationale Sprache sprechen, über den Werten der europäischen Nachbarländer.

Im vorliegenden Band werden Schulprojekte aus Deutschland und Italien vorgestellt, die deutlich machen, dass die besondere Aufgabe öffentlicher Schulen, zweisprachig heranwachsende Schüler mehrsprachig auszubilden, zu einer Chance für alle Schüler werden kann. Wenn sie von Anfang an gemeinsam unterrichtet werden, voneinander und miteinander die Sprache des anderen lernen, entstehen durch die spätere Vermittlung des Englischen erfolgreiche mehrsprachige Schullaufbahnen in öffentlichen Schulen, wie sie bisher vorwiegend im Privatschulwesen vermittelt wurden.

Diese Perspektive der Schulentwicklung wird im vorliegenden Band durch langjährige Schulprojekte aus unterschiedlichen Ländern bestätigt, durch Fachkollegen aus Europa als eine Dimension ausgewiesen, die ohne Nachteile und Leistungsdruck zu einem Merkmal europäisch orientierter Schulbildung werden kann. Europa ist durch seine eigenständigen Sprachen und Kulturen gekennzeichnet und wird sich eben darin auszeichnen, wenn es diese Qualität weiter entfaltet. Unsere Schüler von heute sind unabhängig von ihrer Herkunft gemeinsam in öffentlichen Schulen mit jenen sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen

auszustatten, die das Europa von morgen von ihnen allen erwartet. Diese noch zu verwirklichende Schulentwicklung fachlich zu untermauern ist die Aufgabe des vorliegenden Bandes, den die „Europäische Akademie der Wissenschaften und Künste“ daher unterstützt.

Salzburg, August 2010

Univ. Prof. Dr. Dr.h.c. Felix Unger

Einleitung der Herausgeber

Neue Wege sind unbekannte Wege. Man geht sie nicht allein noch findet man sie ohne Begleiter. Zu dem hier vorgelegten Entwurf einer europäischen Perspektive der Schulentwicklung haben viele beigetragen, ihre unterschiedlichen Aspekte in ein gemeinsames Projekt zu integrieren, es auf eigene Erfahrungen zu gründen. Wissenschaftler unterschiedlicher Fachgebiete aus Deutschland, Italien, Spanien und Griechenland haben das Vorhaben als ein europäisches Werk gestaltet, gemeinsam Verantwortung dafür übernommen, junge Menschen auf innovativen Wegen für den Bildungs- und Berufsraum Europa auszubilden. Die Herausgeber des Bandes sind glücklich darüber, dass es gelungen ist, den distanzierten Blick der Evaluation von Schulprojekten durch Beiträge zu ergänzen, in denen verantwortliche Lehrer einen Einblick in das Leben und Lernen von europäisch orientierten Schulen geben. Die Binnensicht der Schulen zusammen mit dem Blick auf den weiten Horizont des Bildungs- und Berufsraums Europa begründen zusammen den neuen innovativen Weg schulischer Bildung, den dieser Band vorschlägt, gebündelt in einem Memorandum für ‚Europaschulen‘. Darin spiegelt sich die bildungspolitische Verantwortung, Grundlagen für eine erweiterte sprachliche und kulturelle Bildung in öffentlichen Schulen zu schaffen. Die Schüler von heute befinden sich alle bereits auf dem Weg nach Europa. Die Frage ist nur, inwieweit sie heute jene Kompetenzen gemeinsam erlernen, mit denen sie morgen – ebenfalls gemeinsam – Europa gestalten werden.

Innovationen in der Schulentwicklung sind nicht denkbar ohne Entscheidung der bildungspolitisch Verantwortlichen. Niedersachsen verwirklicht mit der ‚Leonardo-da-Vinci-Gesamtschule Wolfsburg‘ eine bundesweit bedeutsame Referenzschule, die deutsch-italienischen ‚Staatlichen Europaschulen Berlin‘ sind zu einem Modell für frühes Sprachenlernen in öffentlichen Grundschulen geworden. Für die Beförderung einer europäischen Bildungspolitik in deutsch-italienischer Kooperation danken wir Herrn Bundespräsident Dr. h.c. Christian Wulff als ehemaligen Ministerpräsidenten des Landes Niedersachsen, sowie dem Botschafter Italiens in Berlin, SE Herrn Michele Valensise. Für die konzeptuelle Beratung aus Italien danken wir dem früheren Botschafter Italiens, SE Herrn Umberto Vattani, sowie Herrn Staatssekretär a.D. Wilhelm Staudacher, dem Leiter der Repräsentanz der Konrad Adenauer-Stiftung in Rom.

Die Drucklegung des Bandes wurde durch das ‚Istituto Italiano di Cultura Wolfsburg‘, den ‚Deutsch-Italienischen Freundeskreis‘ in Wolfsburg und die ‚Europäische Akademie der Wissenschaften und Künste‘ Salzburg ermöglicht. Unser persönlicher Dank gilt Herrn Dr. Stefano Jorio und Frau Marlies Ottimofiore für ihre fachliche Beratung. Schließlich danken wir Frau Beate Yildirim für die Übersetzung der spanischen Texte.

*Peter Graf
Antonio Fernández-Castillo*

Peter Graf

„Schüler auf dem Weg nach Europa“ – Konzeption und Wegmarken

*„(...) in Wahrheit nämlich steckt die Sprache nicht im Menschen,
sondern der Mensch steht in der Sprache und redet aus ihr,
– so alles Wort, so aller Geist.
Geist ist nicht im Ich, sondern zwischen Ich und Du.
Er ist nicht wie das Blut, das in dir kreist, sondern wie die Luft, in der du atmest.
Der Mensch lebt im Geist, wenn er seinem Du zu antworten vermag.“*
Martin Buber¹

Sprache steht zwischen den Menschen und verbindet sie. Junge Menschen sprechen sie so natürlich und spontan, wie sie miteinander in Beziehung treten. Sprache ist ihr eigentlicher Begleiter in der Orientierung auf ihrem Weg in die Welt. In der Erkundung von Welt mehr als eine Sprache zu sprechen ist für sie als Kinder ebenso natürlich wie mehr als einen Menschen die Hand zu reichen, um mit ihnen zu gehen. Niemand spricht eine Sprache allein, niemandem gehört sie. Hunderttausende von Kindern wachsen derzeit in Deutschland in zwei Sprachen heran. Eine zweite Sprache zu sprechen nimmt ihrer Erstsprache nichts weg, ähnlich wie die Beziehungen zu den Sprechern der Erstsprache durch Kontakte mit anderen vertrauten Menschen, die selbst die Zweitsprache sprechen, nicht eingeschränkt werden. Beide Sprachkontakte erweitern vielmehr die Möglichkeiten des Kindes, seine Welt zu erkunden.

In der Europäischen Union sind viele Grenzen nationaler und sprachlich-kultureller Art gefallen. Wir leben zunehmend in Zeiten ‚fallender Mauern‘ und niemand, der aufgeschlossen auf die gegebene Wirklichkeit zugeht, wünscht sich die alten Strukturen homogener Räume, abgegrenzt nach Nationen, Sprachen und politischen Systemen zurück. Daher gibt es kein Zurück mehr ihn den national-einsprachigen Raum. Vielmehr wird die zukünftige Gestaltung des Eigenen und Nationalen von seiner Einbettung in die kulturelle und sprachliche Vielfalt in Europa abhängen. In vielen Ländern der Union wird aufgrund von Migration und Prozessen der europäischen Integration eine Sprachenvielfalt gelebt, die die Lebenswelt aller ebenso grundlegend wie auf Dauer verändert hat. Die Kinder sowohl der eingewanderten Gruppen wie auch der Mehrheit, ob sie nun zweispra-

1 Martin Buber, Das dialogische Prinzip, Heidelberg 1984 (5. Aufl.), 41.

chig oder einsprachig heranwachsen, werden als Bürger der Europäischen Union in eine Berufswelt gehen, von der wir eines sicher wissen: Sie wird durch mehr Amtssprachen geprägt sein und eine kulturelle Vielfalt aufweisen wie sie keine andere politische Union auf diesem Globus kennzeichnet. Junge Menschen sind daher spezifisch auf diesen weltweit einmaligen Bildungs- und Berufraum durch Bildung und Erziehung vorzubereiten. Die Lebenswelt der jungen Generation wird einerseits höchst komplex sein, andererseits bietet sie ihnen vollkommen neue Möglichkeiten. Wie in anderen Handlungsfeldern auch reichen national ausgerichtete Strukturen allein nicht mehr aus, junge Menschen auf ihre europäische Lebenswelt vorzubereiten. Sie müssen ihren eigenen Ort, ihre Individualität inmitten einer Umwelt finden, die durch sprachliche und kulturelle Vielfalt gekennzeichnet ist. Unvorbereitet verlieren sie sich in ihr oder flüchten sich in die Deklassierung anderer, um sich zu profilieren. Unsere Schüler von heute benötigen daher alle, ob sie nun aus der Mehrheit kommen oder einer Minderheit angehören, ein Mehr an Bildung und Erziehung in diesen Feldern. Ein innovativer Neuansatz im Bildungswesen ist daher notwendig.

Innovation im Feld der schulischen Bildung liegt in Schullaufbahnen, die als Antwort auf die gegebene Welt europäisch geöffnet werden. Die Frage ist, wann jene, die über Bildung und Erziehung entscheiden, die Verantwortung übernehmen, indem sie Antwort geben. Sie besteht darin, junge Menschen in einem höheren Maß als bisher zu befähigen, in Beziehung zu anderen Menschen zu treten, die sich von der eigenen Gruppe unterscheiden. Differenz wahrzunehmen, sie produktiv zu verarbeiten, sich über Unterschiede auszutauschen und daraus zu lernen, sind die Kompetenzen, die jungen Menschen benötigt werden, um gemeinsam Europa zu gestalten. Dieses erfordert mehr als die Kenntnis einer fremden Sprache, die eine ‚fremde‘ bleibt, da sie spät unterrichtet, nie funktional gebraucht wurde. Über das Sprachliche hinaus geht es um Kompetenzen im Feld der interkulturellen Begegnung. Die einsprachig-national ausgerichtete Schule mit spätem Fremdsprachunterricht und der Zweitrangigkeit alles dessen, was nicht aus dem Eigenen kommt, kann diese Lernprozesse nicht einleiten. Wie das politisch-wirtschaftliche Leben über das Nationale hinaus führt, muss auch bildungspolitisch ein europäisch orientierter Weg eingeschlagen werden, der zudem in europäischer Kooperation gemeinsam zu gestalten ist, da alle Länder der EU vor vergleichbaren Aufgaben stehen. Diese Entwicklung verlangt einen Neuansatz im öffentlichen Bildungswesen, der in der Vermittlung von Sprachen und Kulturen einen qualitativen Sprung beinhaltet.

Den weiten europäischen Horizont ins Auge zu fassen, ist nicht nur möglich, wie viele Schulen belegen, sondern auch der Schule inhärent, denn sie kommt als Institution selbst aus Europa. Schule – so national sie sich seit dem 19. Jahrhundert gibt – ist keine nationale Erfindung. Sie kommt aus Europa, hat alle europäischen Kulturen geprägt. In der Schule wurden von Anfang an europäische Sprachen

gelehrt, wird bis heute nach Fächern unterrichtet, deren Begründung aus der griechischen Antike kommt wie das so deutsch klingende Wort ,Schule' selbst. Schulisches Wissen ist Ergebnis eines über Jahrhunderte währenden europäischen und interkulturellen Austausches. Es gibt weder eine deutsche Mathematik noch eine italienische Physik. Gleichzeitig war Schule immer eine Sprachen-Institution. Daher ist Schule, die auf die zukünftige Lebenswelt der Schüler als ihres wichtigsten Guts ausgerichtet sein muss, ebenso geeignet wie berufen, Schüler von heute auf ihrem Weg in das Europa von morgen zu begleiten, sie auf ihrem Weg dorthin zu bestärken.

Fachkollegen² aus Europa untersuchen im vorliegenden Band, inwieweit frühes Sprachenlernen im Sinne einer bilingual-interkulturellen Erziehung bereits im Vorschul- und Grundschulalter wissenschaftlich Bestand hat. Darüber hinaus werden eine Reihe von Schulprojekten vorgestellt, die seit vielen Jahren Konzepte einer bilingual-interkulturellen Erziehung vom ersten Schultag an für Schüler ohne Vorauswahl verwirklichen. Das in diesen Studien vorgelegte Ergebnis stellt sich keineswegs nebenbei ein, leitet sich nicht aus einem zusätzlichen Sprachunterricht oder einer bestimmten Sprachdidaktik ab. Vielmehr sind es umfassende schulpädagogische Bedingungen, die den Erfolg bilingual-interkultureller Schullaufbahnen begründen. Es sind zusätzliche Leistungen der Eltern, der politisch Verantwortlichen, vor allem der Lehrer und Schüler, die im Verbund einen Mehrwert an Bildung schaffen. Die damit verbundenen Themen bestimmen den Kern des vorliegenden Bandes. Dabei geht es gleichermaßen um Ergebnisse von wissenschaftlicher Evaluation aus der Distanz wie um die konkrete Binnensicht der Lehrer und Verantwortlichen für konkrete Schulprojekte.

Vereint stellen die Beiträge ein Arbeitsbuch her, das aus Europa kommt, gestaltet in den Ateliers, Schulen und Seminaren von italienischen, deutschen, griechischen und spanischen Wissenschaftlern und Lehrern. Ihre Arbeiten dienen dem Ziel, in gemeinsamer Verantwortung vor der jungen Generation innovative Perspektiven einer europäisch-orientierten schulischen Bildung für Schüler zu entwerfen, die auf tragfähigen fachlichen Grundlagen überzeugende pädagogische Perspektiven verwirklichen. Es geht um die Frage, wie Schüler eines Jahrgangs ohne Vorauswahl befähigt werden, in öffentlichen Schulen gemeinsam in zwei Sprachen zu lernen. Wie können sie ihre Schule exemplarisch über Jahre als ein ,Atelier Europa' erfahren, im dem sie sich eben jene Fähigkeiten aneignen, die sie benötigen, um später – ebenfalls gemeinsam und ohne Ausgrenzung anderer – das interkulturell-mehrsprachige Europa konstruktiv zu gestalten? Dieses kann nicht gelingen ohne mehr Sprachwissen, nicht ohne mehr Erfahrung als bisher, über Gruppengrenzen hinaus in Beziehung miteinander zu treten, Differenz zu verarbeiten. Entsprechend entfalten die bilingual-interkulturellen Schulen kom-

2 Im Sinne der Lesbarkeit der Texte steht die männliche Version für beide Geschlechter.

plexe Netzwerke von Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern, Schule und Elternhaus, Herkunftsland und Aufenthaltsland, in denen Mehrsprachigkeit und Interkulturalität gelebt und erfahren wird. In diesem Sinne stellen wir deutsch-italienische Schulprojekte in Deutschland ebenso wie italienisch-deutsche Schulen in Italien vor. Im Mittelpunkt stehen dabei langjährige Schulprojekte, die in Deutschland seit 1993 durchgeführt werden, seit Jahren Schüler zu mehrsprachigen Abschlüssen bis hinauf zum Abitur führen oder in weiterführenden Schulen abgeben: die ‚Leonardo-da-Vinci-Gesamtschule‘ in Wolfsburg sowie die deutsch-italienischen Grundschulen in Berlin, die das Konzept der ‚Staatlichen Europa-Schule Berlin‘ begründen.

Ein weiterer zentraler Themenbereich geht der Frage des Lehrens und Lernen von Sprachen in Europa nach, die als ‚Drittssprachen‘ im etablierten Fremdsprachenkonzept nur dann eine neue Chance haben, wenn man innovative Wege beschreitet, die sich im Verhältnis zum Fremdsprachenunterricht auszeichnen. Diese Frage stellt sich im Blick auf die deutsche Sprache und Kultur vergleichbar in Spanien, Italien und Griechenland. Die Beiträge der Kollegen aus diesen Ländern entwerfen entsprechend neue Perspektiven, für schulisches Lernen ebenso wie für das Sprachenlernen mit Jugendlichen.

Insgesamt ist der vorliegende Band in vier Kapiteln gegliedert, die miteinander verbunden sind:

Im ersten Kapitel ‚Perspektiven mehrsprachig-interkultureller Erziehung‘ wenden sich die Autoren den Grundlagen und wissenschaftlichen Begründung des Gegenstands zu. Das Wissen um die spezifischen Formen des Umgangs mit Sprache beim Kind, die seinen natürlichen Spracherwerb auszeichnen und eigentliche Grundlage für frühes Sprachenlernen darstellen, ist Thema meines Beitrags. Peter Doyé konkretisiert diese Thematik mit seiner Studie über Konzepte und Erfahrungen zum frühen Sprachenlernen in der Vorschulerziehung. Spracherziehung als intensive Form interkultureller Erziehung und der Entwicklung dieses pädagogischen Feldes wahrzunehmen ist Thema der Analyse von Uwe Sandfuchs. Antonio Fernández-Castillo entfaltet die Bedingungen einer pädagogisch-psychologisch begründeten Form der Integration von eingewanderten Minderheiten, die europäische Standards erfüllt. Übergreifende Konzepte und Formen von Sprachenlernen und Musikunterricht, in dem sich Sprache und Sachfachunterricht übergreifend gegenseitig inspirieren, entwerfen Alexander J. Cvetko und Jens Knigge in ihrer grundlegenden Studie.

Im zweiten Kapitel ‚Deutsch-Italienische Schulen als europäische Bildungsinitiativen‘ werden deutsch-italienische Schulprojekte vorgestellt, die die Bildungslandschaft in Deutschland neu ausgerichtet haben: die ‚Leonardo-da-Vinci-Gesamtschule‘ (LdV) in Wolfsburg und die deutsch-italienischen Grund- und weiterführenden Projektschulen der ‚Staatliche Europa-Schule Berlin‘ (SESb). Hinzu kommt das

Projekt der *„Deutsch-Italienischen Europaklassen“* in Osnabrück. Diese Schulprojekte belegen über unterschiedliche Arbeitsweisen, Methoden und Konzepte, dass es möglich ist, Schüler ohne Vorauswahl über eine bilinguale Grundschullaufbahn zu mehrsprachigen Abschlüssen zu führen. Dieses wird einerseits aus der Binnensicht der Schulleiterin Dorothea Frenzel für Wolfsburg dargestellt, für die Berliner SESB-Projektschulen haben diese Aufgabe die Moderatorinnen Birgit Schumacher und Monika Ebertowski sowie Herr Andrea Passannante in seiner Verantwortung für das weiterführende Albert-Einstein-Gymnasium übernommen. Die wissenschaftliche Evaluation des Wolfsburger Schulprojekts stellt Clemens Zumasch vor. Abschließend bietet Claudia Schanz einen Überblick über mehrsprachige Schulprojekte als Perspektive der Schulentwicklung in Niedersachsen.

Das Osnabrücker Modell, über *„Deutsch-Italienische Europaklassen“* bilinguale Schulzweige einzurichten, die schrittweise im Verbund eine Sprachenlandschaft in öffentlichen Schulen einrichten, die Minderheiten der Stadt kulturell aufnimmt und die sprachlichen Kenntnisse ihrer Kinder entfaltet, ist Gegenstand des Beitrags von Manuela Sieren-Jovanovic.

Abschließend fasst P. Graf die in den vorausgehenden Beiträgen gewonnenen Erfahrungen und Ergebnisse der fachlich-wissenschaftlichen Reflexionen in einem *„Memorandum zur Einrichtung von bilingual-mehrsprachigen „Europaschulen“* in Deutschland zusammen.

Das dritte Kapitel *„Mehrsprachig-interkulturelle Erziehung im europäischen Kontext“* lenkt den Blick auf innovative Perspektiven der Sprachbildung in europäischen Ländern. Dabei geht es wesentlich um die Stellung der *„Drittssprache“* Deutsch in Spanien, Italien und Griechenland im Bildungswesen und der Erwachsenenbildung. Salvatore Alberto Fanzone (Palermo) verweist in seinem Beitrag auf die Bedeutung von personaler Begegnung als inspirierende Basis dafür, Sprache zu gebrauchen, sie einander im Dialog zu erzählen. Antje Ehrhardt (Rom) stellt die bildungspolitische Bedeutung der deutsch-italienischen Schulprojekte in Italien im Blick auf einen methodisch-strukturellen Neuansatz vor, Schüler für Sprache zu motivieren. Für das griechische Bildungswesen hat Ioanna Karvela (Athen) den aktuellen Stand der Entwicklung umfassend strukturiert und weiterführende Perspektiven entworfen. Für Spanien entfaltet Miguel Angel Belver Hernández (Salamanca) europäisch strukturierte Konzepte zur Vermittlung der deutschen Sprache. Abschließend wenden sich Antonio Fernández-Castillo und José Dionisio Fernández-González (Granada) den übergreifenden Aufgabenstellungen eines Erziehungskonzeptes zu, das einerseits europäische Standards erfüllt, andererseits die spezifischen Lernprobleme von Schülern eingewanderter Gruppen aufnimmt.

Das vierte Kapitel beinhaltet eine Dokumentation zur Projektentwicklung im Feld der bilingualen Erziehung in Frankreich, Italien, Österreich und Großbritannien, die Jutta Lahmann erstellt hat.

1 Perspektiven mehrsprachig-interkultureller Erziehung

Peter Graf

1.1 Natürlicher Spracherwerb und frühes Sprachenlernen in der Schule

*Jeder Versuch, sich mitzuteilen,
kann nur mit dem Wohlwollen der anderen gelingen.*
Max Frisch

1 Die neue Sprachen-Landschaft

Woher kommt es, dass Kinder in frühem Alter lernen, jede Sprache der Welt selbständig zu gebrauchen, ohne sich der Grenzen ihrer Erstsprache bewusst zu werden? Vielmehr freuen sie sich, über Sprache in eine neue Form der Beziehung zu ihrer Umwelt einzutreten, die Zuwendung von Mutter und Vater zu erfahren, die ihm Antwort auf das eigene Lautwort geben. Mutter und Kind kommunizieren bereits über ein Jahr lang ohne Lautsprache aufs Engste miteinander. Wozu bemühen sich Kinder, die eben gelernt haben, aufrecht zu stehen, so aufmerksam um die Sprache der Erwachsenen? Es geht ihnen nicht nur darum, den Dingen ringsum einen Namen zu geben, sondern über Sprache nach jemandem zu rufen, der nicht da ist. Ein Essen abzulehnen gelingt jedem Kind auch ohne Sprache, doch um eine Alternative zu bitten, eine Begründung zu hören, geht nur über Sprache. Über sie entdecken Kinder die Möglichkeit, an den Bedeutungen teilzunehmen, die die ‚Großen‘ den Ereignissen zuschreiben, selbst etwas zu ‚meinen‘. Mehr noch, denn sie fragen nach Begründungen für das, was geht und was nicht. Sie gelangen in einen wichtigen Abschnitt ihrer Entwicklung, in das ‚Fragealter‘. Die Sprache der Erwachsenen erschließt ihnen neue Möglichkeiten, die Welt ringsum zusammen mit Erwachsenen zu erkunden. Mutter oder Vater lehren ihrerseits keine Sprache, sondern geben dem Kind in alltäglicher Form Antwort auf das, was ist und sie eben tun. Dabei haben sie viele Möglichkeiten, dem Kind rückzumelden, was es selbst mit ihrer Äußerung gemeint haben kann, betten jedes ihrer Worte, jeden Wortklang, ihre Satzmelodie ein in einen Blick, eine Mimik oder einen Zeigegestus. Ihr Kind kann so sinnlich wahrnehmen, wovon lautlich die Rede ist. Die Kinder haben Freude an diesem kognitiven Prozess, gemeinsam Neues zu erfahren. Nichts Anstrengendes ist damit verbunden, nichts Vorläufiges begrenzt den Austausch, niemand macht Fehler, denn die Mutter deutet jede noch so vorläufige Lautbildung und präzisiert sie. Spracherwerb gründet auf Beziehung. Sie schafft den Raum, gemeinsam etwas zu ‚meinen‘. So entsteht in gegenseitiger Aufmerksamkeit ein Dialog, der seine kognitive Reichweite laufend von selbst ausdehnt, ohne an eine Grenze zu stoßen.

Derzeit lernen in Deutschland mehr Kinder als je in der Geschichte dieses Landes nicht nur eine Sprache in ihrer Kindheit. Nicht nur die absolute Zahl zweisprachig heranwachsender Kinder ist europaweit die höchste.¹ In Deutschland ist zudem die Skala der bedeutsamen Sprachminderheiten europaweit die breiteste, denn in Ländern wie Frankreich oder Großbritannien kommen die Minderheiten vorwiegend entweder aus der Frankophonie oder dem Commonwealth. Hierzulande haben die Anwerbe- und Aussiedlerpolitik sowie Flucht und Vertreibung die sprachlichen Verhältnisse grundlegend und auf Dauer verändert. Eine Reihe von Sprachminderheiten sind demographisch so bedeutsam, dass ohne weitere Wanderungsbewegungen auf Dauer in Millionen Familien andere Sprachen als das Deutsche gesprochen werden, die entweder Weltsprachen darstellen, europäische Amtssprachen sind oder die berechnete Aussicht haben, es zu werden. So spiegeln die Sprachen der nachwachsenden Generation in Deutschland eine europäische Sprachenlandschaft. Dabei herrscht keineswegs ein sprachliches Babylon in deutschen Städten. Es sind vielmehr die Weltsprachen Spanisch, Portugiesisch und Russisch, die von bedeutenden Gruppen gesprochen werden, zusammen mit den Bildungssprachen Italienisch und Griechisch. Hinzu kommen die Sprachen Polnisch, Serbokroatisch und Türkisch mit unterschiedlichen Anteilen je nach Region und Stadt. Mit Ausnahme von Russisch handelt es sich bei allen Sprachen um Amtssprachen der EU oder ihrer Beitrittskandidaten.² Sprachlich wird daher in Deutschland täglich mehr Europa gelebt als in den Nachbarländern der EU.

1 Zum Begriff ‚Zweisprachigkeit‘ liegen über 20 Definitionen vor, die bekannteste ist jene von Uriel Weinreich, der 1953 Zweisprachigkeit ‚als den abwechselnden Gebrauch zweier Sprachen‘ definierte. Wie ‚Einsprachigkeit‘ ist ‚Zweisprachigkeit‘ nicht von einem bestimmten Kompetenzniveau abhängig, auch nicht von der Fähigkeit, zwei Sprachen in den Bereichen des Hörverstehens, Sprechens, Lesens und Schreibens zu beherrschen oder beide Sprachen gleich zu sprechen. Ich übernehme die anerkannte Definition von Barry McLaughlin nach E. Haugen: Zweisprachigkeit liegt in der Fähigkeit, spontan in einer zweiten Sprache vollständige und eindeutige Aussagen formulieren zu können (to produce complete and meaningful utterances in the other language). Damit sind die in Deutschland aufwachsenden Kinder aus Sprachminderheiten fachlich korrekt als ‚zweisprachige Kinder‘ zu bezeichnen. Dieses schließt nicht aus, dass sie je nach Spracherfahrung und Sprachkontakten einer spezifischen Sprachförderung in der Erst- oder Zweitsprache bedürfen. Barry McLaughlin: *Second-Language Acquisition in Childhood*. Vol. 1: *Preschool Children*, 2nd ed., Hillsdale/NJ 1984, p.8.

2 Slowenien ist Mitglied der EU, Kroatien und Makedonien sind als Beitrittskandidaten ebenso wie die Türkei anerkannt.

Zahl der AUSLÄNDER in ausgewählten EU-Staaten
 Nach Prozentanteilen der Ausländer an der Bevölkerung
 (Stand 1.1.2000 für Deutschland)³

<i>über 10% d. Bevölkerung</i>	
Luxemburg (v.a. Portugiesen)	142.800
<i>8-10% d. Bevölkerung</i>	
Deutschland	7.343.600
Belgien	890.300
Österreich	758.000
<i>6-8% d. Bevölkerung</i>	
Frankreich (v.a. aus dem frankophonen Afrika)	3.596.600
<i>4-6% d. Bevölkerung</i>	
Niederlande	680.000
Schweden	526.600
Dänemark	237.700
<i>2-4% d. Bevölkerung</i>	
Großbritannien (v.a. aus englischsprachigen Ländern des früheren Commonwealth)	2.104.000
Spanien	801.300
Irland	114.400
<i>bis 2% d. Bevölkerung</i>	
Italien	884.500
Polen	173.200
Griechenland	161.200
Finnland	74.600

Die veränderte Sprachenlandschaft Deutschlands wird bisher vorwiegend als Problem wahrgenommen. Es liegt in der Tat im weit überhöhten Schulversagen von Kindern aus Sprachminderheiten, die oft aus unterprivilegierten Schichten kommen. Dieses Schulversagen wird gleichzeitig von einsprachigen Schulen hergestellt, denn was für alle Kinder bis zum Schulbeginn ein durch nichts ersetzbares Ereignis darstellt, ihre Kindheit mit ihren Eltern und deren Lebenswelt, wird in

³ Ausländer in Deutschland, hg. v. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, Bonn/Berlin, 1/2001, S.10. Spätere Statistiken verdecken aufgrund der erleichterten Einbürgerung den Gegenstand. ‚Ausländer‘ sind Personen, die nicht die Staatsangehörigkeit des Aufenthaltslandes besitzen.

einsprachigen Schulen nicht nur übergangen, sondern als Defizit markiert zurückgewiesen. Im Blick auf die Schüler als dem wichtigsten Gut der Schulen ist es an der Zeit, deren frühe Zweisprachigkeit – bei allen Lernproblemen, die damit verbunden sein können – als Aufforderung und Chance zu verstehen, gemeinsam Verantwortung für die nachwachsende Generation in gemeinsamen Schulen zu übernehmen. Ohne die Erfahrung von ‚Zugehörigkeit‘ werden Kinder aus Sprachminderheiten die zusätzlichen Lernleistungen, die von ihnen erwartet werden, nicht schaffen.⁴ Es geht darum, nicht nur Kindern aus Sprachminderheiten eine Möglichkeit anzubieten, ihre Erstsprache in Wort und Schrift vollständig zu lernen und so das europäische Erbe, das sie in die Schule bringen, zu entfalten. Auch einsprachige Schüler der deutschen Mehrheit sollen zur Mehrsprachigkeit befähigt werden. In der frühen Zweisprachigkeit vieler Schulanfänger liegt ein kulturelles Potential, das wahrzunehmen und zu entwickeln ist, um Deutschland zu einem Land werden zu lassen, in dem Europa lebt. Gleichzeitig ist der kulturelle und kognitive Gewinn nicht hoch genug einzuschätzen, den bilingual begründete Schullaufbahnen für alle mit sich bringen. Für die Berufswelt der EU werden von allen jungen Menschen erweiterte Sprachkenntnisse erwartet.⁵ Wer sollte mehr dazu befähigt sein, zwischen den Nationen der EU verstehend zu vermitteln, wenn nicht junge Menschen, die in zwei Sprachen und Kulturen ‚zu Hause‘ sind oder wie Franzosen sagen ‚chez soi‘, also bei sich selbst sind? Erfolgreich ausgebildet werden sie kulturelle Brücken zwischen Deutschland und den Herkunftsländern schaffen.

Vieles über dieses Europa von morgen ist uns unbekannt, mit Sicherheit jedoch steht fest, dass es ein Europa sein wird, das durch eine zunehmende sprachliche und kulturelle Vielfalt geprägt sein wird. Damit stehen mehrsprachige Schulabschlüsse nicht nur für Schüler aus Sprachminderheiten an, sie sind die einzig überzeugenden Schulabschlüsse auch für Schüler der Mehrheit.⁶ Die gewohnte einsprachige Erziehung entfaltet weder das Sprachenpotential der zweisprachig heranwachsenden Kinder noch greift es die Lernbereitschaft einsprachiger Kinder

4 Der Psychologe A. H. Maslow sieht im Bedürfnis nach Zugehörigkeit (need of belonging) eines der ersten Grundbedürfnisse von Kindern. Auf den ‚Europäischen Begegnungstagen der Sprachen und Kulturen‘ von 1990 in Wolfsburg habe ich mit dieser Begründung für gemeinsame ‚Europa-klassen‘ plädiert. Vgl. Graf, P.: Frühe Zweisprachigkeit und Lernen in zwei Sprachen, in: Istituto Italiano di Cultura, (Ed.), Europäische Begegnungstage der Sprachen und Kulturen, Wolfsburg 1992, 102-115.

5 Dagegen stellt Hartmut Esser mit Daten aus Einkommen und Arbeitsmarkt fest, dass Zweisprachigkeit ‚sich nicht rechnet‘. Dabei bezieht er sich auf vergangene Jahrzehnte und Gesellschaften, die für die Entwicklung der EU kein Maßstab sind. Zudem sind weder seine lern- und sprachpsychologischen noch seine pädagogischen Konzeptionen fachlich haltbar. Vgl. Hartmut Esser: Migration, Sprache und Integration, Berlin 2006.

6 In zahlreichen Beschlüssen hat die EU den Mitgliedsländern die Ausbildung ihrer Schüler in drei Sprachen empfohlen: Neben der Landessprache sollen allen Schülern Englisch sowie eine zweite europäische Amtssprache oder Minderheitensprache vollständig vermittelt werden.

auf, zusammen mit Gleichaltrigen im natürlichen Kontakt eine Zweitsprache zu lernen. Verbleibt man beim einsprachigen Weg, so deklassiert man die Minderheiten, denn in der Zweitsprache Deutsch sind sie ihren Mitschülern so unterlegen, dass sie für die Kenntnis ihrer Familiensprache über Jahre bestraft werden. So erzeugt einsprachige Erziehung eben jene Probleme des Schulversagens, welche die PISA-Studien seit Jahren empirisch belegt haben. Es geht darum, die bisherige Not zu wenden, sie über eine gemeinsame Anstrengung in eine Chance zu wandeln.⁷

Gewiss stellt einsprachige Erziehung in einem Land, das bis in die Zeit vor der Anwerbepolitik sprachlich homogen war, den vertrauten Weg schulischer Erziehung in Frage. Doch dieser gewöhnliche Weg ist im Blick auf die neue Schülergeneration nur scheinbar erprobt. Bei genauerem Hinsehen erweist er sich als unzureichend für Kinder aus Sprachminderheiten. Ebenso unangemessen ist die einsprachige Schule im Blick auf die kulturelle und sprachliche Vielfalt des Bildungs- und Berufsraum Europa, auf den alle Schüler zugehen. Bilinguale Erziehung beschreibt daher den notwendigen Weg einer Erziehung in und für Europa. Er muss neu beschritten werden, um schulische Bildung zu profilieren. Von Franz Kafka, der als Interkultureller der deutschen Literatur den Weg in die Moderne gewiesen hat, stammt die Wegweisung: *„Wege entstehen dadurch, dass man sie geht.“*

2 Spracherwerbsforschung als Öffnung des Blicks

Jerome S. Bruner hat 1987 die Spracherwerbsforschung in einen Kontext gestellt, der bis heute seine Gültigkeit hat:

„Seine Muttersprache zu lernen ist etwas, was jedes Kleinkind fertig bringt. Aber Generationen von Philosophen und Linguisten haben es noch nicht fertig gebracht, herauszufinden, wie die Kinder dies tun.“⁸

Nach dem ersten Lebensjahr beginnt jedes Kind, sich der Sprache der Erwachsenen zuzuwenden, um sie selbst zu sprechen. Dies ereignet sich weltweit so, in den unterschiedlichsten Umwelten und ohne jede Unterweisung. Das Kind erfindet geradezu die Lautsprache nach Michael A.K. Halliday, sucht den verbalen Kontakt mit seiner Umwelt, um seine eigene ‚Protosprache‘ jener seiner Umwelt anzupassen.⁹ Angesichts dieses Wunders an Lernleistung, Sprache als komplexeste Form

7 Weiter ausgeführt in: Graf, Peter: ‚Migration als Wandel der Sprachenverhältnisse‘, in: Meendermann, Karin (Hg.): Migration und politische Bildung. Integration durch Information, Münster 2003, 83-104.

8 Jerome S. Bruner; Watson, Rita: Wie das Kind sprechen lernt, Bern 1987, 24.

9 Sogar Kinder gehörloser Eltern beginnen in diesem Alter, eine eigene Lautsprache zu äußern. M.A.K. Halliday belegt in seiner Studie die ‚Protosprache‘ des Kindes, eine der Erwachsenensprache vorausgehende lautliche Erfindung des Kindes. Vgl. Michael A. K. Halliday: Learning how to mean, London 1975, 12f.

menschlichen Handelns zu durchschauen, pflegen Erwachsene viele Vereinfachungen, wenn sie ihrerseits den natürlichen Spracherwerb des Kindes ‚erklären‘. Eine der fragwürdigsten, doch gleichzeitig folgenreichste Vereinfachungen ist jene, die unter Erziehern verbreitet ist. Sie übertragen ihre eigene Erfahrung aus dem Sprachunterricht auf den natürlichen Spracherwerb und meinen, Kinder hätten sich ein Lexikon anzueignen, dann die entsprechenden Satzbauregeln zu üben, um mit Hilfe von Wörtern möglichst korrekte Sätze bilden zu können. Aus dieser Einschätzung leiten sie die Empfehlung ab, lieber ein Lexikon und eine Grammatik zu lernen als den inneren Sprachspeicher mit zwei Lexika und einander widersprechenden Regeln anzufüllen. Entsprechend empfehlen sie, lieber eine Sprache zu lernen als zwei. Noch falscher liegen sie mit der Folgerung, sich der Lernzeit-Ökonomie wegen allein auf die Zweitsprache zu konzentrieren, die Erstsprache zu übergehen. Doch die Erstsprache ist nicht eine unter anderen. Sie zu durchschauen ist ein viel grundlegenderes Ereignis als das nachfolgende Sprachenlernen. Das Kind entdeckt darin menschliche Sprache an sich, etwa wie es eben in diesem Alter auch zu gehen lernt. Auch diese Entdeckung begründet alle weiteren Formen, sich fortzubewegen. Aufrecht zu gehen bedeutet daher mehr als Laufen, Springen, Tanzen und Hüpfen. Darin liegt die Basis für alles Weitere. In der Erstsprache erfährt das Kind die Möglichkeit sprachlicher Kommunikation erstmals, entdeckt Sprache. Diese Grunderfahrung wird es in allen weiteren Sprachlernprozessen weiter anwenden. Allein die Erstsprache schlägt niemand im Lexikon nach und nur weil dieses so ist, können alle weiteren Sprachen im Lexikon überprüft werden. Daher liegt alles andere als eine didaktische Vereinfachung des Sprachenlernens darin, die Erstsprache zu übergehen.¹⁰ Ganz im Gegenteil werden dadurch fundamentale kognitive Quellen für jeden weiteren Sprachgebrauch abgeschnitten. Die Empfehlung, die Erstsprache in der Schule zu übergehen, um fehlerfreier die Zweitsprache zu lernen, gleicht der Empfehlung, keine eigenen Lieder mehr zu singen, um so leichter die Sopranstimme im Schulchor zu erlernen.

Anstelle von Vereinfachungen als Antwort auf eine nicht zu durchschauende Komplexität des natürlichen Spracherwerbs öffnet die Spracherwerbsforschung den Blick für den weiten Horizont dessen, was Kinder leisten, wenn sie die Sprache der Erwachsenen erkennen und kreativ übernehmen. Die Zunahme des neu-

10 Damit plädiere ich keineswegs für die ‚muttersprachliche Erziehung‘, die als zunächst einsprachige Erziehung Sprachminderheiten ins Abseits führt. Gleichzeitig verwende ich auch den Begriff ‚Muttersprache‘ nicht, da er – ideologisch aufgeladen – mit der Vorstellung verbunden wird, die Erstsprache sei die Matrix für die weitere Entwicklung und ‚Mutter des Denkens‘. Die Sapir/Whorf-These ist theoretisch nicht haltbar. Zudem ist es in vielen Familien nicht die Sprache der Mutter, die Kinder als erste lernen. Wie in der modernen Sprachpsychologie unterscheide ich zwischen der Erst- und Zweitsprache (L1 / L2). Beide Sprachen werden funktional gebraucht und in sozialen Kontexten gelernt, wobei der Erstsprache ein zeitlicher Vorrang zukommt. Damit ist verbunden, dass in ihr Sprache als solche entdeckt wird.

robiologischen Wissens hat nach Wolfgang Klein vom Max-Planck-Institut für Psycholinguistik in Nijmegen zu weiteren Detailkenntnissen über natürliches Sprachenlernen geführt, nicht jedoch zu einer integralen Theorie über den Spracherwerb des Kindes.¹¹ Gleichzeitig widerlegen neuere Erkenntnisse die Vorstellung, Sprache sei ein vorwiegend linguistisches Ereignis, das in einem bestimmten Areal unseres Gehirns verarbeitet und gespeichert wird. Vielmehr bedürfen das Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben komplexer Netzwerkstrukturen, in denen neuronal alles mit allem verwoben wird und sich überlagert, da nichts nur nach *einer* Teilstruktur verarbeitet wird.

Sprache stellt eine Ganzheit menschlicher Äußerung dar. Sie ist in dieser Form nur dem Menschen verfügbar, kommt aus seiner inneren Wahrnehmung und leitet sie. Man wird sie daher nie ‚von außen‘, strukturieren können, ohne sie gleichzeitig mit sprachlichen Instrumenten zu analysieren. Sie ist selbst immer integraler Teil der menschlichen Kognition. Wir können daher nicht hinter sie zurücktreten, also auch nicht er-innern, wie wir die erste Sprache gelernt haben. Wer Kinder beobachtet, stellt fest, dass sie weder isolierte Wörter üben noch Sätze nachsprechen, sondern handelnd in Wort- oder Satzform sich ‚äußern‘. Durch ihre Partner, die ihnen Antwort geben, erfahren sie, was ihre Äußerung bewirkt hat.¹² Wie keine Mutter als Sprachlehrerin auftritt, keine Sprachdidaktik benötigt, noch nicht einmal das Lesen und Schreiben gelernt haben muss, um dem Kind als ‚Sprachlehrer‘ zu dienen, ist für Kinder bis zum Schulbeginn Sprache so sehr in Formen des Kontakts eingebettet, dass sie überfordert sind, wenn man sie als Schulanfänger nach isolierten Wörter fragt.¹³

Damit kommt Ludwig Wittenstein in seiner Sprachphilosophie nahe an diese grundlegende Erfahrung der Kinder heran, wenn er Sprache als eine ‚Lebensform‘ versteht, die in unterschiedlichen Situationen mit verschiedenen Menschen nach unterschiedlichen Regeln gespielt wird, um in diesem Raum gemeinsam zu denken. Noch fundamentaler sieht Johann G. Herder den Ursprung der Sprache in dessen Willen, über sprachliche Reflexion Mensch zu werden:

„Der Mensch, in den Zustand von Besonnenheit gesetzt, der ihm eigen ist, und diese Besonnenheit (Reflexion) zum erstenmal frei wirkend, hat Sprache erfunden. (...) Die Erfindung der Sprache ist ihm also natürlich, als er ein Mensch ist.“¹⁴

11 Laut Vortrag von Wolfgang Klein im ‚Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien‘ (IMIS) der Universität Osnabrück vom Februar 2003.

12 Der natürliche Spracherwerb (language acquisition) ist daher ohne Sprechpartner, die dem Lerner antworten, nicht möglich. Im Gegensatz dazu findet gesteuertes Sprachlernen (language learning) über Unterricht, Lehrwerke und Medien statt.

13 Eine der schwierigen Aufgaben von Schulanfängern besteht darin, ihnen vollständig geläufige Äußerungen nach Wortzeichen getrennt zu schreiben.

14 Herder, Johann G.: Abhandlung über den Ursprung der Sprache, hg. v. H. D. Irmischer, Stuttgart 1969, 31-32.