

„Ich mach' in beiden Sprachen Fehler“

Schülersprachen in mehrsprachigen Gesellschaften

CLAUDIA MARIA RIEHL

Wie kommen Schülerinnen und

Schüler aus zweisprachigen

Gebieten mit ihrem (Schul-)

Alltag zurecht? Einige Beispiele

aus Ostbelgien und Südtirol, die

auch für Bewohner scheinbar

einsprachiger Landstriche auf-

schlussreich sind.

Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien oder interethnischen Ehen, die mit zwei Sprachen aufgewachsen sind, sind inzwischen auch in den Oberstufenklassen unserer Gymnasien fester Bestandteil der Unterrichtsrealität. Dennoch wird diesem Umstand von den Lehrerinnen und Lehrern oft nicht Rechnung getragen. So äußerte etwa eine 17-jährige Schülerin aus einer gemischtsprachigen Familie (Vater spanischsprachig, Mutter deutschsprachig): „Mein Deutsch ist nicht genauso gut wie das eines Deutschen und mein Spanisch nicht so gut wie das eines Spaniers. Man fühlt sich manchmal fehl am Platz, sogar die Lehrerkarrieren nicht, warum ich alle Übersetzungen vom Englischen oder Französischen ins Deutsche bzw. Spanische schlechter schreibe als Übersetzungen vom Deutschen/Spanischen in eine Fremdsprache. Im Deutschunterricht habe ich Probleme, mich auszudrücken.“ In Gebieten wie Ostbelgien oder Südtirol, die zweisprachig sind, gehören Probleme wie diese schon lange zur Alltagswirklichkeit. Deshalb lohnt es sich, einmal auf Schülerinnen und Schüler aus diesen Gebieten zu blicken, um Mehrsprachige in unseren Schulen und ihre spezifischen Schwierigkeiten besser verstehen zu können.

Thema

Die beiden mehrsprachigen Gebiete, Südtirol und Ostbelgien, haben trotz einiger Unterschiede eines gemeinsam: Deutsch ist dort die Muttersprache des überwiegenden Teils der Bevölkerung und auch Schulsprache. Italienisch bzw. Französisch ist Zweitsprache und wird bereits in der Primarschule als Unterrichtsfach gelehrt. In Ostbelgien werden in den oberen Klassen bestimmte Fächer (meist Naturwissenschaften) auf französisch unterrichtet – die Anzahl der Fächer ist abhängig vom Typ der Schule. Je nach Wohnort und Familienverhält-

nissen kommen die Schülerinnen und Schüler mit der Zweitsprache aber auch in ihrer Freizeit mehr oder weniger häufig in Berührung. Ein Angebot an Printmedien, Fernseh- und Rundfunkprogrammen besteht ebenfalls in beiden Sprachen. Allerdings sind viele der Schülerinnen und Schüler, die auch außerhalb der Schule nur Deutsch sprechen (und das ist besonders in bestimmten Gegenden Südtirols der Fall), nur bedingt zweisprachig.

Interessant im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeit in unseren Schulklassen sind daher diejenigen Schülerinnen und Schüler, die aus gemischtsprachigen Familien stammen: Die Mutter spricht Deutsch und der Vater Italienisch bzw. Französisch oder umgekehrt. Und das sind in Südtirol und Ostbelgien um die 10 Prozent der Kinder. Außerdem gibt es einige Schülerinnen und Schüler aus der italienischen oder französischen Sprachgruppe, die ebenfalls die deutschsprachige Schule besuchen, so dass wir in den Schulklassen Südtirols und Ostbelgiens ganz unterschiedliche Formen von Mehrsprachigkeit finden. Um einen Eindruck davon zu vermitteln, soll dies anhand der Mehrsprachigkeitsprofile von drei verschiedenen Schülerinnen und Schülern illustriert werden. Typische

Aussagen der Sprecher über ihre Sprachkompetenz oder Einstellung zur Zweisprachigkeit werden jeweils als Motto vorausgeschickt.¹⁾

Beispiel 1: „Besser sicher, perfekt nicht!“

Die 17-jährige Schülerin M. ist italienischer Muttersprache, besucht aber eine deutschsprachige allgemeinbildende Schule in Bozen/Südtirol, und zwar die 12. Jahrgangsstufe. M.s Vater arbeitet als Installateur, die Mutter hilft im Geschäft mit. Die Familie wohnt in St. Jakob, einem gemischtsprachigen Dorf, in dem sich der Anteil der Sprachgruppen in etwa die Waage hält, so dass M. auch in ihrer Umgebung oft mit der italienischen Sprache konfrontiert wird. Die Familiensprache ist ausschließlich Italienisch. M. geht mit den deutschsprachigen Freunden aus ihrer Klasse oder in gemischtsprachigen Gruppen aus. In diesen Gruppen wird auch nur Italienisch gesprochen. M. liest Bücher vor allem auf deutsch, Zeitschriften und Zeitungen dagegen auf italienisch, „weil sie daheim rumliegen“. Die Schülerin besuchte bereits den deutschsprachigen Kindergarten und wurde dann wegen der besseren Schulausbildung und eventuell besseren Berufschancen auf die deutschsprachige Schule geschickt. M. meint, dass sie es am Anfang sicher leichter gehabt hätte, hätte sie eine italienischsprachige Schule besucht. Sie fände auch eine zweisprachige Schule nicht schlecht, da sie bemerkt, dass sie einen bestimmten Fachwortschatz auf italienisch nicht beherrscht. Auf die Frage nach der Selbsteinschätzung ihrer Sprachkenntnisse antwortet M.: „Halbe-halbe, a bissl [...]. Mir kommt nur vor, dass ich besser Italienisch sprechen kann, weil mir die italienischen Vokabeln schneller einfallen als die deutschen. Wenn ich auf deutsch spreche, dann muss ich mich irgendwie konzentrieren, dass ich keinen Fehler mache. Wenn ich Italienisch, wenn ich auf italie-

nisch spreche, dann sprech ich so, wie's kommt, ohne lang nachzudenken.“ Ihr Studium möchte M. gerne in Österreich absolvieren, um ihr Deutsch zu verbessern. Als sie gefragt wird, ob sie glaube, es perfekt beherrschen zu können, antwortet M.: „Besser sicher, perfekt nicht.“

Beispiel 2: „Ich besitze beide nur halb.“ Schülerin L. ist 18 Jahre alt und besucht die Abschlussklasse einer allgemeinbildenden Schule in Eupen/Ostbelgien. Ihre Mutter, von Beruf Kindergärtnerin, ist deutschsprachig, der Vater, Zweigstellenleiter einer Bank, französischsprachig. Geschwister hat L. keine. Bis zum 3. Lebensjahr haben die Eltern mit ihr Deutsch gesprochen, danach auch Französisch. Die jetzige Familiensprache ist „gemischt“. Die Familie wohnt in einem Dorf in der Wallonie, also im offiziell französischsprachigen Gebiet Belgiens, so dass L. auch in ihrem alltäglichen Umfeld mit Französisch konfrontiert wird. Ihr Freundeskreis besteht aufgrund der Schulkontakte mehr aus Deutschsprachigen, sie hat aber auch Kontakt zu Schülern aus dem französischsprachigen Zug. Drei Jahre lang hatte sie den Französischunterricht für Muttersprachler besucht, kam aber dann „doch nicht so gut mit“, da sie – ihrer eigenen Einschätzung nach – doch ein bisschen besser im Deutschen ist. L. liest gerne, auch Klassiker, und das in beiden Sprachen (auf fran-

zösisch mehr aktuelle Romane); es kommt auf das Thema an. L. spricht am häufigsten Hochdeutsch, aber am liebsten Französisch. Sie ist sich allerdings selbst dessen bewusst, dass sie keine der beiden Sprachen perfekt beherrscht, und schreibt daher: „Wir wohnen hier selber in einem zweisprachigen Gebiet und haben seit dem 2. Schuljahr Französischunterricht, jedoch kann ich von mir nicht behaupten, dass ich die Sprachen beherrsche. Ich besitze beide nur halb.“ Diese recht pessimistisch anmutende Feststellung relativiert L. aber dahingehend, dass sie das Sprachproblem mehr auf die formale Seite verlagert. Auf die Frage, ob sie denn aufgrund ihrer persönlichen Situation beide Sprachen perfekt beherrsche, antwortet L.: „Nein, eigentlich nicht perfekt. Ich find's 'n bisschen dumm, weil ich kann mich in beiden Sprachen ausdrücken, aber ich mach' auch in beiden Sprachen Fehler. Und ich beherrsche keine Rechtschreibung in keiner von beiden Sprachen. Also, ich find' das schon ein bisschen schlimm, wenn man mit 18 nicht genau schreiben kann.“²⁾

Beispiel 3: „Um so mehr kommunizieren kann man.“

Schüler U. ist 19 Jahre alt und besucht den „Kunst“-Zweig der 11. Jahrgangsstufe einer berufsbildenden Schule in Eupen. U.s Mutter ist französischsprachig und lebt allein mit U. in einem Dorf in

der Wallonie. Der Vater U.s, der aus Ostdeutschland stammt, trennte sich bereits von der Familie, als U. fünf Jahre alt war. Er machte aber seinen Einfluss noch dahingehend geltend, dass U. auf die deutschsprachige Schule geschickt wurde. Der Besuch der deutschsprachigen Schule war für U. eine große Umstellung gewesen, und er hatte Probleme im Deutschunterricht. Vor allem hasste er es zu lesen, was sich mittlerweile geändert hat. Mit der Zeit fand er es „toll“, zweisprachig zu sein: „Man kann mehr Menschen kennenlernen, man hat's leichter für andere Sachen.“ Für U. ist das Wichtigste, dass man sich mit Menschen unterhalten kann. Daher schreibt er: „Die Sprache ist nämlich Kommunikation, und um so mehr Sprachen man beherrscht, um so mehr kommunizieren kann man.“ In seiner Clique sind andere Zweisprachige oder solche, die sehr gut Französisch verstehen, und so wird, „je nachdem, wie's kommt“, auch Französisch gesprochen – teilweise auch als gruppeneigene Geheimsprache, um die anderen auszugrenzen. Die Kommunikation wird dadurch erleichtert, dass Wörter, die einem gerade nicht einfallen, aus der anderen Sprache genommen werden können. U. liest Bücher mehr auf deutsch, bei Zeitungen und Zeitschriften verteilt sich das Interesse. Er empfindet beim Sprechen eine größere Leichtigkeit im Französischen: „Ich weiß nicht. Wenn ich so lese oder so oder wenn ich spreche, dann finde ich die französische Sprache – da hab ich mehr, wie soll ich sagen, es ist mehr Eleganz drin, um es zu sprechen. Das Deutsch, da weiß ich manchmal nicht 'nen anderen Ausdruck, und in Französisch weiß ich das.“

Bereits diese wenigen Beispiele zeigen, dass die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler stark von der persönlichen Situation bestimmt wird. Die Verhältnisse der italienischsprachigen Schülerin M. (Bsp. 1) spiegeln etwa die Situation bestimmter Migrantengruppen in Deutschland wider. Bei den aus gemischtsprachigen Familien stammenden Schülerinnen und Schülern zeigt sich, dass es große Unterschiede gibt, je nachdem, welche Sprache zu Hause gesprochen wird. Außerdem spielt es eine große Rolle, in welcher Umgebung ein Schüler lebt, etwa ob die Familie im anderssprachigen Gebiet wohnt wie bei Schülerin L. (Bsp. 2) oder im deutschsprachigen. Darüber hinaus schätzen die Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenz in den jeweiligen Sprachen unterschiedlich ein: Einigen kommt es nur auf die Kommunikationsfähigkeit an, wie dem Schüler U. (Bsp. 3), andere, wie Schülerin M. (Bsp. 1), bedauern es, dass sie in der Schulsprache nicht perfekt sind, wieder andere, wie

Textvorlage: Umfrage

Die Europäische Union berät über die Einführung einer einheitlichen Amts- und Verkehrssprache für ihre Mitgliedsländer. Als mögliche Sprachen sind Englisch (Weltsprache), Deutsch (größter Anteil der Sprecher in der Europäischen Union), Esperanto (Welthilfssprache), aber auch Latein (Vorbild: Mittelalter!) im Gespräch. Ebenso diskutiert wird ein Modell für die angestrebte Zweisprachigkeit: zweisprachige Schule (mit gleichem Anteil von Wochenstunden für die beiden Sprachen) oder einsprachige Schule in der Muttersprache mit Einführung der Zweitsprache als Unterrichtsfach ab der zweiten Klasse Grundschule; daneben zweisprachige Ausfertigung aller Formulare und sonstiger amtlicher Texte sowie öffentlicher Aufschriften etc., überwiegender Einsatz der Zweitsprache in den Medien. Die Gegner der Zweisprachigkeit fürchten den zunehmenden Verlust der Ausdruckskompetenz in der Muttersprache und eine „Doppelte Halbsprachigkeit“ in beiden Sprachen.

Die Forschungsstelle für Mehrsprachigkeit in Brüssel führt hierzu eine Befragung bei einem repräsentativen Querschnitt der Bevölkerung durch. Auch Sie sind aufgerufen, dazu Stellung zu nehmen, a) welche Sprache ausgewählt werden soll; b) welches Modell für Zweisprachigkeit geeignet erscheint. Bitte begründen Sie Ihre Meinung! Die Argumente werden gesammelt und dem Europäischen Parlament vorgelegt.

Mehrsprachigen durch eine gewisse Mehrbelastung des Gedächtnisses mit zwei Sprachsystemen und die geringere Häufigkeit im Gebrauch der deutschen Sprache nicht alles exakt gespeichert ist. Die Sprecher haben die Gestalt des Ausdrucks nur vage im Kopf und greifen daher auf semantisch verwandte Begriffe zurück. Weil aber die Mehrsprachigen diese Prägungen noch nicht so fix und fertig gespeichert haben, ist es für sie ein Leichtes, sie aufzubrechen und neu zusammensetzen. Dann entstehen so originelle Formulierungen wie *die Mähne stand ihm zu Berge, leicht fröhlich kommt ein Fuchs vorbei* oder *er liebäugelt der prallen Traube zu*. In Erzähltexten sind diese Formulierungsmuster nicht nur tolerierbar, sondern sie machen die Texte auch attraktiv. Durch das Aufbrechen vorgegebener Formeln entsteht ein kreativerer Umgang mit Sprache, der typisch ist für Texte Mehrsprachiger. Problematisch wird es nur, wenn terminologische Exaktheit gefragt ist, wie z. B. in einer Gebrauchsanweisung oder auch bei argumentativen Texten.

Neben diesen auf der Sprachgebrauchsebene abweichenden Formen fällt bei den mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern aus Südtirol und Ostbelgien auf, dass sie teilweise argumentative Texte nach einem ganz anderen Muster schreiben als die einsprachigen Schüler. Dieses Muster möchte ich im Anschluss an Peter Sieber *Parlando* nennen. Sieber

beschreibt damit argumentative Texte, die eher wie ein Radiomanuskript aussehen, also wie ein mündlich vorgetragener Text.⁹⁾ Die Texte lesen sich sehr flüssig und sind gerade, weil sie oft exemplarische Beispiele enthalten, weitaus ansprechender als die Texte, die sich an dem ausgefeilten schriftsprachlichen Stil orientieren, der beim Texttyp „Erörterung“ eingeübt wird.

Typisch für den *Parlando*-Stil ist der Gebrauch von Gesprächspartikeln (*Englisch lernen sowieso die meisten*), der Partikel *ja* für Begründungen (*Das Französische wird ja fast überall verstanden*), weiter gibt es viele Formulierungen aus gesprochener Sprache (*Das ist bestimmt nicht der Zweck der Sache* oder *Französisch ist nicht gerade meine Stärke*). Typisch ist auch ein reihender Satzbau; Nebensätze werden oft in Form von Nachträgen präsentiert: *Daran wird und kann sich nichts ändern. Da nicht in allen Ländern die gleiche Sprache gesprochen wird*. Daneben finden sich Ellipsen, rhetorische Fragen und narrative Passagen, die besonders das persönliche Engagement der jungen Schreiber zeigen.

Intentionen

Dieses Modell verfolgt zwei Ziele: Die Schüler sollen einmal auf die unterschiedlichen Typen von Mehrsprachigkeit in deutschen Schulklassen aufmerk-

Schülerin L., klagen über Schwierigkeiten in beiden Sprachen. Trotzdem haben sie eine wesentlich höhere Ausdrucksfähigkeit in der Zweitsprache als der Durchschnitt der Klasse.

Wenn Mehrsprachige über ihre Sprachkompetenz sprechen, werden häufig formale Dinge (wie orthographische Richtigkeit) oder die Vokabeln angesprochen (vgl. Bsp. 1). Sie sprechen aber auch etwas vage von bestimmten „Ausdrücken“, über die sie im Deutschen weniger verfügen (Bsp. 1 und 3). Damit spielen sie bereits auf etwas an, auf das im Folgenden näher eingegangen werden soll, nämlich den Bereich der idiomatischen Prägungen. Ich benutze diesen Begriff hier im Sinn von Helmuth Feilke,³⁾ der darunter feste Wortkombinationen versteht, die in der Regel miteinander auftreten: Das können nun unauflösbare Verbindungen sein wie *sich auf die faule Haut legen*, aber auch Verbindungen mit einer Leerstelle, die nur mit einer begrenzten Anzahl von Begriffen gefüllt werden kann. Ein Beispiel dafür wäre *etwas befolgen*: Hier können nur Begriffe wie *Gesetz, Gebot* oder *Ratschlag/Vorschlag* eingesetzt werden. Hierher gehören außerdem die Kombinationen von Verben oder Substantiven mit bestimmten Präpositionen (z. B. *suchen nach*). Dabei kommt es häufig vor, dass Verben oder Substantive je nach Bedeutung und Art der Mitspieler (Personen, Objekte etc.) unterschiedliche Präpositionen zu sich nehmen: z. B. *mit jem. etwas tauschen* und *etwas gegen etwas tauschen*. Ein Problem dieser Prägungen ist, dass man sie praktisch in ihrer Gesamtgestalt gelernt haben muss, um sie zu beherrschen. Das nennt Feilke die „idiomatische Kompetenz“. Diese erwirbt man natürlich im Lauf der Sprachentwicklung, und gerade in den unteren Klassen machen die Schülerinnen und Schüler noch Fehler in diesem Bereich. In der Sekundarstufe haben sich diese Prägungen bei den Einsprachigen schon meist verfestigt, bei Mehrsprachigen ist das weit weniger der Fall.⁴⁾ Sie greifen häufig auf semantisch verwandte oder ähnlich klingende Ausdrücke zurück. So schreiben sie beispielsweise für das obige Beispiel: *sich auf die faule Haut setzen*. Auch im zweiten Fall wissen sie nicht genau, welche Begriffe eingesetzt werden können, und schreiben dann z. B. *eine Diät befolgen*. Noch größere Probleme bereiten Präpositionen: die mehrsprachigen Schreiber verwenden hier weniger nicht gebräuchliche Kombinationen wie etwa *suchen auf*, sondern Präpositionen aus einem anderen Kontext: z. B. *den Apfel mit etwas Geld tauschen* (analog zu *mit jem. tauschen*). Dieser Einsatz untypischer Prägungen hat ganz einfach damit zu tun, dass bei

sam gemacht werden, zum zweiten sollen sie sehen, wie sich Mehrsprachigkeit auf das Schreiben von Texten auswirken kann. Das kann aus zwei Perspektiven geschehen: Einmal aus der Perspektive der Mehrsprachigen selbst. Sie sollen die Möglichkeit bekommen, auch ein „Profil“ ihrer Mehrsprachigkeit zu erstellen, ja diese einmal aktiv zu reflektieren. Wann gebrauche ich welche Sprache? Wie sprechen wir zu Hause? Wie kann ich mich in der anderen Sprache mündlich und schriftlich ausdrücken? Gibt es Defizite in einer Sprache? Wo liegen sie? Es ist möglich, dass auch sie – ähnlich wie die Schülerinnen und Schüler aus Südtirol und Ostbelgien – ebenfalls nur die mündliche oder die schriftliche Ausdruckskompetenz sehen oder dass sie etwa auf Äußerlichkeiten wie orthographische Richtigkeit achten. Sie sollen deshalb einen Einblick in die verschiedenen Funktionen, die Sprache hat, bekommen und sehen, dass jeder Bereich seine eigenen Formulierungsmuster fordert. Den mehrsprachig aufgewachsenen Schülerinnen und Schülern soll außerdem ein Forum geboten werden, wo sie ihre Probleme beschreiben können – wie die vorher erwähnte Schülerin L. Außerdem können hier auch Schülerinnen und Schüler zu Wort kommen, die in einem Dialekt sozialisiert wurden und die sozusagen mit „innerer Mehrsprachigkeit“ aufgewachsen sind. Wo hatten (oder haben) sie Probleme, sich auszudrücken? Haben sie je ihren Dialekt als Hindernis oder Vorteil gesehen?

Die zweite Perspektive betrifft die einsprachig aufgewachsenen Schülerinnen und Schüler: Sie sollen verstehen lernen, wie ihre mehrsprachigen Mitschülerin-

nen und Mitschüler ihre Mehrsprachigkeit empfinden und warum sie gelegentlich im schriftlichen Ausdruck Schwierigkeiten haben. Gleichzeitig lernen sie ein Phänomen wie idiomatische Prägungen kennen und verstehen, warum sie sich in einer Fremdsprache noch lange nicht richtig ausdrücken können, wenn sie die Übersetzungsäquivalente und die grammatischen Strukturen kennen. Es soll darüber hinaus ein Bewusstsein dafür entstehen, dass Sprachkontakt ein kreatives Potential birgt. Die Schülerinnen und Schüler sollen sehen, dass man Sprache in einem bestimmten Bereich verändern kann, ohne dass es „falsch“ ist, aber doch etwas „anders“ klingt.

Im vorliegenden Beitrag werden ebenfalls zwei Wege vorgeschlagen, wie man mit dem Thema umgehen kann: das eine ist eine Diskussion, ausgehend von den hier vorgestellten Schülerprofilen. Damit soll besonders den mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben werden, sich zu äußern. Der zweite Weg geht von der Idee aus, dass sich die Schülerinnen und Schüler zuerst in eine ähnliche Testsituation begeben müssen wie die Probanden aus Südtirol und Ostbelgien, so dass sie auch Texte verfassen. Diese Texte werden dann mit denen Mehrsprachiger verglichen. Die Schülerinnen und Schüler üben sich dabei in Textkritik – Kritik an Aufbau, Stil und sprachlicher Form, am eigenen und an fremden Texten.

Neben der Thematik „Mehrsprachigkeit“ werden hier Aspekte wie sprachliche Wahrnehmung, Stilprinzipien schriftlicher Texte, die Bedeutung von idiomatischen Prägungen, die Problematik „mündlicher Stil“ vs. „schriftlicher Stil“, besonders auch der kritische Umgang mit Text – auch mit dem, den man selbst geschrieben hat! – angesprochen.

Realisierung

Was im Folgenden beschrieben wird, stützt sich zum großen Teil auf Materialien, die ich während meiner Feldforschungsaufenthalte in Südtirol und Ostbelgien (1993–1996) erhoben habe.⁶⁾ Einige der folgenden Vorschläge wurden bereits in den deutschen Kontrollklassen getestet. Die Vorschläge können in mehreren Unterrichtsstunden hintereinander oder aber als in sich geschlossene Blöcke angeboten werden. Angesprochen sind grundsätzlich Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II.

Vorschlag 1

Im ersten Block soll zunächst einmal die Problematik der Mehrsprachigkeit insgesamt angesprochen werden. Dabei werden zunächst die Profile der einzelnen Schülerinnen und Schüler aus den Sprachkontaktgebieten vorgestellt. Dies ist nun der Auslöser für eine Diskussion, die relativ frei, aber auch durch spezifische Fragen gelenkt sein kann. Die Diskussion gliedert sich in zwei Teile:

a) Zuerst sollen die Mehrsprachigen zu Wort kommen: Welche Erfahrungen haben sie gemacht? Können sie die Erfahrungen der hier vorgestellten Schülerinnen und Schüler teilen? Was ist gleich? Was ist anders? Wenn sie von sich ein solches Profil entwerfen müssten: Wie würde das aussehen? Man kann auch (etwa an der Tafel) einmal zusammenstellen, welche Formen von Mehrsprachigkeit in der Klasse vorhanden sind.

b) Wie sieht es nun bei den Dialektsprechern aus? Haben sie schon mal ähnliche Erfahrungen gemacht? Wie empfindet man diese „innere Mehrsprachigkeit“? Gibt es Vorteile? Nachteile?

Alternativ dazu kann man auch ausgehend von den Schülerprofilen den Schü-

Text A: Umfrage

a) Meiner Meinung nach sollte Englisch als einheitliche Amts- und Verkehrssprache für die Europäische Union gewählt werden. Deutsch finde ich nicht so gut, obwohl ich da ja im Vorteil wäre, weil ich diese Sprache ja schon beherrsche. Aber Spaniern, Griechen und anderen „Süd-Europäern“ ist meiner Meinung nach die Aneignung von Deutsch zu schwer bzw. urfremd, sie haben keinen Zugang dazu. Englisch ist da ja schon familiärer. Latein als Verkehrssprache finde ich sowieso weit ausgeholt, da Latein einfach nicht genügend Vokabular der Neuzeit hat, zu schwer zu erlernen ist und niemals so flüssig wie „moderne“ Sprachen von uns gesprochen werden kann. Esperanto finde ich auch nicht schlecht, aber ich muss zugeben, dass ich nicht recht weiß wie schwer diese Sprache zu erlernen ist. Englisch eignet sich daher am besten zur „Unionssprache“ (leichte Grammatik, nicht schwer zu erlernen, auch dem Rest der Welt bekannt.)

b) Ich finde das „Modell Südtirol“ das geeignetste für die Zweisprachenerlernung. Man muss aber sagen, dass wir als Südtiroler den Vorzug haben von zuhause aus mit zwei Sprachen großgezogen zu werden (diejenigen die aus einer Deutsch/Italienischen Ehe stammen). Wenn man diesen Plan auf die ganze europäische Union ausweiten würde und z. B. Englisch als Zweitsprache wählen würde, wäre das wahrscheinlich schwerer erlernbar als für uns Italienisch.

Schülerin, 13. Jg., Südtirol

Text B: Umfrage

a) Der Vorschlag einer einheitlichen Amts- und Verkehrssprache in Europa klingt vielversprechend. Die Einführung in dieses Projekt wird jedoch nicht leicht sein (z. B.: Arbeitstätige müssten sich noch nach Feierabend mit dem Sprachstudium beschäftigen).

Für mich wäre Englisch die geeignete Amts- und Verkehrssprache (obwohl ich in Englisch nicht die Beste bin!!), da sie doch relativ einfach ist. Probleme werden jedoch z. B. die Franzosen mit der Aussprache haben. Latein fände ich ungeeignet, da es eine tote Sprache ist. Außerdem lässt das Interesse an Latein weiterhin nach (immer weniger Schüler wählen dieses Fach). Deutsch spricht zwar der größte Anteil der Bevölkerung, doch es wäre eine Zumutung, den Restlichen diese schwere Sprache beizubringen. Da, die hier unbekannte Sprache, Esperanto kaum jemand beherrscht, fände ich es unlogisch gerade diese Sprache als Amts- und Verkehrssprache einzuführen.

b) Am wirkungsvollsten fände ich eine zweisprachige Erziehung, d. h. das Kind wird von Geburt an mit den zwei Sprachen konfrontiert. In dem Kleinkindstadium ist es nämlich eine Kleinigkeit, Sprachen zu erlernen. Wenn ich die Wahl hätte, würde ich mein Kind dann in eine zweisprachige Schule eintragen. Ausdrucksfehler in den beiden Sprachen finde ich nicht so schlimm, wie nur eine Sprache zu beherrschen oder die 2. Sprache als Erwachsener mit Mühe und Not erlernen zu müssen. Die Kinder lernen nämlich mit Hilfe ihres Gehöres/sie lernen die Sprache im Spiel. Erwachsene müssen sich jedoch mit der Grammatik auseinandersetzen.

Schülerin, 12. Jg., Ostbelgien

Text C: Umfrage

a) Ich bin dafür, dass Englisch gewählt wird. Als Sprache ist das Englische am geeignetsten, weil es am leichtesten zu lernen ist. Deutsch u. Latein sind grammatikalisch gesehen viel schwerer. Und daher auch schwerer erlernbar. Außerdem ist das Englische gegenüber dem Dt. nicht so formell und krampfhaft, sondern viel lockerer. Dies fängt schon bei der Anredeform mit „you“ an. „You“ ist keine Höflichkeitsform, man geht also automatisch viel offener und lockerer auf die angespr. Person ein. Latein auf keinen Fall. Damit komme ich jetzt schon nicht zurecht. Was glauben Sie da, was für Schwierigkeiten ich dann später hätte bei Kommunikation und Gesprächen, wo die Wörter schnell her müssen, ohne zuvor lange an Grammatikregeln usw. zu denken. Esperanto: kenne ich nicht. Ich glaube viele Leute kennen diese Sp. nicht. Also müsste man hierbei eine völlig neue Spr. lernen; dies ist auch kompliziert. Das Englische versteht man ja auch sofort auf Anhieb, weil viele Wörter dabei aus dem Lateinischen stammen, also dem Italienischen u. Dt. sehr ähnlich sind, daher auch leicht verständlich. Bleiben wir bei Englisch. Außerdem spricht ein Großteil unserer Bevölkerung ja sowieso Englisch bzw. Amerikanisch. Da ist der Unterschied nicht groß.

b) Das Modell ist mir egal, Hauptsache, die Zweisprachigkeit ist vorhanden. Vielleicht bin ich schon doch für Modell 1. (gl. Anteil an Std. für beide Sprachen). Mein Motto ist nämlich folgendes: je mehr Sprachen beherrscht und je besser man sie kennt, desto besser ist es für dich und desto leichter kannst du dich miteinander verständigen. Es gibt nichts schöneres als wenn du dich auch mit Menschen aus anderen Kulturen unterhalten kannst und dabei auch etwas verstehst und deine Meinung und Gedanken ausdrücken kannst.

Schülerin, 13. Jg., Südtirol

lerinnen und Schülern selbst die Aufgabe erteilen, Mehrsprachige zu befragen. Dies kann im Kreis von Mitschülern (auch aus anderen Klassen) oder in der Nachbarschaft und im Bekanntenkreis geschehen. Für die Befragung wird ein kurzer Fragebogen zusammengestellt, an dem sich die Interviewer orientieren können. Er sollte etwa folgende Punkte enthalten: Alter, Herkunft, Sprache der Eltern, Wohnorte, Beruf bzw. Klassenstufe, Sprache zu Hause, mit Freunden, in der Schule/Beruf etc. (kann beliebig ergänzt werden). Weitere Fragen: Welche Sprache sprichst du öfters? Welche lieber? Gibt es Unterschiede im Geschriebenen und Gesprochenen? usw. Auch hier dienen die besprochenen Schülerprofile als Orientierungshilfen. Die Schülerinnen und Schüler stellen dann ihre Ergebnisse in der Klasse vor. Die Diskussion lässt sich abschließen, indem man Texte mehrsprachiger Autoren liest⁷⁾ oder indem man den Unterrichtsvorschlag 2 und/oder 3 hinzunimmt.

Vorschlag 2

Der zweite Vorschlag beruht auf einer Schreibaufgabe, die den Schülerinnen und Schülern aus Südtirol und Ostbelgien präsentiert wurde. Dabei handelt es sich um die Beantwortung einer fiktiven Umfrage zur Amts- und Verkehrssprache in Europa. Hier wurde eine echte kommunikative Aufgabe simuliert: Die Schüler sollten zur Einführung einer einheitlichen Amts- und Verkehrssprache in Europa Stellung nehmen. Auch wenn einige der Schüler nicht ganz glaubten, dass ihre Meinung wirklich gehört würde, so glaubten sie doch an die Authentizität der Fragestellung. Neben der eigentlichen Schreibaufgabe haben die Schüler außerdem die Möglichkeit, ihre spezifischen Vorstellungen zur Mehrsprachigkeit in Europa zum Ausdruck zu bringen und zweisprachigen Unterricht zu diskutieren. In Deutschland haben etwa 95 Prozent der Schüler für Englisch als Amts- und Verkehrssprache gestimmt, die meisten wollten einen Unterricht nach dem Modell Südtirol, also Unterricht in der Zweitsprache bereits in der Grundschule. Diejenigen, die selbst mehrsprachig waren, wünschten sich dagegen meist einen zweisprachigen Unterricht.

Wie die Schülerinnen und Schüler aus Südtirol und Ostbelgien, so zeigten auch die Mehrsprachigen in den deutschen Klassen mehr Engagement für die Fragestellung und auch stärker den oben erwähnten *Parlando*-Stil.

Bearbeitungszeit für diesen Text war in der Versuchsreihe 45 Minuten. In zwei Klassen wurde der Text als Klassenarbeit geschrieben. Hier zeigte sich, dass der Stil

sich keineswegs ändert, die Texte werden bloß länger. Ist ein Vergleich, wie er in Vorschlag 3 besprochen werden wird, beabsichtigt, sollte der Vergleichbarkeit halber auch die ursprüngliche Bearbeitungszeit nicht überschritten werden.

Vorschlag 3

Die Schülerinnen und Schüler bekommen Texte der Schreiber aus den mehrsprachigen Gebieten präsentiert, nämlich die Texte der Umfrage. Man kann hier noch einmal anhand des Inhalts die verschiedenen Ansichten diskutieren, vor allem wenn Vorschlag 2 nicht realisiert wurde. Dann können diese Texte als Aufhänger für eine mündliche Diskussion zum Thema Amts- und Verkehrssprache in Europa dienen.

Die Schülerinnen und Schüler diskutieren nun zunächst untereinander in kleinen Gruppen, ob und wenn ja, was ihnen an den Texten stilistisch auffällt. Hier untersuchen sie zunächst Text A und B, um einige sprachliche Besonderheiten herauszufiltern: Text A: Prägungen vom Typ *weit ausgeholt* (statt: *weit hergeholt*, Z. 9), *sich eignen zur* (statt: *sich eignen für*, Z. 15), *den Vorzug haben* (statt: *den Vorteil haben*, Z. 20), *von zuhaus aus* (statt: *von Haus aus*, Z. 20), *mit zwei Sprachen großziehen* (statt: *aufziehen*, Z. 21) und *einen Plan ausweiten* (statt: *ausdehnen*, Z. 23) oder Wortbildungen wie *Zweitsprachenerlernung* (Z. 19) und die ungewöhnliche Verwendung von *familiär* (Z. 8), hier eine Bedeutungserweiterung aufgrund von ital. *familiare* (vertraut).⁸⁾ Text B: Prägungen wie *Einführung in* (statt Genitiv, Z. 2f.), *Arbeitsstätige* (statt: *Berufstätige*, Z. 4), *in eine Schule eintragen* (statt: *in einer Schule anmelden*, Z. 23f.), die Wortbildung *Kleinkindstadium* (Z. 21) und die Verwendung von *Sprachstudium* (Z. 5) für Erlernen einer Sprache als Bedeutungserweiterung von frz. *étudier* (erlernen, studieren). Manchmal erweist es sich als nützlich, die Schülerinnen und Schüler gezielt durch Fragen auf die Phraseologie hinzuweisen: Passen die Wörter alle so zusammen? Wie würdet ihr das formulieren? Jede Gruppe stellt ihre Ergebnisse vor. Man diskutiert die Korrektheit der gefundenen Prägungen. In den Klassendiskussionen zeigte sich, dass nicht immer Einigkeit darüber besteht, was als „richtig“ oder „falsch“ zu gelten hat. Hier handelt es sich ja nicht um Verletzungen des Sprachsystems, sondern des Sprachgebrauchs – es geht also um „angemessen“ vs. „unangemessen“. Man kann nun diese Prägungen entsprechend kategorisieren: 1. feste Wendungen (*von Haus aus*, *weit hergeholt*), 2. Wendungen mit Leerstellen: mit welchen Begriffen kann ich *großziehen* oder *ausweiten* verwenden?

Wann heißt es *sich eignen zu* und wann *sich eignen für*?

Im Anschluss daran wird der eigentliche Stil der Texte diskutiert. Hierfür eignet sich Text C besser, da er in einem sehr ansprechenden *Parlando*-Stil geschrieben ist. Bei einem Text wie diesem waren die Reaktionen in den Versuchsklassen unterschiedlich: Einigen fiel der mündliche Stil sofort auf, andere mussten erst durch Nachfragen darauf gestoßen werden. Da sich der Text sehr flüssig liest, fanden viele ihn recht ansprechend. Das kann zum Aufhänger dafür gemacht werden, um zu diskutieren, warum dieser Text gefällt. Davon ausgehend kann man die Besonderheiten des *Parlando*-Musters sammeln und den jeweiligen schriftsprachlichen Äquivalenten und entsprechenden neutralen Formen gegenüberstellen. Das ist gleichzeitig eine hervorragende Übung zur Einübung von festen Formulierungsmustern argumentativer Texte.

Anmerkungen

¹⁾ Diese Idee stammt von Kurt Egger: *Sprachgebrauch und Sprachkompetenz bei mehrsprachigen Kindern im Südtiroler Unterland*. In: Wolfgang Meid/Karin Heller (Hrsg.): *Sprachkontakt als Ursache von Veränderungen der Sprach- und Bewusstseinsstruktur*. Innsbruck 1981, S. 67–82.

²⁾ Diese Aussage spiegelt den Bewusstseinsgrad von Sprachkorrektheit wider. Fehler sind vor allem Fehler in der Orthographie, die syntaktisch-stilistisch-semantischen Unebenheiten ihrer Sprache nimmt L. dagegen nicht wahr. Es ist ja eine altbekannte Tatsache, dass die Überarbeitung bei den Schülern sich meist auf orthographische Richtigkeit beschränkt und stilistische Revisionen kaum vorgenommen werden.

³⁾ Vgl. Helmuth Feilke: *Sprache als soziale Gestalt*. Frankfurt: Suhrkamp 1996.

⁴⁾ Die folgenden Beobachtungen stützen sich auf das Material, das ich während meiner Feldforschungsaufenthalte (1993–1996) in Südtirol und Ostbelgien erhoben habe.

⁵⁾ In seinen Untersuchungen zu Texten aus der Deutschschweiz hat Sieber ähnliche Feststellungen gemacht. Das hat dort wohl etwas mit der sog. „Inneren Mehrsprachigkeit“ zu tun, nämlich der Mehrsprachigkeit Dialekt/Standardsprache. Vgl. Peter Sieber: *Parlando in Texten: zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit*. Tübingen: Niemeyer 1998.

⁶⁾ Das Gesamtmaterial beläuft sich auf etwa 1500 Texte aus den Untersuchungsgebieten und ein Kontrollkorpus von ca. 600 Texten aus drei Gymnasien in Bayern und Baden-Württemberg. Es wurden dabei vier verschiedene Texttypen (Erzählung, Beschreibung, Gebrauchsanweisung und die Umfrage) erhoben. Das gesamte Material wird auf einer CD veröffentlicht, die über den Stauffenburg-Verlag (Derendinger Str. 40/2, 72072 Tübingen) zu beziehen sein wird.

⁷⁾ Es gibt eine sehr schöne Anthologie Südtiroler Literatur: Hans-Georg Grüning: *Die zeitgenössische Literatur Südtirols. Probleme, Profile, Texte*. Ancona: Edizioni Nuove Ricerche 1992.

⁸⁾ Da die meisten Schülerinnen und Schüler wohl kein Italienisch können, kann man hier auf das Englische oder Französische hinweisen, wo diese Bedeutung ebenfalls gegeben ist.

Claudia Maria Riehl ist Privatdozentin im Fach Allgemeine Sprachwissenschaft an der Universität Freiburg.