

Jürgen Erfurt

Zweisprachige Alphabetisierung im Räderwerk politischer und wissenschaftlicher Diskurse

1 Vor reichlich 10 Jahren, im Mai 1993, erschien in Band 47 der „Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie“ (OBST) die Dokumentation „Das Glück der Tüchtigen oder: Der Konflikt um die zweisprachige Alphabetisierung und Erziehung türkischer Schulkinder. Mit Stellungnahmen von Heidi Rösch, Norbert Dittmar, Ulrich Steinmüller und anderen“ (187–248). Zusammengestellt von Joachim Gessinger, hatte sich die Redaktion von OBST entschlossen, eine Kontroverse, die sich am Berliner Projekt zur zweisprachigen Alphabetisierung türkischer Kinder 1992–93 entzündete, zu rekonstruieren und einige bis dahin unveröffentlichte Dokumente ans Licht zu bringen. Sie zeugen von einem schul- und wissenschaftspolitischen Konflikt, bei dem es am Ende nur Verlierer gab: Der bis dahin erfolgreiche Berliner Schulversuch zur zweisprachigen Alphabetisierung wurde mit wissenschaftlichem Geleit beerdigt. Die damalige Berliner CDU-Politik zeigte, dass sie nicht in der Lage war, die Problematik von Migration und von türkischen u.a. Migrantenkindern im schulischen Kontext zu verstehen. Das Engagement von vielen Berliner Schulen und LehrerInnen bei der Entwicklung von Integrations- und Spracherwerbskonzepten erhielt einen gehörigen Dämpfer. Die streichwillige Schulbürokratie konnte sich dabei der Argumente des sprachwissenschaftlichen Außengutachters bedienen, dessen naiv vorgetragene Kritik an einzelnen Aspekten des Projekts seitens der Bürokratie als Steilvorlage gegen das gesamte Projekt – und indirekt auch gegen die Intentionen des Gutachters selbst – benutzt wurde. Und die betroffenen SchülerInnen ... Auch hier wohl nur Verlierer.

Bis heute sind die Wege sprachlicher Förderung von Migrantenkindern in Deutschland reichlich uneben. Was vor etwa 20 Jahren mit den ersten bilingualen Schulprojekten in Deutschland für Griechisch-Deutsch und Türkisch-Deutsch begann, zieht inzwischen weniger prononciert die Skepsis der bildungspolitischen Akteure auf sich, doch auf Rückenwind aus den Schulbehörden können die meisten dieser bis heute überwiegend als Projekt oder Schulversuch geführten – und damit zeitlich begrenzten – Schulformen zweisprachiger Alphabetisierung nur an wenigen Orten zählen. Insofern hat die oben erwähnte Kontroverse leider kaum an Aktualität verloren, wenn auch das Phänomen der

Mehrsprachigkeit dank europäischer Initiativen und der Debatte über Migration und lebensweltliche Sprachpraxis zunehmend Eingang in bildungspolitische Diskurse in Deutschland findet.

2 Im weiteren möchte ich in einem knappen Abriss die Genese der gegenwärtig in Deutschland praktizierten bilingualen Alphabetisierungsformen skizzieren und in einem zweiten Schritt nach ihrem Platz in den (bildungs-)politischen und wissenschaftlichen Diskursen über Migration und Mehrsprachigkeit fragen.

2.1 Anhand der bilingualen Alphabetisierungskonzepte der letzten zwei Jahrzehnte können die folgenden Thesen aufgestellt werden:

Die bilingualen Alphabetisierungskonzepte in Deutschland widerspiegeln eine Tendenz der fortschreitenden Entpolitisierung und Reduzierung der sozialen Problemlagen im Umfeld des Schriftsprachenerwerbs und seiner sprachlichen Komplexität. Was einst an Bildungskonzepten zur Emanzipation und Förderung von sozial marginalisierten Gruppen eingeführt wurde, orientiert sich heute an Mobilitäts- und Vermarktungserwartungen und kommt im weit stärkeren Maße der schulischen Förderung von Mittelschichtkindern zugute.

Die damit einhergehende Bürokratisierung im Umgang mit Ressourcen der Mehrsprachigkeit verlangt – dem Zeitgeist geschuldet – nach wissenschaftlichen Verfahren zur Evaluation, die in Form von „Sprachstandsmessung“ und großangelegten *survey*-Studien den politischen Diskurs mit quantitativen Daten füttern. Allerdings können sie kaum als probate Mittel angesehen werden, um die längerfristigen Prozesse des Spracherwerbs in der Schule und insbesondere der Mehrsprachigkeit tatsächlich zu erkennen und die Probleme in den Griff zu bekommen.

Soweit die Thesen, die ich mit dem Blick auf die Geschichte bilingualer Alphabetisierungsprogramme in Deutschland seit den 80er Jahren untermauern und in die jeweiligen Diskurse einordnen möchte.

2.2 Welche Formen bilingualer Alphabetisierung werden in Deutschland praktiziert? Das Spannungsfeld, in dem sich seit dem Zweiten Weltkrieg punktuell ein anderes Modell als Muttersprache Deutsch + Bildungsfremdsprache(n) etabliert hat, hat I. Gogolin (1994) einprägsam mit dem Konzept des monolingualen Habitus der Schule in Deutschland beschrieben. Dieses Verständnis bleibt unberührt, auch als in Folge des Elysee-Vertrags (1963) zwischen Frankreich und Deutschland zur Förderung gutnachbarschaftlicher Beziehungen 1969–70 erste Formen bilingualen Unterrichts, der bilinguale Sachfachunterricht in der Sekun-

darstufe in Schulen der Bundesländer Saarland und Nordrhein-Westfalen eingeführt wurden. Im Rahmen des zunächst für Französisch und Deutsch konzipierten bilingualen Sachfachunterrichts gewinnt späterhin vor allem das Englische an Verbreitung. Das Selbstverständnis der Schule bleibt ebenfalls unberührt, als mit dem Früherwerb von Fremdsprachen seit den 80er Jahren – ab Klasse 3 von Englisch oder Französisch in der alten Bundesrepublik und von Russisch in der DDR – der Beginn des Fremdsprachenunterrichts in die Primarstufe verlegt wurde.

Die Infragestellung des monolingualen Habitus setzte damit ein, dass es Minderheiten gelang, ihre Interessen zu artikulieren und in eine Schulpolitik zu überführen, die nicht mehr nur Fremdsprachen berücksichtigte, sondern auch die Herkunftssprachen der Kinder sowie die kulturellen Interessen der jeweiligen Gemeinschaften. Die Voraussetzung dafür war die Anerkennung dieser Gemeinschaften als Minderheiten und deren rechtlicher Schutz und kulturelle Förderung. Für die große Zahl von polnischen Migranten, die zu Beginn des 20. Jhs. ins Ruhrgebiet einwanderten, war es noch kein Thema, für das Polnische einen Raum zu definieren, in dem die Kinder die Sprache der Eltern lesen und schreiben lernen konnten. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg erreichten die Angehörigen eines anderen slawischen Volkes, die Sorben in der Lausitz, ihre Anerkennung als Minderheit rechtlich zu verankern. Im Bildungswesen der DDR hatten sie seit 1952 einen besonderen Status, der es ihnen erlaubte, in den zweisprachigen Gebieten der Niederlausitz und der Oberlausitz zwei Schultypen zu unterhalten: Schulen mit Sorbisch als Unterrichtssprache und Schulen mit sorbischem Sprachunterricht.¹ Die ersten Formen bilingualer Alphabetisierung in Deutschland reichen folglich auf die sorbischen Schulen in der DDR zurück. Anders ist die Situation der dänischen Minderheit in Deutschland. Die Schulen der dänischen Minderheit in Schleswig-Holstein sind als Privatschulen organisiert und werden vom dänischen Schulverein getragen. Wiewohl die Schülerinnen und Schüler im Normalfall zweisprachig sind, verstanden sich die Schulen bis in die 90er Jahre hinein nicht als zweisprachige Schulen, weil die alleinige Unterrichtssprache Dänisch war und nur im Deutschunterricht Deutsch gesprochen wurde. Die Alphabetisierung erfolgte ursprünglich sukzessiv, beginnend mit Dänisch im ersten Schuljahr und Deutsch im zweiten Schuljahr. Seit Mitte der 1990er Jahre tritt anstelle dieser Praxis der koordinierte Deutsch- und Dänisch-

¹ Vgl. die 1952 vom Ministerium für Volksbildung der DDR erlassene „Anweisung zur Regelung der Schulverhältnisse in den sorbischen Sprachen der Länder Sachsen und Brandenburg“. Zur Situation des Sorbischen, vgl. Geske / Schulze 1997.

unterricht mit paralleler Alphabetisierung.² Es liegt auf der Hand, dass der Wechsel von einer sich einsprachig dänisch definierenden Schule zu einer bilingualen nicht unumstritten sein kann. Dänisch als Minderheitensprache, die in der deutschsprachigen Umgebung ohnehin einem starken Assimilationsdruck ausgesetzt ist, könnte, so die Kritiker, durch den koordinierten Unterricht weiter geschwächt werden (vgl. Andresen 1997, hier 96ff.). Die zentrale Frage ist dabei nicht, ob sich eine Schule der Ein- oder Zweisprachigkeit verschreibt, sondern letztlich immer, was der beste Weg zu Zweisprachigkeit ist, der es zudem den Minderheiten erlaubt, ihre Kultur in ihrer Sprache zu leben.

Die Fälle der Polen auf der einen Seite und der Sorben und Dänen in Deutschland auf der anderen Seite verweisen auf eine sprachpolitische Scheidelinie, die allenthalben in Europa für die Anerkennung von Minderheitenrechten Anwendung findet und seit 1992 auch das Kriterium für die vom Europarat verabschiedete Charta der Regional- und Minderheitensprachen ist: die Gewährung von Rechten für autochthone Minderheiten. Im Gegensatz dazu bleiben den „neuen“ Minderheiten, die wie die Polen, Türken, Griechen, Italiener, Kroaten, Serben u.a. im Kontext von Arbeitsmigration oder von Fluchtbewegungen in großer Zahl nach Deutschland kamen, vergleichbare Rechte verwehrt. Ihre Präsenz jedoch, vor allem im urbanen Milieu der Ballungsräume von Hamburg, Berlin, dem Ruhrgebiet, Frankfurt a.M. oder Stuttgart, führt seit den 80er Jahren zu einer tatsächlichen Infragestellung des monolingualen Habitus der Schule. So lag, um auf wenige rezente Angaben zu verweisen, in den Jahren 2001 bis 2003 unter den Schulanfängern in Frankfurt a.M. der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund bei ca. 50 %. In nicht wenigen Grundschulen in Frankfurt a.M. kommen 70, 80 und mehr Prozent der Kinder aus Migrantenfamilien, deren Herkunfts- und Familiensprachen andere als Deutsch sind (vgl. dazu die Untersuchung Leichsering 2002, vgl. auch Erfurt / Budach / Hofmann (Hgg.) 2003). Die Situation in Frankfurt a.M. unterscheidet sich hierbei kaum von der anderer Ballungszentren in Deutschland.

² Für das Friesische, die andere im deutsch-dänischen Grenzgebiet gesprochene Minderheitensprache, gibt es keine eigenen Schulen. Friesisch wird in einigen Schulen Schleswig-Holsteins als Unterrichtsfach angeboten, in wenigen Schule erfolgt der Unterricht ab dem 3., vereinzelt auch schon ab dem 1. Schuljahr (vgl. Andresen 1997, 92f.). Die Landesregierung von Schleswig-Holstein sieht gegenwärtig den Platz des Friesischen an der äußersten Peripherie des Schulangebots: „So kann, sollte insbesondere in der jeweiligen Region Friesisch als Arbeitsgemeinschaft angeboten werden“ (W. Meyer-Hesemann, Staatssekretär für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur, 28.2.2004 anlässlich der Fachtagung Englisch in der Grundschule in Neumünster).

Die deutsche Gesellschaft tat sich in ihren politischen Diskursen lange Zeit schwer damit, den im Zuge von Migrationsprozessen eingetretenen demographischen Wandel zur Kenntnis zu nehmen. Inzwischen ist eine zweite oder dritte Generation von Migrantenkindern herangewachsen, die mit ihrem Schuleintritt die Sprach- und Bildungsverhältnisse in den Großstadtschulen deutlich verändert. Es ist dies der Kontext für die eingangs erwähnte Kontroverse um den Berliner Schulversuch zur zweisprachigen Alphabetisierung in Deutsch und Türkisch, der von 1983 bis 1985 im Rahmen eines von der FU Berlin initiierten „Modellversuchs zur Interkulturellen Erziehung in der Grundschule“ in Berlin-Kreuzberg begann und der 1988 in einen offiziellen Schulversuch überführt wurde. Ihm schlossen sich bis 1992 14 Berliner Grundschulen in fünf Bezirken mit 69 Versuchsklassen in Form sogenannter Ausländerregelklassen sowie seit 1989 auch deutsch-türkischer Regelklassen an. 1993 wurde der Schulversuch seitens des Schulsenats beendet (vgl. die o.g. Dokumentation in Erfurt / Gessinger (Hgg.) 1993, 197ff.).

Die Rückbesinnung auf diese Diskussion hat ihren Sinn darin, dass sie hier einmal in den Kontext der sich in den 90er Jahren entwickelnden Konzeptionen bilingualer Alphabetisierung gestellt werden soll. Dabei springt förmlich der diskursive Wandel ins Auge, der sich in Deutschland kaum anders durchsetzte als in den Alphabetisierungsdiskursen in Kanada. Gabriele Budach (2003) hat in ihrer Studie über die Alphabetisierung im frankophonen Minderheitenmilieu – hier speziell der Erwachsenenalphabetisierung – überzeugend gezeigt, wie dort seit den späten 70er Jahren zunächst der Diskurs und die Praxis einer *alphabétisation populaire* durch die einer *alphabétisation culturelle* und diese wiederum, in den späten 90er Jahren, durch die einer *alphabétisation bureaucratique* abgelöst wurden. Wenn die *alphabétisation populaire* und *culturelle* soziale, kulturelle und emanzipatorische Ziele verfolgten, fokussierte der Diskurs der *alphabétisation bureaucratique* stark auf ökonomische Ziele, die sich mit der Ökonomisierung der Politik unter dem Vorzeichen des Neoliberalismus und mit dem wirtschaftlichen Strukturwandel decken, der einer generellen Bedeutungszunahme von alphabetischen Fähigkeiten und zu einer Aufwertung der Ressourcen der Zwei- und Mehrsprachigkeit in der nationalen Ökonomie führt (vgl. 316). Wenn in den beiden zuerst genannten Diskursen und ihrer Praxis die Methoden und Lehrinhalte stärker auf die kulturellen und sozialen Bedürfnisse der Lerner orientiert und weniger leistungsorientiert als vielmehr soziokulturell ausgerichtet waren, begreift der *discours bureaucratique* Alphabetisierung als psychologische Variable und Kanon messbarer technischer Fähigkeiten, der ein konkreter ökonomischer Wert gegenübersteht (vgl. ebd.). Folglich müssen dann

auch die Investitionen an Zeit und Ressourcen messbar sein, müssen die Tests, Evaluationen und sonstigen Kontrollmechanismen, wie fragwürdig sie auch seien, der Bürokratie für die Legitimation ihres eigenen Tuns zur Verfügung stehen.

Zurück zur Diskussion in Deutschland. Mit dem in den frühen 80er Jahren konzipierten Berliner Schulversuch zur zweisprachigen Alphabetisierung von türkischen Kindern trat ein in Deutschland gänzlich neues Verständnis von bilinguaem Unterricht auf die Tagesordnung. Die primäre Zielgruppe waren türkische Kinder, die vom ersten Schuljahr an zweisprachig unterrichtet wurden. Das Konzept zielte auf den gleichzeitigen Spracherwerb in der Herkunftssprache der Kinder (so sie Türken und nicht Kurden sind) und der Sprache ihrer neuen Umwelt. Unterrichtet wurden sie von LehrerInnen in türkischer und deutscher Tandembesetzung. Das Lehrkonzept verband den Spracherwerb mit der Vermittlung von lebensweltlich signifikativen Inhalten. Vor allem aber verstand sich dieses Konzept zweisprachiger Alphabetisierung, das sich auch an Ideen des brasilianischen Bildungsreformers Paolo Freire inspirierte, als ein Emanzipations- und Integrationskonzept, bei dem eine in der deutschen Gesellschaft mit geringem sozialen Prestige verbundene Sprache sowie die Kultur von sozial Marginalisierten anerkannt und gefördert wurde. Zugleich galt es als ein Bildungsangebot für deutschsprachige Kinder, in gemischten deutsch-türkischen Klassen das Türkische als eine Ernst zu nehmende Sprache zu lernen und Vorurteile abzubauen. Der Sozialarbeit und der aktiven Einbeziehung von türkischen Eltern und ihren Verbänden kam eine zentrale Stellung zu. Die hohe Akzeptanz, die der Schulversuch bei türkischen und deutschen Eltern genoss, war der Berliner Landespolitik nicht entgangen, weshalb es in der Koalitionsvereinbarung der CDU/SPD-Regierung von 1991 dann auch heißt, die zweisprachige Alphabetisierung (Deutsch und Muttersprache) werde gesichert und fortgeführt.

Wenn der CDU-geführte Schulsenat zu jener Zeit öffentlich immer wieder erklärte, dem Sprachenlernen und der Fortführung der zweisprachigen Alphabetisierung verpflichtet zu sein (Erfurt / Gessinger (Hgg.) 1993, 190), so dürfte er hinter den Kulissen längst auf ein anderes Konzept gesetzt haben, weshalb dann auch mit wissenschaftlichem Segen der Schulversuch Türkisch beendet werden sollte.

Im Dezember 1990 hatte die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) das Programm „Europa im Unterricht“ sowie weiterführende Empfehlungen beschlossen. Die Berliner Reaktion auf diesen Beschluss bestand in der Gründung der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB). Als ein Zusammenschluss von mehreren Berliner Schulen wurde ihr mit ihrer Gründung 1992/93 die zweispra-

chige Erziehung für Kinder mit nicht-deutscher Herkunfts- bzw. Familiensprache übertragen, wobei sie gleichzeitig als Angebot für Kinder mit deutscher Muttersprache verstanden werden sollte, die Herkunftssprachen ihrer Mitschüler als Partnersprachen zu erlernen. In verschiedener Hinsicht nimmt das bilinguale Modell der Europaschule konzeptionelle Elemente des deutsch-türkischen Schulprojekts, das auch an Erfahrungen aus anderen Ländern wie Kanada und den USA anknüpft, auf. Wesentlich für dieses bilinguale Modell ist die Zusammensetzung der Klassen je zur Hälfte aus Schülern mit deutscher bzw. nicht-deutscher Herkunftssprache, wie auch der Unterricht in der Grundschule in Tandembesetzung. Zur Zeit gibt es an 15 Berliner Grundschulen Züge der SESB in neun Sprachkombinationen: Deutsch mit Englisch, Französisch, Neugriechisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Spanisch, Russisch und Türkisch.³ Die einzelnen Schulen der SESB unterhalten jeweils einzelne bilinguale Züge (vgl. Zydati 2000), sie weist folglich in die Richtung eines Netzwerks, in dem so etwas wie Mittelpunktschulen für die einzelnen Minderheitenkulturen eingerichtet werden: für Türkisch, Griechisch, Italienisch, Polnisch, Kroatisch usw. Gerade für die multikulturellen urbanen Ballungsräume in Deutschland dürfte ein solches Konzept wegweisend sein, enthält es doch zum einen deutliche Potenziale für eine koordinierte und professionelle Entwicklung von sprachenpaarbezogenen Bildungskonzepten für die Grundschule und darüber hinaus für die Weiterführung der bilingualen Programme im Sekundarbereich, inklusive ihrer Ausweitung auf den Erwerb weiterer (Fremd-)Sprachen. Zum anderen rückt dieses Modell vom Ansatz her die Integration und Emanzipation von Minderheitenkulturen in ein günstigeres Licht; es umfasst über den Unterricht hinaus außerunterrichtliche Ganztagsaktivitäten und die Verbindung zu Elternvereinen.⁴

Zu Beginn der 90er Jahre zeichnet sich die Herausbildung eines neuen Diskurses ab. Die deutsche Vereinigung gab dem Einigungsprozess in Europa nachhaltige Impulse, die Globalisierung der Märkte stimulierte Kommunikations- und Informationstechnologien und heizte an den Finanzplätzen der Welt die Börsennotierungen auf. Beileibe kein Nebenschauplatz sind die Kriege in Nahost und auf dem Balkan, die massive Migrationsströme auslösten, die bald auch Deutschland erreichten. Dies alles setzte einen Rahmen für die bildungspoliti-

³ Die zuerst eingerichteten Züge mit Englisch, Russisch und Französisch haben 2004 an zwei Gesamtschulen und einem Gymnasium das 12. Schuljahr erreicht.

⁴ Damit wird allerdings noch nicht dem Sachverhalt Rechnung getragen, dass die bilingual zusammen gesetzten Klassen in sich, d.h. in Bezug auf die individuellen Kompetenzen der Zweisprachigkeit, durchaus stark heterogen sind und überdies SchülerInnen vertreten sind, die andere Herkunftssprachen haben.

schen Diskurse, in denen nun Mobilität, Kommunikationsfähigkeit und Mehrsprachigkeit zu Topoi avancierten und allenthalben als Argumente für die in verschiedenen Städten entstehenden bilingualen Schulkonzepte auftauchten. Lag der Fokus des Berliner Projekts der 80er Jahre auf der sozialen Emanzipation, der Ent-Ghettoisierung einer marginalisierten Gemeinschaft aus einer Perspektive „von unten“, so rücken im Bildungsdiskurs der 90er Jahre, nun stärker „von oben“, andere Topoi in den Vordergrund: ein emphatisches Bekenntnis zu einem zusammenwachsenden Europa, zu dem übrigens die Türkei nicht gehörte, soziale Mobilität in einer von Globalisierung geprägten Welt, europäische Mehrsprachigkeit usw.

Über die Berliner Europaschule hinaus wird in Wolfsburg, am Standort des Volkswagenkonzerns, die deutsch-italienische Gesamtschule gegründet, um mit Unterstützung der italienischen Regierung für die Kinder der dort tätigen Arbeiter eine Bildungsalternative zur deutschen Schule zu haben. Im Saarland, in Hamburg, Frankfurt a.M., Freiburg, Köln u.a. anderen Städten entstehen zum Ende der 90er Jahre eine Reihe von bilingualen Grundschulprojekten. Hinter vielen dieser Projekte steht das Engagement von Elternvereinen, die in z.T. zähen Verhandlungen sowohl mit den Kultusbehörden als auch mit Behörden der jeweiligen Länder, mit Italien zum Beispiel, erreicht haben, dass diese bilingualen Klassen als Projekte oder Schulversuche finanziert und eingerichtet werden. Die Schulen sehen sich nicht selten einem beträchtlichen Erfolgs- wie Legitimationsdruck ausgesetzt, was zur Folge hat, dass sie die Auswahl der Kinder an besondere Kriterien binden (aktive Mitarbeit der Eltern im Elternverein, Co-Finanzierung der Nachmittagsbetreuung, Bereitschaft zur besuchsweisen Aufnahme anderer Kinder der Klasse im Haushalt u.ä.). Dass Mittelstandskinder hierbei tendenziell in einer günstigeren Situation sind als Kinder aus anderen sozialen Verhältnissen, lässt sich an der Zusammensetzung der Klassen ohne weiteres belegen.

Zusammenfassend zeigt sich an diesem kursorischen Abriss, dass im Verständnis von bilinguaem Unterricht in Deutschland nebeneinander gänzlich verschiedene Modelle existieren:

– Unterricht von Fremdsprachen als bilingualer Sachfachunterricht im Sinne von verstärktem Unterricht in einer Fremdsprache in der Sekundarstufe, indem zusätzlich zum Sprachunterricht Fächer wie Geschichte, Geographie, Biologie, Mathematik etc. zeitweilig in Englisch oder Französisch abgehalten werden. Als bilingual bezeichnen sich auch Formen des frühen Fremdsprachenunterrichts, der in der Regel im dritten Schuljahr, in einigen Schulen auch schon im ersten Schuljahr einsetzt. Auf diese Form des bilingualen Unterrichts konzentrieren

sich in Deutschland die allermeisten Forschungen, wobei Untersuchungen zum Englischen absolut überwiegen.⁵

– Lebensweltliche Modelle in Form von

a) bilinguaalem Spracherwerb von autochthonen Minderheiten auf einem begrenzten Territorium, d.h. paralleler Erwerb der Minderheitensprachen Sorbisch in der Lausitz und Dänisch im deutsch-dänischen Grenzgebiet sowie des Deutschen. In den Termini der internationalen Forschung ausgedrückt, handelte es sich um ein *language-maintenance-Modell*.

b) bilinguaalem Spracherwerb im Kontext der Migration in Form von bilingualer Alphabetisierung in der Grundschule und weiterführendem bilinguaalem Unterricht in der Sekundarstufe. Der zentrale Gedanke der Konzeption ist, dass zwei Gruppen mit unterschiedlichen Ausgangssprachen die jeweils andere, im Unterricht gleichwertig behandelte Zielsprache und –kultur erlernen sollen, weshalb vom *two-way-immersion-Modell* die Rede ist. Es unterscheidet sich somit von Projekten, die die Integration in eine Zielsprache (Mehrheitssprache) fördern. Die Zweisprachigkeit wird die gesamte Grundschulzeit über beibehalten und um ein außerschulisches Programm ergänzt.

Die Forschung zu diesen Formen der Sprachenförderung weist in Deutschland unübersehbare Desiderate auf. Bislang heißt es, auf Ergebnisse aus internationalen Studien zu rekurrieren, um die Potenzen zweisprachiger Schulprojekte zu verstehen. Reich/Roth 2002 messen ihnen insgesamt eine hohe Wirkung zu; sie zeitigten in Kombination von Zweitsprachenförderung und Unterricht im Medium der Herkunftssprache bessere Ergebnisse, wobei *two-way-immersion-Programme* anderen Modellen überlegen seien (Reich / Roth 2002, 24). Weitgehend unbeantwortet ist indes die Frage, ob sich die in den USA und Kanada gewonnenen Ergebnisse auf die Bundesrepublik Deutschland übertragen lassen. Erste Ergebnisse aus Projekten in Hamburg (Neumann / Roth 2004) und Frankfurt a.M. (Haller / Pagliuca-Romano 2002) scheinen die positiven Erfahrungen zu bestätigen (vgl. Budach 2004).

3 Es ist gewiss kein Zufall, dass seit Ende der 90er Jahre ein Bereich der pädagogischen, soziologischen und linguistischen Forschung⁶ Konjunktur hat, der sich darauf kapriziert zu messen und letztlich in Zahlen auszudrücken, wie und was Kinder, bezogen auf ihr Alter, auf das investierte Kapital und andere Fakto-

⁵ Vgl. die „Titelauswahl zum Thema Bilingualer Unterricht (ab 2000)“ des Informationszentrums für Fremdsprachenforschung an der Universität Marburg unter: <http://www.uni-marburg.de/ifs/datenbank/recherche1.html>.

⁶ Vgl. die Expertisen von Fried 2004, Ehlich / Berg / Bredel 2004.

ren, an sprachlicher Qualifikation erworben haben. Von der Politik gefordert wie gefördert, kommt vermeintliches Expertenwissen mit unzähligen Testverfahren einher, um Sprachstandsmessung oder Sprachstandsfeststellung zu betreiben. Evaluation ist in aller Munde, warum also nicht auch das, was Kinder sich an Sprache angeeignet haben? Schließlich geht es ja um Effizienz von Bildungssystemen, die sich ausrechnen möchten, wer im internationalen Maßstab in der Oberliga mitspielen darf. In Bezug auf die Kinder liegen die Testverfahren auf der Linie von „Diagnostik“, so als wolle man normalen, verzögerten oder wie auch immer gearteten Spracherwerb als Krankheitsbilder fassen. Vielleicht ist die Überlegung ja auch gar nicht so schlecht, wenn es darum geht, Kindern, so Bedarf besteht, frühe und individuelle Förderung angedeihen zu lassen, anstelle sie auf den deutschen Weg in die Sonderschule zu schicken. Nur: was wird da eigentlich gemessen, wie wird was getestet, und was sagen denn die Tests über die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder aus? Wie sehen „idealtypische Normalitätsannahmen“ als Vergleichsgrößen aus, wenn es der Forschungsstand nicht zulässt zu beschreiben, wann etwas bei wem, wo, wie und unter welchen Umständen als normal anzusehen ist? Die Kritik von Ehlich / Berg / Bredel 2004 an der bisherigen Testpraxis ist nicht nur deshalb so fundamental, weil viele der Verfahren an sich untauglich sind, sondern auch, weil wir bislang nur relativ wenig über die Sprachaneignungsprozesse bei Kindern über 6 Jahren wissen (Ehlich / Berg / Bredel 2004, 10). Zudem sagen die quantitativen Daten, die Querschnittswerte einer Population abbilden, kaum etwas Verlässliches über die individuelle Entwicklung des Kindes aus. Gravierender noch stellt sich die Situation für die Untersuchung von Mehrsprachigkeit dar,

„die in vielen Verfahren weder Berücksichtigung noch Erwähnung findet [...] und mehrsprachige Kinder undifferenziert nach den in Bezug auf das Deutsche entwickelten Normen beurteilt“. (Ehlich / Berg / Bredel 2004, 11)

Der Diskurs der *alphabétisation bureaucratique* lässt grüßen.

Literatur

- ANDRESEN, Helga 1997: Kindergärten und Schulen der Minderheiten im deutsch-dänischen Grenzgebiet. In: ERFURT, Jürgen / REDDER, Angelika (Hgg.) 1997, 89–103.
- BUDACH, Gabriele 2003: Diskurs und Praxis der Alphabetisierung von Erwachsenen im frankophonen Kanada. Frankfurt a.M. u.a.
- Dies. 2004: Mehrsprachigkeit im Kontext. Perspektiven der Erforschung mehrsprachiger Bildung. In: Grenzgänge. Beiträge zu einer modernen Romanistik, Bd. 21, 73–104.
- EHLICH, Konrad / BERG, Huub van den / BREDEL, Ursula u.a. 2004: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Eine Expertise im Auftrag des BMBF. Kurzfassung. München, April 2004.
- ERFURT, Jürgen / GESSINGER, Joachim (Hgg.) 1993: Schriftkultur und sprachlicher Wandel. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), Bd. 47.
- ERFURT, Jürgen / REDDER, Angelika (Hgg.) 1997: Spracherwerb in Minderheitensituationen. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), Bd. 54.
- ERFURT, Jürgen / BUDACH, Gabriele / HOFMANN, Sabine (Hgg.) 2003: Mehrsprachigkeit und Migration. Ressourcen sozialer Identifikation. Frankfurt a.M. u.a.
- GESKE, Anja / SCHULZE, Jana 1997: Das Sorbische als Minderheitensprache. Probleme des Spracherwerbs. In: ERFURT, Jürgen / REDDER, Angelika (Hgg.) 1997, 128–164.
- GOGOLIN, Ingrid 1994: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u.a.
- Dies. / NEUMANN, Ursula (Hgg.) 1997: Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster u.a.
- FRIED, Lilian 2004: Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung. Deutsches Jugendinstitut München / Dortmund.
<http://cgi.dji.de/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf>
- HALLER, Ingrid / PAGLIUCA-ROMANO, Anna 2002: Auf der Reise nach Europa. In viaggio verso l'Europa. Bilinguales Lernen an einer Grundschule. Witten.

- LEICHSERING, Tatjana 2002: Migration – Integration – Sprachkompetenz. Eine ethnologische Untersuchung im Schulumilieu der Stadt Frankfurt a.M. Magisterarbeit Frankfurt a.M.
- NEUMANN, Ursula / ROTH, Hans-Joachim 2004: Bilinguale Grundschulklassen in Hamburg – Ein Werkstattbericht. In: Grenzgänge. Beiträge zu einer modernen Romanistik. Bd. 21, 29–56.
- REICH, Hans H. / ROTH, Hans-Joachim u.a. 2002: Spracherwerb zweisprachig aufgewachsener Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg.
- ZYDATIß, Wolfgang 2000: Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme. Ismaning.