

Ein Plädoyer für Zweisprachigkeit

Für einen Ausbau der deutsch-türkischen Zweisprachigkeit in Deutschland



Foto: privat

Schüler der Georg-August-Zinn-Schule in Frankfurt-Griesheim bei der Vorbereitung einer Präsentation (Klasse 9)

Von Songül Rolffs

Gerade wegen aller Unkenrufe gegen interkulturelle Erziehung, die in letzter Zeit in Deutschland immer lauter werden, muss man sich mit der Thematik Zweisprachigkeit und zweisprachige Erziehung besonnen und differenziert auseinandersetzen. Dr. Songül Rolffs, Lektorin für Türkisch an der Professur für Turkologie, hat sich bei einem Forschungsaufenthalt in Kazan, Tatarstan, auch über die dort inzwischen offiziell eingeführte Zweisprachigkeit informiert. Sie plädiert dafür, dass in Deutschland die deutsch-türkische Zweisprachigkeit nicht nur erhalten bleibt, sondern auch ausgebaut werden sollte.

Zweisprachigkeit ist per se etwas Gutes und Positives. In einer Kazaner Grundschule, die ich während eines einwöchigen Forschungsaufenthalts am Tatarischen Institut der Partneruniversität Kazan in der Russischen Föderation besuchte, wurde ich in dieser Ansicht noch mehr bestärkt. Unter anderem wollte ich wissen, wie dort die seit 1992 eingeführte Zweisprachigkeit insbesondere in den Schulen umgesetzt wird.

Die Schüler mit Russisch als Muttersprache lernen von der 1. bis zur 11. Klasse fünf Stunden in der Woche Tatarisch; parallel dazu haben die Schüler mit Tatarisch als Muttersprache Tatarisch-Unterricht. Abgesehen davon, mit welchem Eifer und welcher Freude die russischsprachigen Kinder diese ihrer Muttersprache so fremde Sprache lernen, war die Beobachtung in einer 1. Grundschulklasse für mich überwältigend, wie früh Kinder dadurch nicht nur für ihre Muttersprache, sondern für Sprachen ganz allgemein sensibilisiert werden und wie früh der Prozess des abstrakten Denkens einsetzt. Zu diesen positiven Kompetenzen kommt die interkulturelle Kompetenz noch hinzu. Wenn die Kinder die Sprache des Tischnachbarn oder Klassenkamera-

den lernen, entsteht eine Atmosphäre, in der sie sich mit Respekt begegnen. Sie lernen, die Sprache und die Kultur des anderen zu respektieren, was letztlich auch zu einem gleichberechtigten Umgang miteinander führt.

Wenn man über Zweisprachigkeit und zweisprachige Erziehung spricht, so ist es wichtig, darauf zu achten, dass es verschiedene Arten der Zweisprachigkeit und der zweisprachigen Erziehung gibt. Es würde den Rahmen dieses Textes sprengen, ausführlicher darauf einzugehen (siehe dazu die Literaturliste). Die Zweisprachigkeit, um die es in diesem Text geht, betrifft die Zweisprachigkeit von Kindern aus einer unterprivilegierten Schicht, nämlich Kinder in Deutschland mit Türkisch als Muttersprache.

Auch diese Kinder aus „bildungsfernen“ Familien könnten eine gelungene Form von Zweisprachigkeit erreichen, bei der sie sich sowohl in der einen als auch in der anderen Sprache adäquat ausdrücken könnten, wenn nur die Rahmenbedingungen dafür günstig wären. In Deutschland wird aber bereits im Kindergarten oder spätestens mit der Einschulung der Spracherwerbsprozess der meisten dieser Kinder in ihrer Muttersprache stark beeinträchtigt. Während die Sprachkompetenz in der Muttersprache der deutschsprachigen Kinder in den Bildungseinrichtungen weiter entwickelt und bis zu einem akademischen Niveau ausgebaut wird, wird die Muttersprache – und damit die de facto-Zweisprachigkeit – der Kinder aus Zuwandererfamilien entweder ignoriert oder gar als Störfaktor angesehen mit der Konsequenz, dass den Kindern sogar untersagt wird, sich in ihrer Muttersprache zu artikulieren. Die Eltern werden mit gut gemeinten Ratschlägen dazu angehalten, mit ihren Kindern nur Deutsch zu sprechen. Wie absurd manchmal diese und ähnliche Forderungen sein können, soll dahingestellt sein,

wenn man sich fragt, welches Deutsch denn die Mutter, die vielleicht erst seit kurzem in Deutschland lebt, mit ihrem Kind sprechen soll?

Kinder erwerben ihr Weltwissen zunächst in der Muttersprache

Mit solchen Ratschlägen will man angeblich nur das Beste für das Kind erreichen, nämlich dass es besser Deutsch lernen soll; zugleich werden dabei aber viele andere Aspekte ignoriert, die sowohl für eine ungestörte Sprach- als auch für eine ungestörte Persönlichkeitsentwicklung von Bedeutung sind. Die psychischen Folgen solch einer rigiden Einstellung kann man sich leicht ausmalen: Das Kind kommt mit großer Neugier, mit Wissbegier und Erwartung in die Schule, wird aber gleich damit konfrontiert, dass seine

(Mutter-)Sprache, die es mitbringt, in der es sein bisheriges Weltwissen erworben, seine Bedürfnisse, Wünsche, Freuden, Ängste und vieles mehr auszudrücken gelernt hat, nicht erwünscht ist. So erfährt das Kind schon sehr früh, dass es mit seiner Muttersprache im deutschen Bildungssystem ein Außenseiter, ja ein Störfaktor ist.

Könnte man sich dagegen die in der autonomen Republik Tatarstan praktizierte Zweisprachigkeit auch hier in Deutschland vorstellen? Vor dem Hintergrund einer zunehmend globalisierten Welt, in der die Beherrschung von zwei oder mehreren Sprachen eine Selbstverständlichkeit ist oder zu einer Selbstverständlichkeit wird, fällt es absolut nicht schwer, mit „ja“ zu antworten. Schon heute sitzen in Schulklassen mancherorts mehr Kinder türkischer Herkunft als



Kursunterricht in einer 9. Klasse der Georg-August-Zinn-Schule in Frankfurt-Griesheim

Kinder mit deutscher Muttersprache. Die demographische Entwicklung zeigt, dass diese Tendenz noch zunehmen wird. Diese Kinder müssen selbstverständlich in erster Linie Deutsch lernen und zwar gut Deutsch lernen; aber es wäre sowohl für die Kinder selbst als auch für die deutsche Gesellschaft ein großer Gewinn, wenn die Ressourcen, die sie mitbringen, nämlich ihre türkische Muttersprache, erhalten und auch ausgebaut würden. Denn niemals lernt man eine Zweit- und andere Fremdsprache so gut wie die Muttersprache.

Die Herkunftssprache zulassen und auch fördern da, wo es infrastrukturell möglich, ja notwendig ist, das schafft auch eine andere Lern- und Lebensatmosphäre, wie ich es beispielsweise in Kazan beobachten konnte. Kompetenzen, wie ein früheres Einsetzen der Abstraktionsfähigkeit oder eine Sensibilisierung für die Muttersprache und für Sprachen all-



Foto: privat

Schülerinnen und Schüler des 6. Jahrgangs der Georg-August-Zinn-Schule in Frankfurt-Griesheim in der Nachmittagsbetreuung.



Songül Rolffs, geb. 1959 in der Türkei, studierte in Bochum und Bonn Germanistik, Angewandte Linguistik, Allgemeine und Vergleichende Sprachwissenschaft, Pädagogik und Sprachlehrforschung. Sie wurde 1997 promoviert. Ab 1991 hatte sie Lehraufträge an den Universitäten in Bonn, Bochum, Essen, Frankfurt und in Gießen. Seit 2001 ist sie Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Professur für Turkologie. Ihre Schwerpunkte sind Kontrastive Linguistik (Syntax), Dependenz-Verb-Grammatik, Zweitspracherwerb, Didaktik des Türkischen

istik, Allgemeine und Vergleichende Sprachwissenschaft, Pädagogik und Sprachlehrforschung. Sie wurde 1997 promoviert. Ab 1991 hatte sie Lehraufträge an den Universitäten in Bonn, Bochum, Essen, Frankfurt und in Gießen. Seit 2001 ist sie Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Professur für Turkologie. Ihre Schwerpunkte sind Kontrastive Linguistik (Syntax), Dependenz-Verb-Grammatik, Zweitspracherwerb, Didaktik des Türkischen

gemein oder die interkulturelle Kompetenz werden so mit Leben erfüllt und bleiben nicht länger leere Worthülsen.

Um nicht wieder gut zu machende Leidenswege und um viele Schulabgänger ohne Abschluss zu vermeiden – fast 25% der türkischsprachigen Schüler in der Hauptschule verlassen die Schule ohne Abschluss – und um letztlich die Unzulänglichkeiten des deutschen Bildungssystems mit dem Anspruch auf Monolingualität nicht den Betroffenen anzulasten, müssen entsprechende Projekte, Modelle, Curricula etc. entwickelt werden. Einiges gibt es bereits, wie die Projekte der RAA (Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien, Kurzbeschreibung unter www.raa.de/projekte, 03.07.2006), die Europaschule in Berlin oder das koordinierte zweisprachige Alphabetisierungsprojekt in Hessen (www.koala-projekt.de, 03.07.2006).

Die Rolle der universitären Ausbildung

Neben diesen Ansätzen muss auch der mehrsprachige Alltag in deutschen Schulklassen in der universitären Ausbildung zunehmend und professionell Beachtung finden und seinen festen Platz im universitären Curriculum haben. Dazu sind u.a. die entsprechenden Didaktiken der jeweiligen Sprachen als Mutter- und als Fremdsprache zu entwickeln und zu evaluieren. In der Turkologie der Universität Gießen wird die Didaktik des Türkischen als Mutter- und als Fremdsprache ein wesentlicher Teil von Forschung und Lehre sein, um Antworten auf diese Herausforderungen geben zu können. Diese Herausforderungen sind komplexer und schwieriger, als sie generell im Alltag wahrgenommen werden (siehe Seite 30, „Agglutinierendes“ Türkisch versus „flek-tierendes“ Deutsch).

„Agglutinierendes“ Türkisch versus „flektierendes“ Deutsch

Deutsch und Türkisch sind typologisch sehr unterschiedliche Sprachen: Das Türkische gehört typologisch zu den „agglutinierenden“ Sprachen. Sowohl die morphologischen als auch die grammatischen Kategorien werden mit Suffixen ausgedrückt. Das Deutsche wird zu den „Flektierenden“ Sprachen gezählt.

Eine Nominalphrase mit einem Attribut hat im Türkischen beispielsweise folgende Struktur:

(*okullarımızdaki öğrenciler*)

okul -lar -ımız -da -ki öğrenci-ler
 SCHULE-PL-UNSERE-LOK-ATTRIBUT-SUFFIX SCHÜLER-PL
 DIE IN UNSEREN SCHULEN BEFINDLICHEN SCHÜLER
die Schüler, die in unseren Schulen sind

Ähnlich ist die Struktur einer Postpositionalphrase im Türkischen, die im Deutschen einer Präpositionalphrase entspricht:

(*masanın üstünde*)

masa -nın üst -ü-n -de
 TISCH-GENETIV AUF-POSS 3. Sg-LOK
 DES TISCHES AUF SEINER OBERSEITE
auf dem Tisch

Das agglutinierende Prinzip hat auch Folgen für den Satzbau. Im Türkischen herrscht eine rigide Anordnung der syntaktischen Elemente – ob Attribute oder Nebensätze – nach links, in dem Sinne, dass das näher Bestimmende vor dem näher zu Bestimmenden steht.

Nebensätze (Ergänzungs-, Angabe- und Attributsätze) werden durch Nominalisierungen gebildet und sind „linksrekursiv“. Vergleicht man die Strukturen von komplexen Sätzen im Deutschen und im Türkischen kontrastiv, so stellt man leicht fest, dass die Reihenfolgen der Nebensätze in diametral entgegengesetzte Richtung verlaufen.

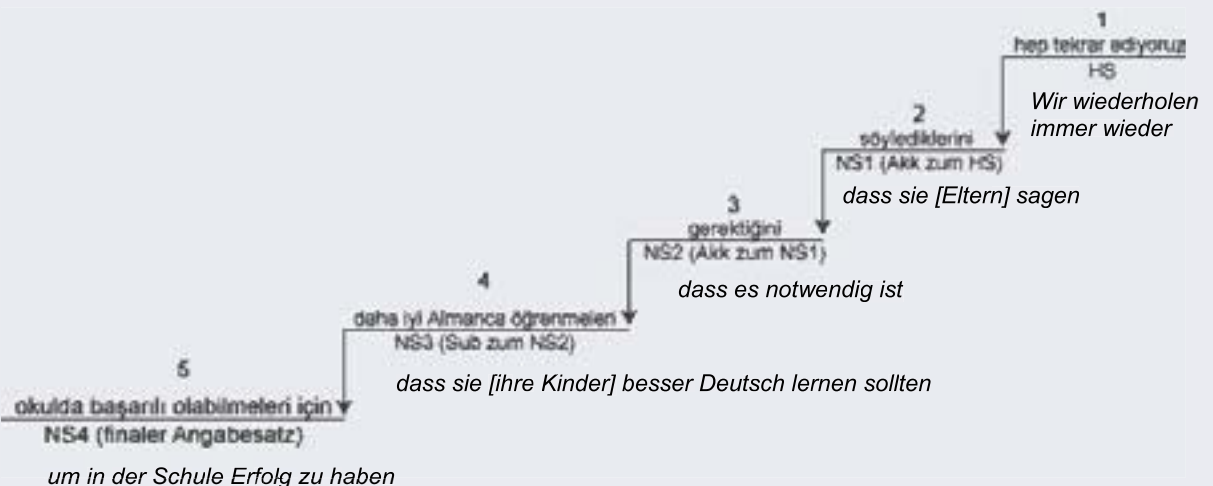
Das folgende Beispiel soll dieses dem Deutschen fremde, ja fast unnachvollziehbare Satzbaumuster verdeutlichen:

Anne babalarının, çocuklarının okulda başarılı olabilmeleri için daha iyi Almanca öğrenmeleri gerektiğini söylediklerini hep tekrar ediyoruz.

Wörtliche Übersetzung:

[DER ELTERN IHRER KINDER UM IN DER SCHULE ERFOLG ZU HABEN NOCH BESSER IHR DEUTSCH LERNEN NOTWENDIG SEIN IHR SAGEN IMMER WIEDER WIEDERHOLEN WIR.]

Wir wiederholen immer wieder, dass Eltern sagen, dass sie es für notwendig halten, dass ihre Kinder noch besser Deutsch lernen sollten, um in der Schule Erfolg zu haben.



Im türkischen Satz ist die Subjekt-Objekt-Verb-Stellung vorherrschend, so dass der Satz allgemein mit dem Subjekt beginnt und mit dem Prädikat endet. Der Erwerb des Deutschen ist für ein Kind mit türkischer Herkunftssprache eine Herausforderung, weil die flek-

tierende Sprachstruktur des Deutschen ihm zunächst fremd ist. Es bedarf einerseits methodisch-didaktisch gut durchdachter Unterrichtsmaterialien und andererseits auch gut ausgebildeter Lehrkräfte, um mit dieser Herausforderung adäquat umgehen zu können.

Zum Zusammenhang von Sprachkompetenz und Schulerfolg

In Deutschland gibt es zwar keine abgesicherten Forschungen über den Zusammenhang zwischen einer guten Kompetenz in der Muttersprache und dem Schulerfolg und folglich einer guten Sprachkompetenz im Deutschen und dem Schulerfolg in Deutschland. Aber eine solche Hypothese, dass der Schulerfolg in Deutschland in einem engen Zusammenhang steht zur Sprachkompetenz im Deutschen, ist vor dem Hintergrund der typologisch sehr unterschiedlichen Sprachpaare Deutsch und Türkisch sicherlich nicht von der Hand zu weisen.

Ohne monokausal zu argumentieren, könnte die negative Beeinträchtigung bzw. die Unterbrechung des Erwerbsprozesses in der (agglutinierenden) Muttersprache Türkisch einer der Gründe dafür sein, dass türkische Kinder auch die Zweitsprache, nämlich das Deutsche, vor allem in der Schriftlichkeit, die für den Schulerfolg eine Grundvoraussetzung ist, oft nicht ausreichend beherrschen.

Eine gelungene Entwicklung von sprachlicher Kompetenz bei Kindern aus Zuwandererfamilien auf dem jeweiligen

Bildungsniveau setzt eine andere Herangehensweise voraus, als nur die Sprache der Mehrheit zu fördern und die Muttersprache zurückzudrängen. Eine gelungene Zweisprachigkeit sollte vor allem nicht nur den Kindern aus privilegierten Familien vorbehalten sein. Auch die Kinder aus so genannten „bildungsfernen“ Familien haben ein Recht darauf. Auch so „schöne“ Preise wie der Nationalpreis der Deutschen Nationalstiftung für eine Berliner Schule mit „Deutsch-Pflicht“ auf dem Schulhof können die Qualität der Sprachkompetenz nicht ändern, wenn sich nicht ein grundlegendes Umdenken bezüglich der Alltagsrealität in deutschen Bildungseinrichtungen einstellt. •

LITERATUR:

- Bausch, Karl-Richard (2003): Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick, in: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen und Basel, S. 439-445.
- Gogolin, Ingrid, Günther List und Sabine Graap (Hg.) (1998): Über Mehrsprachigkeit. Tübingen.
- List, Gudula (2001): Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen, in: DJI (Hg.), Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern, München, 11-17.
- Rolffs, Songül: Zweisprachigkeit der Migrantenkinder. Der Zusammenhang zwischen muttersprachlicher und fremdsprachlicher Kompetenz und Schulerfolg. In: Çelik, Hidir (Hg.) (1999): Mehrsprachigkeit. Aspekte und Standpunkte. Bonn
- Rolffs, Songül (1997): Zum Vergleich syntaktischer Strukturen im Deutschen und im Türkischen mittels der Dependenz-Verb-Grammatik. Eine Untersuchung der Nebensatzstrukturen in beiden Sprachen. Ansatz zu einer funktionsorientierten Syntax im Türkischen, (Europäische Hochschulschriften) Frankfurt a.M.
- Siebert-Ott, Gesa (2001). Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. Ergebnisse der Schulforschung. Soest.
- www.zweisprachigkeit.net (03.07.2006)