

İnci Dirim

Der herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum

İnci Dirim, Ingrid Gogolin,
Dagmar Knorr, Marianne Krüger-Potratz,
Drorit Lengyel, Hans H. Reich,
Wolfram Weiße (Hrsg.)

Impulse für die Migrationsgesellschaft Bildung, Politik und Religion

Bildung in Umbruchgesellschaften,
Band 12, 2015, 342 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-3224-6
E-Book: 30,99 €,
ISBN 978-3-8309-8224-1

aus:



© Waxmann Verlag GmbH, 2015

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.



WAXMANN

Steinfurter Str. 555
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com
www.waxmann.com

Bestellung

per Fax: 0251 26504-26
telefonisch: 0251 26504-0

im Internet: www.waxmann.com/buch3224
per E-Mail: order@waxmann.com

Der herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum

1. Einführung

Ursula Neumann, meine Doktormutter¹, erlebte ich während meiner Jahre an der Universität Hamburg als Ansprechpartnerin von Lehramtsstudierenden mit biographischen Verbindungen zur Türkei. Einmal hörte ich, dass eine jener Studentinnen zu einer anderen sagte: „Geh doch in das Seminar von Ursula Neumann! Am Anfang wirkt sie zwar ein bisschen streng, aber eigentlich sie ist sehr nett und bei ihr kannst du was lernen.“ Es ging darum, dass die angesprochene Studentin längerfristig einen Betreuer/eine Betreuerin für ihre Examensarbeit suchte, in der ein pädagogischer Aspekt türkisch-deutscher Bilingualität behandelt werden sollte. Der Äußerungsteil „was lernen“ war, wie sich im weiteren Verlauf des Gesprächs zwischen den beiden Studentinnen herausstellen sollte, ein Hinweis auf das Studienangebot von Ursula Neumann, bei dem die Studierenden sich auch konzeptionelle und praktische Vorstellungen dazu erarbeiten konnten, wie sie als Lehrkraft in den Regelunterricht der deutschen Schule ihre Bilingualität einbringen und Möglichkeiten schaffen würden, Schülerinnen und Schüler im Sinne einer Bildungszweisprachigkeit zu unterrichten. Die Studentin, die den Vorschlag eingebracht hatte, fügte noch hinzu: „Und weißt du, was das Beste ist? Sie liebt die Türken!“ Damit sprach sie nicht nur an, dass Ursula Neumann sich für Studierende, die als solche mit Migrationshintergrund gelten, in besonderer Weise einsetzt, dass sie Türkisch gelernt hat, dass sie viele Verbindungen zur Türkei hat, sondern auch den von Ursula Neumann stets vertretenen Aspekt der wertschätzenden Anerkennung von Studierenden und Schülerinnen und Schülern mit zusätzlichen lebensweltlichen Sprachen außer Deutsch im weitgehend monolingual konzipierten deutschen Bildungssystem, die sich immer auch in Form der Entwicklung von didaktisch-methodischen Möglichkeiten des Einbezugs anderer Sprachen als Deutsch in die schulischen Lernangebote äußert. Ursula Neumann versteht dabei Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel oder berufsbezogenes Kapital, sondern berücksichtigt auch, dass eine emotional bedeutsame und symbolische Seite der Sprachbeherrschung und des Sprachgebrauchs existiert, die es zu beachten gilt. Der Einbezug von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit ist für Ursula Neumann, wie ich sie verstehe und unsere Zusammenarbeit erlebt habe, immer auch auf verschiedenen Ebenen mit Fragen von ‚Kultur‘ im Sinne eines Aufgreifens von Zugehörigkeitserfahrungen von Schülerinnen und Schülern, der Aushandlung von Gemeinsamkeiten und Akzeptanz von Unterschieden sowie der Pflege eines von Wertschätzung und

1 Grundsätzlich halte ich Verwandtschaftsbezeichnungen im beruflichen Kontext für ungeeignet, allerdings verwende ich in diesem Beitrag den Ausdruck „Doktormutter“ gern, um meine große Verbundenheit mit Ursula Neumann und meine Dankbarkeit ihr gegenüber zum Ausdruck zu bringen.

Anerkennung geprägten Umgangs miteinander, verbunden. Hervorheben möchte ich, dass ‚Anerkennung‘ in der Arbeit von Ursula Neumann sich nicht in einer wohlwollenden Äußerung erschöpft, sondern – wie oben angedeutet – mit der Ausarbeitung und Erprobung von Möglichkeiten der konkreten sprachdidaktischen Arbeit und der Suche nach der institutionellen Verankerungen dieser Vorgehensweisen verbunden ist. So ist zum Beispiel die Einrichtung des Lehramtsstudiums für Türkisch an der Universität Hamburg ganz besonders der Initiative Ursula Neumanns zu verdanken.

An diesen Strang der langjährigen vielfältigen akademischen Arbeit von Ursula Neumann, der sich auf den schulischen Umgang mit migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit bezieht und an dem ich so ertragreich teilhaben durfte, möchte ich im vorliegenden Beitrag anknüpfen und mit einer subjektivierungstheoretischen Perspektive der Frage nachgehen, welches Subjektpositionierungsangebot vom herkunftssprachlichen Unterricht als offizieller schulischer ‚Raum‘ für Migrations-sprachen in den amtlich deutschsprachigen Regionen² ausgeht und ausgehen könnte. Beim herkunftssprachlichen Unterricht handelt es sich um ein sehr wichtiges Unterrichtsangebot, mit dem Migrationssprachen, die Kinder und Jugendliche sprechen und mit denen sie sich identifizieren, wertgeschätzt und gefördert werden. Mir liegt viel an der ‚Aktualisierung‘ dieses Unterrichtsfaches mit Hilfe neuer und gegenwärtig diskutierter wissenschaftlicher Erkenntnisse. Soweit ich weiß, ist der herkunftssprachliche Unterricht bisher nicht aus einer subjektivierungstheoretischen Perspektive betrachtet worden. Hiermit möchte ich also an den kulturwissenschaftlich orientierten Strang der (Sprachen-)Pädagogik anknüpfen und eine subjektivierungskritische Fundierung und Weiterentwicklung des herkunftssprachlichen Unterrichts anstoßen. Dementsprechend geht es im Folgenden zunächst um die Darstellung der Analyseperspektive, die dem Subjekt- und Subjektivierungsverständnis von Foucault und Butler folgt und dieses mit dem Raumbegriff von Bourdieu kombiniert. Diese theoretischen Überlegungen werden von Einblicken in (sozio-)linguistische Studien abgelöst, die ermöglichen, eine empirisch fundierte Vorstellung von ‚Herkunftssprache‘ zu entwickeln. Im nächsten Schritt diskutiere ich die Stellung des herkunftssprachlichen Unterrichts im Ensemble der Sprachenfächer der Schule. Da positionierende Symboliken im schulischen Bereich m.E. immer auch mit didaktischen Modellierungen verknüpft sind, gehe ich exemplarisch auf ein didaktisches Modell ein, das häufig als Grundlage für den herkunftssprachlichen Unterricht herangezogen wird, nämlich den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) und diskutiere dessen Eignung für dieses Unterrichtsfach. Auf die Interpretation der Stellung und – gängigen – didaktischen Modellierung des ‚Raums‘ herkunftssprachlicher Unterricht

2 Mit dem Begriff ‚amtlich deutschsprachige Region‘ ersetze ich die alltagsweltliche Bezeichnung ‚deutschsprachiges Land‘. Die Länder (i.S.v. ‚Staaten‘), die gemeint sind, sind nicht ‚deutschsprachig‘, sondern mehrsprachig. Kennzeichnend für sie ist das Spannungsverhältnis zwischen der amtlichen Einsprachigkeit im Deutschen und der faktischen Mehrsprachigkeit. Allerdings gibt es in diesen ‚Ländern‘ auch andere Amtssprachen als Deutsch (z. B. in Österreich Slowenisch), sodass es angebracht erscheint, nicht von ganzen ‚Ländern‘, sondern von ‚Regionen‘ zu sprechen.

folgen ein Fazit und ein kurzer Ausblick auf Möglichkeiten der Weiterentwicklung dieses Unterrichtsfaches.

2. Analyseperspektive

Der Zusammenhang zwischen Subjektivierung und Bildung wird von Nadine Rose mit einem Bildungsbegriff ausgedrückt, der nicht nur einem formalen Verständnis von Bildung folgt, sondern mit dem Bildung aus einer subjektivierungstheoretischen Perspektive „viel umfassender als etwas [...], was mit Prozessen der Subjektivitätskonstitution verknüpft ist“ (Rose 2012, S. 11), aufgefasst wird. Rose nimmt in ihrer Dissertation in den Fokus, wie in Folge von Zuschreibungen „als fremd, anders ein bildungsrelevanter Umgang mit solchen Zuschreibungen erfolgt“ (ebd.). Mit „bildungsrelevantem Umgang“ ist gemeint, dass beispielsweise nicht nur durch die Auseinandersetzung mit Lerngegenständen Bildung erfolgt, sondern auch durch die Auseinandersetzung mit den Zuschreibungen, die die jeweiligen Lerngegenstände enthalten. Die von Rose erfassten Zuschreibungen entstammen einer empirischen Studie mit Jugendlichen ‚mit Migrationshintergrund‘ und werden als fremdmachend interpretiert, womit eine Subjektivitätsdimension im Sinne der Abhängigkeit des Subjektwerdens von gesellschaftlichen Diskursen relevant wird. Die Frage, welche ‚bildungsrelevanten Zuschreibungen‘ erfolgen, die die Subjektwerdung von Kindern und Jugendlichen beeinflussen, lässt sich auch auf institutionelle Organisationsformen und didaktische Modelle beziehen. Folglich wird im vorliegenden Beitrag in den Fokus genommen, welche Subjektpositionierungsoptionen von der Organisationsform ‚herkunftssprachlicher Unterricht‘ Schülerinnen und Schülern gegenüber ausgeht, die Adressatinnen und Adressaten dieses Angebots sind.

Dabei wird ein Subjekt im Anschluss an Michel Foucault (1982) als immer Diskursen unterworfen und dadurch erst gebildet verstanden, wobei Diskurse ihre Effekte in Form von Praktiken, in denen sich Adressierungen vollziehen, entfalten. Mit einer subjektivierungstheoretischen Perspektive zu arbeiten setzt voraus, dass Subjekte nicht als unabhängig und unveränderlich gegeben angesehen, sondern als einem Prozess der Werdung unterliegend betrachtet werden. Im Anschluss an Foucault und Butler geraten hierbei Diskurse in eine zentrale Rolle, weil sie sozial akzeptierte und dominante Positionen (Butler 2006, S. 127) an Individuen herantragen, zu denen sich Individuen akzeptierend oder ablehnend verhalten müssen. Butler folgend lässt sich der Spielraum für die Transformation von Subjektpositionierungsoptionen als abhängig von den Beziehungen verstehen, in denen subjektivierungsrelevante Zuschreibungen erfolgen. Annahmen subjektivierungsrelevanter Zuschreibungen stellen subjektstituierende Momente dar, die Unterwerfung und Ermöglichung zugleich bedeuten (vgl. Butler 2013, S. 81). Butler geht jedoch nicht von einer immer gegebenen absoluten Übernahme der Subjektivierungsoptionen aus, sondern bezieht prinzipiell die Möglichkeit der Ablehnung von Subjektpositionen mit ein, wobei ungleiche Machtverhältnisse immer zu berücksichtigen sind. Subjektpositionen, die von einer ‚mächtigeren‘ Person oder Institution an Individuen herangetragen werden,

sind Identifikationsangebote, mit denen sich die Individuen weitgehend identifizieren müssen. Man denke an die Schüler(innen)rolle, deren Implikationen sich ein Kind kaum entziehen kann – der es sich aber nicht gänzlich unterwerfen muss. Die Schüler(innen)rolle ist ein Beispiel für das (An-)Erkanntwerden durch eine ‚höhere Instanz‘ und besitzt damit subjektivierende Kraft. Ricken arbeitet heraus, welche Rolle Anerkennung in der Subjektwerdung spielt (Ricken 2013) Schülerinnen und Schüler müssen sich demzufolge in die ihnen von der Institution Schule vermittelte gesellschaftlich dargebotene Position hineinfühlen und werden damit zu jemandem. Ihre Rolle ist mit einer Unterwerfung verbunden, die zugleich aber auch das Subjektwerden ermöglicht und gewisse, wenn auch sehr kleine Spielräume des Widerstands gegen die spezifische Qualität dieser Anerkennung (vgl. Butler 2013, S. 81, vgl. Ricken 2013, S. 90) bzw. ihrer Transformation beinhaltet.

Das Raumkonzept Bourdieus stellt ein theoretisches Angebot dar, das den Unterschied zwischen dem herkunftssprachlichen Unterricht und den anderen Unterrichtsfächern zu greifen ermöglicht und daher ergänzend zur subjektivierungstheoretischen Perspektive herangezogen werden kann. Nach Bourdieu können die Positionen von Subjekten im sozialen Raum als Folge des Zusammenspiels ihrer Dispositionen empirisch erfasst werden. Das Zusammenspiel der Dispositionen, die Bourdieu als durch das symbolische, soziale, kulturelle und ökonomische Kapital von Subjekten bestimmt ansieht, ergibt eine kollektiv geteilte Position, die sich von anderen Positionen abgrenzen lässt (vgl. Bourdieu 1998). Kulturgeschichtliche Entwicklungen wirken sich als Kapitalformen aus, die über Habitualisierungen zu Dispositionen und damit Konstituenten des Raums werden, in dem sich Subjekte je nach Kapital, das sie besitzen, positionieren. Damit wird der soziale Raum als Ergebnis geschichtlicher bzw. kultureller Entwicklungen und Herrschaftsverhältnisse verstehbar. Die Schule an sich kann als Teil des sozialen Raums analysiert werden.

Allerdings wirken sich auf die Gestaltung der Schule gesellschaftliche Differenzlinien so aus, dass auch die Schule selbst als sozialer Raum als in sich mehrfach gegliedert angesehen werden kann. Der herkunftssprachliche Unterricht kann als migrationsgeschichtlicher sozialer Raum innerhalb der Schule verstanden werden, weil es ihn ohne die Migrationsbewegungen der letzten Jahrzehnte nicht gäbe. Durch ihn erhalten die anderen Fächer auch eine migrationsgeschichtliche, aber anders gelagerte Bedeutung und Position. Der herkunftssprachliche Unterricht ist eine spezifische bildungspolitische Reaktion auf Migration und unterscheidet sich damit grundlegend von den anderen Unterrichtsfächern; er ist innerhalb der Institution Schule gewissermaßen eine Materialisierung der Idee der Migration, verknüpft mit dem Merkmal Migrationssprache im Sinne eines kulturellen Kapitals. Damit ist er als Raum anzusehen, der sich zu einem ‚Migrationsdispositiv‘ verhält (vgl. „Ausländerdispositiv“ von Mecheril & Rigelsky 2007). Das ‚Migrationsdispositiv‘ stellt eine Verdichtung von Diskursen dar und ermöglicht die Entstehung von spezifischen Dispositionen, die Identifikationen von Schülerinnen und Schüler mit den ihnen dargebotenen Subjektpositionen darstellen.

Subjektivierungstheoretisch gedacht, kann also gesagt werden, dass die Identifikationsangebote, die vom ‚Raum‘ des Herkunftssprachlichen Unterrichts ausgehen, dispositivbedingte Subjektpositionsoptionen sind, und damit Dispositionen im Verständnis Foucaults erzeugen (können). Der herkunftssprachliche Unterricht wird in der Kombination kapital- und habitustheoretischer Zugänge Bourdieus und subjektivierungstheoretischer Zugänge Foucaults und Butlers als Teil migrationsgesellschaftlicher Diskurse verstehbar, der positionsgenerative symbolische Bildungsmomente erzeugt. Diese Wirkung wird durch die Konstruktion und institutionelle Einbettung des herkunftssprachlichen Unterrichts, seine didaktische Gestaltung und die in ihm stattfindenden Interaktionen bedingt, wobei er im Folgenden, nach der Klärung Frage, was unter ‚Herkunftssprache‘ verstanden werden kann, auf die ersten beiden Aspekte bezugnehmend analysiert wird.

3. Sprachliche Hybridisierung und das Konstrukt ‚Herkunftssprache‘

Der Anspruch des herkunftssprachlichen Unterrichts – teils ‚muttersprachlicher Unterricht‘ genannt – ist es, den Schülerinnen und Schülern, die im häuslichen und außerschulischen Bereich (auch) mit einer Migrationssprache aufwachsen, ein Bildungsangebot für die Weiterentwicklung dieser Sprache zu machen und ihnen Möglichkeiten anzubieten, ein gesellschafts- und herkunftsbezogenes reflexives Selbstverständnis zu entwickeln. Die Curricula des herkunftssprachlichen Unterrichts definieren nicht immer, was unter ‚Muttersprache‘ oder ‚Herkunftssprache‘ zu verstehen ist. Sie scheint also mehr oder weniger selbsterklärend zu sein, wie ein Auszug aus der einschlägigen Website des Bundeslandes NRW deutlich macht: „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund können, wenn die sprachlichen Voraussetzungen [sic!] erfüllt sind, an ihren Schulen in den Klassen 1 bis 10 in ihrer *Herkunftssprache/Muttersprache* unterrichtet werden“ (Herkunftssprachlicher/Muttersprachlicher Unterricht o.J., Hervorhebung im Original). Deutlich wird durch die Sichtung der Curricula, dass es sich um eine nicht deutsche „lebensweltliche Sprache“ (vgl. Gogolin 1989) handelt, eine Migrationssprache zudem, die aufgegriffen und ausgebaut werden soll und dass es sich – wie aus dem obigen Zitat deutlich hervorgeht – um eine Sprache handelt, die dem Konzept ‚Muttersprache = Herkunftssprache‘ entspricht, die also als die in der Primärsozialisation erworbene Sprache von Kindern und Jugendlichen angesehen wird. Untersuchungen haben allerdings gezeigt, dass Kinder und Jugendliche, die migrationsbedingt zwei- und mehrsprachig aufwachsen, in ihrem Alltag nicht nur die als ‚Herkunftssprache‘ angesehene Sprache verwenden, sondern (mindestens) auch Deutsch, und zwar häufig von klein an. Wie vielfältig der Erwerb von Sprachen in migrationsgesellschaftlichen Umgebungen sein kann, belegt eine Wiener Studie, in der mit Interviews herausgearbeitet wurde, welche Sprachen Kinder sprechen, die die 4. und 5. Klasse der Primarstufe besuchen (Brizić 2009). Es zeigte sich, dass von den ca. 2.923 Kindern, die Türkisch als Sprache angeben, die sie verstehen und sprechen, nur 0,44% Türkisch als alleinige Sprache angeben, die zu Hause verwendet wird. Alle anderen sprechen neben dem

Türkischen Deutsch und oft auch (mindestens) eine weitere Minderheitensprache. Wichtig ist auch, dass diese Sprachen nicht gleichzeitig erworben werden, dass es von Veränderungen in der Lebenssituation der Familien abhängt, welche Sprache hinzukommt bzw. bedeutsam wird oder auch von dem Kind aktiv gebraucht werden muss, etwa wenn die Großmutter kommt, die nur Kurdisch spricht und versteht (vgl. Brizić 2009, S. 109 f.).

Über diesen wohl gar nicht so seltenen Umgang mit mehr als einer ‚Herkunftssprache‘ hinaus ist für den migrationsgesellschaftlichen Sprachgebrauch kennzeichnend, dass Kinder ihre Sprachen im Alltag nicht unbedingt voneinander getrennt, sondern vielmehr in unterschiedlichen Formen von Mischungen verwenden, mit denen verschiedene kommunikative Bedürfnisse und Erfordernisse erfüllt werden (vgl. Krehut/Dirim 2008). Kinder und Jugendliche entwickeln Sprachdomänen, kombinieren Sprachen, um die Vorteile der verschiedenen Sprachen zu nutzen, sich gewitzt und gefeilt zu äußern, greifen aber auch zur Möglichkeit, eine momentan oder längerfristig gegebene Lücke mit einem Ausdruck aus einer anderen Sprache zu füllen, sofern die Situation mehrsprachig gestaltbar ist. Sie entwickeln mehrsprachige Sprechweisen, in dem sie sich bei der Gestaltung sprachlicher Stile von den jeweils anderen Sprachen anregen lassen (vgl. Wiese 2013).

Die Ressourcen, die unter dem alltagsweltlichen Verständnis von Sprache(n) als ‚Muttersprache‘ oder ‚Herkunftssprache‘ erwartet werden, sind nicht auf eine oder zwei, drei Nationalsprachen beschränkt, sondern sprengen zuweilen nationalstaatliche Vorstellungen von Sprache. Dennoch scheint der Bezug zu einer Nationalsprache auch bei Kindern und Jugendlichen sehr stark zu sein, wie die Erhebung von biographischen Berichten von Jugendlichen zeigt, die im Rahmen eines medienpädagogischen Projekts in Wien entstanden sind (Schmiederer 2014). Im Rahmen dieses Projekts schrieben 1200 Jugendliche über sich selbst und beantworteten die Frage, ‚wer sie sind‘. In den meisten Berichten werden Sprachen angesprochen und zumeist positiv konnotiert. Die Wiener Berichte zeigen, dass Jugendliche Sprachenvielfalt – außerhalb von Schule – als Reichtum erleben, wie – exemplarisch herausgegriffen – aus den Worten von Rosemarie, 16 J., hervorgeht: „Meine Mutter ist in Istanbul geboren und kommt ursprünglich aus Antakya. Sie ist griechisch-orthodox und ihre Muttersprache ist Arabisch. Mit 13 lebte sie in Wien ... Mein Vater ist in Yemişli/Mardin geboren (...). Er zog mit 15 Jahren nach Wien, aus Kriegsgründen und wegen der Unterdrückung des Christentums. ... Ich lernte Arabisch, Aramäisch, Türkisch, teilweise Griechisch und Deutsch. ... Ich würde gerne Dolmetscherin werden, da ich so viele Sprachen beherrsche“ (Rosemarie in Schmiederer 2014, S. 126). ‚Herkunftssprache‘ ist eine vielschichtige ‚Größe‘, in der (ggf.) die Nationalsprache eines Staates einen – wichtigen – Teil darstellt. Der herkunftssprachliche Unterricht greift daher in seiner gängigen Definition nur einen Teilbereich des Sprach(en)repertoires von Kindern und Jugendlichen auf und nicht die Herkunftssprache *per se*. Dem, was in diesem Unterrichtsfach Gegenstand ist, würde eher der Ausdruck ‚Migrationssprachenunterricht‘ entsprechen oder ‚Sprachunterricht in Arabisch, Türkisch, Polnisch etc.‘ als ‚Herkunftssprachenunterricht‘ oder ‚Muttersprachlicher Unterricht‘, da er

letztlich nicht wie im obigen Zitat beschrieben, ‚die Sprache‘ von Schülerinnen und Schülern aufgreift und ihnen zusätzlich indirekt die Bedeutung des Deutschen als ‚eigene‘, ‚lebensweltliche‘ Sprache abspricht, weil dem Ausdruck ‚die Herkunftssprache‘ die Normalitätsannahme EINER Sprache innewohnt. Obwohl für viele Schülerinnen und Schüler, die Adressatinnen und Adressaten dieses Faches sind, auch das Deutsche die Bedeutung einer ‚Herkunftssprache‘ haben kann, wird dies mit der Begriffsverwendung mehr oder weniger verneint, womit den Kindern und Jugendlichen ‚Nichtzugehörigkeit‘ zu der Gruppe der als deutschsprachig Konstruierten zugeschrieben wird.

Auch das Fach Deutsch geht von einer bestimmten homogenen Sprachbeherrschung im Deutschen aus, wobei Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Ressourcen im Deutschen ausgestattet sind und oft nicht nur Deutsch sprechen. Beide Fächer sind nach einem Konstrukt von ‚Herkunftssprache‘ konzipiert, das relativ homogen ist. Im Falle des Fremdsprachenunterrichts kann davon ausgegangen werden, dass dieser so konzipiert ist, dass nicht mit einer lebensweltlichen Sprache gerechnet wird, die aufgegriffen und ausgebaut werden soll. Gegenstand ist eine Sprache, von der angenommen wird, dass sie im Alltag der Schülerinnen und Schüler keine Rolle spielt und daher im Unterricht systematisch aufgebaut werden muss. Der oberflächliche Blick auf die Konzeption der drei Unterrichtsfächer zeigt, dass der herkunftssprachliche Unterricht sich als Sprachenfach an einer (imaginativen) Stelle zwischen dem Fremdsprachenunterricht und dem Deutschunterricht befindet, wobei er dem Gedanken des Deutschunterrichts näher steht als dem des Fremdsprachenunterrichts, zumal es in beiden Fächern darum geht, eine lebensweltliche Sprache aufzugreifen und weiterzuentwickeln – auch Deutsch ist in diesem Sinne als ‚Herkunftssprache‘ zu verstehen. Die als ‚Herkunftssprache‘ verstandenen Sprachen stellen gleichermaßen wie Deutsch äußerst bedeutsame Sprech- und Lerninstrumente dar, die aber unter der Dominanz des Deutschen nicht gleichermaßen genutzt werden können wie das Deutsche. Im Grunde ist der herkunftssprachliche Unterricht in einer spannungsreichen Situation: Er arbeitet wie der Deutschunterricht mit einer lebensweltlich verankerten Sprache, die er aber nicht gleichermaßen ausbauen kann, weil die Zeitressourcen dafür fehlen und „Zuständigkeiten“ der Sprachen sowie rechtliche Zukunftsperspektiven, an die die Sprachen gebunden sind. Diese Situation spiegelt sich in den Zeitrahmen, die den Fächern zur Verfügung stehen, wider: Für den Fremdsprachenunterricht gibt es meistens mehr Zeit als für den herkunftssprachlichen Unterricht.

Deutsch ist außerdem in jedem Unterrichtsfach präsent, wobei die ‚Herkunftssprache‘ planmäßig nur im ‚herkunftssprachlichen Unterricht‘ vorkommt. Damit ist das Fach Deutsch ein Fach, das eine Grundlage für das schulische Lernen bereitstellt. Der herkunftssprachliche Unterricht hingegen entbehrt dieser fächerdurchdringenden Funktion; er dient dem Erhalt und Ausbau der ‚Herkunftssprachen‘, ist der ‚Ort‘, an dem die ‚Herkunftssprachen‘ sichtbar werden, die in der Schule sonst i.d.R. keine große Rolle spielen. Der herkunftssprachliche Unterricht ist aber auch der ‚Ort‘, an dem sichtbar wird, dass andere Herkunftssprachen nicht dieselbe Bedeutung haben wie die Herkunftssprache Deutsch. Damit ist der herkunftssprachliche Unterricht

auch eine Verankerung der nationalen Sprachenhierarchie und der ‚Ort‘, an dem die Herkunftssprache sowohl sichtbar gemacht wird als auch an den sie zurückgedrängt wird. Der herkunftssprachliche Unterricht symbolisiert die Wertschätzung der ‚Herkunftssprache‘ und ihren Bedeutungsverlust zugleich – ein Bedeutungsverlust, der für die Kinder, die Migrationssprachen sprechen, mit dem Eintritt in die monolingualen Bildungsinstitutionen einsetzt.

4. Der GERS als didaktisches Modell für den herkunftssprachlichen Unterricht

Im Fremdsprachenunterricht hat sich in den letzten Jahren als grundlegendes Sprachmodell der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) durchgesetzt, der die Sprachfertigkeiten ‚Lesen‘, ‚Hören‘, ‚Sprechen‘ und ‚Schreiben‘ nach Niveaustufen modelliert. Die Niveaustufen des GERS sind ausschließlich für den Fremdsprachenunterricht und ohne Berücksichtigung von natürlicher Sprachentwicklung beschrieben. Sie können als didaktische Modellierung von Sprache verstanden werden, die als Grundlage dafür dient, eine Fremdsprache systematisch aufzubauen. Die GERS-Niveaustufen zur Grundlage für den Deutschunterricht etwa zu machen, wäre mehr als problematisch, weil in diesem Fach möglichst die natürliche Sprachentwicklung von (zumindest einem Teil der) Schülerinnen und Schülern unterstützt bzw. entfaltet werden soll und die sprachliche Komplexität künstlich auf Niveaus reduziert würde, die für Kinder, die mit der Sprache in natürlichen (lebensweltlichen) Kommunikationssituationen umgehen, keine Handlungssicherheit ermöglichen. Gleiches gilt auch für den herkunftssprachlichen Unterricht: der GERS berücksichtigt nicht den natürlichen Erwerb der ‚Herkunftssprache‘. Allerdings zeigt ein Blick in die Lehrpläne, dass es nicht unüblich ist, den herkunftssprachlichen Unterricht nach den GERS-Niveaustufen zu modellieren. Ein Beispiel dafür stellt das Niedersächsische Kerncurriculum für den herkunftssprachlichen Unterricht in den Schuljahrgängen 1–4 der Grundschule dar: „Der vom Europarat herausgegebene (...) (GeR) (...) bildet die Grundlage für die Erstellung des Arbeitsplans für die jeweilige Lerngruppe im herkunftssprachlichen Unterricht“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2008, S. 11).

Für die Jahrgangsstufe 2 werden beispielsweise folgende Ziele festgelegt: „Am Ende des 2. Schuljahrgangs können die Schülerinnen und Schüler einfache Sätze, Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z. B. grundlegende Informationen über Personen, Familie, Einkaufen, Schule, nähere Umgebung), sofern deutlich und langsam gesprochen wird.“ (...) Die Schülerinnen und Schüler können „einfache Aufforderungen und Dialoge im Unterrichtsgeschehen verstehen, (...) in den meisten Fällen das Thema von Gesprächen, die in ihrer Gegenwart geführt werden, erkennen, (...) kurzen Hörtexten über vorhersehbare alltägliche Dinge die Hauptinformationen entnehmen“ (ebd.).

Die nach dem GERS formulierten Ziele muten an, als würden die Schülerinnen und Schüler die ‚Herkunftssprache‘ ganz neu lernen und als würde der herkunftss-

sprachliche Unterricht nicht auf eine vitale Sprache aufbauen, in der solch elementare Fertigkeiten wie die beschriebenen, bereits im Alltag erworben werden. Es zeigt sich, dass eine gängige didaktische Modellierung des herkunftssprachlichen Unterrichts an dessen lebensweltlicher Bedeutung vorbeigeht und – sicher unbeabsichtigt – eine Fremdheitszuschreibung vornimmt. Auch wenn Schülerinnen und Schüler didaktische Modellierungen nicht durchschauen können, begegnen sie mit diesem Konzept einem Bildungsangebot, das ihnen eine ihrer Sprachen zwar ‚gibt‘, sie aber in einer sie zur fremden Sprache erklärenden Weise ‚gibt‘.

5. Fazit

Insgesamt zeigen die bisherigen Analysen, dass der herkunftssprachliche Unterricht einen für sie bedeutsamen Teilbereich der (Herkunfts-)Sprache(n) von Kindern und Jugendlichen aufgreift und damit eine wichtige sprachliche Ressource anerkennt und auszubauen ermöglicht, wenn auch in eingeschränktem Umfang. Es handelt es sich zweifellos um ein Bildungsangebot, das in besonderer Weise auch ein Symbol für Wertschätzung und Anerkennung darstellt. Zugleich zeigt sich, dass durch die sprachkonzeptionelle Konstruktion dieses Faches, seine institutionelle Einbettung innerhalb der Sprachenfächer Marginalität und Nicht-Zugehörigkeit, Fremdheit symbolisiert werden. Damit geht vom herkunftssprachlichen Unterricht – trotz anderer Absichten – ein die Schülerinnen und Schüler – im Vergleich zu anderen – inferiorisierendes Positionierungsangebot aus. Schülerinnen und Schüler werden mit diesem Unterrichtsangebot als Sprecherinnen und Sprecher von Migrationssprachen anerkannt; diese Anerkennung erfolgt jedoch auf eine solche Weise, dass sie zugleich marginalisiert und inferiorisiert werden.

6. Ausblick

Am Ende meines Beitrags möchte ich den Bogen zu den Arbeiten Ursula Neumanns spannen. Zunächst möchte ich ein alternatives didaktisches Sprachmodell zum GERS vorschlagen: In Anlehnung an die neueren Entwicklungen der Linguistik, die zeigen, dass Sprachentwicklung in komplexen Handlungszusammenhängen verläuft, erscheint für den herkunftssprachlichen Unterricht die Definition von sprachlichen Handlungsbereichen in Anlehnung an die „sprachlichen Basisqualifikationen“ von Ehlich (2005, S. 21 f.) besser geeignet als eine Modellierung nach dem GERS. Die sprachlichen Qualifikationsbereiche sind so modelliert, dass sie miteinander vernetzt sind und sich z.B. mit der Beschreibung von ‚pragmatischen Qualifikationen‘ an der Komplexität der Auseinandersetzung mit Sprache orientieren, die Kinder und Jugendliche führen. Die „sprachlichen Basisqualifikationen“ sind noch nicht für den herkunftssprachlichen Unterricht adaptiert worden. Mit ihrer Adaption wäre ein linguistisch, spracherwerbs- und handlungstheoretisch fundiertes didaktisches Kon-

zept des herkunftssprachlichen Unterrichts möglich, mit dem zudem konzeptionelle Fremdzuschreibungen vermieden würden.

Wichtige Aspekte der Transformation der Marginalität von Migrationssprachen zu bedeutsameren Sprachen in den Bildungssystemen der amtlich deutschsprachigen Staaten wären weiterhin spezifische Angebote der migrationssprachlichen Bildung für Schülerinnen und Schüler, die diese Sprachen nicht von Haus aus sprechen und das Angebot von verschiedenen Bildungsinhalten in den Migrationssprachen. Am besten geeignet erscheinen bilinguale Modelle, die zumindest dort, wo bestimmte Migrationssprachen vermehrt gesprochen werden, geeignet sind und die auch Strategien des Umgangs mit dem gemischten Gebrauch von Sprachen enthalten können (s. Beitrag von Garcia & Sánchez im vorliegenden Band). Ursula Neumann hat jahrzehntelange schulische bilinguale Lehr- und Lernangebote wissenschaftlich begleitet; es lohnt sich, in ihre Fußstapfen zu treten.

Literatur

- Bourdieu, Pierre (1998): Sozialer Raum, symbolischer Raum. In: *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 13–32.
- Brizić, Katharina (2009): „Multilingual Cities“ in Wien. Bericht zur Sprachenerhebung in den 3. und 4. Volksschulklassen. Unveröffentlichter Vorbericht. Wien: Akademie der Wissenschaften.
- Butler, Judith (2006): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2007): *Kritik der ethischen Gewalt*. Erw. Auflage. Frankfurt am Main Suhrkamp.
- Butler, Judith (2013): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. 7. Aufl. Frankfurt am Main:
- Ehlich, Konrad (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund [= Bildungsreform Band 11]*, Bonn, 11–75.
- Foucault, Michel (1982): *The Subject and Power*. *Critical Inquiry*, Vol. 8, No. 4 (Summer 1982), 777–795.
- Gogolin, Ingrid (1989): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Krehut, Anne/Dirim, İnci (2008): Sprachgebrauch außerhalb der Schule. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Band VIII: *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider, 409–419.
- Mecheril, Paul/Bernhard Rigelsky (2007): Nationaler Notstand, Ausländerdispositiv und die Ausländerpädagogik. In: Riegel, Christine & Thomas Geisen (Hrsg.): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 61–80.

- Neumann, Ursula (2009): Der Beitrag bilingualer Schulmodelle zur Curriculuminnovation. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit. The Bililingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 317–332.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2008): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1–4. Herkunftssprachlicher Unterricht. <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_08_herk_unterr_nib.pdf>, zuletzt geprüft am 10.9.2014.
- Ricken, Norbert (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In: Alkemeyer, Thomas/Freist, Dagmar/Budde, Gunnilla (Hrsg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: Transcript, 69–99.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: Transcript.
- Schmiederer, Ernst (2014): WIR IN WIEN: Berichte aus Margareten und der Donaustadt. Heimat. Sprachen. Gegenwart. Wien: Wieser-Verlag, Edition import/export.
- Wiese, Heike (2012): Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht. München: Beck.