

Zweitspracherwerb durch Kommunikation

Eine diskursanalytische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer und kurdischer Asylbewerber in der Deutschschweiz

Bruno FRISCHHERZ

Abstract

This article is based on an empirical cross-sectional study on the L2 acquisition of 21 Turkish and Kurdish asylum seekers in the German-speaking part of Switzerland. The main results of the empirical study can be summarised as follows: The L2 acquisition of asylum seekers takes place under extreme psychosocial conditions. For a majority of the asylum seekers, language contacts with Swiss people outside the classroom are rare and often overshadowed by negative encounters. However, language contacts outside the classroom in which the learner plays an active role are crucial for successful language learning. Discourse analysis shows that the fastest learners use combinations of discourse techniques like self-initiated self-repair, request for linguistic help and comprehension checks. Roughly 70 percent of the self-initiated self-repair attempts result in an actual repair of the "incorrect" utterances, i.e. they afterwards correspond with the target norm. The discourse analysis also shows that beginners depend on the helping role of L1 speakers when they communicate. Language acquisition does not only require input, but above all interaction.

1 Die empirische Untersuchung und das Korpus

Die Grundlage dieses Artikels ist eine diskursanalytische Untersuchung zum Zweitspracherwerb von türkischen und kurdischen Asylbewerbern in der Deutschschweiz. Die empirische Untersuchung war als Querschnittstudie angelegt. Zwischen 1989 und 1991 wurden 21 kurdische und türkische Asylbewerber in einem soziolinguistischen Interview anhand eines Leitfadens befragt. Themen der Interviews waren die Situation in der Schweiz und im Heimatland und verschiedene Aspekte des Zweitspracherwerbs (Sprachkontakte, Sprachkurse, Lernstrategien, Sprachprobleme usw.). Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die sozio-biographischen Daten der befragten Asylbewerber und das Korpus.

	Aufenthalt (Monate)	Unterricht (Stunden)	Arbeit Zimmer	privates Zimmer	private Kontakte	Dolmet.	Wörter A	Turns A	Turn- länge
Orhan	1	0	nein	nein	nein	ja	0	0	0
Mustafa	3	30	nein	nein	nein	ja	0	0	0
Necdet	12	30	ja	nein	nein	ja	0	0	0
Aziz	18	30	nein	nein	nein	ja	0	0	0

Izzet	9	30	ja	ja	nein	ja	141	86	1.64
Zeki	2	120	nein	nein	nein	ja	98	52	1.88
Osman	4	40	nein	nein	nein	ja	105	52	2.02
Hamdi	8	30	ja	nein	nein	ja	68	29	2.34
Ibrahim	23	50	ja	ja	nein	nein	679	128	5.30
Ergün	13	30	ja	ja	nein	ja	622	107	5.81
Ahmet	12	30	ja	ja	ja	ja	1590	244	6.52
Erol	8	30	ja	nein	nein	ja	508	74	6.86
Aynur	15	40	ja	ja	nein	nein	1385	132	10.49
Ömer	16	0	ja	ja	nein	nein	1832	130	14.09
Cemal	18	0	ja	ja	ja	nein	2377	141	16.86
Emel	24	60	ja	ja	ja	nein	1974	116	17.02
Halil	23	0	ja	ja	ja	nein	2261	129	17.53
Mehmet	30	10	ja	ja	ja	nein	1884	99	19.03
Jasar	23	40	ja	ja	nein	nein	3705	179	20.70
Ali	11	30	ja	ja	nein	nein	3300	148	22.30
Süleyman	24	40	ja	ja	ja	nein	3983	97	41.06
							26512	1943	13.64

Tabelle 1: Übersicht über die sozio-biographischen Daten und das Korpus

Die Asylbewerber sind nach ihrem Sprachniveau in drei Gruppen eingeteilt. Das Einteilungskriterium war dabei die durchschnittliche Turnlänge, d.h. die durchschnittliche Anzahl der Wörter eines deutschen Gesprächsbeitrages. Die durchschnittliche Turnlänge liegt bei der schwächsten Gruppe unter zehn Wörtern, bei der mittleren Gruppe zwischen 10 und 20 Wörtern und bei der fortgeschrittenen Gruppe über 20 Wörter.

2 Zweitspracherwerb als interaktiver Konstruktionsprozess

2.1 Das Zweitspracherwerbsmodell

Asylsuchende erwerben ihre Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch zum grössten Teil ausserhalb von Sprachkursen in der interkulturellen Alltagskommunikation. Wie lässt sich der Zweitspracherwerb in der Alltagskommunikation theoretisch rekonstruieren? Das folgende Schema soll die Annahmen des Zweitspracherwerbsmodells verdeutlichen:

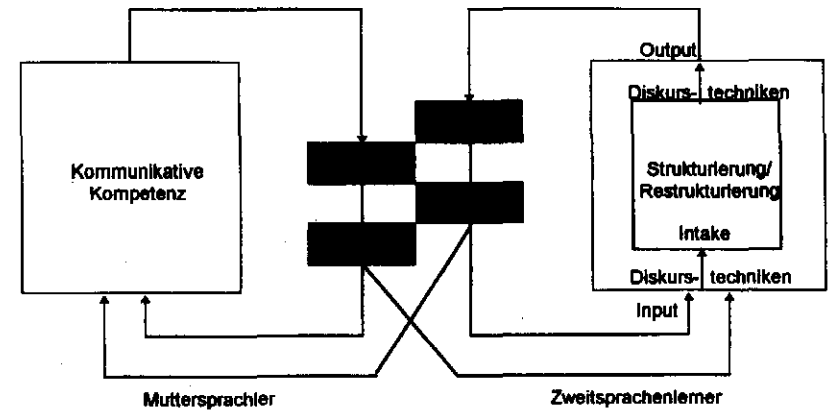


Abbildung 1: Asymmetrische kommunikative Kompetenzen im Diskurs

Bei der Kommunikation zwischen einem Muttersprachler und einem Zweitsprachenlermer interagieren die Gesprächspartner mit asymmetrischen kommunikativen Kompetenzen. Für beide Gesprächspartner bildet der Output des Gesprächspartners zusammen mit dem eigenen Output wiederum den Input. Die Gesprächspartner können die grössere kommunikative Kompetenz des Muttersprachlers dazu benutzen, die eingeschränkte Kompetenz des Lerners zu überbrücken. Der Lerner kann im Notfall vom Muttersprachler durch Nachfragen zusätzliche Verständnishilfen oder durch Anzeigen von Ausdrucksschwierigkeiten zusätzliche Ausdruckshilfen verlangen. Falls der Muttersprachler kooperativ ist, wird er ihm die verlangte Unterstützung gewähren, seinen eigenen Output an die unterstellte kommunikative Kompetenz des Lerners anpassen und kommunikative Probleme durch Reparaturen beheben. Reparaturen beinhalten per definitionem eine Strukturänderung oder -ersetzung. Kooperative Kommunikation zwischen einem Muttersprachler und einem Zweitsprachenlermer ist ein fortlaufender wechselseitiger Anpassungsprozess. Die Unterstützung des Muttersprachlers ermöglicht es dem Lerner, aus fremdem Input eigenen verständlichen Intake zu konstruieren und aus diesem wiederum eigenen Output.

2.2 Potentielle Erwerbssequenzen

Bei den interaktiven Umstrukturierungen handelt es sich um potentielle Erwerbssequenzen, die auch das kognitive System des Lerners zu Umstrukturierungen veranlassen (vgl. PY 1989; 97). Je nach der Verteilung der

Initiierung und der Durchführung einer Restrukturierung unterscheidet sich acht Typen von potentiellen Erwerbssequenzen:

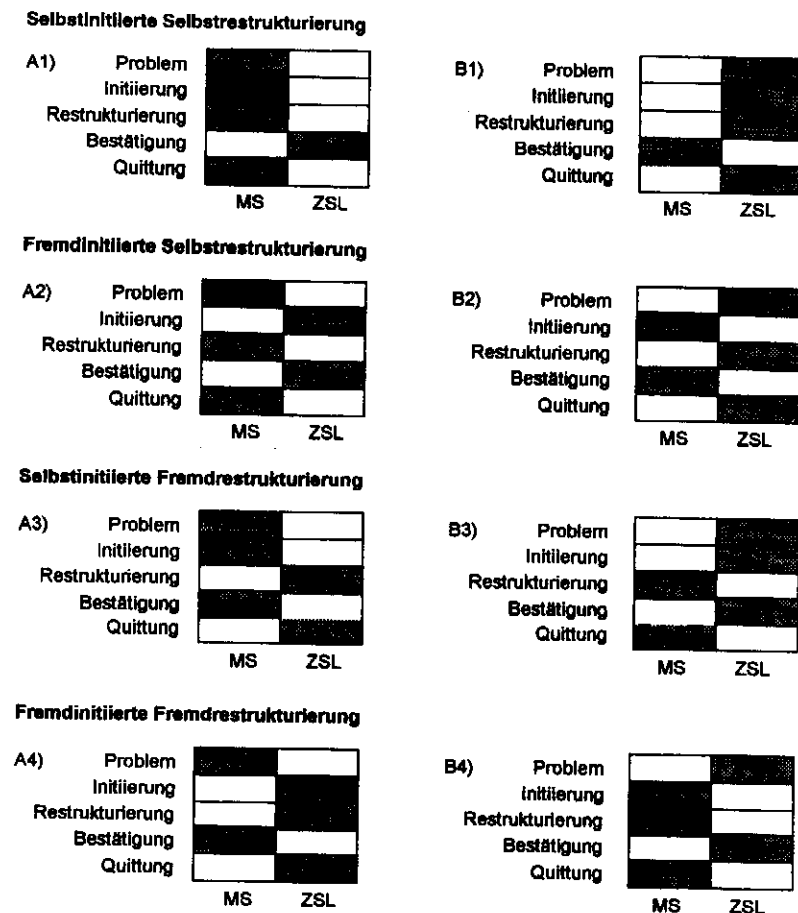


Abbildung 2: Typologie potentieller Erwerbssequenzen

(MS = Muttersprachler, ZSL = Zweitsprachenlerner)

Diese Typologie von potentiellen Erwerbssequenzen ermöglicht es, rezeptive und produktive Probleme sowie die Verteilung der Initiierung von Restrukturierungen innerhalb desselben theoretischen Rahmens zu diskutieren. Die vier Sequenzen auf der linken Seite (A1, A2, A3, A4) betreffen ein Problem im Turn des Muttersprachlers und die vier Sequenzen auf der rechten Seite ein Problem im Turn des Zweitsprachenlerner (B1, B2, B3, B4). Für die Dis-

kussion in bezug auf den Zweitspracherwerb eines Lerner sind vor allem folgende sechs Sequenztypen interessant:

A1: Der Muttersprachler initiiert selber eine Selbstrestrukturierung und führt diese auch selber durch. Der Grund für diese Selbstrestrukturierung kann zum Beispiel darin liegen, dass der Muttersprachler versucht, seine Äußerungen der kommunikativen Kompetenz des Zweitsprachenlerner anzupassen.

A2: Der Lerner hat ein Verständnisproblem mit einem Turn des Muttersprachlers. Er initiiert eine Restrukturierung durch den Muttersprachler. In Kooperation machen die Gesprächspartner die Äußerung des Muttersprachlers für den Lerner verständlicher.

B1: Der Lerner hat ein Äußerungsproblem und führt selbstinitiiert eine Restrukturierung durch. Der Grund für diese Selbstrestrukturierung kann zum Beispiel darin liegen, dass der Lerner seine Äußerung nicht verständlich, angemessen oder korrekt genug findet.

B2: Der Muttersprachler hat ein Verständnisproblem und initiiert eine Restrukturierung durch den Zweitsprachenlerner.

B3: Der Lerner hat ein Äußerungsproblem und initiiert eine Restrukturierung durch den Muttersprachler. Die neue Struktur benutzt der Lerner wiederum selber in seiner Bestätigung.

B4: Der Muttersprachler stellt ein Äußerungsproblem des Lerner fest und führt die Restrukturierung gleich selber durch. Dieser Sequenztyp entspricht dem klassischen Muster des Lehrer-Schüler-Dialogs, bei dem Lehrende problematische Äußerungen der Schüler unaufgefordert selber „verbessern“.

Welche der Reparatursequenzen wirklich erwerbswirksam sind, ist empirisch nicht einfach festzustellen. Es scheint aber zumindest sehr plausibel, dass Wörter und Strukturen, die durch interaktive Verständigungsprozesse gesucht, gefunden und geklärt wurden, vom Lerner auch memoriert und wieder verwendet werden.

2.3 Der didaktische Vertrag

In der Kommunikation zwischen Zweitsprachenlernern und kooperativen Muttersprachlern kommt es oft zu Sequenzen, die neben der Kommunikation auch der Förderung der Sprachkompetenz des Lerner dienen. Der Muttersprachler lehrt, der Nicht-Muttersprachler lernt die Zweitsprache in der laufenden Kommunikation. Didaktische Seitensequenzen werden durch die sogenannte „Bifokalisation“ ermöglicht. Dabei richtet sich der Gesprächsfokus

vorübergehend vom eigentlichen kommunikativen Ziel eines Gesprächsausschnitts weg auf die Bearbeitung eines untergeordneten Problems des Lerner. DE PIETRO/MATTHEY & PY (1989; 101 ff.) sprechen von einem eigentlichen impliziten didaktischen Vertrag zwischen den Gesprächspartnern. In eine ähnliche Richtung geht auch KRAFFT & DAUSENDSCHÖN-GAYS Annahme eines speziellen Hilffsystems für den Zweitspracherwerb, das sie in Anlehnung an BRUNERs Theorie des Erstspracherwerbs „second language acquisition support system“ (SLASS) nennen. Das SLASS ist das soziale System, das mit dem kognitiven System des Lerner zusammenarbeitet und bestimmte kognitive Aktivitäten unterstützt, die mit dem Zweitspracherwerb zusammenhängen (KRAFFT & DAUSENDSCHÖN-GAY 1994; 152).

Die wirksamsten Interventionen des Muttersprachlers liegen zwar über dem Sprachniveau des Lerner, aber noch innerhalb des verständlichen Bereiches. Auf der Seite der Sprachrezeption fördern jene Interventionen des Muttersprachlers den Spracherwerb, die dem Lerner helfen, den Input in verständlichen Intake zu verarbeiten (vgl. KRASHEN 1985). Auf der Seite der Sprachproduktion fördern jene Interventionen des Muttersprachlers den Spracherwerb, die die Sprechintention des Lerner aufrechterhalten und ihm die entsprechenden Redemitteln zur Verfügung stellen (vgl. REHBEIN 1984; 32). Der Lerner kann so mit Hilfe des Muttersprachlers teilweise auch über seinem aktuellen Sprachniveau kommunizieren. Später wird er Sprachhandlungen, die er mit der Hilfe des Muttersprachlers zustande bringt, auch allein ausführen. Die Fremdsteuerung durch den Muttersprachler wird mit Hilfe des SLASS allmählich durch Selbststeuerung des Lerner ersetzt. Ein didaktischer Vertrag oder ein interaktives Hilffsystem setzt aber sowohl kooperative Muttersprachler als auch lernwillige Zweitsprachenlerner voraus.

3 Diskurstechniken zur Lösung von Sprachproblemen

3.1 Eine Typologie von Diskurstechniken

Die eingeschränkten Deutschkenntnisse von Zweitsprachenlernern führen in der Alltagskommunikation häufig zu Ausdrucks- und Verständnisproblemen. Die transkribierten Interviews wurden daraufhin analysiert, wie die Asylbewerber mit solchen Ausdrucks- und Verständnisproblemen umgehen und welche Techniken sie dabei anwenden. In der linguistischen Fachliteratur wurden Diskurstechniken, mit denen Ausdrucks- und Verständnisprobleme gelöst werden, unter dem Stichwort „Kommunikationsstrategien“ oder unter dem Stichwort „Reparaturen“ behandelt. Vergleicht man die Phänomene, die

einerseits als Kommunikationsstrategien und andererseits als Reparaturen beschrieben wurden, so gibt es eine gemeinsame Schnittmenge von Phänomenen, die unter beide Begriffe fallen und je zwei Komplementmengen, die ausschliesslich unter einen der beiden Begriffe fallen. Die Überschneidung der Begriffe entsteht dadurch, dass Kommunikationsstrategien aus einem Kompetenz-/Performanzmodell entwickelt wurden und Reparaturen aus einem Kommunikationsmodell.

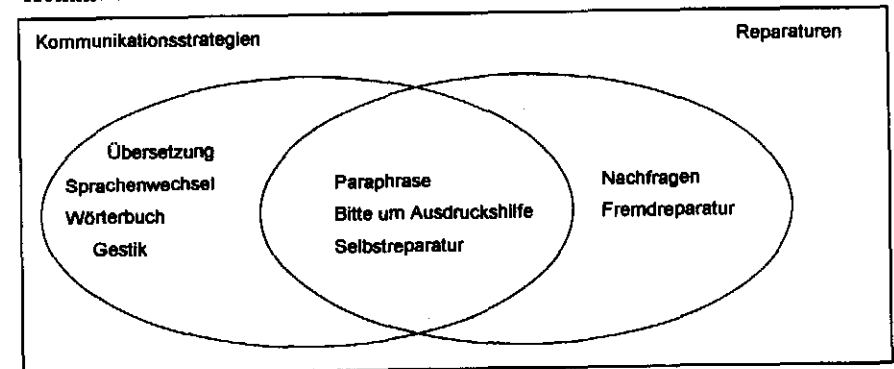


Abbildung 3: Kommunikationsstrategien und Reparaturen im Überblick

Sowohl Kommunikationsstrategien wie Reparaturen werden hier als Diskurstechniken aufgefasst, die eine Störung oder ein Problem im „normalen“ Verlauf einer Kommunikation beheben. Unter einer „Diskurstechnik“ verstehe ich die praktische Fertigkeit, etwas im Diskurs zu tun, im vorliegenden Falle also ein sprachliches Ausdrucks- oder Verstehensproblem zu bearbeiten und eventuell zu lösen. Eine Diskurstechnik kann also bewusst oder unbewusst bzw. automatisiert angewendet werden. Was als Standard für die Verständlichkeit die Korrektheit oder die Angemessenheit für einen „normalen“ Verlauf gilt, wird durch die beteiligten Gesprächspartner selber gesetzt. Das Problem kann sich bei der Sprachproduktion oder bei der Sprachrezeption ergeben und auf verschiedenen linguistischen Ebenen liegen.

3.2 Analysebeispiel

Um die verschiedenen Formen der Reparatur zu veranschaulichen, soll nun ein längerer Textausschnitt vorgestellt werden. Der Ausschnitt ist ein typischer Anfang eines Interviews. Aus diskursanalytischer Sicht sind folgende Turns interessant: Turn 4 und 8 enthalten selbstinitiierte Selbstreparaturen, die Alis Verbalisierungsprobleme anzeigen. Turn 8 leitet mit der Bitte um

Ausdruckshilfe eine Sequenz ein, die in Turn 9 eine selbstinitiierte Fremdreparatur und in Turn 10 eine Expansion durch Nachfragen mit einer weiteren selbstinitiierten Fremdreparatur enthält. Die Sequenz schliesst mit der Bestätigung in Turn 13.

Textausschnitt 1: (A = Ali / 01)

- 1 I: gut . kannst du mir sagen + wann du gekommen bist / + in die Schweiz ?
- 2 A: ja . ich bis kommen äh + letzte Jahr \ . + äh + Augusto diese + achzehn + kommen dis Luzern . oder gehen Fremdepolizei \ . äh + dann Fremdepolizei geben mi eine Ausweis .
- I: ja .
- A: oder ich gehen . äh + sagen eine Adresse schreiben . ich nid weiss . ++ oder Adresse wo ? eine diese Landeplante [= Landkarte?] auch + geben mi \ . ich dann einmal suchen \ . nid weiss \ . zwei Stunden laufen . + oder retour gehen Polizei .
- 3 I: in Luzern / ?
- 4 A: ja . Luzern .
- I: ja .
- A: ich retour gehen Polizei . diese + wo diese Adresse \ ++ dis ? . nid verstehen / Deutsch auch nid verstand . normal dis Hand sprechen dis Polizei \ . oder Polizei sage mi + diese Hoteladresse \ . muss du gehen Hotel \ . du bleiben diese Hotel \ . schlafen Hotel + diese + Abend . oder Mittag essen + Hotel \ .
- 5 I: ja . in welchem Hotel war das / ?
- 6 A: äh ++ Hotel dann Tourist \ .
- 7 I: Tourist / ?
- 8 A: ja . Tourist Hotel \ . da bleibe diese + fünfunvierzig Tage .
- I: ja .
- A: und dann jetzt + äh ++ Caritas eine + Herr . Name dis heiss Hans + Hans \ . das kommen immer . Briefe bringen diese Asylanten Briefe \ . komme Polizei . oder xxx helfen dis + Asylante immer \ .
- I: ja .
- A: sag xxx [= er dann?] . du + nächste Woche dann + nächste Woche oder + vorher zwei + nächste Woche dann weg \ + Schönegg . + oder + weiss nid Emmenbrück Kampe [= Zentrum] \ . was ist de Kampe diese ?
- 9 I: ein Lager .
- 10 A: Lager / ?
- 11 I: ein Zentrum .
- 12 A: mhmm . Zentrum ?
- 13 I: ein Zentrum + sagt man .
- 14 A: und dann ich gehen diese . + ich sage diese . ich nid gehen Emmenbrücke \ . bleiben diese + Hotel . habe dann freie Bett / ich gehen xxx Schönegg .
- I: ja .
- A: oder Herr sage . xxx [= mein Gott?] das ist gut . du bleiben hier eine Woche + oder zwei Wochen . nachher dann + habe freie Bett / du gehen Schönegg . ich sagen dann okay .

3.3 Ergebnisse der Diskursanalyse

Aus Platzgründen beschränke ich mich hier auf einige ausgewählte Ergebnisse der Diskursanalyse, um den Gebrauch und die Entwicklung von Diskurstechniken aufzuzeigen. Zunächst soll die Frage beantwortet werden, wie die Asylbewerber Verständnisprobleme im Gespräch lösen. Der Dolmetscher wird nur von der schwächsten Sprechergruppe eingesetzt. Innerhalb dieser Gruppe wiederum brauchen jene Sprecher den Dolmetscher viel weniger häufig, die das Nachfragen bei Verständnisproblemen als Diskurstechnik einsetzen. Alle Sprecher der mittleren und der fortgeschrittenen Gruppe fragen bei Verständnisproblemen nach, allerdings mit unterschiedlicher Häufigkeit. Die Unterschiede zwischen den Sprechern drücken Vorlieben im persönlichen Gesprächsstil aus. Es gibt keine zu- oder abnehmende Tendenz mit steigendem Sprachniveau.

Welche Diskurstechniken setzen die Asylbewerber nun ein, um Ausdrucksprobleme zu lösen? Die schwächsten Sprecher stützen sich während des Interviews hauptsächlich noch auf ihre Muttersprache ab und wenden kaum andere Techniken an. Wiederrum setzen nur die Sprecher der schwächsten Gruppe überhaupt einen Dolmetscher ein und innerhalb dieser Gruppe nimmt die Häufigkeit des Dolmetschereinsatzes ab. Es gibt nur einen Sprecher innerhalb der schwächsten Gruppe, der überhaupt auf einen Dolmetscher verzichtet.

Der Kodewechsel, d.h. der Wechsel in die Muttersprache innerhalb eines Gesprächsbeitrages kommt in allen drei Gruppen vor, wobei er zahlenmässig bloss für die schwächste Gruppe von Bedeutung ist. Auch die Zahl der Wechsel in die Muttersprache nimmt mit zunehmendem Sprachniveau deutlich ab. Die Häufigkeit des Kodewechsels wird sofort unbedeutend, wenn kein Dolmetscher mehr anwesend ist. Weiter nahm nur ein Sprecher überhaupt ein Wörterbuch zu Hilfe, dies dafür gleich mehrmals.

Bei den Reparaturen ist die selbstinitiierte Selbstreparatur die häufigste und wichtigste Diskurstechnik, um Ausdrucksprobleme in der Zweitsprache zu lösen (1.69 pro 100 Wörter). An zweiter Stelle steht die Bitte um Ausdruckshilfe (0.35 pro 100 Wörter), die in der Regel eine Fremdreparatur des Gesprächspartners initiiert (0.29 pro 100 Wörter). An dritter Stelle steht die fremdinitiierte Selbstreparatur (0.14 pro 100 Wörter) und an vierter Stelle die fremdinitiierte Fremdreparatur (0.09 pro 100 Wörter).

Selbstinitiierte Selbstreparaturen sind die häufigste Technik, mit der die Asylbewerber ihre Ausdrucksprobleme lösen. Von der schwächsten Gruppe zu

den anderen beiden Gruppen gibt es einen deutlichen Anstieg an selbstinitiierten Selbstreparaturen. Es braucht offenbar bereits einige Sprachkenntnisse, um selber Fehler festzustellen, zu korrigieren oder eigene Äusserungen zu präzisieren. Bei der fortgeschrittenen Gruppe geht die Häufigkeit der selbstinitiierten Selbstreparaturen sogar leicht zurück. Der Grund dafür liegt vermutlich darin, dass fortgeschrittenere Sprecher tatsächlich weniger Ausdrucksprobleme haben, die sie dann durch Selbstreparaturen lösen müssen.

Leicht steigende Tendenzen mit zunehmenden Sprachkenntnissen ergeben sich auch für die folgenden drei Techniken mit Sprecherwechsel, fremdinitiierte Selbstreparatur, Bitte um Ausdruckshilfe und selbstinitiierte Fremdreparatur. Die absoluten Zahlen der Phänomene sind allerdings zu klein, um klar zu beurteilen, ob die Zunahme der Häufigkeit dieser Techniken von den Sprachkenntnissen oder vom persönlichen Kommunikationsstil der Sprecher abhängt.

Vergleicht man die Häufigkeiten der Selbstreparaturen nach Problemtyp so ergibt sich folgende Rangfolge für Selbstreparaturen: diskursbezogene Reparaturen etwa 57%, lexikalische Reparaturen etwa 26%, morphologische Reparaturen etwa 12%, syntaktische Reparaturen etwa 4%, phonetische Reparaturen etwa 1%. Die Kategorie „diskursbezogene Reparatur“ ist eigentlich eine Sammelkategorie für jene Reparaturen, die sich nicht nur einem der sprachlichen Bereiche zuordnen lassen.

Beim Reparaturenerfolg stellt die Reparatur in Richtung falsch - richtig(er) eindeutig die häufigste Kategorie dar. An zweiter Stelle stehen missglückte Reparaturen falsch - falsch. Richtige Äusserungen werden nicht sehr häufig korrigiert. Rund die Hälfte davon werden wiederum durch eine richtige Variante ersetzt: Die prozentualen Anteile lauten: falsch - richtig(er) 71%, falsch - falsch: 17%, richtig - richtig(er) 7%, richtig - falsch 6%. Reparieren lohnt sich - zumindest im Gespräch.

3.4 Diskurstechniken und Lernerfolg

Aus den Ergebnissen der Diskursanalyse lässt sich nicht der Schluss ziehen, dass eine einzelne Diskurstechnik als Lernstrategie besonders effektiv wäre. Die schnelleren Lerner wenden aber Diskurstechniken wie die selbstinitiierte Selbstreparatur, die Bitte um Ausdruckshilfe, die Verständniskontrolle und die objektsprachliche Bestätigung kombiniert an, während die langsameren häufiger oder ausschliesslich Bestätigungen in der Objektsprache verwenden. Die Bestätigung in der Objektsprache ist eine blosser Wiederholung einer fremd-

reparierten Äusserung. Bei den übrigen drei Techniken geht die Initiative für eine Reparatursequenz vom Sprecher aus oder die Reparatur wird von ihm selber durchgeführt. Das Sprecherengagement ist dabei grösser, als bei einer blossen Wiederholung.

4 Sprachlernwelten von Asylbewerbern

4.1 Die Inhaltsanalyse

Die Inhaltsanalyse soll darüber Auskunft geben, wie die subjektiven Lernwelten der Asylbewerber aussehen. Unter „Lernwelt“ verstehe ich hier die Gesamtheit der Sachverhalte, die Subjekte aus ihrer Perspektive zu den Voraussetzungen und Umständen ihres Lernens zählen. Ressourcen sind Hilfsquellen, die einer Person zur Bewältigung ihrer Lebenssituation zur Verfügung stehen. Zu den interpersonalen Ressourcen gehört die Vernetzung mit der sozialen Umwelt. Bei Asylbewerbern sind dies die Sprachkontakte in den Domänen Arbeit, Freizeit, Wohnen und Sprachkurs. Zu den intrapersonalen Ressourcen gehören Wissen, Modelle und Einstellungen der Lernsubjekte, d.h. Lernmotivation, Lernziele, Lernstrategien und Rollenbilder der Asylbewerber. Die Interviews wurden qualitativ analysiert und die einzelnen Textausschnitte mit Hilfe eines Rasters inhaltlichen Kategorien zugeordnet. Der Kategorienraster umfasste folgende Aspekte:

Hauptkategorie	Unterkategorien	Beschreibung	Bewertung
Lebenswelt im Kontrast	Menschen Arbeit Lebensstandard Politik Recht / Asyl Kultur allgemein	verschieden / gleich	negativ / positiv
Sprachkontakte	Kurs Arbeit Freizeit Wohnen	viele / teilweise / keine	negativ / positiv
Sprecherfahrungen	Kontaktsituationen	aktive Rolle / passive Rolle	negativ / positiv
Lernerfahrungen	Lernmotivation Lernziele Lernstrategien	aktive Rolle / passive Rolle	negativ / positiv

Tabelle 2: Kategorienraster der Inhaltsanalyse

4.2 Sprachlernwelten der Asylbewerber

Wie sieht nun die Sprachlernwelt eines Asylbewerbers in der Deutschschweiz aus? Beispielhaft sollen einige Ausschnitte aus den Interviews vorgestellt werden, in denen die Asylbewerber ihren eigenen Zweitspracherwerb thematisieren.

Osman hat lediglich im Kurs Deutsch gelernt. Er hat keinen Kontakt zur Schweizer Bevölkerung in Stans, obwohl er gerne mit den Leuten sprechen möchte. Den Grund dafür sieht er in der Ablehnung der Asylbewerber durch die Einheimischen.

Textausschnitt 2: (A = Osman)

- 24 I: in Stans hast du keine Kollegen oder Freunde + mit denen du deutsch sprechen kannst ?
25 D: xxt .
26 A: xxt + Schule + xxt.
I: mhm .
27 D: nur in der Schule .
I: ja ja .
28 A: xxt . ich möchte + äh xxt sprechen \ . + kein -
29 I: gibt es keine Leute ?
30 A: Stans + äh xxt Asylant / + nicht lieben \ .

Izzet hat an seiner Arbeitsstelle Kontakt zu Schweizern und zu einem anderen Türken. Er sagt, dass er mit seinem Kollegen Türkisch spreche. Mit den Schweizern könne er sich nicht unterhalten, da sie immer Dialekt sprechen würden.

Textausschnitt 3: (A = Izzet)

- 32 I: mhm + ja + . und bei der Arbeit + hast du da Kontakt vor allem mit Schweizern / + vor allem mit Türken / + oder mit anderen Ausländern ?
33 B1: xxt .
34 A: ja . eine Türkisch .
I: ja .
A: andere Swisser \ .
35 I: ein Türke ?
36 A: eine Türkisch . ein zwei -
37 I: ein Schweizer .
38 A: zwei + Swisser .
39 B1: xxt .
40 I: zwei Schweizer noch . + ja . + und wie spricht ihr da ?
41 D: xxt .
42 I: spricht ihr Deutsch ?
43 A: ja . sprechen Deutsch . ja . mit Kolleg sprechen türkisch muss \ .
I: ja + ja .
A: andere zwei Swiss /
I: ja .
A: nicht Haudeutsch sprechen . immer Dialekt \ . nicht lernen \ .
44 I: sie sprechen immer Dialekt ?
45 A: ja . Dialekt immer .

Ömer nennt die dauernden Probleme mit der Wohnung und der Arbeit als Grund dafür, dass er nicht zum Deutschlernen kommt. Die Alltagsprobleme der Asylbewerber erdrücken oft jede Lernmotivation.

Textausschnitt 4: (A = Ömer)

- 177 I: ja ja . + was ist das Schwierigste hier in der Schweiz ? das grösste Problem im Moment ?
178 A: in die Schweiz . das erste ist Leben \ .
I: mhm .
A: das für eine Ausländer . für mich -
I: mhm .
A: das für mich zuviel schwierig + Leben \ .
I: mhm .
A: und + das ist Spracht .
179 I: die Sprache .
180 A: ja .
I: mhm .
A: und + das ist wegen Wohnung + wegen Arbeit \ . + das alle . + weiss nid für äh - . weiss es nid . ich glaube das alle Ausländer ++ Spracht + Leben . + für mich Leben zuviel schwer .
I: mhm .
A: oder + Wohnung + Arbeit . + das zuviel . aber kann ich nicht Erklärung . jetzt nicht zuviel Deutsch sprechen .

Cemal sah bei seiner Ankunft in der Schweiz, dass Deutschkenntnisse die Voraussetzung zur Selbständigkeit sind. Er sagt, dass er seine Probleme selbständig lösen wollen und den Vorsatz gefasst habe, Deutsch zu lernen. Eindringlich schildert er, dass ihm aber damals die Sprachkontakte gefehlt hätten und dass er deshalb mit dem Tisch und dem Stuhl Deutsch gesprochen habe.

Textausschnitt 5: (A = Cemal)

- 148 A: ja . am Anfangen + habe ich mir gesagt \ . ich habe mit mir gesprochen \ .
I: mhm .
A: xxp [= As Name] das du + musst diese Sprache lernen \ . + weil du bist ein Mensch \ . + und du brauchst + du brauchst viele Sachen \ . + und du musst deine Problem selber lösen \ . + und + ich habe - ich habe mit dem Wand gesprochen auf deutsch / . ich habe mit dem Tisch / + mit dem Stuhl / + mit dem + Lampe / + und mit dem all + mit dem alle [lacht] gesprochen
I: ja .
A: habe \ . + und ich habe so gelernt \ . + habe solch einen Plan gemacht \ .
149 I: ja . dann hast du jeden Tag + hast du dann gesprochen ?
150 A: ja . jeden Tag . jeden Tag \ .
I: ja ja .
A: mit dem - mit dem Baum gesprochen + habe ich . + das ist komisch . aber + ich musste so machen . weisst du ? + die Leute die Schweizern Schweizer Leute + haben keine mehr Zeit .
I: mhm .
A: alle arbeiten \ . + jede Tag von früh bis spät . + und ich musste + solch einen Plan machen \ .

4.3 Sprachlernwelt und Lernerfolg

In der folgenden Tabelle sind die Ergebnisse aus der Lernweltanalyse in komprimierter Form dargestellt. Die Angaben sind nach dem Lerntempo der Asylbewerber geordnet, das als durchschnittliche Turnlänge pro Aufenthaltsdauer in Monaten operationalisiert ist.

	Lern-tempo	Sprachkurs		andere Sprachkontakte			Sprech-erfahrungen				Lern-erfahrungen			
		*** ** *	- +	**** * - +	ak	pa	- +	ak	pa	- +				
V) Ali	203	x	1 1	x			2 3	2 1	6 3	4				
W) Süleyman	171	x		x		2	2 1	3	2 2	3				
F) Zeki	94	x	1	x			1 1		1 1 1					
P) Cemal	94		x	x		1			8 3 2					
U) Jasar	90	x		x			1 1		4 1 1					
O) Ömer	88		x	x	1		3 1 4		5 1 3					
M) Erol	86	x		x	1		1 1 1		2 2 1 1					
S) Halil	76		x	x		1			1					
R) Emel	71	x	1 1	x	1 1		1 1		1 4 2					
N) Aynur	70	x		x			2 1 2 1		4 2 3					
T) Mehmet	63	x		x		1	2 2		2 1 1					
L) Ahmet	54	x		x		2			1 1					
G) Osman	51	x	1 1	x			1 1		2 1					
K) Ergün	45	x		x	1		1 1 1 1		1 2 2					
H) Hamdi	29	x		x			1 1		1 2 2					
I) Ibrahim	23	x		x			1 1		3 1					
E) Izzet	18	x	1	x	1				1					
A) Orhan	0		x	x										
B) Mustafa	0	x		x										
C) Necdet	0	x		x										
D) Aziz	0	x		x										
Total	96.44	2 15 4	3 5	8 15 40	5 8	15 12	18 6	44 23	17 14					

Tabelle 3: Lernwelten und Lernerfolg

(*** viele; ** teilweise; * keine; - negative Beurteilung; + positive Beurteilung; ak = aktive Rolle; pa = passive Rolle.

Die Zahlen entsprechen den Nennungen im Interview)

Die angeführte Tabelle macht deutlich, dass sich der Zweitspracherwerb von Asylbewerbern unter extremen Bedingungen abspielt. Einerseits sind die Sprachkontakte sehr beschränkt, andererseits sind die erzählten Sprech- und Lernerfahrungen mehrheitlich negativ. Auch der Sprachunterricht im Zentrum garantiert den Lernerfolg nicht, eher das Gegenteil ist der Fall: Zu den schnellsten Lernern gehören jene Asylbewerber, die entweder gar keinen Sprachunterricht (Cemal, Ömer, Halil) oder aber zusätzlichen Sprachunterricht ausserhalb des Zentrums hatten (Zeki). Bei der weiteren Diskussion wird Zeki nicht mehr berücksichtigt, da er als einziger in einer türkischen Mittelschule schon zwei Jahre Deutschunterricht hatte.

Die Sprachkontakte ausserhalb des Kurses in den Domänen Arbeit, Freizeit und Wohnen und die eigene Rolle in diesen Kontakt- und Lernsituationen sind für den Zweitspracherwerb der Asylbewerber entscheidend. Die schnellsten Lerner hatten zumindest teilweise andere Kontakte und sehen sich in den erzählten Sprech- und Lernsituationen mehr in aktiven als in passiven Rollen (Ali, Süleyman, Cemal). Cemal hat nur Erfahrungen aus aktiven Lernerrollen. Bei den beiden schnellsten Lernern Ali und Süleyman überwiegt auch die positive Beurteilung der Sprech- und Lernerfahrungen klar. Die langsamsten Lerner hatten keine oder nur ganz wenige Sprachkontakte ausserhalb des Kurses. Aktive und passive Sprecher- und Lernerrollen halten sich bei ihnen etwa die Waage, während die gemachten Erfahrungen mehrheitlich negativ beurteilt werden.

Die erzählten Lernwelten der Asylbewerber geben Aufschluss über bewusste und unbewusste Lerngewohnheiten. Einige Asylbewerber identifizieren Sprachlernen mit Sprachlernen im Deutschunterricht, da sie keine anderen Möglichkeiten haben oder kennen. Andere Asylbewerber übernehmen gemäss ihren Erzählungen aktive Sprecher- und Lernerrollen in der Alltagskommunikation oder betreiben Selbststudium, um weiter Deutsch zu lernen. Sie beobachten und steuern ihren eigenen Zweitspracherwerb. Diese Asylbewerber gehören eindeutig zu den schnelleren Lernern. Am erfolgreichsten ist jene Lernkonzeption, bei der Asylbewerber selber auch Lernkontexte suchen und schaffen, indem sie zusammen mit Muttersprachlern gemeinsame Aktivitäten unternehmen, um Deutsch zu lernen (Süleyman, Cemal).

4.4 Prototypischer Verlauf des Zweitspracherwerbs eines Asylbewerbers

Türkische und kurdische Asylbewerber sind durch politische Unterdrückung und ökonomische Not gezwungen, ihr Heimatland zu verlassen. Durch ihre

Flucht erhoffen sie sich, hier in der Schweiz eine erträgliche Zukunft aufzubauen. Entsprechend hoch sind auch ihre Erwartungen an das Aufnahmeland. Die Erfahrungen in der Schweiz enttäuschen sehr bald einmal die grossen Hoffnungen. Der Flüchtlingsstatus wird nur einer kleinen Minderheit unter ihnen gewährt, und zwischen dem Asylgesuch und dem definitiven Asylentscheid können Monate und Jahre des Wartens vergehen. Auch bei der Suche nach Arbeit und einer Wohnung stehen die Asylbewerber vor fast unüberwindbaren Hindernissen und sind auf die Hilfe von Behörden, Hilfsorganisationen oder Freunden angewiesen. Die Handlungsfähigkeit der Asylbewerber ist drastisch reduziert, und Ohnmachtsgefühle entstehen. Die Erfahrung von Fremdheit und Sprachnot führen bei vielen Asylbewerbern zu einer Destabilisierung ihrer psychischen Verfassung. In dieser Situation ist der Sprachunterricht im Zentrum für die meisten Asylbewerber die einzige Möglichkeit, die Zweitsprache zu lernen.

Nach einigen Monaten schliesst eine Phase der Restabilisierung an die anfängliche Verunsicherung an. Solange der Asylentscheid jedoch noch nicht definitiv gefällt ist, sind auch dieser Restabilisierung enge Grenzen gesetzt. Eine Arbeitsstelle und der Umzug vom Zentrum in eine eigene Wohnung bilden für den Zweitspracherwerb einen entscheidenden Schritt. Dadurch, dass sich Kommunikationsbeziehungen mit Schweizern und Schweizerinnen etablieren, steigt der Druck, die eigenen Deutschkenntnisse zu erweitern. Freundschaftliche Kontakte zu Schweizern und Schweizerinnen bleiben aber auch nach einem Umzug in eine private Wohnung bei den meisten Asylbewerbern eine Seltenheit. Die im Sprachkurs erworbenen Grundkenntnisse des Hochdeutschen erweisen sich im Alltag als wenig hilfreich, da Gespräche im Dialekt weiter unverständlich bleiben und die Schweizer und Schweizerinnen selber oft nicht gerne Hochdeutsch sprechen.

Einige der Asylbewerber reagieren nun auf die sprachlichen Defizite mit zusätzlichen Anstrengungen, die Zweitsprache im Selbststudium oder in einem weiteren Sprachkurs zu erlernen. Diese zusätzlichen Lernleistungen bilden dann wiederum die Voraussetzungen für die weitere soziale Integration. Einzelne Asylbewerber schaffen auch den Anschluss an die Schweizer Lebenswelt, indem sie private Freundschaften knüpfen oder sich in Organisationen engagieren, die im Asylbereich tätig sind. Die meisten Asylbewerber wenden sich früher oder später frustriert von ihren Versuchen ab, die Zweitsprache Deutsch weiter zu lernen. Trotzdem unterstreichen sie fast ausnahmslos die Wichtigkeit des Deutschen, wenn sie über ihre Probleme im Schweizer Alltag erzählen.

5 Schluss

Für die Asylbewerber stellt der bewusste Entscheid, die Zweitsprache Deutsch zu erlernen, eine notwendige, oft aber nicht eine hinreichende Bedingung dar. Neben expliziten Lernphasen im Kurs und im Selbststudium, sind ebenso implizite Lernphasen in der Alltagskommunikation ausserhalb des Kurses notwendig. Hier stellen sich aber sogleich zwei Probleme: die fehlenden Sprachkontakte und die Diglossiesituation in der Deutschschweiz. Wie die negativen Bewertungen der Lernerfahrungen zeigen, benötigen die Asylbewerber ein gerütteltes Mass an Frustrationstoleranz, um diese beiden Hürden zu überwinden. Asylbewerber sind bei ihrem Zweitspracherwerb in der Alltagskommunikation aber auf kooperative Muttersprachler als Sprech- und Verstehenshilfen angewiesen. Denn Spracherwerb benötigt nicht nur Input, sondern vor allem Interaktion.

Bibliographie

- BANGE, P. (1992): *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris.
- BIALYSTOK, E. (1990): *Communication Strategies*. A Psychological Analysis of Second Language Use. Oxford.
- BRUNER, J.S. (1983): *Child's talk*. New York.
- BRUNER, J.S. (1985): "The Role of Interaction Formats in Language Acquisition". In FORGAS, J.P. (ed.) (1985): *Language and Social Situation*. New York & Berlin: 31-46.
- BRUNER, J.S. (1990): *Acts of Meaning*. Cambridge/Mass.
- DAUSENSCHÖN-GAY, U./GÜLICH, E. & KRAFFT, U. (Hg.) (1991): *Linguistische Interaktionsanalysen*. Beiträge zum 20. Romanistentag Freiburg 1987. Tübingen.
- DE PIETRO, J.-F./MATTHEY, M. & PY, B. (1989): "Acquisition et contrat didactique. Les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue". In WEIL, D. & FUGIER, H. (eds.) (1989): *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg: 99-124.
- FAERCH, C. & KASPER, G. (eds.) (1983): *Strategies in interlanguage communication*. New York.
- GAONAC'H, D. (ed.) (1990): *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. L'approche cognitive. Paris.
- GUMPERZ, J.J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge.
- HENRICI, G. & HERLEMANN, B. (1986): *Mündliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht*. München.
- JEFFERSON, G. (1974): "Error correction as an interactional resource". *Language in Society* 3: 181-199.
- JEFFERSON, G. (1982): "On Exposed and Embedded Correction in Conversation". *Studium Linguistik* 14: 58-68.
- KRAFFT, U. & DAUSENSCHÖN-GAY, U. (1994): "Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition". In PY, B. (1994): *L'acquisition d'une langue seconde*. Neuchâtel: 127-158.
- KRASHEN, S.D. (1985): *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. London & New York.
- O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York.
- OXFORD, R. (1989): *Second Language Learning Strategies*. What every Teacher should know. New York.
- PERDUE, C. (ed.) (1993): *Adult language acquisition*. Cross-linguistic perspectives. Vol. I & II. Cambridge.
- PY, B. (1989): "L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction". *DRLAV Revue de Linguistique* 41: 83-100.
- PY, B. (1990): "Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction". In: GAONAC'H, D. (ed.) (1990): *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Paris: 81-89.
- PY, B. (ed.) (1994): *L'acquisition d'une langue seconde*. Quelques développements théoriques récents. Neuchâtel.
- REHBEIN, J. (1984): *Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg.
- ROST, M. (1989): *Sprechstrategien in 'freien Konversationen'*. Eine linguistische Untersuchung zu Interaktionen im zweitsprachlichen Unterricht. Tübingen.

- SCHEGLOFF, E./JEFFERSON, G. & SACKS, H. (1977): "The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation". *Language* 53: 361-382.
- SELINKER, L. (1972): "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 19: 209-231.
- VAN DIJK, T.A. (ed.) (1985): *Handbook of Discourse Analysis*. 4 Bde. London etc.