Zweitsprache durchgängig – durchgängig zweisprachig in Familie, Sprach- und Fachunterricht

Einleitung zu diesem Band

INGELORE OOMEN-WELKE UND YVONNE DECKER-ERNST

Dieser Band ist hervorgegangen aus dem 8. Workshop *Kinder mit Migrationshintergrund*, der im November 2012 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg i.Br. stattfand. Wir haben ihm den Titel „Zweitsprache Deutsch – Beiträge zu durchgängiger sprachlicher Bildung" gegeben, was programmatisch klingt und auch so gemeint ist.

Es scheint uns erforderlich, den Titel zu erläutern und das dahinter stehende Konzept auszuführen. Mit **Zweitsprache** ist in dieser Publikation vor allem Deutsch als Zweitsprache gemeint; auch **zweisprachig** hat hier Deutsch als die eine neben einer anderen Sprache im Blick. Deutsch ist die Landes- und Amtssprache der deutschsprachigen Länder und Regionen, die von allen im deutschsprachigen Gebiet Lebenden in verschiedenen Registern beherrscht werden sollte, damit das Zusammenleben privat und öffentlich gelingt, ein qualifizierter Beruf erreichbar ist und darüber hinaus eigene Interessen vertreten werden können – Zusammenleben gelingt kaum ohne gemeinsame Sprache.

1 Zweisprachigkeit, Zweitsprachen, Mehrsprachigkeit

Deutsch allein ist für viele Menschen nicht ausreichend, sei es weil sie eine (oder mehrere) nichtdeutsche Familiensprache(n) haben, sei es weil sie in Kontakt mit nicht deutschsprachigen Ländern und Regionen leben, und sicher gibt es weitere Gründe, Zweit- und auch Fremdsprachen zu lernen und mehrsprachig zu werden. Wenn wir von Zweitsprache und Zweisprachigkeit sprechen, schließt das **Mehrsprachigkeit** nicht aus, im Gegenteil, es markiert nur einen ersten Schritt, der (z.B. im Sinne der EU-Empfehlungen zur Drei- und Mehrsprachigkeit) ausgebaut werden kann.

Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit kann sich bekanntlich sowohl auf Individuen als auch auf eine ganze Gesellschaft beziehen, wobei nicht jedes Individuum zwei- oder mehrsprachig zu sein braucht. In diesem Sinne sind die deutschsprachigen Länder und Regionen mehrsprachig. Unterschiedliche offizielle und individuelle

Ausprägungen von territorialer Zweisprachigkeit mit Deutsch bestehen z.B. in der Schweiz, in Südtirol, Ostbelgien, im Elsass, in den sorbischsprachigen Gebieten Brandenburgs und Sachsens, im deutsch-dänischen Grenzgebiet und in den östlichen und südlichen Regionen Österreichs. Hochkomplex sind individuelle und gesellschaftlich-territoriale Mehrsprachigkeit in Luxemburg mit den drei Nationalsprachen Letzebuërgesch, Deutsch, Französisch sowie daneben Englisch, die in unterschiedlichen Sprachdomänen dominant sind und gleichzeitig in jeder Domäne per Sprachwechsel interagieren, so dass Individuen für die Teilhabe am öffentlichen Leben zur Mehrsprachigkeit gezwungen sind. Dazu kommen in vielen Räumen und besonders in den Städten Mehrsprachigkeit durch Migration und die mitgebrachten Migrationssprachen, deren Vielfalt in London bei 300 Sprachen liegt, in Wiener, Hamburger und Essener (Grund-)Schulen bei über 100 Sprachen und im relativ kleinen Freiburg bei über 80 Sprachen in der Grundschule – eine Sprachenlage, die man heute als heteroglossische *Superdiversität* bezeichnet (Stevenson 2012; s. Vertovec 2007). Der Begriff *Superdiversität* soll die neue migrationsbedingte Diversität bezeichnen, mit der sich (folgend Vertovec 2012) „Migrationsströme aus heute neueren, kleineren, kurzlebigeren, gesellschaftlich stärker geschichteten, weniger organisierten und rechtlich differenzierten Einwanderergruppen" aus einer „Vielzahl der Herkunftsländer" „von mehr Orten über mehr Orte zu mehr Orten" bewegen, weltweit gibt es geschätzte 190 Mio Migranten am Anfang des 21. Jahrhunderts. Über einen Sportler heißt es in der Presse: *Ein gebürtiger Mazedonier, der Schweizer Nationalspieler ist, radelt in Österreich für einen deutschen Fußballclub und sagt:* „Beim SC Freiburg bekomme ich das Vertrauen."[1] Viele, die nicht so prominent sind, haben sogar weitaus heterogenere Biografien – diese heterogenen Situationen sind schwieriger zu rekonstruieren und zu unterstützen als die früheren Migrationsströme, die dagegen beinahe übersichtlich erscheinen; aber alle brauchen das Vertrauen. Die Mehrsprachigkeit an Schulen bzw. die Familiensprachen der Schülerschaft zu erfassen, hat gerade erst begonnen. Mit fortschreitender Generation im Einwanderungsland wird dessen Sprache nicht nur in Schule und informeller Altersgruppe, sondern auch in den Familien häufiger verwendet (in der Breite s. Brizić & Lo Hufnagl 2011 für Wien; Chlosta u.a. 2003 für Essen; Decker & Schnitzer 2013a; 2013b für Freiburg i.Br.; Fürstenau u.a. 2003 für Hamburg; Maak u.a. 2013 für Thüringen; ein Beispiel bei Busch 2013, 183; zu Erhebungsmethoden Maak u.a., in diesem Band).

Doch was ist eine Zweitsprache, wann ist jemand zweisprachig? Eine **Zweitsprache** beginnt, wenn man nach einer anderen, ersten Sozialisationssprache die

[1] Badische Zeitung vom 17. 7. 2013, 15.

Sprache des Landes lernt, in dem man lebt und handelt. Der Zweitspracherwerb kann – nach einer ersten Sprache – in jungen Jahren (ab ca. 3 bis 4 Jahren), im Grundschul-, im jugendlichen oder im Erwachsenenalter stattfinden; er kann ohne Unterricht („ungesteuert") oder mit zusätzlicher Unterstützung durch Unterricht („gesteuert") erfolgen; er benötigt unterschiedlich viel Zeit. Die Zweitsprache kann auf einige/wenige Lebensbereiche bzw. Handlungsfelder beschränkt bleiben, was oft als „schwach" bezeichnet wird. Sie kann aber auch zur „dominanten", breiter ausgebauten Sprache, zur Hauptsprache mit mehreren Registern werden. Zwischenstadien mit Übergewicht zur einen oder anderen Seite (zur Erstsprache oder zur Zweitsprache) sind vielfach anzutreffen. Der Terminus *Zweitsprache* ist weder im allgemeinen Sprachgebrauch noch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch scharf abgrenzbar von *Fremdsprache*, auch gibt es Übergänge von einer Fremdsprache zu einer Zweitsprache, wenn sich die Gebrauchsbedingungen ändern. Wenn eine dritte und noch weitere Sprachen erworben werden, spricht man von Tertiärsprache(n). (Zu Abgrenzung und Übersicht s. Ahrenholz ^{2}2010, 7ff.; 2013, 3f.)

Zweisprachig sind Menschen, die in ihrer Lebenswelt neben ihrer Erstsprache über eine Zweitsprache verfügen und solche, die von Anfang an mit zwei Sprachen aufwachsen („Doppelter Erstspracherwerb" oder „Bilingualismus"). Letztere erwerben zwei Erstsprachen, die sich nebeneinander und miteinander entwickeln. Eine Standardsituation dafür ist die der zweisprachigen Familie, in die beide Eltern jeweils eine andere Sprache mitbringen und mit dem Kind gebrauchen. Allerdings können auch andere Konstellationen zu doppeltem Spracherwerb führen, etwa Betreuungspersonen oder eine nahe Umgebung mit anderer Sprache als die der Familie. So entsteht individuell doppelter Erstspracherwerb, und das Kind wird vermutlich zweisprachig. Mehr als zwei Erstsprachen sind ebenfalls möglich (vgl. Dehn u.a. 2012, 60ff.; Busch 2013, 14ff.).

Im Kontext frühkindlicher und schulischer Bildung geht es um den individuellen Zweitspracherwerb und die individuelle Zweisprachigkeit von Kindern und Jugendlichen. Alle Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache lernen in den amtlich „deutschsprachigen" Ländern durchgängig die Zweitsprache Deutsch – würde man sie als zweisprachig (bilingual) bezeichnen? Ab welchem Sprachstand in der schwächeren Sprache? Kann die Sprachdominanz wechseln? Das Ziel einer ausgeglichenen (balancierten) Zweisprachigkeit über alle Themenbereiche und Register in jeder der beiden Sprachen wird nur von wenigen erreicht und ist in der Breite sicher unrealistisch. Zudem schien es früher vorauszusetzen, dass die beiden (oder drei oder vier oder ...) Sprachen sauber getrennt nebeneinander existierten,

Sprachmischungen wurden dabei nicht akzeptiert. Das sieht man heute anders. Im Folgenden führen wir einige weitere Perspektiven auf:

- Weinreichs vielzitierte **Definition** der Zweisprachigkeit als der „Praxis, abwechselnd zwei Sprachen zu gebrauchen" (1977, 15) bedarf der genaueren Bestimmung. Minimale Kompetenz in einer anderen als der lebensweltlichen Sprache, etwa in einer anderen Sprache etwas zu verstehen, wird zumindest in Bildungskontexten nicht als Zweisprachigkeit anerkannt; umfassendes rezeptives Verstehen bei geringer Produktionsfähigkeit könnte allerdings als eine Art von Zweisprachigkeit gelten. Von Zweisprachigkeit spricht man meist, wenn flüssige (mündliche) Kommunikationsfähigkeit in mehreren Themenbereichen vorliegt, wobei kleinere Sprachfehler und ein Akzent vielfach toleriert werden. Viel genauer wird man nach Lage der Literatur nicht werden wollen, weil wir keine akzeptiert griffigen Parameter kennen. Unbestritten zweisprachig nennen wir Personen, die in vielen Themenfeldern mündlich und schriftlich kommunizieren und sich in Kontexten beider Sprachgemeinschaften sozial angemessen verhalten können – damit kommen wir nicht weit über Weinreich hinaus und können die Unterscheidung zwischen kombinierter und koordinierter Zweisprachigkeit (Lambert 1978) evtl. so fassen, dass DaZ-Kinder ihre Zweitsprache eher koordiniert erwerben, nämlich einige Handlungsfelder in der einen und andere in der anderen Sprache, mit kleineren oder größeren Überschneidungen (Vgl. Riehl 2004, 63f.).
- Oft sind die beiden Sprachen Bilingualer nicht gleich umfassend ausgebildet. Die eine und die andere Sprache können – je nach Erwerbskontexten – **stärker oder schwächer ausgebaut** sein (stärker z.B. Deutsch: Schulthemen; Familiensprache: Familienthemen; vgl. auch Jeuk [2]2013, 16). Durch intensive Nutzung wird eine Sprache stärker, geringe Nutzung lässt sie schwach bleiben; die starke Sprache wird lieber gebraucht, weil sie verfügbarer ist, d.h. leichter fällt. Schon Kielhöfer & Jonekeit (1983, 12) weisen auf den dadurch entstehenden Zyklus der Stärkung der starken und Vernachlässigung der schwachen Sprache hin; dieser Zyklus lässt sich in der Sozialisation an Verhaltensweisen durchgehend beobachten und erklärt auch Geschlechterunterschiede, Lernstile und Milieuverhalten.
- **Sprachdominanz** hat – sicher nicht nur bei jungen Kindern – generell mit der sprachlichen Exposition des Kindes zu tun: Wie verteilt sich der Gebrauch der Sprachen in Familien und Umgebungen? Die häufiger/intensiver gebrauchte Sprache wird dominant bezüglich ihres Gebrauchs durch das Kind und bezüglich des Wissens über die Sprache (s. Müller u.a. [2]2007, 63ff.). Wenn mit dem

Umgebungswechsel (z.B. Ferien-Aufenthalt im Land der anderen Sprache) die vorher schwächere Sprache stärker wird, so sollte neben Familie und Umgebung u.E. der sozialisatorische Faktor des zunehmenden Alters nicht vernachlässigt werden: Kinder in höherem Alter haben normalerweise mehr Umgebungskontakte, die sich auf die Inputmenge der betr. Sprache auswirken. Hinzu kommt ein psychologischer Faktor, der in den Erziehungswissenschaften als Aporem beschrieben wird: „sein wie alle – sein wie keiner"; die Interaktion in der sozialen Altersgruppe veranlasst Kinder zur Anpassung an diese, auch sprachlich, so dass zeitweise das *Sein-wie-alle* überwiegt, die Umgebungssprache daher erstarkt und manchmal die Familiensprache oder die andere Sprache verweigert und geschwächt wird. Daher ist der evtl. stattfindende Dominanzwechsel zur Umgebungssprache nicht nur eine Frage der Inputmenge, sondern oft, damit verbunden, der mit zunehmendem Alter wachsenden Orientierung an der Peer-Group und der affektiven Bindung. So lassen sich die von Müller u.a. ([2]2007, 63 - 66) referierten Fallstudien zweisprachiger Forscherkinder eben auch interpretieren, und für Kinder mit Migrationshintergrund dürfte dieser Faktor gleichermaßen gelten. Darüber hinaus ist gültig, was schon Weinreich (1953, dt. 1977, 102) konstatierte, dass nämlich der Erwerb der Schrift bei derjenigen Sprache, an der er sich vollzieht, visuelle Verstärkung bewirkt und so diese Sprache gewichtiger macht. Zwei- (und mehr-) sprachige Kinder, die nur in der deutschsprachigen Schule schreiben lernen, erhalten diese Verstärkung nur im Deutschen und bauen damit das Deutsche weiter aus. Der Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts eröffnet ihnen diese Möglichkeit auch für ihre andere(n) Sprache(n) und verstärkt sie so. Die Teilnahme am herkunftssprachlichen Unterricht wird höher, wenn er leicht zugänglich, sprich in den normalen Stundenplan integriert ist (vgl. Baur & Meder 1989, 133). Dies setzt voraus, dass der herkunftssprachliche Unterricht in den Verantwortungsbereich der entsprechenden deutschen Schulbehörden fällt, was nur in wenigen Bundesländern der Fall ist. Begründet ist dies in dem 1971 von der KMK veröffentlichten Beschluss „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer", innerhalb dessen die Entscheidung über die Zuständigkeiten für den muttersprachlichen Unterricht in die Hand der Länder gelegt wurde (vgl. KMK 1971). Ein Großteil der Bundesländer überlässt die Verantwortung seitdem den diplomatischen Vertretungen der Herkunftsländer, was dazu führt, dass der herkunftssprachliche Unterricht einerseits allenfalls als Zusatzangebot am Vor- und v.a. Nachmittag stattfindet und nicht mit dem Regelunterricht koordiniert wird. Andererseits hängt das Angebot an herkunftssprachlichem Unterricht von der Bereitschaft und den Ressourcen der Konsulate ab, weshalb

das Unterrichtsangebot nicht einmal für die häufigsten Sprachen gesichert ist (vgl. hierzu auch Decker-Ernst/Schnitzer 2013b).

- Bei alldem soll aber betont werden, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache neben der Zweitsprache (mindestens) eine erste Sprache haben, die **Sprache(n) ihrer Familie**. Das ist zunächst einmal ein Mehr, das wahrgenommen, geschätzt und gefördert werden kann. Äußerungen wie die eines Erstklässlers „Ich kann Portugiesisch, aber das sag ich nicht hier in Schule" veranlassen zum Nachdenken, wie deutschsprachige Einrichtungen den zweisprachigen Kindern und ihren Sprachen Wertschätzung zeigen können, damit deren Sprachen nicht „verschwiegen" oder „geheim" bleiben (Brizić 2007). Schon im Kindergarten kann die Mehrsprachigkeit sichtbar werden, etwa durch Willkommemsrituale oder Methoden wie die von Krumm & Jenkins (2001) angeregten Sprachbilder (Silhouetten), in die Kinder von ca. vier Jahren an mit Farbe ihre Sprachen platzieren und dies kommentieren (Beispiele auch in Dehn u.a. 2012, 70 und 80f.). Episodische Ereignisse wie zweisprachige Erzähler oder mehrsprachige Kinderbücher mit Hörmaterial machen die Vielfalt hör- und sichtbar und stärken die Sprachen von Anfang an (vgl. dazu auch Apeltauer in diesem Band). Von der Grundschule an wurde eine Didaktik der Sprachenvielfalt entwickelt (Oomen-Welke 1998; 2000; [2]2010; 2010a), die die Sprachen der mehrsprachigen Kinder (ebenso wie die Varietäten bei der inneren Mehrsprachigkeit monolingualer Kinder) und die Sprachaufmerksamkeit aller anerkennt und damit gemeinsame Lernereignisse ermöglicht. In der Sekundarstufe kann durch kleine Sprachvergleiche an forschendes Lernen herangeführt werden (Oomen-Welke 2010b; 2011). Busch (2013, 183) nennt solches „eine Pädagogik der Heteroglossie", die auf heteroglossischen Ressourcen aufbaut und in der die leibliche Dimension des Fühlens, Erlebens, Agierens und Interagierens neben der kognitiven Dimension eine Rolle spielt (vgl. Busch 2013, 23ff.).

2 Zum Interagieren von Sprachen

Der **gleichzeitige Rückgriff auf mehrere Sprachen und sprachliche Praktiken** zeigt sich auch, wenn in derselben Situation und sogar in derselben Äußerung die Sprachen gemischt werden. Gemeint ist hier nicht die erste Phase des doppelten Erstspracherwerbs, in der die Syntax und das Lexikon der beiden Sprachen noch nicht deutlich getrennt sind (Sprachstruktur/Syntax: „Not down! I want up to go!" oder Lexik: "I do not want cream on my Avocadobrot on top!" (Leah, 2,7 J.).[2] Gemeint ist der Rückgriff auf zwei Sprachen durch Personen, die

[2] Beispiel von Nick Ketley, Freiburg i.Br. & Perth, Australien.

den basalen Spracherwerb abgeschlossen haben, SchülerInnen, Jugendliche oder Erwachsene. Riehl (2004, 20ff.) klassifiziert, u.a. im Anschluss an Clyne (2003, 73), Übernahmen von einer in die andere Sprache als Code Switching oder als Entlehnungen; ersteres sind längere Einheiten im Wechsel der Sprachen, ohne dass die anderssprachige Übernahme grammatisch adaptiert würde, z.B. an Teilsatzgrenzen, letztere zeigen lexikalisches Einsetzen meist von Einzelwörtern oder Wendungen, die sich problemlos in die Syntax der Nehmersprache integrieren lassen. Beides sei jedoch in instabilen soziografischen Kontexten nicht leicht zu unterscheiden.

- Beispiele für Entlehnung:
  „Hast du dein *bike* dabei?"
  „Nerde bu *Initiativkreis*?" (türk.-dt.; Hinnenkamp 2005, 57)
  „Im Juli sind wir immer in unserer *Maison de vacances* in der *Provence*."
- Beispiele für code switching innerhalb derselben Äußerung:
  „It wasn't easy but irgendwie – äh – da hat sich's rentiert. Net? (engl.-dt.; Lattey & Tracy 2005, 351)
  „Lernstudiomäßig ja, alles mögliche, ne ararsan var orda
  (dt.-türk.; Hinnenkamp 2005, 68, sic!)
- Beispiele für Code-Wechsel bei den Dialogschritten:
  „Afson: ... vor fünf Tagen haben wir uns getrennt" –
  Şebnem: hm - ço:k üzüldüm > doğrusu hihi"
  (Ich bin sehr traurig wirklich hihi)
  (dt.-türk.; Hinnenkamp 2005, 36)

Entlehnungsartige Sprachmischungen werden weitgehend toleriert, zumal sie auch in Bildungstexten als Stilelement authentischen Erzählens vorkommen; ein Beispiel aus der Erzählprosa:

> ... Es versteht sich von selbst und ist jedem Einsichtsvollen sogleich klar, dass Ferid nach Ablauf der Frist nicht zahlen konnte, denn so leicht lässt sich das *Kismet* nicht überlisten. ... „Gehen wir denn zum *Kadi*!" ...
> (v. Kamphoevener Bd. 3, 8)

Anders verhält es sich beim Code switching, das je nach Verwendungskontext unterschiedlich bewertet wird. Am Beispiel der SchülerInnen bilingualer Gymnasien lässt sich feststellen, dass ihnen in den Pausen das Praktizieren des Switchen großen Spaß macht und zum Amusement beiträgt, während sie im Unterricht konsequent in einer Sprache bleiben und dies auch können. Andere Spielarten vor allem von Jugendlichen in Großstädten, sich aus zwei oder mehr Sprachen infor-

mell und spielerisch zu bedienen, selbst wenn sie diese nicht voll sprechen, werden als *language crossing*, *translanguaging* usw. bezeichnet (zusammenfassend Busch 2013, 58) und beleuchten diese kreative, hybride Praxis, die bis zur Nachahmung von Akzenten reicht und u.a. der Selbststilisierung dient. Sprachliche Übernahmen und Mischungen sollten daher im sozialen Gebrauch gesehen, in ihrer Vielfalt erkannt und jeweils funktional neu bewertet werden.

Auch in Familien gibt es Einzelsprachen übergreifende Sprachpraktiken; das zeigt in diesem Band der Beitrag von Heller, die sich, nach einer gründlichen Klärung theoretischer und empirischer Grundlagen, mit dem Eltern-Kind-Dialog innerhalb ihres „shared language space" eingehend befasst. Wenn man den Blick von der Mikroebene auf die „intergenerationale Transmission" der Mesoebene weitet, wie Brizić (2007, 80) es tut, erkennt man Ressourcen, die über mehrere Generationen weitergegeben werden, und evtl. auch deren Grenzen. Dazu sei hier bewusst als Beispiel eine kleine Situation aus einer iranisch-österreichischen Familie wiedergegeben; die Großeltern sind persischer Herkunft. Es ist bekannt und uns bewusst, dass Kinder persischer und vietnamesischer Herkunft im deutschsprachigen Schulsystem vielfach besonders motiviert, leistungsorientiert und erfolgreich erscheinen. Diese Familie steht also nicht als prototypisch für problembehaftete Familien aus der unmittelbaren Arbeits- und Flüchtlingsmigration. Die lange Zeit nach der Zuwanderung stattfindende Situation (Langzeitwirkung) illustriert aber spätere Typen von Sprachenwahl, Sprachgebrauch und Sprachmischung, die oben erwähnt wurden und hier von verschiedenen Personen realisiert werden. Aufgezeichnet wurde die Situation von Parya Bakhshandeh, Studentin der Universität Wien 2013. Da mir (IOW) der Audio-Mitschnitt nicht vorlag, konnte ich keine formelle Transkription herstellen. Ich halte das Beispiel als intergenerationelle Familienkommunikation jedoch für mitteilenswert.

Beobachtungsprotokoll einer Familie im privaten Gespräch Farsi-Deutsch dreier Generationen:

Ort: *Wien, Wohnung der Großeltern*
Zeitdauer: *ca. 1 Stunde am Nachmittag*
Erhebungssituation: Die Enkelkinder besuchen die Großeltern wie gewöhnlich einmal in der Woche. Die Großeltern sind gebürtige Iraner und leben seit 1990 in Wien. Die Enkelkinder, ein Mädchen im Alter von 12 Jahren und ein Junge im Alter von 10 Jahren, stammen vom älteren Sohn, ihre Mutter ist Österreicherin. Die Enkelin Celine geht in die 2. Klasse AHS, der Enkel Kia besucht die 4. Klasse der Volksschule.

5 beteiligte Personen:
Simin (Oma/Großmutter, 56 Jahre alt, Hochschulabschluss, Touristenführerin, derzeit Hausfrau)
Nader (Opa/Großvater, 60 Jahre alt, Hochschulabschluss, Bauingenieur, Pensionist)
Celine (Enkelin, 12 Jahre alt, AHS-Schülerin)
Kia (Enkel, 10 Jahre alt, Volkschüler)
(Es ist anzunehmen, aber nicht sicher, dass beide Kinder die Sprachen Deutsch und Farsi simultan erworben haben.)
Parya (26 Jahre alt, Studentin der Universität Wien) für teilnehmende Beobachtung, Tonaufzeichnung und Abschrift. Sie hat die Farsi-sprachlichen Partien lateinisch geschrieben.
(Dazu Mitteilung von Susan Pflaum, deutsch-iranische Sprachlehrerin am Sprachenkolleg Freiburg i.Br.: „Die vorliegende Umschrift ist im Moment gängige Praxis vor allem bei Mails oder SMS, die persische Phonetik wiederzugeben. Sie richtet sich nach der englischen Schreibweise der Vokale und Konsonanten und wird von jungen Iranern, die sich moderner Kommunikationsmittel bedienen, verstanden und genutzt. Sie gilt aber nicht als wissenschaftlich anerkannte Schreibweise. Im Fach Orientalistik gibt es ein spezielles System für die Umschrift, beispielsweise für die verschiedenen „s" oder „t", die phonetisch gleich klingen, für die es aber unterschiedliche Schreibweisen gibt – je nachdem, ob es sich um persische Wörter handelt oder um Lehnwörter aus dem Arabischen.")

1		*<Türläuten. Kia kommt die Stiegen herauf.>*
2	Parya:	Hallo Kia
3	Kia:	Hallo
4	Großmutter:	Salam Kia joonam (Hallo lieber Kia)
5	Kia:	Hallo Oma
6		*<Er zieht sich die Schuhe aus und geht Richtung Wohnzimmer. Celine tritt ein.>*
7	Celine :	Hallo
8	Oma:	Salam
9	Celine:	Salam
10		*<Celine gibt uns ein Bussi und zieht sich die Schuhe aus. Zusammen gehen sie ins Wohnzimmer.>*
11	Parya:	Wie geht's euch?
12	Oma:	Chetori azizam? (Wie geht es dir mein Schatz?)
13	Celine:	Khoobam merci (Mir geht es gut, danke.)
14		*<Kia kommt und setzt sich mit dem Ipad zu Celine auf das Sofa.>*
15	Kia:	Oma was gibt's heute zum Essen?

16	Oma:	Mikham Schnitzel dorost konam (Ich will Schnitzel machen).
17	Kia:	Ja jaaaaa mit Pommes!!!!
18		*<Kia spielt mit seinem Ipad.>*
19	Celine:	Bitte machen wir einen Kartoffelsalat, Oma ich mach ihn!!
20	Oma:	Bashe azizam, zusammen mitoonim dorost konim
21		(Ok Schatzi, wir können es zusammen zubereiten)
22		Kia be ma komak mikoni? (Kia, wirst du uns auch helfen?)
23	Kia:	Areh (Ja)
24	Oma:	Celine jan nooshabe chi mikhori?
25		(Celine Liebes, was möchtest du trinken?)
26	Celine:	Egal.
27	Oma:	Kia jan to chi doost dari? (Kia mein Lieber, was hättest du gerne?).
28	Kia:	Oma, habt ihr diesen einen roten Saft, den ich immer gerne trinke? Parya, was schreibst du da auf?
29	Parya:	Das ist für die Uni
30	Kia:	Wann musst du wieder auf die Uni?
31	Opa:	Kia jan bezar Parya karesho bokone badan bahat harf mizane.
32	.	(Kia mein Lieber, lass Parya ihre Arbeit machen, sie redet dann später mit dir)
33	Celine:	Darf ich mir ein Haargummi von dir nehmen, Parya?
34	Parya:	Ja bayad beri az tu otagham biari, jeloye ayne hastan
35		(Ja, du musst sie aus meinem Zimmer holen, sie liegen vor dem Spiegel)
36		*<Opa kommt zu Kia.>*
37	Opa:	Koja raftin dirooz ba baba?
38		(Wo seid ihr gestern hingegangen mit eurem Papa?)
39	Kia:	Wir waren in der Werkstatt. Es war so cool.
40	Opa:	Key raftin ounja? (Wann seid ihr hingefahren?)
41	Kia:	Wir waren nach der Schule. Papa hat mich mit dem Auto abgeholt.
42		Wir waren auch im McDonald.
43	Celine:	Oida ur* unfair (das ist unfair), wieso habt ihr mir nichts mitgebracht?
44	Kia:	Wolltest ja nicht mitkommen, Papa hat dich eh gefragt!!
45		*<Beide schauen sich an und verdrehen die Augen.>*
46	Oma:	Pedarsukhte emshab Schnitzel darim dige chi mikhay? (Lauserin, es gibt heute Abend eh Schnitzel, was willst du mehr?) *<lacht>*
47	Kia:	Jaaaa du pedarsukhte pedar-suuuukhte“ (Jaaa du Lauserin, Lau-ser-in) *<schreit>*

48	Celine:	Kia schrei nicht so
49	Oma:	Nader, key miri farda kharid ba bacheha?
50		(Nader, wann gehst du morgen mit den Kindern einkaufen?)
51	Kia:	Opa wir gehen einkaufen?
52	Opa:	Areh agha mirim Hofer farda ba'd az sobhane
53		(Ja wir gehen morgen nach dem Frühstück zum Hofer)
54	Kia:	Warum gehen wir nicht jetzt, sondern erst morgen Opa?
55	Opa:	Mage nemikhay Schnitzel kochen bokonin alan ba Oma?
56		(Wolltet ihr nicht mit der Oma Schnitzel kochen?)
57	Celine:	Kia, wir wollen doch Schnitzel essen, du kannst nicht alles gleichzeitig machen.
58	Kia	Boro Baba (Geh bitte) ** <*schnippisch*>
59	Celine:	Bodo baba (Geh bitte) <*nachäffend*>
60	Oma:	Khob hala har ki mikhad Schnitzel dorost kone pashe dige. Chizatono jam konin, ok bacheha? (Wer jetzt Schnitzel machen will, soll bitte aufstehen und seine Sachen zuerst wegräumen) <*deutet auf die herumliegenden Dinge. Die Kinder spielen weiter mit Handy und Ipad.*>
61		Age nemikhayn man beram kare dige anjam bedam
62		(Wenn ihr nicht wollt, dann mache ich jetzt was anderes)
63	Kia:	Ojaaaaa Oma wir kommen schon, eine Minute noch
64	Opa:	Gorosnatoon hast bacheha (Habt ihr Hunger Kinder?)
65	Celine:	Areh areh, man gorosnameh (ja ja ich bin hungrig) <*grinst*>
66	Opa:	Kia jan Ipad o jam kon dige (Kia mein Lieber, räum doch dein Ipad weg)
67	Kia:	Opa ich bin grad dabei zu gewinnen!! Ich fahr das Rennen noch fertig. Ok? Ok?
68	Oma:	Bacheha hava khoob bashe baad az ghaza mitoonim berim bastani bokhorim! (Kinder wenn das Wetter so bleibt, können wir nach dem Essen Eis essen gehen)
69	Kia:	Areeeeeeeeeeeh, bastani bastani!! (Ja, Eis Eis!) Oma ich will ein McDonalds Eis!!
70		< *Kia spielt weiter am Ipad.*>
71	Celine:	Kia, das Eis bei der Eisdiele mit dem Bubblegum Eis ist viel besser! Das hast du doch letztesmal so gut gefunden!!
72	Oma:	Hala aval ghaza bokhorim baad darbareje Eis entekhab mikonim, bashe?
73		(Lasst uns zuerst mal Essen und dann entscheiden wir übers Eis essen, ok?) <*Oma geht in die Küche.*>
74	Kia:	Baashe baashe (ok,ok)

75		Celine, wir essen ganz schnell, bodo bodo (lauf lauf) *<Kia legt das Ipad weg.>*
76	Celine:	Jaaaa Kia, stress nicht, du hörst ja nicht auf zu spielen. Zuerst muss es ja zubereitet werden!!
77		*<Beide gehen in die Küche.>*

* unverständlich

** „Geh doch" ist die wörtliche Bedeutung. Die pragmatische Bedeutung ist „lass mich in Ruhe"

Die Aufzeichnung zeigt den Anfang eines gemeinsamen Nachmittags von Großeltern und Enkelkindern in Anwesenheit der Studentin Parya, die im Hause wohnt und allen Beteiligten bekannt ist; daher darf die Situation als unverzerrt von Fremdeinfluss betrachtet werden. Das Gespräch dreht sich um Alltäglichkeiten, wobei sich Alltagspraktiken und Rollen der Anwesenden sowie ihre Sprachkompetenzen und -präferenzen herausstellen. Die Themen sind – situationsgebunden – das Essen und seine Zubereitung, das Aufräumen, die letzten Aktivitäten vor und die nächsten Aktivitäten nach dieser Situation; es wird also nur Alltag verhandelt, es wird nicht erzählt, erklärt, explizit begründet und nicht argumentiert. Den traditionellen Rollen konform will Celine die Oma beim Kochen unterstützen, während Kia halbherzig zusagt, sich aber doch lieber mit dem IPad beschäftigt; dem Opa wird Kochen erst gar nicht zugemutet. Das sei lediglich konstatiert, es ist keinesfalls nur herkunftskulturell zu interpretieren, gehört aber zu den hier tradierten Bildern und Rollen. Interessant ist, dass man „Schnitzel" essen wird – meist wird Kochen als eine persistente Alltagsdomäne der Herkunftskultur angesehen. Das Kochen bzw. die demnächst beginnende Schnitzelzubereitung samt Beilage durchzieht – diskursiv – die gesamte Situation und bildet eine Art Klammer, wenn es thematische Unterbrechungen gibt. Dennoch erfahren wir nicht, ob mit *Schnitzel* hier typische „Wiener Schnitzel" gemeint sind oder ein anderes, ähnliches Fleischgericht, für das lediglich der Name entlehnt wurde.

Beide Großeltern präferieren Farsi und sprechen es konsequent, wobei sie typische Entlehnungen aus dem Deutschen integrieren (*Schnitzel, Eis, Oma,* evtl. Fremdwort *IPad*), und sie verstehen auch Deutsch; dass sie es sprechen, ist bei ihren Berufen wahrscheinlich, in dieser Situation jedoch nicht ersichtlich. Sie geben offenbar ganz bewusst ihre Sprache an die Enkel weiter und ebenso die Gestaltung des familialen Kontakts. Dass sie bei Farsi bleiben, ist eine Basis für das Sprachverstehen der Enkel. Den beiden Erwachsenen geht es nicht um die Unterstützung des Deutscherwerbs, sondern der Erhalt der Herkunftssprache Farsi wird durch ihren Gebrauch gesichert. In dieser Alltagssituation kann der

unprätentiöse Farsi-Gebrauch als innerfamiliale Sprachloyalität der Großeltern interpretiert werden (vgl. Bechert & Wildgen 1991, 4; 36; 112 zu Sprachloyalität); er lässt keine Verpflichtung der Enkel auf diese Sprache (und keinen Vorwurf mangelnder Sprachloyalität an die Enkel) erkennen. Dagegen hat der Vater von Celine und Kia, der evtl. die zwei Herkunftssprachen Deutsch und Farsi benutzt, den Sprachwechsel zu Deutsch vermutlich vollzogen, so dass Deutsch die dominante, Farsi die schwache Sprache der Kinder geworden ist. Möglich ist aber auch, dass er beide Sprachen benutzt wie Parya: Bei Parya scheint die Zweisprachigkeit ausgeglichen, da sie Deutsch und Farsi schreibt und spricht.

Beide Enkel präferieren also Deutsch und sprechen es untereinander, doch sie verstehen auch die Sprache der Großeltern. Mit der Studentin und zu den Großeltern spricht Celine auch einige Äußerungen in Farsi (Z. 9, 13, 43, 59, 65), wobei nur Z. 43 Code switching praktiziert. Kias Farsi-Äußerungen beschränken sich auf ein *areh bastani / ja Eis, boro baba / geh bitte* sowie die Wiederholung der scherzhaften Bezeichnung von Celine als „Lauserin" (Z. 23, 47, 58, 74), er bleibt tendenziell eher im Bereich der Entlehnungen, nur Z. 47 könnte man als Code switching ansehen. Die Studentin begrüßt die Kinder auf Deutsch; später antwortet sie in Farsi (Z. 34) auf die deutsche Frage nach dem Haargummi; dies wäre ein Beispiel für Code-Wechsel beim Dialogschritt, falls das einleitende „Ja" nicht vorausginge. Einen Auslöser für den Wechsel erkenne ich nicht, zumal eben die Antwort deutsch beginnt und erst dann zu Farsi übergeht.

Das Beispiel steht für eine Episode intergenerationeller Kommunikation in einer Familie, in der beide Sprachen von allen drei Generationen geteilt, wenn auch unterschiedlich praktiziert werden. Es ergänzt und vertieft die in den vergangenen zehn Jahren erfolgten Erhebungen der Familiensprachen der Schülerschaft in ausgewählten Städten (vgl. Abschnitt 1, S. 8) anschaulich um einen Fall bilingualer Verwendung und erweitert die Analyse von Heller (in diesem Band) durch Einbeziehen von drei Generationen. Die Studentin, Vertreterin der mittleren Generation, beherrscht wie gesagt beide Sprachen in Wort und Schrift. Dass Deutsch als dominante Sprache der Kinder wirkt, ist ersichtlich. Deren Farsi kann und muss hier nicht eingeschätzt werden. Es würde durch den Erwerb der Schriftsprache zweifellos gestützt. Ob Farsi als eine von mehreren Sprachen an die nachfolgende vierte Generation weitergegeben werden wird, hängt von vielen Faktoren der Mikro- und Mesoebene ab (persönliche Bildungs- und Sozialbiografie, Kontakte im Umfeld usw.) wie auch von Strukturen der Exo- und Makroebene (z.B. bildungspolitische und institutionelle Ebene; vgl. Abschnitt 4 und Bronfenbrenner 1979, dt. 1989, s.u.; Brizić 2007, 80f.).

3 Zweitspracherwerb

Auf die Form des *doppelten Erstspracherwerbs* oder *Bilingualismus* wurde bereits eingegangen. Daneben lassen sich in Abhängigkeit vom Alter bei Erwerbsbeginn weitere Formen des Zweitspracherwerbs unterscheiden.

Von *frühem Zweitspracherwerb* ist die Rede, wenn Kinder innerhalb der Familie zunächst mit einer anderen Sprache aufwachsen und die Zweitsprache Deutsch – meist bei Eintritt in eine Kindertageseinrichtung – zwischen drei und vier Jahren hinzutritt. Dies trifft auf den Großteil der in Deutschland mehrsprachig aufwachsenden Kinder zu. Der frühe Zweitspracherwerb wird auch als eine Art „Mischform zwischen Erst- und Zweitspracherwerb" (Rösch 2011, 80) bezeichnet, u.a. deshalb, weil er einerseits starke Ähnlichkeiten zum monolingualen und doppelten Erstspracherwerb aufweist, andererseits aber auch Unterschiede zu konstatieren sind. Die Untersuchungen von Kaltenbacher und Klages (2006) sowie von Thoma & Tracy (2006) bei früh zweisprachigen Kindern zeigen beispielsweise, dass der Erwerb der grundlegenden syntaktischen Baupläne (Satzkonstituenten und deren Reihenfolge) im Wesentlichen der Erwerbsfolge im Erstspracherwerb entspricht und „in der Regel relativ schnell und problemlos" (Kaltenbacher/Klages 2006, 83) erfolgt. Nach aktuellen Erkenntnissen kann davon ausgegangen werden, dass früh zweisprachig aufwachsende Kinder die deutsche Satzstruktur spätestens nach zwei Jahren erworben haben, einige sogar schneller. Im Erstspracherwerb ist an dieser Stelle von einer Dauer zwischen 30 und 42 Monaten auszugehen (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, 11). Auch die Aneignung der zielsprachlichen Aussprache scheint in diesem Alter noch problemlos möglich, wenngleich die Lautbildung in der Erstsprache zu diesem Zeitpunkt bereits weitestgehend abgeschlossen ist.

Anders verhält es sich hingegen mit der Nominalflexion, die bereits bei einem Erwerbsbeginn zwischen drei und vier Jahren ein besonderes Erwerbsproblem darstellt (vgl. Wegener 1995, Kostyuk 2005, Kaltenbacher/Klages 2006, Jeuk demn. 2013).

Ebenfalls Schwierigkeiten bereiten z.B. die Aneignung räumlicher Präpositionen (Kaltenbacher/Klages 2006, 88f.) sowie der Aufbau eines umfangreichen, differenzierten Wortschatzes.

Ein wesentlicher Unterschied zum monolingualen und doppelten Erstspracherwerb besteht darin, dass früh zweisprachig aufwachsende Kinder bereits über vorherige (Sprach-)Lernerfahrungen und Wissen zu unterschiedlichen Gegenständen und Zusammenhängen verfügen. Der Weg zur Zielsprache verläuft zwar ebenfalls in Etappen, er benötigt jedoch je nach Lernendem und dessen Vorerfahrungen unterschiedlich viel Zeit. Die Möglichkeit, sprachliche Einheiten zu

kombinieren und die Einzelelemente ggf. zu verändern, ist den Kindern aus ihrer Erstsprache bereits bekannt. Neu sind die Regeln der Kombination und Veränderung, die nicht mehr nur intuitiv in natürlichen Situationen erworben werden, sondern deren Aneignung von internen und externen Einflussfaktoren determiniert wird. Klein (1992) führt als externe Faktoren die Qualität und Quantität des Inputs und des Outputs in der Zweitsprache sowie die Sprachlernmotivation an. Interne Einflussfaktoren sieht er im Sprachlernvermögen, d.h. in den biologischen Voraussetzungen eines Individuums und dem Wissen und den Vorerfahrungen aus der Erstsprache und ggf. weiteren Sprachen. Daneben betonten Schulleistungs- und Bildungsstudien (PISA, IGLU, DESI, Bildungsberichte seit 2006) der letzten Jahre immer wieder die Bedeutung sozialer und finanzieller Ressourcen sowie des familiären Bildungshintergrunds für erfolgreiches zweitsprachliches Lernen, insbesondere im Zusammenhang mit dem Erwerb der Schrift- und Bildungssprache. Auch der Wortschatzerwerb hängt eng mit o.g. Einflussfaktoren zusammen, da Wortschatzlernen stets erfahrungsbasiert ist und demzufolge eine anregende Lernumgebung, sprachliche Vorbilder und vielfältige Anwendungsmöglichkeiten benötigt. Für den Wortschatzerwerb in der Zweitsprache kann davon ausgegangen werden, dass dieser auch bei frühem Erwerbsbeginn bis zum Schuleintritt meist unter der Norm Einsprachiger bleibt (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, 11).

Dennoch bestätigen auch neurolinguistische Ergebnisse die Ähnlichkeiten zwischen Erstsprach- und frühem Zweitspracherwerb. Beispielsweise ergab das Experiment von Kim u.a. (1997) deutliche Unterschiede in der Verarbeitung grammatischer Informationen in Abhängigkeit vom Alter bei Erwerbsbeginn. Während Erwachsene, die mit dem Erwerb der Zweitsprache bereits vor dem sechsten Lebensjahr begonnen hatten, für beide Sprachen über ein gemeinsames grammatisches Zentrum verfügen, besitzen Erwachsene, deren Erwerbsbeginn nach dem sechsten Lebensjahr einsetzte, für jede Sprache ein separates Zentrum. Die Ergebnisse legen nahe, die Grenze des frühen Zweitspracherwerbs bei einem Erwerbsbeginn unter sechs Jahren, also in der Regel vor dem Schuleintritt festzulegen.

Obgleich ein Großteil der mehrsprachig aufwachsenden Kinder bereits in einem Gebiet mit deutscher Amtssprache geboren wurde, gibt es unter ihnen nach wie vor Kinder und Jugendliche, die erst im Grundschul- oder jugendlichen Alter ohne Deutschkenntnisse als Seiten- oder Quereinsteiger nach Deutschland, Österreich oder die Schweiz kommen. Und selbst wenn die Zahl der im Ausland geborenen, neu zuwandernden Migrantenkinder sinkt, gibt es doch eine beträchtliche Zahl von Kindern, die aus Flüchtlingsfamilien anderer Länder mit anderen

Sprachen stammen. Zumindest erwähnen wollen wir die Kinder aus ausländischen Familien von Künstlern, Sportlern, Geschäftsleuten, qualifiziert Beschäftigten, die elterliche Unterstützung bei der Schulbildung erfahren, wenn auch in einer anderen Sprache. Sie alle brauchen Unterricht in Deutsch als Zweitsprache. Sie erwerben das Deutsche i.d.R. deutlich versetzt nach der Erstsprache, weshalb hier von *sukzessivem* oder *konsekutivem Zweitspracherwerb* gesprochen wird. Die Voraussetzungen und Erfahrungen, die die Lernenden nach Deutschland mitbringen und die ihren Lebensalltag bestimmen, sind heterogen. Diese Heterogenität spiegelt sich auch in unterschiedlich schnellen und erfolgreichen Zweitspracherwerbsprozessen wider. Grundsätzlich kann erfolgreiches Sprachlernen auch nach der Pubertät noch stattfinden, die Bedingungen und zugrunde liegenden Mechanismen verändern sich jedoch mit zunehmendem Alter. Während ältere Lernende häufig über besser ausgebaute systematische und sprachanalytische Fertigkeiten verfügen, die ihnen Vorteile bei der Aneignung sprachlichen Regelwissens bieten, liegt der Vorteil jüngerer Lernender v.a. in einer intuitiven, ganzheitlichen und damit natürlichen Herangehensweise. Eine besondere Schwierigkeit älterer Lernender stellt die Aussprache dar, die nach Abschluss der Pubertät kaum noch zielsprachlich angeeignet werden kann (vgl. Jeuk [2]2013, 40).

Weiterhin gewinnen das Wissen und die Kompetenzen in der Erstsprache sowie die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Erst- und Zweitsprache mit steigendem Alter an Bedeutung. Fehlerhafte Transferprozesse zwischen Erst- und Zweitsprache (Interferenzen) sind bei sukzessiv Zweisprachigen weitaus häufiger zu beobachten als im frühen Zweitspracherwerb. Besonders häufig kommen Interferenzen im Bereich der Aussprache, im morpho-syntaktischen und im lexikalischen Bereich vor. Während Kinder fehlerhafte Übertragungen bei ausreichenden Sprachvorbildern und Korrekturmöglichkeiten in der Regel recht schnell überwinden, ist bei älteren Lernenden häufiger und länger mit Interferenzen zu rechnen (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, 14).

Sukzessiv Zweisprachige im Grundschul-, im Jugendlichen- und im Erwachsenenalter können durchaus ein hohes oder sogar muttersprachliches Niveau in der Zweitsprache erreichen, vorausgesetzt die Sprachaneignung verläuft unter günstigen Bedingungen. Grießhaber (2010) verweist allerdings darauf, dass schon die Mehrzahl der sukzessiv Zweisprachigen im Grundschulalter unter dem muttersprachlichen Niveau bleibt (vgl. Grießhaber 2010, 181). Begründet werden kann dies v.a. damit, dass die individuellen internen und externen Einflussfaktoren mit steigendem Alter zunehmend ins Gewicht fallen. Je älter die Lernenden sind, desto größer ist die Gefahr, dass die Zweitsprachentwicklung vorzeitig endet

und ihr grammatischer Sprachstand sich verfestigt (als „fossiliert" wurde es mit einer zweifelhaften Metapher bezeichnet), ehe die Sprache vollständig erworben wurde (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, 10). Ein weiteres Problem stellt die zur Verfügung stehende Lernzeit dar. Je älter die Lernenden, desto weniger Zeit steht ihnen zur Verfügung, um bildungsbezogene Kompetenzen und entsprechende Schulabschlüsse zu erlangen. Die Erwartungen an sie steigen, wohingegen die Berücksichtigung individueller Aneignungsprozesse, die Wertschätzung mitgebrachter Kompetenzen sowie die Möglichkeiten persönlicher und institutioneller Begleitung sinken. Die Kombination aus hohem gesellschaftlichen Erwartungsdruck und geringer Anerkennung ist dabei wenig förderlich für den Aufbau von Sprachlernmotivation.

Veranschaulicht sei die Bedeutung individueller Begleit- und Unterstützungsmaßnahmen anhand des folgenden Beispiels, das zwei Schreibprodukte eines türkischsprachigen Jungen mit zunächst geringen Deutschkompetenzen zeigt.[3] Wir tragen das Beispiel vor, weil Wieler 2013 dies soeben als noch relevant aufgegriffen hat und auch Kalkavan 2013 es erwähnt.

Osman kam aus nicht privilegiertem oder schulförderndem Milieu, er besuchte die dritte Klasse des Zuges mit Türkisch an einer deutschen Grundschule, seine Leistungen in Schrifttürkisch wurden von seinem Türkischlehrer als sehr beschränkt beurteilt, und die Grundschule wollte ihn an die Sonderschule für Lernbehinderte überweisen.[4] Zu Beginn seines dritten Schuljahrs (September) schrieb die Klasse einen gemeinsam vorbereiteten Text, der sich auf das zuvor behandelte, illustrierte Kinderbuch „Guten Tag, lieber Wal" (Bröger & Kalow 1974) bezieht:

> Es geht darin um einen Binnenfischer, der einmal das Meer sehen möchte. Seine Frau bittet ihn, Grüße von ihr auszurichten, falls er einen Wal treffe. Der Fischer packt Proviant und eine Harpune ins Boot, rudert zum Meer und schläft im Boot. Am nächsten Morgen glaubt er erst eine Insel zu sehen, doch hat sie Augen und Maul, und es stellt sich heraus, dass es sich um einen Wal handelt, dem er die Grüße ausrichtet. Fischer und Wal spielen zusammen, verabschieden sich und verabreden ein Wiedersehen (das später auch erfolgt).

[3] Solche Beispiele sind beschrieben in Oomen-Welke 1985; 1987; 1991; die Namen der Kinder sind immer geändert.

[4] Die entspr. Klassenform mit deutsch-türkischem Unterricht wöchentlich anfangs gleichgewichtig, später ein Drittel auf Türkisch und zwei Drittel auf Deutsch existiert in Baden-Württemberg nicht mehr wegen geringer Anmeldungszahlen, die entsprechende Schülerpopulation bleibt jedoch bestehen und ebenso entsprechendes Leisten und Lernen.

Osman schrieb den ersten Teil aus seinem Heft ab, das ihm dann weggenommen wurde; danach schrieb er frei das Folgende:

> Auch noch harpuner und die gehen loss die ist son Meer yekommen und hat die schept und morgen war insel man Frau hat die kus die Insel sanschan ist oben gehen fir hantie sater ater Er sit die fal die hat augen und maul sin fir furunginde okeg yest musti gen ade

	Osmans Text (Absatzsetzung von mir, IOW)	**Übertragung in korrektes Deutsch; möglich, weil Osman seinen Text vorgelesen hat (IOW)**
1	Auch noch harpuner und die gehen loss	Auch noch eine Harpune, und er geht los
2	die ist son Meer yekommen und hat die schept	Er ist zum Meer gekommen und er hat geschlafen
3	und morgen war insel	Und am Morgen war da eine Insel
4	man Frau hat die kus die Insel	Meine Frau hat die gegrüßt, die Insel
5	sanschan ist oben	Sonnenschein ist oben
6	gehen fir hantie sater ater	Gehen wir heim, dem sagt er ade
7	Er sit die fal die hat augen und maul	Er sieht den Wal, der hat Augen und Maul
8	sin fir furunginde	Sind wir Freunde?
9	okeg yest musti gen ade	Okay, jetzt muss er gehen, ade

Abgesehen von der schwer zu deutenden Schreibung der Wörter, die nicht schlicht phonetisch ist (wie *sit*), sondern auch Interferenzen aus der türkischen Orthografie (wie *furunginde* mit Sproßvokalen; *musti* analog *mıştı* = Vergangenheitssuffix) sowie „Verstümmlungen" aufgrund fehlender Durchgliederung in Wörter und Morphe (wie *hantie sater ater*) enthält, gelingt es Osman noch nicht, den Text so auf die Reihe zu bringen, dass die Abfolge der Ereignisse samt den Bezügen verständlich wird: Z. 7/8 würde hinter Z. 3 zu platzieren und als Anschluss zu formulieren sein; die Fischersfrau wollte nicht die Insel, sondern den Wal grüßen, den der Fischer Heinrich auf den ersten Blick für eine Insel gehalten hat; die beginnende Freundschaft Z. 8 sollte sich an die Grüße anschließen; die Verabschiedung in Z. 6 gehört ans Ende, sie wird in Z. 9 nochmals ausgedrückt. Hier hat Osman offensichtlich bemerkt, dass er etwas zu erwähnen vergessen hat, was er in Z. 7 und 8 nachholt. Das kann evtl. als ein Lernschritt gedeutet werden, denn es zeigt Aufmerksamkeit. Den Abschied formuliert er abschließend nochmals.

Mit dieser Sprachleistung in Klasse 3 wurde Osman als so schwach eingestuft, dass er die Klasse zugunsten spezieller Betreuung (damals in einer Sonderschule für Lernbehinderte) verlassen sollte, was von der Klassenlehrerin verhindert wurde. Sie glaubte daran, dass er in seiner Klasse Fortschritte machen könnte.[5]

Vater ist der Stärkste

Da nach geht der Vater geht nach Hause

der legt den Schaufel nach Hause. Der Peter rend zu sein Vater,

da nach brülte der man und sagt dein Sohn hat meine schöne Blume gefülkt.

Dann sagte meine muskel

der mann hat anst und rend weg.

Erich Ohser (E.O. Plauen): Politische Karikaturen.
Die „Vater und Sohn" Gesamtausgabe –
politische Karikaturen, Zeichnungen, Illustrationen und alle Bildgeschichten.
Konstanz: Südverlag/Lappan

An Osmans Entwicklung kann gezeigt werden, dass es sogar von diesem Stand aus Fortschritte geben kann: Sein Text vom Mai nach acht Monaten eines persönlich ermutigenden, didaktisch text- und sprachstrukturierenden Deutschunterrichts mit viel sowohl verdeckt als auch offen strukturiertem Input (man nannte das damals *integrativ*, heute würde es *focus on form, forms & on content* heißen):

Osmans erster Lernschritt zeigt sich darin, dass sein Text nicht ins Verständliche übersetzt werden muss. Will man den Blick auf Fehler lenken: Eine Reihe Orthografiefehler ist noch vorhanden, und die Grammatik zeigt Flexionsverstöße, zu denen man im weiteren Sinne auch das Fehlen von Personalpronomina rechnen könnte. Das Genus der Personen ist richtig getroffen, das der Sachen ist teils nicht korrekt (*den Schaufel*), nicht eindeutig (*meine muskel*: Genus- oder Pluralfehler?).

[5] Klassenlehrerin war I.O.-W. selbst. Das Wissenschaftministerium gewährte ein Forschungsjahr 1984/85 als Lehrerin einer türkischen Klasse, vgl. Oomen-Welke 1985. In diesem Jahr wurde der Unterricht mehrfach vom Staatlichen Schulamt inkl. leitendem Schulamtsdirektor besucht, und das Schulministerium führte eine Visitation aller „türkischen" Klassen durch, die es „Evaluation" nannte.

Textlich hat Osman deutliche Fortschritte gemacht: Er erkennt die Erheblichkeit des zweiten Bildes, auf dem die Schaufel in den Schuppen geräumt wird (auch wenn darauf später in der Pointe nicht zurückgegriffen wird); die Abfolge des Geschehens ist eingehalten; es werden ganze Sätze formuliert; nur eine Referenz Z. 7 bleibt unausgedrückt. Sein nächster Lernschritt war die durchgehende Explikation der Details. Immerhin: Welcher Fortschritt! Wieler 2013 scheint das auch so zu sehen.

Das Beispiel schildert einen von mehreren „aussichtslosen Fällen", in denen die Kinder dennoch Fortschritte machten.

In diesem Band untersuchen Betzel und Steinig die Rechtschreibleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund und kommen zu dem Schluss, dass diese sich qualitativ nicht von denen monolingual deutscher Kinder unterscheiden, aber breiter streuen. In ihrem Kontext hier stellt sich nicht die Frage, an welcher Sprache die Kinder Schreiben gelernt haben. Sie soll hier bedacht werden. Osman hat gleichzeitig in zwei Sprachen Schreiben gelernt, an seiner Familiensprache sowie an der deutschen Sprache, die er bei Schulbeginn kaum verstand. Dabei ist seine Orthografie des Deutschen auf der Strecke geblieben. Wir gehen den Ursachen hier – nach so vielen Jahren – nicht weiter nach, halten aber fest, dass er in einem halben Jahr ermutigenden und strukturierenden Unterrichts vieles nachholen konnte. (Zur Erstalphabetisierung kurz Betzel/Steinig in diesem Band sowie Steinig & Huneke 2011. Vgl. zur Bedeutung von morphematischen Basen Becker & Peschel in diesem Band.)

Eine Bemerkung zum Deutschlernen in anderssprachigen Familien: Es ist richtig, dass vorschulischer Beginn des Zweitspracherwerbs günstig für das Lernen in der Schule ist. Heller zeigt in diesem Band an zweisprachigen Familien, wie ein „shared language space" geschaffen und ausgebaut werden kann, der dem Kind die Teilhabe an der mehrsprachigen Lebenswelt und in der Schule erleichtert. Dazu grundsätzlicheres in Abschnitt 5 Ende.

4 Sprachliche Bildung – Bildungssprache

Eine wichtige Aufgabe jeden Bildungssystems besteht in der Hinführung aller Kinder zur Bildungssprache. Nach Habermas (1977) ist Bildungssprache ein Sprachregister, das Schulwissen, bildungs- und fachsprachliches Wissen transportiert und auch Elemente wissenschaftlichen Sprechens bzw. Schreibens enthält. Die Aufgabe von Bildungssprache ist die sinnhaltige Vermittlung komplexer Inhalte in anspruchsvollen Zusammenhängen:

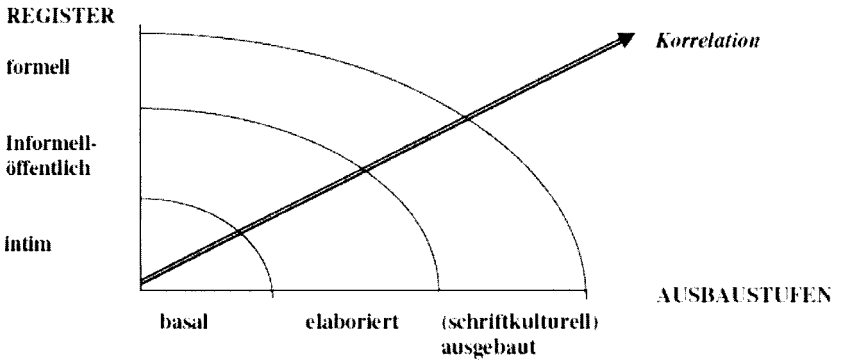
> Die Bildungssprache ist die Sprache, die überwiegend in den Massenmedien, in Fernsehen, Rundfunk, Tages- und Wochenzeitungen benutzt wird. Sie unterscheidet sich von der Umgangssprache durch die Disziplin des schriftlichen Ausdrucks und durch einen differenzierteren, Fachliches einbeziehenden Wortschatz; andererseits unterscheidet sie sich von Fachsprachen dadurch, daß sie grundsätzlich für alle offensteht, die sich mit den Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen können. (Habermas 1978, 330).

Bildungssprache hat einen ihrer Vorläufer in Familiensprache, in der intensiv und explizit gesprochen wird, und in entsprechenden Sprachkontexten lange vor der Schulzeit. Dehn u.a. 2012, 100-127 entwickeln das Entstehen bildungssprachlicher Zugänge von der Vorschulzeit an und unterscheiden in der Schule die Unterrichtssprache, die Sachsprache, das dekontextualisierte Wort- und Textverstehen und das Entstehen eines Schriftsprachenkonzepts, das eine Basis konzeptueller Schriftlichkeit auch beim Erzählen wird.

> Klara, 5 Jahre alt, sagt, sie wolle der Großmutter ein Märchen erzählen, das sie aus dem Kindergarten kenne. Es folgt eine lange Pause. Die Großmutter fragt: „Hast du es dir anders überlegt?" Klara antwortet: „Ich muss erst gut überlegen, damit es sich schön anhört." Wieder Pause. Dann erzählt sie das Märchen im Erzählregister für Märchen. (Dehn u.a. 2012, 107)

So entsteht ein bildungssprachliches Konzept, so bauen sich bildungssprachliche Praxis und ein bildungssprachliches Register mit der Zeit auf. Klara hat es erkannt und übt es.

Register sind in sprachwissenschaftlichen Wörterbüchern definiert als „varieties according to use", also Sprachvarietäten, die einem bestimmten Gebrauch in sozialen Situationen entsprechen, d.h. diaphasische funktionale Sprachvarianten für soziale Gruppierungen und Kommunikationsbereiche, charakteristische Rede- und Schreibweisen innerhalb bestimmter sozialer Situationen. Der Begriff enthält eine gewisse Unschärfe, z.B. gegenüber ‚Stil', die u.E. nicht zu seinem Nachteil ist. Register sind nicht primär diatopisch wie Dialekte und nicht primär diastratisch wie Soziolekte. Maas (2008; 2010) ordnet unterschiedliche Register grob drei Domänen zu: dem Intimbereich (Familie, Freunde), der informellen Öffentlichkeit (Straße, Geschäfte usw.), der formellen Öffentlichkeit (gesellschaftliche Institutionen), in Kontakt mit denen der jeweilige Registererwerb stattfindet, und veranschaulicht ihn grafisch als fortschreitend aufbauend:



Maas 2008, 46

Die Grafik vergröbert um der Typik willen. Klargestellt werden soll, dass es innerhalb des intimen Registers bereits unterschiedliche Ausbaustufen gibt, einerseits implizite, situationsgebundene Sprechweisen und andererseits zusätzlich zu den situationsgebundenen auch noch explizitere, explizierende, beschreibende, kontextentbundene, begründende Sprechweisen des sprachintensiven Milieus. Letztere führen die Kinder leichter zur Bildungssprache.

Das erste Register wird in der Intimdomäne erworben, die etwa dem *Mikrosystem* im Sinne von Bronfenbrenner (1979, dt. 1981, 23f.) entspricht. Das Mikrosystem umfasst die Umwelt, die direkt auf das sich entwickelnde Lebewesen einwirkt, ebenso wie weitere Verbindungen und Einflüsse mit ihren Wechselwirkungen. Z.B. interagiert formeller und informell-öffentlicher Sprachgebrauch von Eltern mit ihrem Sprachgebrauch in der Familie, der ggf. explizit sein kann (s.o.). Die sprachlichen Ausbaustufen ‚elaboriert' sowie ‚schriftkulturell ausgebaut' und zugeordneten Register ‚informell-öffentlich' sowie ‚formell' entsprechen in etwa Bronfenbrenners *Mesosystem* und *Exosystem* bis letztlich hin zum *Makrosystem*. Bronfenbrenner (1979, dt. 1981, 24) betont, dass die Verbindungen der Systeme Einfluss auf die sich entwickelnde Person ausüben, selbst wenn diese Person vielleicht nie in bestimmte Systeme eintritt. Am schlichten konkreten Beispiel: Die Politik (und ihre Sprache) hat Einfluss auf den Einzelnen, selbst wenn dieser nie die Sprache der Politik gebraucht, nie in eine Partei eintritt und nicht zur Wahl geht oder gar nicht wählen darf. Oder: Die elaborierte bis fachsprachlich ausgebaute Sprache der Gebrauchsanweisung hat auch und gerade dann Auswirkungen auf Personen, wenn diese sie nicht verstehen. Umso wichtiger ist es, allen Lernenden mittels sprachlicher Bildung die Bildungssprache zu eröffnen.

Dieses Registermodell[6] ist einsprachig ausgebaut; wir wissen jedoch, dass das intime Register der familialen Sprachdomäne (basale Ausbaustufe) in vielen Familien mehrsprachig ist. Eine andere Variante besteht darin, dass das intime Register einsprachig nichtdeutsch, das informell-öffentliche Register der halböffentlichen Sprachdomäne teils deutsch, teils nichtdeutsch und teils gemischtsprachig ist. Für jeden weiteren Ausbau, auch in der Sprachdomäne der Institution Schule, ist formale Bildung notwendig.

Bildungssprache kennzeichnet über das Alltagssprachliche hinausgehende Textsorten, die die Teilhabe am öffentlichen und formellen Bereich ermöglichen; das sind im Deutschen nach Feilke (2012, 5) vor allem „sprachliche Formate und Prozeduren einer auf Texthandlungen wie *Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren, Erörtern* etc. bezogenen Sprachkompetenz, wie man sie im schulischen und akademischen Bereich findet." Solche Texthandlungen erfordern die Verbindung von Lesen, Schreiben und evtl. mündlichen Diskursen und kognitiven/mentalen Klärungen; einige Beispiele mit Bezug zu Bildungsstandards liefern Feilke u.a. (2013, 7). Auch wenn sie mündlich ist, orientiert sich die Bildungssprache weitestgehend an konzeptueller (konzeptioneller) Schriftlichkeit. Ihre Sprachmittel kommen einzeln wohl auch in der Alltagssprache vor, sind jedoch in fach- und bildungssprachlichen Diskursen verdichtet zu finden und werden dort als charakteristisch wahrgenommen. Wegen der fließenden Übergänge zwischen Alltags-, Bildungs- und Fachsprache (sowie zwischen den Sprachdomänen und sozialen Systemen) lassen sich die Sprachmittel aber nicht trennscharf zuordnen. Einige der bildungssprachlichen Mittel des Deutschen seien im Folgenden genannt (vgl. auch Oomen-Welke & Bremerich-Vos demn. 2014, Feilke 2012, Gogolin & Lange 2011; Reich 2008 und andere).

- Lexikalische Dichte;
- auf der Wortebene/lexikalischen Ebene präzise Verben und Verbgefüge (*einschalten* statt *anmachen*, *erhitzen* statt *heiß machen*, *sieden* statt *kochen*, *zur Sprache bringen* statt *sagen*, *in Gefahr geraten*, *beiseite stellen* statt *weglegen*), Präfigierungen (*verstorben* statt *gestorben* oder *tot*, *beschaffen* statt *holen*...);
- spezifische Substantive, Substantivierungen und Komposita, teils aus Fachsprachen (*Rede, Schrift, Darstellung, Gegebenheit, Geruchsentwicklung, Maßnahme, Verlaufsplanung, Einfuhrzölle, Schriftverkehr, Schriftstück*);

[6] Es geht über die Zweiteilung in BICS und CALP hinaus (s. Cummins 1984; verschiedene Arbeiten zusammenfassend Jeuk 2003).

- fachlich geprägte Ausdrücke, teils Substantivkomposita, teils Phrasen (*Eigentum* gegenüber *Besitz* im juristischen Sinne, *Lastarm*, *Eiweiß*, *Grundsatznormung*, *funktionale Analphabeten*)
- charakteristische Adjektive und Adjektivableitungen (*heiter, gewandt, brodelnd, schäumend, gewagt, missmutig, schönfärberisch*);
- Internationalismen, häufig solche griechisch-lateinischen Ursprungs, aber auch andere (*Geophysik*; *Faktoren*, *absorbieren*, *extern; smart*);
- Häufig wird die Urheberschaft von Handlungen oder Ereignissen nicht genannt, was durch unpersönliche Ausdrücke (*Dadurch kam es zu...*), Reflexivkonstruktionen (*Es ereignete sich...*), allgemeines *man* in spezifischen Kontexten (*Man fand ihn später ; man tanzte*) und Passiv (*Er wurde nach drei Tagen gefunden; es wurde getanzt*) möglich ist;
- Auf der Satzebene finden wir hypotaktischen Bau als Über- und Unterordnung (*Während der Meister ..., versuchte der Geselle ...; Dies nun einmal gesagt, mochte er auch das Übrige nicht länger verschweigen*) und
- als Attribut eingeschobene Partizipialkonstruktionen (*Wenn die Rede auf die gestrigen, schon bekannt gewordenen Entscheidungen kommen sollte...*);
- Passivkonstruktionen teils ohne Urheber (*Der Antrag wird bis zur nächsten Sitzung formuliert*). Das Passiv als syntaktische Konstruktion ist im Deutschen komfortabel ausgebaut (*werden*-Passiv, *sein*-Passiv) und wird häufiger benutzt als in anderen Sprachen, die das Passiv kennen. Hinzu kommen Konstruktionen mit passivischer Semantik (*Ein solcher Schritt ist nicht ratsam. Das Ergebnis bleibt abzuwarten.*);
- Konjunktiv Präsens in indirekter Rede (*Sie habe, so hieß es, nicht mehr nach den Beteiligten gefragt*) sowie
- explizit-semantische Mittel der Satzverbindung durch Konnektoren (Adverbien und Konjunktionen) (*obwohl, infolgedessen, worüber*);
- In Texten explizite Referenz auf Gegenstände, Personen und Geschehnisse sowie expliziter Ausdruck logischer Verbindungen (*Das Arabische galt lange Jahrhunderte als Bildungssprache im arabisch-persisch-indischen Raum infolge der Tatsache, dass der Koran auf Arabisch verfasst ist und das Arabische daher die Bildungssprache der Koranschulen darstellt.*).

Diese Aufzählung von Sprachmitteln beschreibt allerdings die Bildungssprache nicht wirklich; vielmehr ist es das „gewusst wie" der Anwendung in den Textsorten, der sachadäquate und adressatenspezifisch-partnertaktische Gebrauch in Sprechsituationen und geschriebenen Texten, der Text-in-Funktion, der die richtige Auswahl herbeiführt und dadurch die Sprache als gebildet erscheinen lässt. Nicht

isoliertes Lernen von Ausdrücken also sichert die sprachliche Bildung, sondern das Abgestimmtsein der Mittel auf Zwecke, Ziele, Redegegenstände (Sprache braucht Stoff!) und Kommunikationspartner. Bildungssprache wird gelernt durch lesende und hörende Rezeption von Bildungssprache im Kontext und durch eigene Sprachversuche, die Textmusterwissen auf allen genannten Ebenen herbeiführen.

Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger (2008) entwickeln für den Deutschunterricht ein übersichtliches Modell der „Textkompetenz" mit den zwei Achsen

(1) *dialogisch organisiert (Gesprächsschritte) – monologisch organisiert (textuell durchformt)*
(2) sowie *Welt des Alltags – Welt des systematischen Wissens* als thematische Orientierung,

in dem sie verschiedene Sprachhandlungen verorten. Es kann einen Ausgangspunkt für die schulisch vermittelten Textsorten bilden.

Eine Unterscheidung zwischen Schulsprache und Bildungssprache hält u.a. Feilke (2012, 5) für sinnvoll, wobei Schulsprache „auf das Lernen bezogene und für den Unterricht zu didaktischen Zwecken gemachte Sprach- und Sprachgebrauchsformen, aber auch Spracherwartungen" ist, wie z.B. die Erörterung. Allerdings gehören zur Schulsprache neben der Sach- und Fachsprache außerdem die organisatorische Unterrichtskommunikation (classroom language, langue de l'école; vgl. Dehn u.a. 2012, 108ff.). Schulsprache umfasst verschiedene Rituale, angefangen bei der Begrüßung über die Verteilung des Rederechts (es wird aufgerufen) bis zu lexikalischen (*ein Buch aufschlagen*), kommunikativ-adressierenden Besonderheiten (*Jetzt legen wir alle den Bleistift hin!*) und statusgebundenen Lob- und Tadelsberechtigungen (*Sehr gut. – Du bist jetzt bitte still.*) usw. Die Schulsprache regelt den Unterrichtsablauf (*Wir bilden ganz leise einen Stuhlkreis.*) und teilt die Unterrichtsphasen ein (*Lina, lies bitte vor! … Danke!* als Abschlusssignal); vgl. dazu Oomen-Welke (1993). Schulsprachliches Sprechen und seine Rituale sind eine Grundlage für späteres bildungssprachliches Verhalten. Die Schulsprache gehöre zur Schulgeschichte, meint allerdings Feilke (2012, 6), die Bildungssprache dagegen zur Sprachgeschichte. Wir sehen sie jedoch näher beieinander und aufbauend.

Bildungssprache ist nicht auf eine Domäne beschränkt, sondern breit zugänglich für alle, die sich Orientierungswissen verschaffen wollen (und können). Das geschieht, wie gesagt, teils über Elternhaus, Bildungsinstitutionen, soziale Gruppe oder Berufsgruppe, Lektüre. Anders als eine Fachsprache ist Bildungssprache nicht an ein Sachgebiet gebunden; fachsprachliche Ausdrücke gehen aber in die Bildungssprache ein (*frustrieren*) und wandern evtl. weiter in die Alltagssprache (*Frust*).

Die Bildungssprache steht zwischen Alltagssprache und Fachsprache bzw. Wissenschaftssprache und vermittelt zwischen ihnen; sie bildet kein einheitliches Register, denn es bestehen viele bildungssprachliche Spielarten mit größerer oder geringerer Dichte der genannten Sprachmittel oder fachsprachlichen Anteile. Mit ihr können anspruchsvolle Zusammenhänge sprachlich durchdrungen und bearbeitet werden. Sie ist überregional, kommt jedoch auch mit regionalen Färbungen – nicht nur der Phonetik – vor (Stuttgarter Honoratiorenschwäbisch); sie ist an der geschriebenen Sprache orientiert, häufig vom Situationskontext gelöst und neigt zur Abstraktion. Die höhere Bildung will und soll zu dieser Bildungssprache hinführen. Für viele Schülerinnen und Schüler wirkt die Bildungssprache allerdings von unten her undurchlässig, sie beherrschen diese Sprachmittel nicht einmal rezeptiv, geschweige denn produktiv, da sie nicht herangeführt wurden. Schüleräußerungen aus Klasse 8-9 (I = Interviewer, Bm etc. = Kürzel B für diesen Schüler, m für männlich):

I	ich möchte mit euch über Lehrersprache sprechen/** und als erstes würde mich interessieren was für euch alles zum stichwort lehrersprache gehört\
Am	fremdwörter\
Cw	die sprache** gut die sprechen halt/** eigentlich ganz normal** wie ich halt vorhin gesagt-* die benutzen halt immer solche begriffe wo wir gar nicht kennen** solche fremdwörter zum beispiel\
Am	also die lehrersprache*es kommt auch auf die lehrer an* manche lehrer sprechen halt * verständlich/ die andern halt nicht
Dm	gibt aber auch welche die weniger verständlich sprechen\
Ew	manche reden viel zu schnell
Dm	manche die nuscheln* also die sich – die da – (3 sec) nuscheln\ nicht deutlich sprechen? (Wanjek 2010, 95ff.)

Neben der Sprache von Lehrpersonen sind andere Beispiele für Bildungssprache von der Grundschule an die Formulierung von Deutschaufgaben, die mathematischen Textaufgaben und die Fachsprachen, die sich neben ihrer Fachterminologie der Bildungssprache bedienen.

Im Bewusstsein, dass die Bildungssprache als kulturelles Kapital nicht für alle Schülergruppen bereits verfügbar ist, werden Lehrpersonen die SuS sensibel an die Bildungssprache heranführen. In diesem Band ist dargestellt, wie in naturwissenschaftlichen, gesellschaftswissenschaftlichen und künstlerischen Bereichen der Sekundarstufe bewusst zu bildungs- und teils auch fachsprachlichem Sprachgebrauch hingeführt werden kann. Dabei sind schon die Textmuster und Sprachmittel

der Sachfächer unterschiedlich, so dass sie immer neu gepasst werden müssen (s. auch Praxis Deutsch 233/2012: *Bildungssprache*).

Für **mehrsprachige Kontexte** ist das nicht so einfach wie für – vermeintlich – sprachhomogene. Wir Sprachdidaktiker müssen uns angesichts der neuerdings konkret erhobenen Mehrsprachigkeit von Kindern und Familien (s.o. Abschnitt 1) bildungspolitisch nicht nur dringend damit beschäftigen, dass möglichst alle Kinder und Jugendlichen im Deutschen und in Fremdsprachen bildungssprachliches Niveau erreichen. Wenn die weiteren Sprachen der Schülerinnen und Schüler – nichtdeutsche amtliche Landessprache(n) wie Sorbisch, Slowenisch usw. und die Familiensprache(n) wie Kurdisch, Portugiesisch, Vietnamesisch usw. – nicht vernakulär und randständig bleiben sollen, wie weit sollen sie dann ausgebaut werden, und welche Register müssen den Sprechern zur Verfügung stehen? In welchen und wie vielen Sprachen können die SuS bildungssprachliches Niveau erreichen? Sollen Sprecher selbst wählen, ob eine Sprache eher Kontaktsprache im Nahbereich oder eine voll ausgebaute Bildungssprache (mit wissenschafts- und fachsprachlichen Anteilen) werden soll oder etwas dazwischen, etwa eine gehobene Alltagssprache ohne Fach- und Wissenschaftssprachenqualität? Diese Diskussion sollten wir ernsthaft führen.

Gelegentlich wird die beruhigende Ansicht vertreten, durch den schulischen Registerausbau im Deutschen würden die nichtdeutschen Sprachen automatisch „mitgezogen". Dem muss entgegengetreten werden, da die Sprachmittel in einer Sprache sich nicht von selbst in andere Sprachen übertragen, sondern nochmals ähnlicher Anstrengungen bedürfen: Entsprechender Stoff/Gegenstand wird mit spezifischen Mitteln der anderen Sprache gefasst, die Textmuster sind anders genormt usw. Ältere Kinder und Jugendliche im späteren, konsekutiven Zweitspracherwerb, die bereits in nichtdeutschen Ländern zur Schule gegangen sind und formale Bildung erfahren haben, bringen allerdings Kenntnisse formaler Bildung mit, die sie mithilfe von Unterricht in ihrer Sprache weiter ausbauen können. Das hilft ihnen auch beim deutschen Registerausbau, weil die notwendigen Abstraktionsprozesse schon angebahnt sind und eine gewisse Parallelität erkannt wird. Dass sie dadurch im Vorteil sind gegenüber Kindern nichtdeutscher (und auch deutscher) Erstsprache, in deren Milieu gar keine Bildungssprache angebahnt wird, liegt auf der Hand und ist inzwischen durch vielerlei Statistiken und Lernbiografien gestützt, wie sie Steinmüller 1989 bereits aus den 1980er Jahren berichtet. Er kommt zu der zusammenfassenden These:

> Der Stellenwert, den die differenzierende Beherrschung der Erstsprache für den Erwerb der Zweitsprache, Schulerfolg und Bildungschancen hat, darf von der Regelschule nicht länger ignoriert werden. (Steinmüller 1989, 145)

5 Zweisprachige Bildung durchgängig

„von Anfang an" lautet ein bekanntes Prinzip, wenn etwas etabliert und gefestigt werden soll. Das gilt auch für die sprachliche Bildung. Wenn der Prädiktor „Bildungsmilieu" in den (amtssprachlich) deutschsprachigen Ländern für den Bildungserfolg eine so große Rolle spielt, dann auch deswegen, weil der Bildungserfolg stark auf der Bildungsherkunft beruht und weil in bildungsintensiven Milieus von Anfang an mit Registern der Bildungssprache umgegangen wird. Im ersten Jahrzehnt dieses Jahrtausends hat die deutsche Bundesregierung verschiedene Verlautbarungen mit dem Titel „Von Anfang an deutsche Sprache fördern" zum Thema Deutsch als Zweitsprache herausgebracht (z.B. Arbeitsgruppe 2, 2006), die vor allem Zweitsprach-Kindern den Bildungserfolg sichern helfen sollen.

Der FörMig-Gruppe sind ein weitergehender Begriff und ein Konzept zu verdanken, die hier dankbar aufgegriffen werden: **durchgängige Sprachbildung** (BLK-Programm FörMig; Reich 2011). Der Terminus ist programmatisch und meint „den systematischen Aufbau der besonderen schul- und bildungssprachlichen Fähigkeiten, die immer wichtiger werden, je weiter eine Bildungskarriere voranschreitet." Der Ansatz ist „auf die Situation der ‚fortgeschrittenen Einwanderung' gemünzt" (Reich 2011, 5), in der die Zielgruppe weniger neu zuwandernde SuS enthält als zweisprachige und einsprachige SuS mit unterschiedlichen Ausgangslagen und ähnlichem Unterstützungsbedarf.

Es geht um Gesamtkonzepte sprachlicher Bildung von der Kleinkindbetreuung über die Kita und die Grundschule sowie die Sekundarstufe bis in den Beruf, unter Beteiligung nicht nur professionellen Erziehungspersonals, sondern auch von Eltern und regionalen Partnern wie Vereinen und Kulturorganisationen (vgl. BLK-Programm FörMig). Sprache bildet sich im Gebrauch in allen Lebensbereichen, allen Institutionen und Fächern sowie bei Spiel und Sport fort. Am Anfang steht Förderung, danach folgt der Ausbau für verschiedene Register und Systeme. Die beteiligten Sprachpartner in Schule und Umfeld (Mesoebene) kennen sich und kooperieren. Auftragsgemäß geht es bei FörMig primär um die **durchgängige Bildung in der Zweitsprache Deutsch** im informell-öffentlichen und formellen Register; die Erstsprache der Zweitsprachler sowie die Einsprachigen werden jedoch nicht außer Acht gelassen, sondern partizipieren.

Reich (2011, 6ff.) beschreibt vier Dimensionen des sprachlichen Ausbaus und bezieht sich dabei offenbar auf das Deutsche:

- Die „bildungsbiografische Dimension, der Zuwachs an Wissen und Können mit zunehmendem Lebensalter". Der Bildungsverlauf geht nicht gradlinig vonstatten, sondern über institutionelle „Bildungsstufen" wie Schulübergänge, die entweder durchschritten werden oder an denen das Individuum auch scheitern kann. Daher bedürfen gerade die Übergänge der besonderen Aufmerksamkeit und Betreuung, aus diesem Grunde hat FörMig Arbeitsmaterialien für die Zeit der Übergänge entwickelt, mit deren Hilfe „Schritte von einfacheren zu entfalteteren sprachlichen Formen und Funktionen gegangen" werden;
- Die „situativ-thematische Dimension", der Zuwachs an Registern für bestimmte Situationstypen und Themen, mündlich und schriftlich. Dabei überschreitet Sprachbildung die Fachgrenzen, sie ist durchgängig präsent und hilft, die fachlichen Gegenstände zu klären. SuS ohne bildungssprachliche Grundlagen verstehen solche Klärungen und daher auch viel von den Fachinhalten nicht, daher ist die Vorbereitung in früheren Lernstufen notwendig;
- Die Dimension der Verbindung von Schule mit der Sprachaneignung in außerschulischen Feldern. Berührungspunkte werden explizit gesucht und „Kommunikationssituationen als Bildungsgelegenheiten" genutzt. Ein Beispiel ist das stadtteilorientierte Lernen;
- Die „interlinguale Dimension", „durch die Vielfalt der Sprachen hindurch zum bewussten Umgang mit den verfügbaren Sprachenkenntnissen und weiter zu bewussten Vorhaben des Sprachenlernens", damit „zur Erreichung von Bildungszielen mehr als eine Sprache zur Verfügung steht", wie es die europäische Bildungspolitik anstrebt. Dazu gehört auch mehrsprachige Leseförderung (vgl. z.B. Wildemann demn. 2013; s. auch das Arbeitsmaterial „Der Sprachenfächer") mit verschiedenen Fachbezügen sowie vielen Sprachen.

Reich (2011, 10ff.) geht auf Förderwege ein: bei einem fachlichen Thema von der Alltagssprache zum Fachtext voranschreiten unter „sprachdidaktische(r) Expertise als ‚Dienstleistung'"; Lehrertandems der in derselben Klasse Unterrichtenden; Beobachtung der SuS und gegenseitige Rückmeldung der Sprach- und Fachlehrpersonen; gemeinsames Besprechen von Schülertexten; Einzelgespräche mit SchülerInnen: Einsatz von Diagnose-Instrumenten für die Beurteilung von Schü-

lertexten (Sprachhandlungen, Wortschatz, Syntax, Text), die auch mit den Schülern durchgearbeitet werden können (s. auch Dreke & Mitterhuber 2012).

Durchgängige Sprachbildung realisiert sich relativ leicht in begrenzten Projekten – was jedoch nicht eigentlich „durchgängig" ist. Für eine breitere Implementation ist allerdings auch erforderlich, dass die beteiligten Personen sich kennen, dass sie ihr gemeinsames Interesse an der Sprachbildung der SuS finden und miteinander kommunizieren; das gilt für die Lehrpersonen verschiedener Fächer in einer Institution (z.B. Sekundarschule) und für das Personal der aufeinander aufbauenden und komplementären Institutionen (Kita-Grundschule-Sekundarschule, evtl. Vereine etc.). Sprachprobleme des Fachunterrichts können in Lehr-Tandems einer Schule besprochen und von beiden Seiten bearbeitet werden, ähnlich ist es bei Projekten, vgl. Kapitel 4 dieses Bandes mit Beispielen. Das wird bei gutem Willen gelingen, weil die Lehrpersonen oft zur selben Zeit am selben Ort sind, dieselben SuS unterrichten und sich relativ leicht miteinander verständigen können, selbst bei kleinen internen Problemen. Schwieriger und vielleicht ganz neu zu etablieren ist die Kommunikation zwischen Lehrpersonen verschiedener Schularten und zwischen Lehrpersonen und ErzieherInnen, die weder am selben Ort und zu denselben Konditionen tätig sind noch zur selben Zeit mit denselben Kindern arbeiten. Hier müssen neue Zusammenhänge erst aufgebaut werden: Die Personen im Handlungsfeld, die gegenseitigen Arbeitsfelder und Ziele besser zu kennen und die gegenseitigen Erwartungen bezüglich der einzelnen Bildungsphasen und Übergänge abzustimmen, weil die Kinder sukzessiv von den beteiligten Personen betreut werden. Das ist weitaus schwieriger.

Die Erfahrungen, die wir dazu in mehrjährigen kommunalen Initiativen machen konnten, zeigten die Chancen und Probleme: Allgemeines Interesse und Motivation von Lehrpersonen, ErzieherInnen und anderen Partnern sowie von Eltern sind am Anfang recht groß; sie nehmen deutlich ab, wenn eine Gruppe das Arbeitsfeld der anderen genauer kennen lernen soll („Was bringt es mir, jetzt was über Fingerspiele / über Wortbildung / über Pflanzeneigenschaften zu wissen?"); der Zeitverbrauch durch die Treffen ist erheblich und manchmal schwer aufzubringen, zumal die Treffen nach der institutionellen Arbeitszeit stattfinden (müssen) und die Teilnehmenden vom Arbeitstag müde sind. Das führt u.a. dazu, dass die Teilnahme locker wird und die institutionelle Seite Druck auszuüben beginnt, was wiederum kontraproduktiv für die Motivation des Personals ist. Außerdem braucht durchgängige Sprachbildung auch ein administratives Umfeld. Bei allem Kooperationswillen sind die Sichten und Möglichkeiten der städtischen Ämter für Schule und der Staatlichen Schulämter verschieden, manche Information kommt

nicht bei allen an usw., so dass es trotz bester Absichten Reibungen gibt, zum Teil unvermeidbare. Durchgängige, Institutionen übergreifende Sprachbildung erfordert auch eine Bereitstellung von Ressourcen, um Kooperationsprozesse sinnvoll unterstützen und die Arbeit der Beteiligten wertzuschätzen.

Ergo: Projekte mit freiwilliger Beteiligung können erfolgreich sein, reichen aber nicht aus für die durchgängige Sprachbildung. Der nächste nötige Schritt wäre die allmähliche Implementation eines ständigeren Systems, das zunächst auf Freiwilligkeit beruht und dann breiter in die Institutionen ausstrahlt.

Wünschenswert wäre in den Schulen und Kitas (und zugleich oder später in den Vereinen o.Ä. und auch von Eltern) je eine **Initiativgruppe** von motivierten KollegInnen, die sich intern mit der Durchgängigkeit sprachlicher (und warum nicht auch anderer) Bildung auseinandersetzen, Kontakt mit benachbarten Institutionen aufnehmen, Ziele abgleichen und Übergänge diskutieren. Im eigenen Kollegium werben sie für die Idee und motivieren für Fach-Sprach-Tandems oder -Projekte (s. Kap. 4 dieses Bandes), organisieren Kennlerntreffen mit benachbarten Institutionen, die kontaktfördernde und inhaltliche Aspekte thematisieren, so dass alle sich damit auseinandersetzen, weil sprachliche Bildung alle Fächer und alle Themen betrifft. Vieles können sich Interessierte autonom erarbeiten, Anregungen gibt es in Berichten und didaktischen Vorschlägen.

Damit die Implementation gelingt, bedarf es des teilnehmenden Interesses und der Unterstützung durch die Schul- bzw. Kitaleitungen, die sich berichten lassen, erbetenen Rat gewähren und auch mal unkonventionelle Hilfen bereitstellen. Außerdem ist die Einbindung von Fach- und SprachdidaktikerInnen nötig, die von Zeit zu Zeit größere Gesprächsrunden für Probleme und Anregungen anbieten und auch darüber hinaus für Fragen und Berichte ein offenes Ohr haben (im Sinne einer **Supervision**). Oft haben wir gehört: „Ich wollte gern von Ihnen wissen, ob ich das so richtig mache.", „Ich arbeite schon lange so und hab mich gefreut, weil ich aus Ihrem Vortrag Bestätigung bekommen habe, was ich alles richtig mache, und dann kann ich das auch weitergeben." Womit nicht gemeint ist, dass die fach- und sprachliche Begleitung alle Probleme gelöst im Kopf trüge; vielmehr löst schon deren offene Thematisierung oft einen Bewusstseinsschub und folgend einen Austausch darüber aus. In jedem Falle stärkt die professionelle Begleitung sowohl **Pertinenz** als auch **Permanenz**, also die Zusammengehörigkeit und das Durchhalten der Beteiligten – wir alle arbeiten gemeinsam für die Zukunft der uns Anvertrauten, um es etwas pathetisch, aber dennoch zutreffend auszudrücken. Dies kann ein Ansatz für die (teil-) autonome Implementation durchgängiger sprachlicher Bildung sein.

Was noch zu bedenken ist: Sind wir weit genug, wenn die durchgehende Sprachbildung auf Deutsch gelingt? Nein, denn es muss zumindest Möglichkeiten und Angebote geben, Familiensprachen und evtl. Fremdsprachen auf bildungssprachliches Niveau zu bringen. Die bilingualen „nationalen" Klassen der 1970er/80er Jahre sollten das leisten, hatten jedoch viele konzeptionelle und praktische Probleme (Oomen-Welke 1985). Für Schulen könnten bilinguale Konzepte wie CLIL (Content and Language Integrated Learning; vgl. Bleichner & Dietrich-Chénel 2013; Ahrenholz 2010) Ideen generieren. Dazu gehört die Kooperation mit Lehrpersonal aus den Herkunftsländern der entsprechenden Sprachen. Erst damit würde europäischen Zielsetzungen entsprochen. Ansätze gibt es in Europäischen Schulen und in der Staatlichen Europaschule Berlin (Siebert-Ott ^{2}2010). Dieser Aspekt bedürfte der Ausführung, die hier leider nicht mehr möglich ist.

Kommen wir zum Schluss dieser Einleitung noch einmal auf die Ausführungen in Abschnitt 2 und 3 und damit auf die Sprachen in den Familien und auf den basalen Erwerb dessen, was Zweitsprache werden soll, zurück: **Fängt durchgängige Sprachbildung in den Familien an?**

In vielen Familien, deren Migration von der vorletzten oder vorvorletzten Generation vollzogen wurde, hat sich mittlerweile Zwei- oder Mehrsprachigkeit etabliert, ohne dass ein kompletter Sprachwechsel zum Deutschen stattgefunden hätte; auch in der jüngsten Generation finden sich vielfach beide Sprachen. Unser Beispiel der deutsch-iranischen Familie in Abschnitt 2 dokumentiert dies über drei Generationen, und Heller (in diesem Band) zeigt, wie Eltern ihre Kinder in der Zweitsprache unterstützen. Das ist wunderbar, bereichert die Sprachkompetenzen und erleichtert das Zusammenleben. In diesen Familien scheint Bildung werthaltig zu sein. Doch: In anderen Familien hat eine Zweitsprache (mangels Interesse, Gelegenheit, Wertschätzung oder anderer Faktoren) nicht Fuß fassen können; die Kinder dieser Familien brauchen wie die Kinder von Neuzuwanderern sprachliche Starthilfen, die nicht von den Eltern kommen können.

Dass in der öffentlichen Diskussion über PISA 2000 der generalisierende Schluss gezogen wurde, nicht deutschsprachige Eltern sollten die Kommunikation mit ihren Kindern ganz auf Deutsch umstellen, erscheint uns unangemessen und gefährlich. Diese Vorschläge bedenken nicht, dass gegebene Schwierigkeiten von Eltern, sich differenziert auf Deutsch auszudrücken, dazu führen, wenig zu sprechen und spracharm zu werden; dass eigene Emotionen und Kompetenzen evtl. nicht ausgedrückt werden können. Damit wird den Kindern kein Dienst erwiesen. Erneut sei hier auf die mit Sprachen verbundene, bei Busch 2013, 23 ff. besprochene leibliche und emotionale Dimension (u.a. Gestik, Scham oder Glück

beim Sprachgebrauch, Verstärkungseffekte usw.) verwiesen, die diesen Eltern im Deutschen nicht oder nicht authentisch zur Verfügung steht. Wir stellen dagegen die Empfehlung an nicht deutschsprachige Eltern, mit dem Kind in der Primärsozialisation die Sprache zu sprechen, die leichter fällt und in der Emotionales und Kognitives ausgedrückt werden kann. Das Wichtigste ist, miteinander viel zu sprechen, dabei auch zu erklären und zu begründen (vgl. Dehn u.a. 2011, 74ff.). Während der Kindergartenjahre empfehlen wir diesen Eltern, Deutschkurse zu besuchen und das Deutschlernen quasi als gemeinsames Eltern-Kind-Projekt anzusehen, in dem beide Seiten ihre Zweitsprache erwerben, ohne die Familiensprache aufzugeben. Das wäre auch ein Anfang durchgehender Sprachbildung.

Schließlich: Betont sei noch, was durchgehende Sprachbildung *nicht* bedeutet:

> Die Zweitsprache durchgängig zu gebrauchen bedeutet *nicht*, sie nur in jeder Situation zu gebrauchen, so dass die Zweitsprache die Familiensprache und evtl. andere Sprachen verdrängt. Es bedeutet *nicht*, dass die Zweitsprache individuell oder gesellschaftlich von größerer Bedeutung oder von größerem Wert ist als die Familiensprache oder andere Sprachen. Es bedeutet aber, dass möglichst viele Lebens- und Themenbereiche im sozialen Kontakt, in Schule und Beruf *auch* auf Deutsch, also in *beiden* Sprachen zur Sprache kommen und versprachlicht werden sollten. Denn der Grad der Beherrschung des Deutschen entscheidet i.d.R. über Bildungs- und Ausbildungschancen und nicht zuletzt auch über den Grad der gesellschaftlichen Teilhabe in Deutschland, die weitere Sprache erschließt außerdem die Teilhabe an anderen Feldern.

6 Zu den Beiträgen dieses Bandes

Dieser Band beschäftigt sich mit durchgehender sprachlicher Bildung der Zweitsprache und der Zweisprachigkeit, bei der die eine Sprache Deutsch ist. Deutsch wird von uns im Rahmen der Zweisprachigkeit zuständigkeitshalber ins Zentrum gerückt, da es die Sprache ist, die in Schule und Leben der Länder mit deutscher Amtssprache dominiert. Wobei wir, wie schon deutlich geworden sein dürfte und hier nochmals betont sei, keine monolinguale deutschsprachige Homogenität in Schule und Gesellschaft annehmen, sondern eine plurilinguale und innerhalb der einzelnen Sprachen varietätenreiche. Manche für Zweisprachigkeit mit Deutsch diskutierte Aspekte mögen sich auf andere soziale und sprachliche Kontexte übertragen lassen, müssten diesen allerdings „angemessen" werden, damit sie den Anforderungen angemessen sind. Die Durchgängigkeit zieht sich hier von Familie

und Kindertageseinrichtung über Sprachbildung in der Grundschule bis in den Fachunterricht der Sekundarstufe und der Berufsschule und ins Außerschulische.

Dieser Band der Workshopreihe „Kinder mit Migrationshintergrund" ist in vier Kapitel untergliedert.

Im **ersten Kapitel** finden sich Beiträge, die Aspekte der Sprachverwendung in Familie und Schule thematisieren. **Vivien Heller** (*„Der Erwerb von Diskurskompetenz in multilingualen Kontexten: Ressourcen der interaktiven Unterstützung im ‚shared language space'"*) untersucht anhand zweier Fallstudien das Erzählen innerhalb der Familie. Mittels einer differenzierten Analyse stellt sie die Bedeutung des Code switchings für den Erwerb von Diskursfähigkeiten heraus und liefert damit wichtige Argumente für die Nutzung vielsprachiger Ressourcen zum Aufbau explizit-sprachlicher Mittel.

Zeynap Kalkavan (*„Redeindizierende Verben in kindlichen erst- und zweitsprachlichen Redewiedergaben"*) stellt eine kontrastive Untersuchung bei monolingual deutschen Kindern und Kindern mit Türkisch als Erst- und Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter vor, die Bilderbücher nacherzählen. Es zeigen sich deutliche Unterschiede bei der Nutzung redeindizierender Verben von ein- und zweisprachigen Kindern im Deutschen. Sichtbar sind auch Unterschiede in den Nacherzählungen der zweisprachigen Kinder je nach Sprachwahl sowie fortbestehende Schwierigkeiten, in beiden Sprachen eine zusammenhängende, vollständige Geschichte wiederzugeben.

Den Abschluss des ersten Teils bildet der Beitrag von **Diana Maak, Wolfang Zippel** und **Bernt Ahrenholz** (*„ ‚Manche fragen wahren schwer aber sonst war es okey' – Methodische Aspekte der Befragung von GrundschülerInnen am Beispiel des Projektes ‚Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen' (MaTS)"*). Sie stellen erste Ergebnisse einer Befragung zur Mehrsprachigkeit an Erfurter Grundschulen vor, wie sie bereits aus wenigen Städten des Gebiets mit deutscher Amtssprache vorliegen. Daneben diskutieren sie methodische Fragen und Probleme der Erhebung anhand von SuS-Kommentaren, Datenerhebungsprotokollen und einer Datensatzanalyse, die eine wichtige Grundlage für die wünschenswerten weiterführenden Studien zur Mehrsprachigkeit der deutschen Schülerpopulation bilden.

Das **zweite Kapitel** des Sammelbandes enthält Beiträge, die Aspekte der Sprachförderung und Sprachdiagnose in Bildungseinrichtungen thematisieren.

Ernst Apeltauer (*„Perspektiven sprachlicher Frühförderung"*) zeigt anhand von Daten aus der Sprachförderung von Vorschulkindern im „Kieler Modell" die Bedeutung erstsprachlicher und familiärer Ressourcennutzung im Kontext früher

Sprachförderung. Der Beitrag betont, dass für die Konzeption von Sprachförderprojekten weniger feste curriculare Vorgaben als vielmehr die Erfassung individueller Lernwege, Interessen und Sprachlernpotenziale fokussiert werden sollten.

Demgegenüber betont **Erika Kaltenbacher** (*„Sprachförderung in der 1. und 2. Klasse nach dem Konzept ‚Deutsch für den Schulstart' (DfdS): Zielsetzungen und Didaktik"*) die Bedeutung einer systematischen, zielgerichteten Förderkonzeption. Ihr Beitrag stellt die Erweiterung des vorschulischen Sprachförderprogramms „Deutsch für den Schulstart" für die erste und zweite Grundschulklasse vor. Das Programm intendiert einen diagnosebasierten, auf den kognitiven und sprachlichen Entwicklungsstand von Kindern abgestimmten Materialieneinsatz mit Schwerpunkt auf den grammatischen Bereichen Genus und Kasus, die mittels einer Kombination aus impliziten Lernaufgaben und expliziten, auf sprachliche Form gerichteten Aufgaben vermittelt werden.

Der Beitrag von **Stefan Jeuk** (*„Sprachstandsbeobachtung in den Klassen 1 und 2"*) betont ebenfalls die Bedeutung einer diagnosebasierten Sprachförderung. Vorgestellt wird die Konzeption eines förderdiagnostischen, bildgestützten Beobachtungs- und Schätzverfahrens für die Grundschulklassen 1 und 2, das u.a. als Begleitmaterial für das Unterrichtswerk *der die das* konzipiert wurde. Das Verfahren selbst sowie die Ergebnisse einer ersten Datenerhebung werden präsentiert und kritisch diskutiert.

Das **dritte Kapitel** des vorliegenden Bandes bezieht sich auf Aspekte des orthografischen Wissen und Können zweisprachiger Schülerinnen und Schüler angesichts der Wertung, dass das (richtige) Schreiben zur Bildungssprache gehört.

Zunächst legen **Dirk Betzel** und **Wolfgang Steinig** (*„Rechtschreibung bei ein- und mehrsprachigen Viertklässlern"*) die Ergebnisse eines Projektes zur Erfassung der Rechtschreibkompetenzen am Ende der Grundschulzeit dar. Die Ergebnisse zeigen eindrücklich, dass sich keine signifikanten Unterschiede in den Rechtschreibfehlern ein- und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler ergeben. Vielmehr scheint nach ihren Ergebnissen die Rechtschreibleistung am Ende der Grundschulzeit einen starken Zusammenhang mit der sozialen Schichtzugehörigkeit aufzuweisen, was aktuelle Erkenntnisse zur Bedeutung von Bildungsferne und -nähe des Elternhauses auch für den Bereich der Orthografie einmal mehr unterstreicht.

Im Zentrum des Beitrags von **Tabea Becker** und **Corinna Peschel** (*„Zum Zusammenhang von morphologischem Wissen und orthographischen Kompetenzen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache"*) stehen ebenfalls die orthographischen Fähigkeiten von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in den Klassen drei bis fünf. Die Autorinnen präsentieren das Konzept eines geplanten Forschungsprojektes

zur Rolle des expliziten und impliziten morphologischen Wissens beim Orthografieerwerb. Erste quantitative und qualitative Ergebnisse aus einer Pilotstudie werden im Beitrag aufgezeigt und diskutiert, anschließend erörtern sie didaktische Konsequenzen für orthografisches Wissen und Können.

Das **vierte und letzte Kapitel** des Sammelbandes schließlich liefert Ansätze und Ergebnisse zum Sprachaspekt im Fachunterricht, wobei dem Deutschen als Zweitsprache besondere Aufmerksamkeit zuteil wird. Damit wird das Prinzip der **Durchgängigkeit** sprachlichen Lernens hervorgehoben.

Melanie Beese und **Heike Roll** („*Versuchsprotokolle schreiben – zur Förderung literaler Routinen bei mehrsprachigen SuS in der Sekundarstufe I*") zeigen Ergebnisse aus dem Projekt *ProDaZ*, innerhalb dessen Lernende der fünften Klasse im Rahmen eines Sprachforscherkurses zum Durchführen physikalischer Experimente und zum begleitenden Verfassen von Versuchsprotokollen angeleitet wurden. In ihrem Beitrag gehen sie der Frage nach, inwiefern die systematische Verzahnung der textuellen und sprachlichen Organisation des Versuchsprotokolls mit der schrittweise erfolgenden Durchführung des Experiments zur Förderung der fachbezogenen Schreibkompetenz beiträgt. Aspekte der Sprachförderung werden durch die Ergebnisse eines Pre- und Posttests ermittelt.

Magdalena Michalak („*Erklären im Lernbereich Gesellschaftslehre. Ein didaktisches Modell zur sprach- und fachbezogenen Förderung*") widmet sich ebenfalls dem fachlichen Lernen. Anhand von Daten aus dem Kölner Kooperationsprojekt *Sprachliche Bildung* zeigt sie am Beispiel des Lernbereichs Gesellschaftslehre zunächst auf, welche (bildungs-)sprachlichen Routinen im schulischen Kontext vermittelt werden müssen und wie die Anwendung der für das Erklären erforderlichen sprachlichen Register bei SuS gefördert werden kann. Präsentiert wird ein didaktisches Modell zur sprach- und fachbezogenen Förderung, dessen Effektivität in einer Pilot-Interventionsstudie im Rahmen der Kölner Sommerschule ausgewertet wurde.

Der Band schließt mit einem Beitrag von **Rupprecht S. Baur, Dorota Okonska** und **Andrea Schäfer** („*Sprache im Farbenrausch. Sprachförderung und Mehrsprachigkeit im Rahmen des Projekts ‚Sprache durch Kunst'*"), in dessen Zentrum ebenfalls die Anbahnung und Förderung fachsprachlicher Kompetenzen stehen. Ein an der Universität Duisburg-Essen angesiedeltes Kooperationsprojekt intendiert sprachliche und kulturelle Bildung für Kinder aus bildungsfernen Familien durch die Vernetzung schulischer und außerschulischer Lernorte. Gegenstand des Projekts ist die Begegnung mit und das Erleben von Kunst auf der Basis von Museumsbesuchen, mittels derer ästhetische Wahrnehmung und sprachliche Aktivitäten kombiniert werden. Der Beitrag stellt einerseits exemplarische Projektinhalte vor,

andererseits werden die Ergebnisse verschiedener Evaluationsmaßnahmen skizziert und zukünftige Schritte zur Weiterentwicklung des Projekts in Bezug auf Mehrsprachigkeit aufgezeigt.

Aufgenommen wurden in diesen Band der Beitrag von Ernst Apeltauer und der Beitrag von Rupprecht S. Baur, Dorota Okonska & Andrea Schäfer, obwohl Letzterer nicht beim Freiburger Workshop, sondern beim Symposion Deutschdidaktik in Augsburg 2012 vorgetragen wurde. Umgekehrt wurde der Workshop-Beitrag „The Role of Language Awareness for a Pedagogy of Plurilingualism in the First Years of Basic School in Brazil" von Ingrid Kuchenbecker Broch in den Symposions-Band integriert (Dirim & Oomen-Welke demn. 2013). Das hat inhaltliche Gründe: Apeltauer ergänzt das Kapitel 2 „Frühe Sprachförderung und Sprachdiagnose in Bildungseinrichtungen", Baur u.a. ergänzen das Kapitel 4 „Zweitsprache Deutsch im Fachunterricht" um ein künstlerisches Fach; Kuchenbecker Broch thematisiert die Einführung von brasilianischen SuS in die Wahrnehmung von Sprachen der Welt und ergänzt so das Thema „Mehrsprachigkeit".

Neben den hier enthaltenen Beiträgen wurden beim Workshoptreffen im November 2012 weitere Vorträge von NachwuchsforscherInnen diskutiert: entweder Projekte in den Anfängen oder Ergebnisse aus Dissertationen, deren Erstpublikation jedoch der Promotionsschrift vorbehalten sein sollte. Über manches davon wird in kommenden Workshop-Bänden berichtet werden.

Literatur

Ahrenholz, Bernt (2013): Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache. Orientierungen. In: Oomen-Welke/Ahrenholz (Hrsg.), 3-10.

Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2010): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache.* Tübingen: Narr.

Ahrenholz, Bernt (^{2}2010): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz/Oomen-Welke (Hrsg.), 3-16.

Ahrenholz, Bernt/Britta Hövelbrinks/Diana Maak/Wolfgang Zippel (2013): MaTS – Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zu Mehrsprachigkeit an Erfurter Schulen. In: Dirim/Oomen-Welke (Hrsg.), demn.

Ahrenholz, Bernt/Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.) (^{2}2010): *Deutsch als Zweitsprache. DTP 9.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Arbeitsgruppe 2 des Bundesfamilienministeriums (2006): *„Von Anfang an deutsche Sprache fördern"* [http://archiv.bundesregierung.de/Content/DE/Archiv16/Pressemitteilungen/MPA/2006/11/2006-11-13-ib-nationaler-integrationsplan.html] (12. 9. 2013).

Baur, Rupprecht S./Gregor Meder (1989): Die Rolle der Muttersprache bei der schulischen Sozialisation ausländischer Kinder. In: *Diskussion Deutsch* 20, 119-135.

Bechert, Johannes/Wolfgang Wildgen (1991): *Einführung in die Sprachkontaktforschung*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

Bleichner, Yves/Karin Dietrich-Chénel (2013): CLIL und Sachfachunterricht in Frankreich/Elsass. In: Oomen-Welke/Ahrenholz (Hrsg.), 331-343.

BLK-Programm FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) Universität Hamburg. [http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/handicap/prog/dsfd/] (10. 9. 2013).

Brizić, Katharina (2007): *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.

Brizić, Katharina/Claudia Lo Hufnagel (2011): *„Multilingual Cities" Wien. Bericht zur Sprachenerhebung in den 3. und 4. Volksschulklassen. Teil 1 (quantitativ) zum wissenschaftlichen Projekt „Sprache und Bildungserfolg"*. Österreichische Akademie der Wissenschaften. Wien. [http://academia.edu/1826419/Brizic_K._and_Hufnagl_Claudia_Lo_2011_Multilingual_Cities_Vienna._Preliminary_school_report_on_a_home-language_survey_in_Viennese_primary_schools_in_German_._Austrian_Academy_of_Sciences._Online] (07.07.2013).

Bröger, Achim/Gisela Kalow (1974): *Guten Tag, lieber Wal*. Stuttgart: Thienemann.

Bronfenbrenner, Urie (1979, dt. 1989): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: UTB Fakultas WUV.

Chlosta, Christoph/Torsten Ostermann (^{2}2010): Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem. In: Ahrenholz/Oomen-Welke (Hrsg.), 17-30.

Clyne, Michael (2003): *Dynamics of Language Contact. English and Immigrant Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, James (1984): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Zum Zusammenwirken von linguistischen, soziokulturellen und schulischen Faktoren auf das zweisprachige Kind. In: *Die Deutsche Schule 76/3*, 187-198.

Decker, Yvonne/Katja Schnitzer (2013a): Mehrsprachigkeit an Freiburger Grundschulen und deren Konsequenzen für die Professionalisierung von Lehrpersonen. Ergebnisse aus dem Projekt FreiSprachen. In: Wildemann, Anja/Mahzad Hoodgarzadeh (Hrsg.): *Sprachen und Identitäten, ide extra,* 119-131.

Decker-Ernst, Yvonne/Katja Schnitzer (2013b): *FreiSprachen*: Sprachen an Freiburger Grund- und Sonderschulen. Lokale Bestandsaufnahme als Basis für Bildungsentscheidungen. In: Dirim/Oomen-Welke (Hrsg.), demn.

Dehn, Mechthild/Ingelore Oomen-Welke/Claudia Osburg (2012): *Kinder & Sprache(n) – Was Erwachsene wissen sollten.* Seelze: Klett-Kallmeyer.

Dirim, Inci/Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.) (2013): *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern. Sektionsbeiträge des 19. Symposions Deutschdidaktik in Augsburg 2012.* Stuttgart: Fillibach bei Klett. Demn.

Dreke, Michael/Dieter Mitterhuber (2012): *Durchgängige Sprachbildung. Methodensammlung mit 36 Aktivitäten.* Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln (Basisartikel). In: *Bildungssprache. Praxis Deutsch 233*, 4-13.

Feilke, Helmuth/Juliane Köster/Michael Steinmetz (Hrsg.) (2013): *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II.* Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Fürstenau, Sara/Ingrid Gogolin/Kutlay Yağmur (2003): *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen.* Münster: Waxmann.

Gogolin, Ingrid/Imke Lange (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Sara Fürstenau/Mechthild Gomolla (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit.* Wiesbaden: VS.

Grießhaber, Wilhelm (2010): *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung.* Duisburg: UVRR.

Habermas, Jürgen (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: *Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften,* 36-51. – Wieder 1978 in: *Merkur 4*, 327-342.

Hinnenkamp, Volker (2005): *„Zwei zu bir miydi?"* – Mischsprachliche Varietäten von Migrantenjugendlichen im Hybriditätsdiskurs. In: Volker Hinnenkamp/Katharina Meng (Hrsg.): *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis. Studien zur Deutschen Sprache,* IDS. Tübingen: Narr, 51-103.

Jeuk, Stefan (2003): *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen.* Freiburg: Fillibach.

Jeuk, Stefan ([2]2013): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Jeuk, Stefan (2013): Aspekte der Nominalflexion bei mehrsprachigen Kindern. In: Dirim/Oomen-Welke (Hrsg.), demn.

Kalkavan, Zeynep (2013): Verbale Strategien in erst- und zweitsprachlichen Nacherzählungen von Kindern mit Türkisch als Erstsprache. Ein Fallbeispiel. In: Tabea Becker/Petra Wieler (Hrsg.): *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 99-119.

Kaltenbacher, Erika/Hana Klages (2006): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Bernt Ahrenholz (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg i.Br.: Fillibach, 80-97.

Kamphoevener, Elsa Sophia von (1975): *An den Nachtfeuern der Karawan-Serail. Märchen und Geschichten alttürkischer Nomaden Bd. 3*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Kielhöfer, Bernd/Sylvie Jonekeit ([9]1995): *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenburg.

Kim, Karl H./Norman R. Relkin/Kyoung-Min Lee/Joy Hirsch (1997): Distinct cortical areas associated with native and second languages. In: *Nature 388/10*, 171-174.

Klein, Wolfgang ([3]1992): *Zweitspracherwerb*. Königstein: Athenäum.

KMK (1971): Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3.12.1971. In: *KMK-Beschlusssammlung, Bd. 4*, Abschnitt 899.

Kostyuk, Natalia (2005): *Der Zweitspracherwerb beim Kind. Eine Studie am Beispiel des Erwerbs des Deutschen durch drei russischsprachige Kinder*. Hamburg: Dr. Kovač.

Krumm, Hans-Jürgen/Eva Maria Jenkins (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenportraits, gesammelt und kommentiert*. Wien: eviva.

Lambert, Wallace E. (1978): Cognitive and socio-cultural consequences of bilingualism. In: *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes 34 (3)*, 537-547.

Lattey, Elsa/Rosemarie Tracy (2005): „Well, I tell you, das war'n Zeiten!" – ein deutsch-amerikanisches Sprachportrait. In: Volker Hinnenkamp/Katharina Meng (Hrsg.): *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis. Studien zur Deutschen Sprache*, IDS. Tübingen: Narr, 345-380.

Maas, Utz (2008): *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft: die schriftkulturelle Dimension*. Göttingen: V&R Unipress.

Maas, Utz (Hrsg.) (2010): *Orat und literat. Grazer linguistische Studien*, Heft 73.

Morek, Miriam/Vivien Heller (2012): Bildungssprache – kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57, 67-101.

Müller, Natascha/Tanja Kupisch/Katrin Schmitz/Katja Cantone (^{2}2007): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen: Narr Studienbücher.

Oomen-Welke, Ingelore (1985): Innenansicht einer Türkenklasse. In: *Deutsch lernen 2*, 3-45.

Oomen-Welke, Ingelore (1987): „Da macht er raus – Er riß den Baum aus" – Wie türkische Grundschüler erzählen und schreiben. In: *Produktion schriftlicher Texte*, hg. v. E. Haueis. OBST (*Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*), Bd. 36, 110ff.

Oomen-Welke, Ingelore (1991): Schreibprozesse immigrierter Schüler. In: *Der Deutschunterricht 2*, 28-45.

Oomen-Welke, Ingelore (1993): Deutscher Unterricht als (inter-)kulturelle Praxis. In: Albert Bremerich-Vos (Hrsg.): *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.

Oomen-Welke, Ingelore (1998): *„...ich kann da nix!" Mehr zutrauen im Deutschunterricht*. Freiburg i.Br.: Fillibach.

Oomen-Welke, Ingelore (2000:) Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht: Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. In: *Deutsch lernen, H. 2*, 143-163.

Oomen-Welke, Ingelore (2010a): Sprachförderung durch Erkunden von Sprache. In: *Der Deutschunterricht H. 6: Sprachförderung*, 69-80.

Oomen-Welke, Ingelore (2010b): Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt: ein Segen fürs Deutschlernen In: Hufeisen, Britta (Hrsg.): *Sprachen ohne Grenzen. Jahrbuch des Goethe-Instituts, Bd. 36*. München: Iudicium, 83-101.

Oomen-Welke, Ingelore (2011): Sprachen vergleichen auf eigenen Wegen: Der Beitrag des Deutschunterrichts. In: Björn Rothstein (Hrsg.): *Sprachvergleich in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 49-70.

Oomen-Welke, Ingelore (^{2}2010): Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Ahrenholz/Oomen-Welke (Hrsg.), 479-492.

Oomen-Welke, Ingelore/Bernt Ahrenholz (Hrsg.) (2013): *Deutsch als Fremdsprache. DTP 10*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Oomen-Welke, Ingelore/Albert Bremerich-Vos (2014): Deutsch. In: Ulrike Behrens/Albert Bremerich-Vos/Michael Krelle/Katrin Böhme/Susanne Hunger (Hrsg.): *Bildungsstandards Deutsch: konkret*. Berlin: Cornelsen. Demn.

Portmann-Tselikas, Paul R./Sabine Schmölzer-Eibinger (2008): Textkompetenz. In: *Textkompetenz Fremdsprache Deutsch Heft 3*, 5-16.

Redder, Angelika (2012): Rezeptive Sprachfähigkeit und Bildungssprache – Anforderungen in Unterrichtsmaterialien. In: Jörg Doll/Keno Frank/Detlef Fickermann/Knut Schwippert (Hrsg.): *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen, Evaluationen*. Münster u.a.: Waxmann, 83-97.

Reich, Hans H. (2008): Die Sprachaneignung von Kindern in Situationen der Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Konrad Ehlich/Ursula Bredel/Hans H. Reich (Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen. Bildungsforschung Band 29*, II. Bonn/Berlin: BMBF, 163-169.

Reich, Hans H. (2011): *Durchgängige Sprachbildung*. Vortrag am 20. Mai 2011 beim Landesinstitut Hamburg. [li.hamburg.de/Content blob/3850452/data/download-reich-sprachbildung.pdf] (10. 9. 2013).

Riehl, Claudia Maria (2004): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Studienbücher.

Rösch, Heidi (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin. Akademie.

Rothweiler, Monika/Tobias Ruberg (2011): *Der Erwerb des Deutschen bei Kindern nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: DJI.

Siebert-Ott, Gesa ([2]2010): Zweisprachige und mehrsprachige Schulen. In: Ahrenholz/Oomen-Welke (Hrsg.), 493-501.

Sprachenfächer, Der (2010), hg. v. Ingelore Oomen-Welke und Arbeitsgruppe. Berlin: Cornelsen.

Steinig, Wolfgang/Hans-Werner Huneke ([2]2011): *Sprachdidaktik Deutsch – Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.

Steinmüller, Ulrich (1989): Schulorganisation, Sprachunterricht und Schulerfolg am Beispiel türkischer Schüler in Berlin (West). In: *Diskussion Deutsch 106*, 136-145.

Stevenson, Patrick (2012): *SprachGeschichten mit Migrationshintergrund: demografische und biografische Perspektiven auf Sprachkenntnisse und Spracherleben. Vortrag bei der 48. Jahrestagung des Instituts für Deutsche Sprache*. Mannheim.

Thoma, Dieter/Rosemarie Tracy (2006): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg i.Br.: Fillibach, 58-79.

Vertovec, Steven (2007): Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies, 29* (6), 1024-54.

Vertovec, Steven (2012): *Superdiversität*. Heinrich Böll Stiftung Berlin. [http://www.migration-boell.de/web/integration/47_3487.asp] (3. 9. 2013)

Wanjek, Mathias (2010): *Sprechhandlungen von Lehrpersonen im Deutschunterricht der Hauptschule. Sprechakte, Intentionen, Rezeptionen*. Freiburg i.Br.: Fillibach.

Wegener, Heide (1995): Das Genus im DaZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Russland und der Türkei. In Handwerker, Brigitte (Hrsg.): *Fremde Sprache Deutsch*. Tübingen: Narr, 1-24.

Weinreich, Uriel (1953, dt. 1976/77): *Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*. München: Beck.

Wieler, Petra (2013): Die Bildergeschichte als Lerngegenstand vs. Geschichtenerzählen zu Bildern mit mehrsprachigen Grundschulkindern. In: Tabea Becker/Petra Wieler (Hrsg.): *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 255-278.

Wildemann, Anja (2013): Multiliterale mehrsprachige Kompetenzen fördern. In: Dirim/Oomen-Welke (Hrsg.), demn.