

1 Einleitung

Deutschland, ein Land, das offiziell seit 1999 als Einwanderungsland gilt, zeichnet sich mehr und mehr durch sprachliche und ethnische Vielfalt aus. Obwohl unsere Gesellschaft immer noch durch einsprachig geprägte Normen bestimmt wird, wächst das Bewusstsein zunehmend, dass mehrsprachige Gesellschaften weltweit gesehen das Normale sind (Crystal 1995). Mehrsprachige Kinder bilden eine Gruppe in Deutschland, die stetig wächst (Kohnert 2004). Ihr Anteil an der Schülerschaft in deutschen Schulen nimmt derzeit weiter zu und liegt in westdeutschen Bundesländern zwischen 30 und 50 Prozent, in Ostdeutschland etwa bei 10 Prozent (Arbeitsgemeinschaft Bildungsberichtserstattung 2008). Für Großstädte ist es nicht ungewöhnlich, dass es Stadtteile und Schulen gibt, in denen die Mehrheit der Kinder mehrsprachig aufwächst. In einer Erhebung an Hamburger Grundschulen wurden neben der am häufigsten genannten Erstsprache Türkisch, gefolgt von Polnisch, Russisch, Englisch und weiteren europäischen Sprachen, auch indogermanische Sprachen wie Kurdisch, Dari, Farsi, Paschtu, asiatische Sprachen wie Vietnamesisch oder Chinesisch und afrikanische Sprachen wie Akan oder Twi benannt (Fürstenau et al. 2003).

Kinder, die Deutsch als Zweitsprache¹ (DaZ) erwerben, wachsen i. d. R. in Deutschland auf, erwerben, bevor sie Deutsch lernen, aber zunächst eine andere Sprache, die sie zu Hause in ihren Familien vorwiegend oder neben Deutsch sprechen. Deutsch erwerben sie meist in Institutionen wie dem Kindergarten oder der Schule. Damit wird die Sprache Deutsch eher für

1 Eine genaue Definition erfolgt in ► **Kap. 2.**

den öffentlichen Bereich genutzt und die Muttersprache eher für den familiären (vgl. auch ► **Kap. 2**).

Mehrsprachige² Kinder haben ein besonderes Sprachprofil, sie verhalten sich nicht wie »doppelt einsprachige« oder »einsprachige« Kinder. Beide Sprachen³ erfahren im Verlauf von Lernerbiografien durchaus unterschiedliche Spezialisierungen. Da die Sprachentwicklungswege andere sind, können an diese Kinder, wenn sie in die Schule kommen, seitens der Lehrkräfte nicht dieselben Bewertungskriterien und Erwartungen in Bezug auf ihre sprachliche Entwicklung angelegt werden.

Die Sprache der Schule baut auf dem Standarddeutschen⁴ auf. Sie ist besonders nah an demjenigen Sprachgebrauch der Mittelschicht (Wiese 2012). Ergebnisse großer Schulleistungsvergleichsstudien wie IGLU⁵ zeigen, dass insbesondere Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, wie auch Kinder aus niedrigen sozialen Schichten das Risiko tragen müssen, unserem Schulsystem (sprachlich) nicht gewachsen zu sein, und somit nicht die gleichen Bildungszugänge und Chancen haben wie ihre »einsprachigen« Altersgenossen aus der bildungsnahen Mittelschicht (Bos 2008; 2007; 2003). Die Ergebnisse zeigen zudem, dass das Schulsystem es bisher nicht schafft, angemessen auf die insbesondere sprachlichen Bedürfnisse der Kinder im Unterricht einzugehen, womit mehrsprachige Kompetenzen zugunsten eines »monolingualen Habitus« verschenkt werden (Gogolin 1994a).

In den letzten Jahrzehnten ist auf dem Gebiet DaZ eine Vielzahl an Forschungsarbeiten entstanden: Linguistik, Pädagogik,

2 Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, wachsen mehrsprachig auf, weshalb wir Kinder mit DaZ (Deutsch als Zweitsprache) häufig auch als Mehrsprachige bezeichnen.

3 Der Erwerb von Sprachen muss nicht auf zwei Sprachen beschränkt sein.

4 Mit Standarddeutsch oder Hochdeutsch werden alle standardisierten Sprachvarietäten im deutschen Sprachraum bezeichnet und so von den nicht standardisierten Sprachvarietäten abgegrenzt: den Dialekten, Umgangssprachen, Fachsprachen und Soziolekten. Standardisierte Sprachvarietäten werden zur überregionalen Verständigung verwendet (Glück 2005).

5 IGLU ist die deutsche Abkürzung für Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung. Die internationale Bezeichnung ist PIRLS und steht für *Progress in International Reading Literacy Study*.

Psychologie, Soziologie und Migrationsforschung - viele Forschungsprojekte beschäftigen sich mit den Lebensbedingungen von Einwanderern, ihren Familien und Nachfolgenerationen.

Forschungsaktivitäten entstanden ab 1955. Aufgrund des Arbeitskräftemangels wurden von der Bundesrepublik Deutschland Arbeitskräfte aus dem Ausland angeworben. Vorgesehen war ein kurzfristiger Aufenthalt. Die Zahl der Gastarbeiter/-innen stieg schnell an: Bereits 1964 wurden etwa eine Million und 1973 schon 2,5 Millionen ausländische Gastarbeiter/-innen gezählt. Die ungesteuert erworbenen Deutschkompetenzen der ausländischen Gastarbeiter/-innen wiesen Besonderheiten auf, die Clyne (1968) erstmalig beschrieb. Vier größere Projekte haben die Forschungslandschaft in einer, wie Barkowski (2004) es nennt, ersten Forschungsdekade nachhaltig beeinflusst: das Heidelberger Forschungsprojekt Pidgin-Deutsch (1975), das Ende der 1970er Jahre laufende Projekt ZISA⁶ (Clahsen et al. 1983), in den 1980er Jahren das DFG-Projekt P-MoLL (Dittmar et al. 1990) und schließlich das von der European Science Foundation geförderte Projekt Second Language Acquisition by Adult Immigrants (Perdue 1990). In den genannten Untersuchungen wurde vor allem der Frage nachgegangen, wie Zweitspracherwerbsprozesse bei Erwachsenen verlaufen, um auf diese Weise Prinzipien des Erwerbs nachzuzeichnen. Henrici (1995) hat Zweitspracherwerbsprozesse Erwachsener mittels qualitativer Einzelfallanalysen untersucht. Er hat Erwerbspotentiale in Störungsbearbeitungen und verständnissichernden Sequenzen in Interaktionen versucht aufzuspüren. Der frühe Zweitspracherwerb stand insgesamt nicht im Fokus des Forschungsinteresses.

Eine zweite Dekade beschreibt Barkowski für die 80er und 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts vor allem als Forschungsdekade »der Schüler und Jugendlichen und ihrer Ausbildungs- und Arbeitssituation« (Barkowski 2004, S. 143). Diese Dekade war geprägt von Forschungsfragen nach Schulerfolg und beruflichen Werdegängen.

Die dritte Dekade (1990–2003) beschreibt Barkowski als eher ruhig. Insbesondere die Wiedervereinigung zog in dieser Zeit

6 ZISA = Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter

Aufmerksamkeit auf sich. Barkowski deutet an, dass mit steigendem ökonomischen Druck und teilweise neuen Fremdheits-erfahrungen die Fremdenfeindlichkeit in Deutschland deutlich zugenommen hat. In der sprachwissenschaftlichen Forschung wurden Fragen nach Kommunikationsstrategien und dem Lernerwerb wissenschaftlich verfolgt, so z. B. eine Längsschnittstudie zum Erlernen modaler Konzepte des Deutschen durch erwachsene polnische Migrant/-innen (Dittmar et al. 1990) oder der Erwerb von Fokuspartikeln (Becker, 1998) sowie die Verwendung von Kopula in zweitsprachlichen Äußerungen (Barkowski 1996). In der Tendenz weisen die Studien Barkowski zufolge darauf hin, dass Erwerbssequenzen dem Druck von Kommunikationsbedürfnissen folgen. Zunehmend tragen Forschungsergebnisse auch didaktische Früchte in Lehrwerken. Häufiger werden in Spracherwerbstheorien unterschiedliche Erwerbsfälle berücksichtigt, zudem orientieren sich neue Erklärungsansätze an realpsychologischen und neurobiologischen Vorgängen (Pinker 1996; 2000; Damasio 2000; Piennemann 1998). Auch für Kinder und Jugendliche wurden weitere Untersuchungen zum DaZ-Erwerb durchgeführt: »Sprachentwicklung und Sprachverstehen bei Ausländerkindern. Eine Pilotstudie bei Schulkindern in der deutschen Schweiz (Penner 1998), »Sprachstandserhebung bei Schulanfängern: bilingualer Spracherwerb in der Migration« (Peltzer-Karpf et al. 2000), »Grammatikunterricht: Alles für der Katz?« (Das Genfer DiGS-Projekt, Diehl et al. 2000), »Das Genus im DaZ-Erwerb. Beobachtung an Kindern aus Polen, Russland und der Türkei« (Wegener 1995 b). Insgesamt sind Forschungsaktivitäten der dritten Dekade durch ihre Detailgenauigkeit in Bezug auf ihre Aussagekraft als eher gering für den umfassenden komplexen Spracherwerb einzuschätzen.

Insbesondere die letzten Jahre sind geprägt von einer regen Forschungsaktivität für den frühkindlichen Spracherwerb von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Davon zeugen zahlreiche Projekte an verschiedenen Universitäten sowie Pädagogischen Hochschulen und die in den letzten Jahren zahlreich erschienenen Publikationen. Wenigstens in Ansätzen ist auch der Trend zu erkennen, dass sich Fachrichtungen wie Neurowissenschaften, Fremdsprachdidaktik, Deutschdidak-

tik, Sonder- und Sprachheilpädagogik zu einer eigenen Fachwissenschaft DaZ miteinander vernetzen.

Aktuelle, aber eher ausschließlich linguistische und pädagogische Fragestellungen zu Besonderheiten des frühkindlichen sowie kindlichen Spracherwerbs, wichtige Forschungsprojekte dazu, ihre Ergebnisse und mögliche Maßnahmen sind auch in den von Ahrenholz (u. a. 2009) oder neuerlich auch Rost-Roth (2010) regelmäßig herausgegebenen Sammelbänden zusammengestellt. In den meisten Fällen sind die Forschungsdesigns einzelfallorientiert und können somit noch nicht als repräsentativ gelten. Forschungsdesiderata sind derzeit noch umfangreich angelegte Wirkungsstudien, die den Fördermaßnahmen ihre Wirksamkeit nachweisen können. Zudem fehlen geeignete Diagnostikinstrumente zur Messung des Sprachstandes (vgl. Ehlich 2010, siehe auch ► **Kap. 14**).

Die vorliegende Einführung richtet sich insbesondere an Lehramtsstudierende sowie Lehrer/-innen aller Fächer, da Inhalte eines jeden Faches sprachlich vermittelt werden. Durch ein besseres Verständnis der sprachlichen und lebensweltlichen Situation derjenigen Schüler/-innen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, lässt sich nach Ansicht der Autorinnen letztendlich die Handlungskompetenz im Unterricht verbessern und ein angemessener Umgang mit dieser Schülergruppe finden.

Zu den Kapiteln im Einzelnen: Kapitel 2 bis 9 bieten einen Überblick über Theorien und Befunde der Spracherwerbsforschung. In Kapitel 2 wird zunächst eine Typisierung verschiedener Zweitspracherwerbsformen beschrieben. In Kapitel 3 wird auf die Frage eingegangen, welche theoretischen Erklärungen es für den Zweitspracherwerb gibt. Kapitel 4 wird dem mentalen Lexikon – als zentrales Organ der Gliederung sprachlicher Gedächtniseinträge – gewidmet. Es wird aufgezeigt, wie sich die Speicherung und Verarbeitung bei Zwei- oder Mehrsprachigen von denjenigen Einsprachiger unterscheidet. In Kapitel 5 werden jene Faktoren beschrieben, die den Erwerb einer zweiten Sprache beeinflussen und die somit als Indikatoren für den Erfolg herangezogen werden können. Kapitel 6 bietet einen kurzen Überblick über die Besonderheiten des Deutschen, um aufzuzeigen, welche Spezifika für das Deutsche im Vergleich zu anderen Sprachen beschrieben

werden können. Damit wird auf eventuelle Lernherausforderungen hingewiesen, auch wenn sie nicht für alle Lerner/-innen in gleicher Weise zutreffen. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Beschreibung der Aneignung sprachlicher Basisqualifikationen in Kapitel 7. Die Autorinnen gehen davon aus, dass die Kenntnis sprachwissenschaftlich beschriebener Aneignungsprozesse von sprachlichen Strukturen die Voraussetzung für einen reflektierten und angemessenen Umgang im Unterricht mit Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, darstellt. Kenntnisse und die Verfügbarkeit von Beschreibungskategorien bilden die Grundlage für eine angemessene Sprachstandsfeststellung und für methodisch-didaktische Entscheidungsprozesse zur Vermittlung von Lehrinhalten. In Kapitel 8 zeigen die Autorinnen auf, warum und wie Kinder ihre Sprachen mischen, und weisen somit die Selbstverständlichkeit des Phänomens aus. Mit Kapitel 9 wird auf die bei Mehrsprachigen häufig besonders ausgeprägten Fähigkeiten der *Language Awareness* und der Inter- und transkulturellen Kompetenz eingegangen. Sie bilden u. a. Argumente dafür, Mehrsprachigkeit als Kompetenz zu befördern. Kapitel 2 bis 9 bieten insgesamt einen eher sprachwissenschaftlichen Blick auf Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben. In Kapitel 10 bis 15 werden Sprachlernprozesse im Kontext von Schule erläutert. Es werden Anforderungen, Bedürfnisse und daraus resultierende Handlungskonsequenzen beschrieben. Mit diesen Kapiteln wird sich dem Phänomen Deutsch als Zweitsprache eher aus einer (sprach-)didaktischen Sicht genähert. Insbesondere diese Kap. sollen zunehmend Informationen liefern, die für die Praxis unmittelbar Handlungsanregungen bieten. In Kapitel 10 werden Lernbedingungen der Grundschule kurz skizziert und in Bezug zu den Angeboten, die für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache konzipiert werden, gesetzt. In Kapitel 11 werden Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzanforderungen in Bezug auf Kinder mit Deutsch als Zweitsprache beschrieben. In Kapitel 12 werden die sprachlichen Anforderungen in der Schule aufgezeigt. DaZ-Kinder haben zum Teil erhebliche Schwierigkeiten mit der Aneignung der sogenannten Schul- und Fachsprache, was im Unterricht berücksichtigt werden sollte. In Kapitel 13 geht Henriette Hoppe auf die spezifischen Lernbedürfnisse hinsichtlich der sprachlichen Fertigkeiten Hören,

Sprechen, Lesen und Schreiben ein. In Kapitel 14 werden diagnostische Aspekte aufgezeigt, die eine Einschätzung des insbesondere mündlichen Sprachstandes ermöglichen sollen. Ab Kapitel 15 werden didaktische Arrangements und Möglichkeiten zur Sprachförderung vorgestellt. Mit Kapitel 15 stellen die Autorinnen didaktische Ansätze für das Lehren und Lernen in heterogenen Klassen vor. In Kapitel 16 werden konkrete Methoden aufgezeigt, um sprachliche Kompetenzen im Unterricht zu fördern. In Kapitel 17 zeigt Henriette Hoppe auf, wie auf sprachliche Fehler adäquat reagiert werden kann. Mit Kapitel 18 widmen sich die Autorinnen den Übergängen zwischen Kita und Grundschule sowie zwischen Grundschule und Schulen der Sekundarstufe I. In Kapitel 19 werden mögliche und wünschenswerte, aber oftmals in der Praxis schwierig zu realisierende Elternkooperationen in den Fokus gerückt.

Insgesamt bietet die Einführung neben einem Überblick somit sowohl eine theoretische Beschreibung wichtiger sprachlicher Aneignungsaspekte als auch eine Einführung in konkrete methodisch-didaktische Handlungsanregungen für die schulische Praxis der Grundschule.