

Die Bedeutung der Erstsprache beim Erlernen der ZweitSprache

aus Colombo - Schneffold, Simona / Fenn, Peter /
JeuK, Stefan / Schäfer (Joachim (Hrsg.))
(2010/12) *Außenländische
Sprachen der Kinder – Sprachen im
Klassenzimmer. Freiburg i. Br.
Filialisch.*

STEFAN JEUK

1 Einführung

Es besteht kein Zweifel darüber, dass wir uns einem neuen Lerngegenstand in der Regel auf der Grundlage von bereits Bekanntem und Gelerntem nähern. Dies gilt auch für den Zweispracherwerb. Es ist jedoch umstritten, wie sich der Rückgriff auf Wissens- und Könnensbestände einer bereits gelernten Sprache bei der Aneignung einer weiteren Sprache im Einzelnen auswirkt. Vermutlich kann die Frage nicht absolut geklärt werden, Grad und Qualität der Zweisprachbeherrschung sowie Fortschritte im Zweispracherwerb sind auch vom Alter und von den Lebens- und Lernbedingungen des Lerners abhängig.

Für den Unterricht mit Kindern und Jugendlichen, die Deutsch als ZweitSprache erwerben, ist es von großer Relevanz, ob und inwieweit der didaktisch inszenierte Rückgriff auf Kompetenzen der Erstsprachaneignung die Lerner bei der Aneignung der Zweisprache unterstützen kann. In der Praxis wird diese Frage höchst unterschiedlich beantwortet und kann in Einzelfällen durchaus zum Verbot des Gebrauchs der Erstsprache im Klassenzimmer oder in der ganzen Schule führen. Abgesehen davon, dass in dieser Diskussion Aspekte der Sprachaneignung mit Fragen der jugendlichen Identitätsbildung vermischt werden, macht es ein Klima des Sprachverbots für den Lerner schwerer, Kompetenzen in seiner ersten oder anderen Sprachen beim Zweispracherwerb zu nutzen.

Eine häufige Begründung für den Versuch, den Gebrauch der Erstsprache bei der Aneignung der Zweisprache zu unterbinden, ist die Furcht, dass beim Mischen von Sprachen Fehlbildungen entstehen und dass sich diese verfestigen könnten. Da sich im Kontext des frühen Bilingualismus, also des Erwerbs zweier Sprachen von Geburt an, die Sprachentrennung bewahrt hat (eine Person – eine Sprache – Prinzip), wird geschlossen, dass dieses Prinzip auch auf andere Zweispracherwerbskontexte zu übertragen sei. Dabei wird übersehen, dass Kinder, die zweisprachige Systeme in der Lage sind. Die relativ konsequente Sprachentrennung durch die Bezugspersonen ist damit zu begründen, dass den Kindern die Notwendigkeit,

sich zwei Sprachen anzueignen, am besten über verschiedensprachige Kommunikationspartner vermittelt werden kann: Die Kinder müssen erkennen, dass es für sie sinnvoll und richtig ist, zwei statt einer Sprache zu lernen, der Sinn der Sprachentrennung liegt im *motivationalen* Bereich.

Im Folgenden wird die Frage nach dem Stellenwert der Erstsprache bei der Aneignung der Zweitsprache vor dem Hintergrund verschiedener Zweispracherwerbstheorien erörtert. Dann wird gezeigt, wie sich das Mischen von Sprachen in der Sprachverwendung zeigen kann. Zum Schluss wird der Frage nachgegangen, wie im schulischen Alltag Kompetenzen in der Erstsprache zum Erwerb der Zweitsprache genutzt werden können.

2 Erst- und Zweitsprache im Lichte verschiedener Theorien

Eine der ersten Theorien zum Zweispracherwerb entstand in den 40er Jahren (vgl. Huncke & Steinig 1997, 20): Bei der so genannten *Kontrastivhypothese* wird davon ausgegangen, dass beim Lernen einer zweiten Sprache Eigenschaften und Strukturen der Erstsprache (S1) auf die Zweitsprache (S2) übertragen werden. Besteht zwischen S1 und S2 in einem bestimmten Bereich Übereinstimmung, beispielsweise bei der Wortstellung im Aussagesatz, ist eine positive Übertragung (sog. Transfer) zu erwarten. Bei großen Unterschieden sind negative Ergebnisse zu erwarten. Folglich könnte die Art der zu erwartenden Fehler aufgrund des Vergleichs der beteiligten Sprachen vorhergesagt werden. Dies würde bedeuten, dass sich ähnliche Sprachen leichter erlernen lassen als verschiedene. Für Klein (1992, 38) ist die Kontrastivhypothese schlicht falsch: Es konnte bisher nicht gezeigt werden, dass Kinder (insbesondere im Vorschulalter) Sprachen, die einander ähnlich sind, leichter lernen, als unterschiedlich strukturierte. Je älter die Lerner werden, desto größer scheint der Einfluss der Erstsprache beim Lernen der Zweitsprache zu werden; beim *schulischen Fremdspracherwerb* zeigt sich häufig, dass Sprachen, die der Erstsprache der Lerner nahe verwandt sind, leichter lernbar sind. Dennoch wird auch hier häufig beobachtet, dass große Differenzen von Sprachen problemlos gelernt werden, andererseits gibt es Fehler auch dort, wo sich Strukturen ähnlich sind. Insofern ist eine starke Version der Kontrastivhypothese, nach der Fehlbildungen von Lernern *allein* aufgrund sprachlichen Transfers erklärt werden können, unwahrscheinlich. So wird z.B. beim Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Deutsch beobachtet, dass Kinder, die bereits in der Erstsprache Lesen und Schreiben gelernt haben oder die zweisprachig alphabetisiert werden, einige Rechtschreibfehler begehen, die auf Sprachmischungen zurückzuführen sind (vgl. Belke 2000). Dennoch unterscheiden sich mehrsprachige Schüler an deutschen

Schulen in den meisten Fehlerkategorien *nicht wesentlich* von Schülern mit deutscher Erstsprache, die Mehrzahl der Fehler sind solche, wie sie von einsprachig deutschen Kindern auch gemacht werden (vgl. Fix 2002, 54).

Für den Erwerb zweier Sprachen von Geburt an kann gezeigt werden, dass sich nach einer ersten Phase der Sprachmischungen ab einem Alter von zwei Jahren die grammatischen Systeme beider Sprachen getrennt voneinander entwickeln. Es gibt nur wenige Anzeichen dafür, dass Strukturen und Regeln der einen auf die andere Sprache übertragen werden. Kinder folgen z.B. in der Satzgliedfolge entweder der einen oder der anderen Sprache. In den seltenen Fällen von Sprachmischungen (ca. 5% bis 10%) wird Folgendes beobachtet: Wenn über die Hälfte der Wörter einer Äußerung in einer Sprache sind, folgt die grammatische Struktur der Äußerung den Regeln dieser Sprache („Gastgebersprache“). Werden Elemente der zweiten Sprache („Gästesprache“) eingefügt, passen sie sich der grammatischen Struktur der Gastgebersprache an („Putzt du deine teeth?“). In der Regel handelt es sich um einzelne Nomen (De Houwer 1995). Diese Strategie wird insbesondere dann genutzt, wenn das Kind ein Wort in der einen Sprache nicht weiß oder nicht präsent hat und sich bei der Wortwahl der anderen Sprache bedient. Es zeigt sich, dass im semantisch-lexikalischen Bereich der Rückgriff auf die verschiedene Sprachen eine wichtige Strategie ist. Da der Begriff in der Erstsprache des Lerners bereits aufgebaut ist, muss er in der Zweitsprache nur noch das andere Wort, nicht mehr jedoch das dahinter liegende Konzept erwerben.

Aus diesen Beobachtungen wird die *Annahme der getrennten Entwicklung formalisiert*: Die grammatischen Systeme entwickeln sich bei einem Vorschulkind, das zwei Sprachen ausgesetzt wird, in Wesentlichen getrennt voneinander, die semantisch-lexikalischen Systeme sind eng miteinander verbunden. Ein besonderes Augenmerk liegt auf den Kommunikationsbedingungen: In der Regel antworten bilinguale Kinder in der Sprache, in der sie angesprochen werden, die Sprachwahl des Kindes ist durch den Gesprächspartner motiviert. Die Kinder wissen offenbar intuitiv, was sie einem Gegenüber zumutun können. Wenn der Gesprächspartner beide Sprachen versteht, sind die Kinder bei der Sprachentrennung ungenauer als in der Kommunikation mit einem Gegenüber, das nur eine Sprache versteht. Dies bedeutet nicht, dass die beiden Sprachsysteme unabhängig voneinander erworben werden, es wird lediglich angenommen, dass die jeweiligen grammatischen Systeme *vorangeh* ihren spezifischen Entwicklungslinien folgen.

Bei der *Interdependenzhypothese* (Cummins 2000) wird angenommen, dass sich eine Zweitsprache auf der Grundlage einer gut erworbenen Erstsprache entwickelt und dass die Zweitsprache von bereits erworbenen Fähigkeiten in der Erstsprache

profitiert. Hintergrund ist die Beobachtung, dass Kinder und Jugendliche, die als so genannte Seiteneinsteiger ab einem Alter von 10 oder 12 Jahren eine zweite Sprache in der Schule des Aufnahmelandes erwerben, häufig erfolgreicher beim Zweitspracherwerb sind, als Migrantenkinder, die im Aufnahmeland geboren und aufgewachsen sind. Es wird daraus geschlossen, dass die Seiteneinsteiger ihre Erstsprache im Herkunftsland so erworben haben, dass sie als Grundlage für den Erwerb einer weiteren Sprache dienen kann. Demgegenüber erwerben viele Einwandererkinder, die im Aufnahmeland geboren werden, ihre Erstsprache im Rahmen der familiären Kommunikation, die sprachliche Bildung im Kindergarten dagegen, die Grundlage der schulischen sprachlichen Bildung ist, findet in einer anderen Sprache, nämlich der Zweisprache Deutsch, statt. Wenn dann die Erwerbsbedingungen nicht optimal sind, kann das Kind die Zweisprache nicht so erwerben, dass schulische Bildung darauf aufbauen könnte, und die Erstsprache kann mangels institutioneller Förderung ebenfalls nicht als Grundlage von Bildungsprozessen dienen. Dabei muss allerdings beachtet werden, dass allenfalls von einem Trend gesprochen werden kann, im Einzelfall kann der Zweitspracherwerb unter den verschiedensten Bedingungen erfolgreich oder weniger erfolgreich verlaufen.

Die Interdependenzhypothese wird mit der Annahme zweier Dimensionen der Sprachbeherrschung begründet: BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) umfassen die grundlegenden Fertigkeiten der mündlichen Kommunikation. Sie spielen vorwiegend in Alltagssituationen eine Rolle und sind stark kontextgebunden. Mit CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) sind sprachliche Fähigkeiten gemeint, die sich als intellektuelle Aktivitäten in der Schule, meist im Zusammenhang mit der Schrift, manifestieren. Sie sind durch dekontextualisierten Sprachgebrauch und Schriftlichkeit gekennzeichnet und bis zu einem gewissen Grad unabhängig von der jeweiligen Sprache. Sie befähigen den Lerner, Sprache als kognitives Werkzeug zu gebrauchen. Die Interdependenzhypothese beansprucht Gültigkeit für die CALP-Dimension, das Erlernen von in CALP enthaltenen Anteilen in der ersten Sprache unterstützt den Erwerb dieser Funktionen in der zweiten Sprache. In verschiedenen Staaten wird beobachtet, dass Kinder, die im Aufnahmeland geboren und eingeschult wurden, relativ mehr Schwierigkeiten im Gebrauch der Sprache des Aufnahmelandes haben, als Kinder, die während der Schulzeit immigrierten. Zugleich erweist sich die Alphabetisierung in der HerkunftsSprache als ein entscheidender Faktor für den Schulerfolg zweisprachiger Migrantenkinder (vgl. Siebert-Ott 1999).

Fasst man die verschiedenen Hypothesen zusammen und stellt die jeweiligen empirischen Ergebnisse in Rechnung, scheint sich das folgende Bild zu ergeben: Die Grammatik einer jeweiligen Sprache wird beim Zweispracherwerb in der Regel *relativ* unabhängig von der Grammatik einer bereits gelernten oder einer parallel zu erwerbenden Sprache beeinflusst. In anderen Bereichen, wie z.B. dem Erwerb der Semantik, in Bezug auf schriftlich-textuelle und andere schulisches-kognitive Fähigkeiten, scheint die Zweisprache nachhaltig von der Erstsprache zu profitieren. Die verschiedenen Prozesse unterscheiden sich zudem nach dem Alter des Lernenden und dem Lernkontext.

3 Sprachmischungen

Der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweisprache zeigt sich unter anderem im Mischen von Sprachen. Das Mischen von Sprachen ist ein Merkmal, das den Erwerb mehrerer Sprachen von einsprachigen Erwerbsprozessen unterscheidet. Die Bewertung von Sprachmischungen wird innerhalb verschiedener Theorien unterschiedlich vorgenommen. In der pädagogischen Praxis gelten sie häufig als zu unterbindende, fehlerhafte Merkmale des Zweispracherwerbs.

Aus der Sicht der *Kontrasthypothese* werden Sprachmischungen nur dann positiv bewertet, wenn zielgerechte Strukturen resultieren. Diese einseitige Sichtweise gilt mittlerweile als widerlegt (s.o.). Die Theorie beansprucht Gültigkeit für den grammatischen Bereich, lexikalische, semantische und pragmatische Sprachmischungen bleiben undiskutiert. Sprachmischungen auf der grammatischen Ebene werden der *Annahme der getrennten Entwicklung* zufolge zumindest bei bilingual aufwachsenden Kindern selten beobachtet. Mischungen finden in Form von Einfügungen einzelner Wörter statt, Kinder nutzen es dann, wenn ihnen die sprachlichen Mittel in der einen Sprache im Moment nicht zur Verfügung stehen. Nach der *Interdependenzhypothese* müsste das Mischen von Sprachen auf unterschiedlichen Ebenen als produktive Erwerbsstrategie interpretiert werden: Wenn das Lernen einer zweiten Sprache auf der ersten aufbaut, müssten Mischungen beobachtbare Konsequenzen sein.

Sprachmischungen sind Übertragungen sprachlichen Wissens aus einer Sprache in eine andere Sprache. Dabei wird der Vorgang als Transfer bezeichnet, das Ergebnis als Interferenz. Zu klären ist im Einzelfall, auf welcher Ebene und in welcher Art und Weise sich der Einfluss bereits gelernter Sprachen zeigt und welche Bedeutung dies im Einzelnen für den Lerner hat. Dabei spielt unter anderem eine Rolle, ob es sich um vorübergehende Entlehnungen oder um eine nachhaltige Beeinflussung von Strukturmerkmalen handelt. In dem, was wir als Sprachmischung beobachten,

werden nur einzelne Aspekte dieses Prozesses sichtbar. Somit ist Transfer Teil eines systematischen Bemühens des Lerners und fügt sich in die für den Erwerbsverlauf charakteristischen Entwicklungsschritte ein. Es geht nicht um die Frage, ob Transfer notwendig oder unabänderlich ist, sondern um die sprachlichen, kognitiven und erwerbspezifischen Umstände, durch die der Rückgriff auf die Erstsprache begünstigt wird.

Nach Wode (1992) gilt grundsätzlich, dass beim Transfer die Elemente der beteiligten Sprachen hinreichend ähnlich sein müssen, damit er sich ereignen kann. Das phonologische System ist recht anfällig für Transfer. Aus dem Englischunterricht ist beispielsweise bekannt, dass bestimmte Fehler charakteristisch für Englisch lernende Deutsche im Gegensatz zu Englisch lernenden Franzosen sind. Ein „typisch“ französischer Akzent wiederum kann als Interferenz interpretiert werden. Beim sukzessiven Zweitspracherwerb zeigt sich, dass Lautsysteme anfällig für Transfer sind, ab einem gewissen Alter ist es fast unmöglich, Transfer zu vermeiden. Grundsätzlich sind verschiedene Arten des Transfers zu unterscheiden(vgl. Müller u.a. 2007):

1. Bei der Interferenz i.e.S. werden dieselben morphosyntaktischen Regeln auf zwei Systeme angewendet. Ein 16-jähriger junger Mann, dessen Erstsprache Italienisch ist, äußert z.B.: *Ilu habe gehabt Fieber*. Der infinite Prädikatsteil wird vor dem direkten Objekt gebraucht. Dieses Satzmuster lässt sich als Interferenz interpretieren, da im Italienischen der infinite Prädikatsteil im Hauptsatz stets vor dem direkten Objekt steht.
2. Beim *Code-Mixing* oder *Borrowing* werden Wörter, die in der einen Sprache nicht verfügbar sind, aus der anderen Sprache übernommen. Der Lerner greift auf ein Wort aus einer ihm bekannten Sprache zurück, wenn es ihm in der Zielsprache im Moment nicht zur Verfügung steht. Z.B. zeigt ein 4-jähriger Junge mit Türkisch als Erstsprache auf ein Bild und sagt: *She hat eineձiñ fırçası* (= Zahnbürste, vgl. Jeuk 2003). Obwohl es im Türkischen keine Artikel gibt, gebraucht der Junge das korrekte Genus für ein Wort, das ihm nur im Türkischen bekannt ist. Das Türkische Wort passt sich der Struktur des Deutschen an. Durch eine parallele lexikalische Aktivierung und das Bestreben nach Problemlösung wird das Einflechten einzelner Wörter aus der einen in eine andere Sprache zu einer produktiven Strategie. Kinder nutzen dieses Verhalten als „strukturellen Steighügel“ (Tracy 1996, 87), indem sie die ihnen zur Verfügung stehenden Mittel systematisch einsetzen.

3. Beim *Code-Switching* wird in Abhängigkeit von der Situation, dem Interaktionspartner und dem Gesprächsthema gezielt und bewusst zwischen den beiden Sprachen gewechselt.

Die Bewertung von Sprachmischungen als Fehler oder als kreatives Übergangssphänomen ist von vielen Faktoren abhängig. Kinder und Jugendliche, die in deutschen Kindergarten und Schulen Deutsch als Zweitsprache erwerben, stehen alle vor der Schwierigkeit, sich die *deutsche Sprache* anzueignen zu müssen. Viele nicht zielsprachliche Bildungen dieser Lerner können als Übergänge und Zwischensprachen zur zielsprachlichen Sprachbeherrschung interpretiert werden. Im Kindergarten- und Grundschulalter kann beobachtet werden, dass bei der Aneignung der Grammatik des Deutschen die meisten Kinder ähnliche Erwerbschritte vollziehen, die auch mit Phasen übereinstimmen, die Kinder mit Deutsch als Erstsprache durchlaufen (vgl. Grießhaber 2005). Interferenzen auf der grammatischen Ebene werden zwar beobachtet, stellen aber eine Minderheit der Fehlbildungen dar. Rösch (2003, 213) stellt eine Reihe von Stolpersteinen auf, die für alle Lerner des Deutschen im Wesentlichen dieselben sind. Dazu gehören vor allem das deutsche Genus- und Kasussystem und die Adjektivdeklination, der Gebrauch der Präpositionen sowie der Gebrauch der unregelmäßigen und der trennbaren Verben. Auch jugendliche Lerner scheinen sich eher an den Erwerbsreihenfolgen im Erstspracherwerb als am Fortschreiten des Sprachunterrichts in der Schule zu orientieren: Diehl u.a. (1999) zeigen anhand von Analysen bei Schweizer Jugendlichen, die in Genf in der Schule Deutsch als Fremdsprache lernen, dass die Entwicklungssequenzen sehr große Ähnlichkeit mit Phasen haben, die Kinder mit Deutsch als Erstsprache durchlaufen. Ein Grammatikunterricht (in der Fremdsprache Deutsch), der anderen Entwicklungssequenzen folgt, scheint zum Scheitern verurteilt.

Das bedeutet nicht, dass die Grammatik der Erstsprache beim Zweitspracherwerb keine Rolle spielt. Haberzettl (2005) zeigt anhand der Analyse von Äußerungen russischer und türkischer Grundschulkinder, dass die Erwerbsgeschwindigkeit bestimmter Eigenschaften des Deutschen durchaus von der Erstsprache der Lerner abhängt. So haben Kinder mit Türkisch als Erstsprache die Verbendstellung in deutschen Nebensätzen schneller erworben als Kinder mit Russisch als Erstsprache, da im Türkischen die Verbendstellung die Regel ist. Das Beispiel zeigt, dass auch beim Grammatikerwerb die Erstsprache eine Basis darstellen kann, von der aus die Lerner sich der Zweitsprache nähern. An den prinzipiellen Erwerbschritten in der Zweitsprache Deutsch scheint dies jedoch wenig zu ändern, wie verschiedene aktuelle Untersuchungen zeigen (vgl. Ahrenholz 2006).

4 Zur Interpretation von Sprachmischungen

Wie schwierig Transferleistungen zu deuten sind, zeigt Tracy (1996, 80): Die Äußerung eines Kindes *I eat sometimes candy* könnte als Transfer aus dem Deutschen interpretiert werden. Die Äußerung stammt jedoch von einem einsprachigen Kind. Ebenso könnte die Äußerung eines bilingualen Kindes *When comes my mother?* als Transfer aus der deutschen Struktur des Satzes *Wann kommt meine Mutter?* interpretiert werden. Ebenfalls denkbar wäre jedoch eine Übergeneralisierung englischer Fragestrukturen in Analogie zu *Where is the train?* (vgl. Kohn 1990, 149 ff.). Die beobachtbaren Fehler geben nur vage Hinweise auf zu Grunde liegende Transferprozesse.

„Dies heißt freilich nicht, dass solche Äußerungen, wären sie denn von bilingualen Kindern produziert worden, *nicht* auf eine Interaktion der beiden Sprachen zurückgeführt werden könnten. Es bedeutet lediglich, dass ein solcher Schluss keineswegs zwingend ist“ (Tracy 1996, 81).

Aufgrund der großen Strukturunterschiede zwischen Deutsch und Türkisch sollte man z.B.annehmen, dass Transferphänomene beim Zweitspracherwerb relativ einfach zu interpretieren sind. Dass dies nicht der Fall ist, kann an einem Beispiel gezeigt werden: Meixner (2000) geht davon aus, dass Kinder mit Türkisch als Erstsprache beim Deutschlernen den Infinitiv ans Ende des Satzes setzen, weil dies der Struktur im Türkischen entspreche. Als Beispiele dienen folgende Äußerungen von türkischen Schulanfängern (Meixner 2000, 86):

Er was essen.

Er eine Flasche Limonade haben.

Er kommen und die Flasche Limonade trinken.

Bei dieser Interpretation wird übersehen, dass es keine türkischen Satzmuster *Infinitive am Satzende* gibt (vgl. Böttle & Jeuk in diesem Band), sehr wohl aber deutsche Satzmuster, etwa Modalsätze. Näher liegend wäre beispielsweise die Annahme, dass es sich um Verkürzungen der folgenden zielsprachlichen Äußerungen handelt:

Er will etwas essen.

Er will eine Flasche Limonade trinken.

Er will (*wird/tut*) kommen und die Flasche Limonade trinken.

Ein Einfluss der Erstsprache auf die Fehlbildung könnte darin bestehen, dass es im Türkischen keine Zweitteilung des Prädikats gibt und der linke Teil der Prädikatklammer im Deutschen ausgelassen wird. Interessanterweise verwenden auch deut-

sche Kinder im Erstspracherwerb den Infinitiv in Endstellung, meist in Zwei- und Dreiwortäußerungen (mit 2 bis 2,6 Jahren). Es werden die Elemente ausgelassen, die nicht Träger wichtiger Informationen sind, z.B. Modalverben. Die Beispiele zeigen, wie schwierig die Interpretation von Äußerungen aufgrund kontrastiver Analysen ist. Dies hängt damit zusammen, dass Transfer stets mit anderen Faktoren verknüpft ist (Wode 1992). Sicherheit in Bezug auf die Interpretation kann nur gewonnen werden, wenn die vom Kind gebildete Struktur, die von uns als falsch wahrgenommen wird, eine eindeutige Entsprechung in der HerkunftsSprache hat, und zwar auf allen Strukturebenen.

5 Didaktische Konsequenzen

Die nachstehenden Überlegungen bauen auf folgenden Grundsätzen auf: Sprachmischungen sind kein Zeichen von Sprachdefiziten sondern von Sprachkompetenzen. Sie sind häufig sowohl kreativ als auch konstruktiv. Sprachmischungen erfüllen eine wichtige identitätsstiftende Aufgabe im Leben der Kinder und Jugendlichen. Die Gefahr, dass das Mischen von Sprachen den Zweitspracherwerb negativ beeinflusst, beispielsweise beim Erwerb der Grammatik, ist als gering einzustufen. Die Möglichkeit, dass das Einbringen und die Wertschätzung der Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache fördern und unterstützen kann, namentlich beim Wortschatz- und Bedeutungserwerb sowie bei der Schriftaneignung, ist als sehr hoch einzuschätzen. Eine stabile Erstsprache fördert und erleichtert den Aufbau einer Zweitsprache, die Fähigkeit zur sprachlichen Analyse wird verbessert, die sprachliche Kreativität gefördert und die verbale und nonverbale Intelligenz positiv beeinflusst. Zudem ist die affektive Komponente ein entscheidender Faktor: Der Einbezug der Familiensprache wirkt sich auf das Selbstbild, die Einstellung zur eigenen Gruppe und die Motivation aus. Wenn Kinder spüren, dass ihre Vorkenntnisse gewürdigt werden, öffnen sie sich eher der für sie fremden Sprache (vgl. Cummins 2000, 187).

Eine gute Ausgangslage ist im bilingualen Klassen gegeben, bei denen zwei Sprachen nebeneinander stehen und die Schülerinnen und Schüler jeweils eine der beiden Sprachen lernen müssen. In der Regel sind die Unterrichtsfächer gleichberechtigt auf die Sprachen verteilt. In einer Reihe von Studien konnte gezeigt werden, dass bilingualer Unterricht am besten in der Lage ist, migrationsbedingte Benachteiligung zu vermeiden und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, ihre Kompetenzen in der Familiensprache aktiv zur Aneignung der Umgebungssprache zu nutzen (vgl. Siebert-Ott 2001).

In Klassen mit Kindern und Jugendlichen mit mehreren verschiedenen Herkunftsprachen ist die Aufgabe komplexer. Da in der Klasse viele Sprachen gesprochen werden, müssen andere Wege gefunden werden, diese in den Unterricht einzubeziehen. Hier bietet die Interkulturelle Pädagogik einen Rahmen, in den diese Überlegungen eingebettet werden können: Interkulturelle Pädagogik hat zum Ziel, Kinder darin zu unterstützen, weitoffen und kulturell aufgeschlossen zu werden und solidarisch und verantwortungsbewusst handeln zu lernen (vgl. Schader 2000, 40ff.). Dabei geht es um die Gleichberechtigung von Menschen in verschiedenen Lebenswelten, kulturelle Vielfalt wird zum Ausgangspunkt des Lernprozesses gemacht. Im Vordergrund stehen dabei die Sprachkompetenzen der Kinder. Diese sollten sich in einer Umgebung entfalten können, die durch die Wahrnehmung und Wertschätzung von Heterogenität und Differenzen geprägt ist. Dabei kommt Lehrerinnen und Lehrern die Rolle von Kulturyermittlern zu. Für eine solche Art der Sprachförderung wurden in den letzten Jahren verschiedene Modelle entwickelt, die sich nur langsam in der pädagogischen Praxis verbreiten:

Belke (2000) entwirft für den Deutschunterricht ein Konzept, in dessen Mittelpunkt die Beziehung zwischen den Sprachen steht. Elemente des Arbeitsbereichs Deutsch als Zweisprache werden stärker in den Deutschunterricht einbezogen. Ein zentrales Moment ist hierbei das Sprachspiel. Es bietet zum einen die Möglichkeit über spielerische Übungsformen grammatische Muster des sprachlichen Gebrauchs einzutüben und über Sprache nachzudenken, zum anderen ermöglicht es das sanktionsfreie Ausprobieren. In Sprachspielen ist außerdem die Möglichkeit gegeben, durch den Sprachvergleich Sprachbewusstsein aufzubauen. Beispielsweise können Wörter aus verschiedenen Sprachen in einfache Gedichte eingebaut werden, um auf Reimstrukturen aufmerksam zu machen. Im Bereich des Schriftspracherwerbs können Fehlschreibungen von Kindern, die aufgrund ihrer anderen Sprache zu Stande kommen, zum Ausgangspunkt der Phonomanalyse gemacht werden. Hierzu passt das Material von Büchner & Dirim (2003): Ausgehend von Anlauttabellen in verschiedenen Sprachen (Türkisch, Englisch, Russisch, Polnisch, Spanisch, Italienisch) bietet es eine Reihe von Sprachspielen und Spracherfahrungen, bei denen die Kinder ihre Sprachen in das Erlernen der Schrift einbringen können.

Schader (2000) legt eine Reihe von Vorschlägen vor, wie Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in mehrsprachigen Klassen gefördert werden kann. Z.B. sollen Lehrerinnen und Lehrer nach Begriffen und Wörtern in der Herkunftssprache der Kinder fragen und somit das Bewusstsein für verschiedene Klang- und Bedeutungsstrukturen bei allen Schülerinnen und Schülern stärken. Die Anwesenheit von Texten und Büchern in verschiedenen Sprachen im Klassenzimmer fördert nicht nur die Lesemotivation, sondern beginnstigt auch Sprachanlässe und die Auseinandersetzung mit der Sprachenvielfalt. Teileaspekte der Lesefähigkeit können bei Kindern mit schwachen Deutschkenntnissen auch anhand muttersprachlicher Texte geübt werden. Dasselbe gilt für den schriftlichen Ausdruck. Hier bietet sich eine enge Kooperation mit dem muttersprachlichen Lehrer an. Bei der Sprachbeobachtung kann durch Bezugnahme, Nachfragen und Vergleichen das Bewusstsein für sprachliche Strukturen geschärft werden. Dies eröffnet neue Perspektiven für den Arbeitsbereich „Sprachbewusstsein entwickeln“ (vgl. Oomen-Welke 2003).

Hierzu zwei Beispiele:

Bereits in der zweiten Klasse können Kinder Wörter in ihre Bestandteile zerlegen und verändern sowie neue Wörter bilden. Verschiedene Sprachen bieten verschiedene Möglichkeiten: Im Deutschen können z.B. durch Komposition aus selbstständigen Nomen nahezu unbegrenzt neue Wörter gebildet werden (*Bodensegdampfschiffahrtsgesellschaftskapitän...*). In anderen Sprachen ist dies nur eingeschränkt möglich: Im Französischen z.B. wird auf Genitivstrukturen zurückgegriffen (*porte de la maison = Haustür*), was eine Konstruktion wie die obige unmöglich macht. Im Türkischen ist die Möglichkeit zwar gegeben, am Grundwort wird jedoch ein Deklinationspartikel angehängt (*Beket = Baby; araba = Wagen; bebekarabası = Kinderwagen*). Wenn Kinder verschiedener Sprachen nun die Gelegenheit erhalten, im Unterricht Wortkompositionen zu übersetzen und dann auf Bildungsprinzipien aufmerksam zu werden, dient dies der Förderung der Sprachbewusstheit aller Kinder.

Ähnlich kann im Hinblick auf die Bewusstmachung grammatischer Strukturen im Deutschen gearbeitet werden. Durch den Sprachvergleich erhalten Schülerinnen und Schüler verschiedener Herkunftssprachen die Gelegenheit, Unterschiede und Gemeinsamkeiten wahrzunehmen. Damit eröffnen sich neue Möglichkeiten, Strukturen des Deutschen zu lernen. Einsprachig deutschen Schülerinnen und Schülern kommt die Aufgabe zu, die Strukturen zu erklären. Dies dient unmittelbar dem Aufbau einer differenzierten Sprachbewusstheit. Der Sprachvergleich kann am Beispiel der Verbklammer, die eine Besonderheit des Deutschen darstellt, gezeigt werden:

Sprachen mit Verklemmer	Andere indoeurop. Sprachen	Andere Sprachen
Deutsch: <i>Ich bin in die Schule gegangen</i>	Norwegisch: <i>Yeg har gått til skolen</i>	Türkisch: <i>Ben okullu gitdim</i> (<i>Ich Schule nach gegangenbin</i>)
	Englisch: <i>I have gone to school</i>	
	Französisch: <i>Je suis allé à l'école</i>	Ungarisch: <i>Elnézem az iskolába</i> (<i>Gegangen(fich) die Schulein</i>)
	Spanisch: <i>Yo he ido al instituto</i>	
	Kroatisch: <i>Isao sam u školu</i> (<i>Gegangen bin in Schule</i>)	

Bei Jugendlichen stellt sich das Problem der Bewertung von Mischäußerungen in besonderer Weise, weil diese mitunter bewusst eingesetzt werden, um sich abzugrenzen. LehrerInnen reagieren darauf häufig ablehnend, eben weil sie sich ausgegrenzt fühlen, was dieses Verhalten unter Jugendlichen verstärken kann. Mit einer größeren Offenheit von Seiten der Lehrkräfte den Sprachen gegenüber werden auch diese Abgrenzungsbemühungen weniger. Zudem muss unterschieden werden, wann und zu welchem Zweck SchülerInnen ihre Sprachen verwenden. Ist es in Pausengesprächen, in Nebenhergesprächen im Unterricht oder dient es der Verständigung im Unterricht? Dirim (1998) kann zeigen, dass ein Großteil der Nebenhergespräche im Unterricht, die mehrsprachige Kinder untereinander führen und bei denen sie ihre Erstsprache einsetzen, unterrichtskonstituierend sind, indem ein Schüler z.B. einem anderen etwas erklärt, das dieser (in der deutschen Sprache) nicht verstanden hat.

Die pädagogischen Entwicklungsaufgaben, Deutsch zu lehren und die Mehrsprachigkeit wertzuschätzen, haben gute Erfolgsaussichten, wenn beides miteinander verknüpft wird, da durch die Wertschätzung der gemischtsprachigen Identität die Sprachlernmotivation nachhaltig gefördert wird.

Literatur

- Büchner, Inge/Dirim, Inci (2001): Spiel mit Sprachen. Hamburg: VpM.
- Cummins, James (2000): Language, Power and Pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Houwer, Annik (1995): Bilingual Language Acquisition. In: Fletcher, Paul/MacWhinney, Brian: Handbook of Child Language. Oxford.
- Dirim, Inci (1998): „Var mi lan Marmelade?“ Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschule. Münster: Waxmann.
- Diehl, Erika, u.a. (2000): Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer.
- Fix, Martin (2002): „Die Recht Schreibung ferbesen“ – Zur orthographischen Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch. In: Didaktik Deutsch 12/02, S. 39–55.
- Grießhaber, Wilhelm (2005): Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. [online]: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofanalysazm-05.pdf> (Stand: 02.07.2007).
- Haberzell, Stefanie (2005): Der Erwerb der Verbstellungsgeregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache. Tübingen: Niemeyer.
- Huncke, Hans W./Steinig, Wolfgang (1997): Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Schmidt.
- Jetk, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung des Spracherwerbs türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Fribach.
- Klein, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb, 3. Auflage. Königstein: Athenäum.
- Müller, Natascha, u.a. (2007): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Tübingen: Narr.
- Kohn, Kurt (1990): Dimensionen lernersprachlicher Performanz. Tübingen: Narr.
- Meixner, Johanna (2000): „Kamele schlafen in der Luft“: Selbstorganisation und Lernersprachen. In: Wendt, Michael (2000): Konstruktion statt Instruktion. Frankfurt: Lang, S. 81–97.
- Oomen-Welke, Ingelore (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula, u.a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache, Band 1. Paderborn: Schöningh, S. 452–463.
- Rösch, Heidi u.a. (2003): Deutsch als Zweitsprache. Braunschweig: Schrödel.
- Schader, Basil (2000): Spracherlebnis als Chance. Zürich: Orell Füssli.
- Siebert-Ott, Gesa (1999): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten

Sprachminderheiten. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes
Nordrhein-Westfalen.

Tracy, Rosemarie (1996): Vom Ganzen und seinen Teilen. Überlegungen zum
doppelten L1-Erwerb. In: Sprache & Kognition 15, S. 70–92.

Wode, Henning (1992): Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lern-
barkeit von Sprachen. Ismaning: Hueber.