



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Welche Kenntnisse müssen DeutschlehrerInnen über die
Erstsprachen ihrer SchülerInnen besitzen, um den
Deutschunterricht erfolgreich gestalten zu können?
Am Beispiel von Türkisch und
Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch als Herkunftssprache.“

verfasst von / submitted by

Doris Widhalm

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 333 445

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

UF Deutsch UF Biologie und Umweltkunde

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. phil. İnci Dirim, M.A.

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Doris Widhalm, erkläre hiermit an Eidesstatt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Diese Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, im März 2016

Unterschrift der Verfasserin

„Das Letzte, was man findet, wenn man ein Werk schreibt, ist, zu wissen, was man an den Anfang stellen soll.“

Blaise Pascal

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei einigen Menschen bedanken, die mich im Laufe meines Studiums, vor allem in diesem letzten Abschnitt, begleitet und stets tatkräftig unterstützt haben.

Allen voran möchte ich meinen Eltern danken, die mich im Zuge meines Studiums sowohl mental als auch finanziell immer unterstützt haben. Danke, dass ihr mich immer darin bestärkt habt, meinen eigenen Weg zu gehen und auch dafür, dass ihr meine studienbezogenen Entscheidungen immer akzeptiert und unterstützt habt.

Ebenso möchte ich meinem Lebensgefährten Alexander danken. Danke, für deine grenzenlose Geduld in Zeiten, die für mich schwierig schienen und danke, dass ich allerdings auch meine zahlreichen Erfolgsmomente mit dir teilen durfte.

Des Weiteren möchte ich drei ganz besondere Freundinnen an dieser Stelle nicht vergessen. Michi und Isa, ihr habt in den letzten Jahren nichts unversucht gelassen, um mich in schwierigen Situationen aufzubauen und habt immer die passenden Worte in scheinbar unüberwindbaren Augenblicken gefunden- ich danke euch dafür! Rezan, auch du hast es in den letzten Jahren immer wieder geschafft, deine fröhliche und positive Art an mich weiterzugeben- danke dafür sowie für die vielen inspirierenden Gespräche, die wir über Zwei- und Mehrsprachigkeit geführt haben und die mir immer wieder neue Ideen und Denkanstöße für den Entstehungsprozess meiner Arbeit gegeben haben.

Auch Frau Univ.-Prof. Dr. phil. İnci Dirim, M.A. möchte ich für ihre aufbauenden Worte sowie für die zahlreichen Hilfestellungen und Literaturhinweise im Rahmen der Entstehung meiner Diplomarbeit danken. Danke, für Ihre einzigartige Betreuung ohne die meine Arbeit heute nicht das wäre, was sie nun ist.

Ein herzliches Dankeschön gilt auch Frau MMag. Birgit Springsits sowie Frau Mag. Natascha Khakpour für die Bereitstellung der SchülerInnentexte. Ebenso danke ich Herrn Univ.-Prof. Mag. Dr. Peter Ernst für die zahlreichen Hintergrundinformationen zum Wienerischen.

Vielen, vielen Dank!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1. Vorwort	1
1.2. Darlegung der Forschungsfrage.....	2
1.3. Aufbau der Arbeit.....	3
2. Theoretischer Teil.....	6
2.1. Zwei- und Mehrsprachigkeit im Spannungsfeld zwischen Vorstellung und Realität	6
2.1.1. Über die Vorstellungen von Zwei- und Mehrsprachigkeit.....	6
2.1.2. Definitionsversuche von Zwei- und Mehrsprachigkeit im Wandel der Zeit	7
2.1.2.1. Klassische Definitionsversuche	7
2.1.2.2. Aktuelle Definitionsversuche	7
2.1.3. Normvorstellungen	8
2.1.3.1. Geografischer Aspekt.....	9
2.1.3.2. Neurologischer Aspekt.....	10
2.1.4. Das sprachliche Repertoire – Vom Ganzen anstatt der Summe seiner Teile	11
2.1.4.1. Das sprachliche Repertoire im Rahmen der Institution Schule	12
2.1.4.2. Das sprachliche Repertoire „einsprachiger“ Lernender	14
2.1.4.3. Forschungsbestände im Kontext des sprachlichen Repertoires	16
2.1.5. Sprachbewusstheit	18
2.1.6. Vorurteil „Semilingualismus“	19
2.1.7. Möglichkeiten der Einbettung des sprachlichen Repertoires in den Unterricht – Paradebeispiel „CUNY- NYSIEB Project“	22
2.1.7.1. Projektteam und Organisation	22
2.1.7.2. Unterrichtsmethoden und schulische Optionen für „emergent bilinguals“ im Staat New York (vor Projektbeginn).....	23
2.1.7.3. Vorgehensweisen, Visionen und Projektziele des „CUNY-NYSIEB“-Teams	24
2.1.7.4. Projektbedingte Veränderungen an den beteiligten Schulen.....	24
2.1.7.5. Konzept des „anslanguaging“	27
2.2. Über den Einfluss der Erstsprache(n) auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache	29
2.2.1. Erstsprache gleich Erstsprache – Einfluss gleich Einfluss?.....	29
2.2.2. Erstsprache? - Mischsprache!	31
2.2.3. Sprachmischungen.....	33
2.2.3.1. Transfer	34
2.2.3.1.1. Positiver und negativer Transfer	34

2.2.3.1.2.	Code-Mixing („Borrowing“)	35
2.2.3.1.3.	Code-Switching	35
2.2.3.1.4.	Interferenz	36
2.2.3.2.	Umgang mit Sprachmischungen	37
2.3.	Über den Einfluss nationalstaatlicher Sichtweisen auf den Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit im Rahmen des Deutschunterrichts	38
2.3.1.	Sprache im Zentrum der bildungsinstitutionellen Machtausübung	39
2.3.2.	Konstrukt „Spracherwerbshypothese“ – Ausdruck einer nationalstaatlich geprägten Sichtweise auf Zwei- und Mehrsprachigkeit	42
2.3.2.1.	Kontrastivhypothese	43
2.3.2.2.	Interlanguage-Hypothese („Lernersprachen-Hypothese“)	45
2.3.2.2.1.	Die nationalstaatliche Komponente der Interlanguagehypothese	45
2.3.2.2.2.	Zugrundeliegende Überlegungen und Absichten	46
2.3.2.2.3.	Interlanguages im Unterrichtskontext	47
2.3.2.3.	„inkorrekte“ Erwerbsphänomene aus zielsprachlicher Sicht	48
2.3.2.4.	Interdependenzhypothese („Abhängigkeitsannahme“)	49
2.3.2.4.1.	Kritikpunkte bezüglich der Interdependenzhypothese	50
2.3.3.	Über den Einfluss nationalstaatlicher Denktraditionen auf die Einstellung von Lehrkräften bezüglich Zwei- und Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer	53
2.3.3.1.	Korrekturverhalten	54
2.3.3.1.1.	Überkorrektur	57
2.3.3.1.2.	Die Schuld der Lernenden?	58
2.3.4.	(sprachliche) Anforderungen an Kinder und Jugendliche in Migrationskontexten	59
2.3.4.1.	Monopolstellung der Standardvarietät des Deutschen	60
2.3.4.2.	Zeitraumen	62
2.3.4.3.	Sprachstandserhebungen	63
3.	Empirischer Teil	67
3.1.	Methodische Vorgehensweise	67
3.2.	Forschungsinteresse – Forschungsfrage und Hypothesen	67
3.3.	Forschungsdesign – Basis der empirischen Untersuchung	70
3.4.	Forschungsmethode	71
3.4.1.	Mixed-Methods-Zugang	72
3.5.	Erhebungsmethode	75
3.5.1.	Übersicht über das erhobene Datenmaterial	75
3.5.2.	Beschreibung des förderdiagnostischen Evaluationsinstruments „Tulpenbeet“	77
3.5.2.1.	Zielsetzungen	77

3.5.2.2.	Konzeption und Durchführung.....	78
3.5.2.3.	Auswertung.....	78
3.6.	Auswertung.....	80
3.6.1.	Auswertungsmethode	80
3.6.1.1.	Inhaltsanalyse - Charakteristika, Vorgehensweisen und Ziele.....	80
3.6.1.2.	Entscheidungskriterien für die qualitative Inhaltsanalyse (inklusive Quantifizierungen der qualitativen Analysen).....	83
3.6.2.	QDA-Software „MAXQDA“ – technisches Hilfsmittel für die Inhaltsanalyse.....	84
3.7.	Ergebnisse.....	86
3.7.1.	Übersicht über die involvierten Sprachen	86
3.7.2.	Ergebnisse aus den Texten der Lernenden mit türkischer Herkunftssprache	89
3.7.2.1.	Übersicht über die möglichen erstsprachlichen Interferenzen.....	89
3.7.2.2.	Analyseergebnisse der potenziellen erstsprachlichen Interferenzen innerhalb der einzelnen sprachlichen Kategorien	91
3.7.2.2.1.	Phonetik	92
3.7.2.2.2.	Morphologie	93
3.7.2.2.3.	Syntax.....	95
3.7.2.2.4.	Schrift.....	96
3.7.2.2.5.	Semantik	97
3.7.2.3.	Einflüsse auf die Produktion des Deutschen als Zweitsprache fernab von Grammatik und Orthografie.....	97
3.7.3.	Ergebnisse aus den Texten der Lernenden mit Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch als Herkunftssprache	98
3.7.3.1.	Übersicht über die möglichen erstsprachlichen Interferenzen.....	98
3.7.3.2.	Analyseergebnisse der potenziellen erstsprachlichen Interferenzen innerhalb der einzelnen sprachlichen Kategorien	100
3.7.3.2.1.	Phonetik	100
3.7.3.2.2.	Morphologie	100
3.7.3.2.3.	Syntax.....	102
3.7.3.2.4.	Schrift.....	103
3.7.3.2.5.	Semantik	104
3.7.3.3.	Einflüsse auf die Produktion des Deutschen als Zweitsprache fernab von Grammatik und Orthografie.....	104
3.8.	Interpretation der Ergebnisse.....	105
3.8.1.	Über die Möglichkeit erstsprachlicher Übertragungen im Rahmen des zweitsprachlichen Erwerbes der deutschen Sprache	105

3.8.1.1.	Interpretation der möglichen erstsprachlichen Interferenzen innerhalb der Texte von Lernenden mit türkischer Herkunftssprache	105
3.8.1.2.	Interpretation der möglichen erstsprachlichen Interferenzen innerhalb der Texte von Lernenden mit bosnischer, kroatischer oder serbischer Herkunftssprache.....	107
3.8.1.3.	Gegenüberstellung der Ergebnisse	108
3.8.2.	Über die Vielfalt der Interpretationsmöglichkeiten bezüglich nicht-zielsprachenkonformer Sprachbildungen im Kontext eines Zweitsprachenerwerbes.....	110
3.8.3.	Über Nationalsprachen und Dialektformen hinausgehende Einflüsse auf den Zweitsprachenerwerbsprozess.....	112
4.	Resümee – Zusammenführung theoretischer und empirischer Forschungsergebnisse	114
5.	Conclusio	121
6.	Literaturverzeichnis	124
6.1.	Manuelle Quellen.....	124
6.2.	Digitale Quellen.....	130
7.	Grafikverzeichnis	133
8.	Tabellenverzeichnis.....	133
9.	Anhang	134
9.1.	Exempel eines SchülerInnentextes.....	134
9.2.	Abstract (Deutsch).....	135
9.3.	Curriculum vitae	137

1. Einleitung

1.1. Vorwort

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich, wie auch schon der Titel verrät, mit der Frage, welche Kenntnisse DeutschlehrerInnen über die Erstsprachen¹ der SchülerInnen besitzen müssen, um den Deutschunterricht erfolgreich gestalten zu können.

Das Ziel dieser Arbeit liegt darin, aufzuzeigen, dass die jeweiligen Erstsprachen der Lernenden durchaus eine Rolle im Zweitspracherwerbsprozess einnehmen können und daher von den Lehrpersonen geschätzt sowie auch aktiv in das Unterrichtsgeschehen integriert werden sollten. Ebenso liegt das Ziel dieser Arbeit auch darin begründet, die Grenzen der nationalstaatlich determinierten Einzelsprachen als alleinige „Verantwortliche“ für die entstehenden nicht-zielsprachlichen Bildungen der bi- beziehungsweise multilingualen Lernenden aufzuzeigen und zu begründen.

Die theoretische Bearbeitung dieses Themas bildet die Basis für den darauf aufbauenden empirischen Teil der Arbeit. Im Anschluss werden die Theorie, welche den bisherigen Forschungsstand bezüglich dieses Themas beinhaltet, sowie der empirische Teil, welchem eine qualitative Inhaltsanalyse (inklusive Quantifizierungen der qualitativen Analysen) von SchülerInnentexten von Kindern mit Türkisch beziehungsweise Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch als Erstsprache zugrunde liegt, zusammengeführt.

Meine erste aktive Beschäftigung mit dem Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ fand im Rahmen meines Studiums, mit der Lehrveranstaltung „Einführende Übung DaZ“, im Sommersemester 2010, statt. Durch den Besuch der Vorlesung „Einführung in Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache“ im Sommersemester 2012, konnte ich einen umfassenden Einblick in diese Thematik gewinnen und mein besonderes Interesse, vor allem an dem Gegenstand

¹ Ich möchte darauf aufmerksam machen, dass aus Gründen der LeserInnenfreundlichkeit an manchen Stellen dieser Arbeit lediglich der Terminus „Erstsprache“ zu finden ist. Die Möglichkeit, dass eine Person mehrere Erstsprachen besitzt, soll hierdurch keinesfalls als ausgeschlossen verstanden werden, selbiges gilt auch für den Begriff „Zweitsprache“ - sofern dieser Terminus in der vorliegenden Arbeit vorkommt, wird damit selbstverständlich auch die Möglichkeit, dass eine Person eine sogenannte „Zweitsprache“ bereits als Dritt- oder gar Viertsprache erlernt, keinesfalls als ausgeschlossen verstanden.

„Deutsch als Zweitsprache“, wurde geweckt, sodass ich folglich beschloss, meine Diplomarbeit in diesem Fachbereich schreiben zu wollen.

Ergänzend zu dem Entstehungsprozess meiner Diplomarbeit, belegte ich einige Wahlfächer im Bereich DaF / DaZ², als Lehramtsstudentin wählte ich vor allem einige jener Lehrveranstaltungen, welche einen Bezug zu dem Thema Schule verzeichnen konnten.

Bezüglich der Themenwahl meiner Diplomarbeit war und ist mir in erster Linie wichtig, einen im Kontext der Institution Schule angesiedelten Forschungsgegenstand zu fokussieren. Essentiell für mich ist es, durch meine Arbeit einen Mehrwert an Erkenntnis für mich als zukünftige Lehrerin erzielen zu können. Ich bin davon überzeugt, dass sich der Bereich „Deutsch als Zweitsprache“, aufgrund der immer weiter wachsenden Globalität und Multilingualität dieser Welt, kontinuierlich weiterentwickeln wird und diese Thematik besonders im Rahmen der Bildungsinstitution Schule stetig an Relevanz zunehmen wird. Ich denke, dass LehrerInnen im Allgemeinen ein immer komplexeres Wissen über Zwei- und Mehrsprachigkeit im Allgemeinen, aber auch über die Besonderheiten der Erstsprachen ihrer SchülerInnen, vor allem durch ihre akademische Ausbildung, erlangen. Der bisherige Forschungsstand auf diesem Gebiet hat einiges an bedeutungsvollem Wissen bereitgestellt, mit meiner Arbeit möchte ich einen zusätzlichen Beitrag, zur Erweiterung des aktuellen Forschungsstandes in diesem Fachbereich, leisten.

1.2. Darlegung der Forschungsfrage

Im Zentrum dieser Arbeit steht die folgende Forschungsfrage: „Welche Kenntnisse über die Erstsprachen ihrer SchülerInnen müssen DeutschlehrerInnen besitzen, um den Deutschunterricht erfolgreich gestalten zu können?“.

Vorerst wird dieser Forschungsfrage theoretisch nachgegangen, wodurch die Hintergründe beziehungsweise der bisherige Forschungsstand zu dem Thema dieser Arbeit dargelegt werden. Im Anschluss folgt der empirische Teil, welcher auf der qualitativen Inhaltsanalyse (inklusive Quantifizierungen der qualitativen Analysen) von Texten, welche von Kindern mit türkischer beziehungsweise bosnischer, kroatischer oder serbischer Herkunftssprache verfasst wurden,

² DaF / DaZ steht für „Deutsch als Fremdsprache“ / „Deutsch als Zweitsprache“

basiert. Das primäre Ziel dieser Inhaltsanalyse ist es, herauszufinden, inwiefern die nationalstaatlichen Erstsprachen der SchülerInnen den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache beeinflussen.

Anschließend werden die Erkenntnisse beider Teile, Theorie und Empirie, zusammengetragen und diskutiert.

Der bereits dargelegten Forschungsfrage werden die folgenden beiden Fragen untergeordnet, diesen soll ebenfalls empirisch nachgegangen werden:

- Können potenziell erstsprachlich motivierte Interferenzen aus den Herkunftssprachen der SchülerInnen immer hundertprozentig als solche, innerhalb der Schriftproben von Lernenden, festgestellt werden?
- Können Einflüsse auf die schriftliche Produktion des Deutschen als Zweitsprache festgestellt werden, welche über Standardsprachen beziehungsweise über Dialektvarietäten hinausgehen?

Im Zuge dieser Arbeit ist mir ein durchgängiger Praxisbezug besonders wichtig, weshalb mir die Analyse von SchülerInnentexten insbesondere am Herzen liegt, da diese reale Gegebenheiten direkt aus dem Kontext der Institution Schule, für die optimale Bearbeitung der Forschungsfrage, bieten. Es ist mir ein besonderes Anliegen, vor allem Lehrpersonen neue Perspektiven für den Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit sowie den damit verbundenen oftmals auftretenden nicht-zielsprachlichen Bildungen von bi- beziehungsweise multilingualen Kindern und Jugendlichen, aufzuzeigen, um damit auch an den bisherigen Forschungsstand bezüglich dieser Thematik anknüpfen zu können.

1.3. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen sowie einen empirischen Teil und endet mit einer abschließenden Conclusio.

Der theoretische Teil bildet mit seinen drei Hauptkomponenten die Basis für den empirischen Teilbereich dieser Arbeit. Im ersten Part des theoretischen Teils wird einleitend aufgezeigt, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit entgegen der oftmals vertretenen Meinungen, etwas Natürliches, basierend vor allem auf der immer weiter wachsenden Globalität und Multilingualität dieser Welt, darstellen. Darauf aufbauend werden wichtige Aspekte zum Thema Zwei- beziehungsweise

Mehrsprachigkeit diskutiert. Im zweiten Abschnitt des theoretischen Teils werden die herkunftssprachlichen Einflussmöglichkeiten auf den Zweitsprachenerwerbsprozess erläutert. Den theoretischen Bereich abschließend wird auf den Umgang mit Sprache im Rahmen der Institution Schule eingegangen.

Die empirische Komponente dieser Arbeit folgt dem einleitenden theoretischen Teil. Im Vorfeld wird die methodische Vorgehensweise dargelegt, die gewählte Forschungsmethode wird vorgestellt und begründet, anschließend werden das Forschungsinteresse sowie die Methode zur Datenerhebung erläutert. Auch die Auswertungsmethode samt dem elektronisch-technischen Hilfsmittel hierfür werden im empirischen Teil dieser Arbeit vorgestellt. Die graphische Darstellung der empirischen Ergebnisse mittels Diagrammen sowie die verbale Beschreibung der Resultate folgen vor der Interpretation der Ergebnisse. Im Resümee werden der bisherige Forschungsstand aus dem theoretischen Teil sowie die neuen Erkenntnisse aus der empirischen Komponente dieser Arbeit miteinander in Einklang gebracht und anschließend diskutiert.

Im Rahmen der abschließenden Conclusio wird der essentielle Erkenntnisgewinn dargelegt sowie reflektiert.

Theorie

2. Theoretischer Teil

2.1. Zwei- und Mehrsprachigkeit im Spannungsfeld zwischen Vorstellung und Realität

In den Schulklassen dieser Welt stellen heterogene Klassengefüge durchaus keine Seltenheit mehr dar – im Gegenteil: Entgegen vieler Vorstellungen und Meinungen sind Bi- beziehungsweise Multilingualität weltweit zur Normalität und Realität in den Klassenzimmern geworden. Problematisch ist, dass wir oftmals, wie Gogolin (2000: 15) es treffend formuliert, „[...] mit [einem] [...] [monolingualen] Selbstverständnis in einer vielsprachigen Gesellschaft [leben]“ (Gogolin 2000: 15).

Da Bi- und Multilingualität zwei nicht wegzudenkende Basisaspekte für das Unterrichtsgeschehen, aktuell und auch in absehbarer Zukunft, darstellen, soll in diesem Kapitel einleitend diskutiert werden, welche im Alltagswissen stark verbreiteten Mythen von Zwei- und Mehrsprachigkeit die Bildungsbiographie bi- und multilingualer Kinder und Jugendlicher negativ beeinflussen können beziehungsweise welche Aspekte das Potenzial besitzen, den real-sprachlichen Alltag von Lernenden in Migrationssituationen zu prägen.

2.1.1. Über die Vorstellungen von Zwei- und Mehrsprachigkeit

Die Vorstellungen von und über Zwei- beziehungsweise Mehrsprachigkeit haben sich in den letzten Jahrzehnten in ihren Positionen deutlich verändert (vgl. Bickes / Pauli 2009: 103). In dem folgenden Unterkapitel soll ein Überblick über die Entwicklung von den klassischen hin zu den aktuellen Definitionsversuchen von Bi- und Multilingualität sowie über die oftmals vertretene Meinung, Monolingualismus stelle die einzig wahre Normalität dar und zwei-beziehungsweise mehrsprachige Lernende würden keine ihrer Sprachen wirklich beherrschen, gegeben werden.

2.1.2. Definitionsversuche von Zwei- und Mehrsprachigkeit im Wandel der Zeit

2.1.2.1. Klassische Definitionsversuche

Bickes / Pauli (2009: 103) teilen die klassischen Definitionsversuche von Mehrsprachigkeit in zwei Gruppen, sie unterscheiden zwischen engeren und weiteren Definitionsbegriffen (vgl. Bickes / Pauli 2009: 103).

Die engeren Definitionsversuche zeichnen sich durch den Anspruch an einen Sprecher beziehungsweise eine Sprecherin, beide Sprachen auf hohem Kompetenzniveau zu beherrschen, aus. Die weiteren Definitionsbegriffe hingegen weisen einer Person den Terminus „mehrsprachig“ bereits unter jener Voraussetzung zu, dass er beziehungsweise sie in der Lage ist, einige sinngemäße fremdsprachige Sätze hervorzubringen. (vgl. Bickes / Pauli 2009: 103)

Essentiell zu beachten ist allerdings, dass weder die engeren noch die weiteren Definitionsversuche, in diesem Sinne die klassischen Determinationsversuche von Mehrsprachigkeit als Gesamtes, in der Lage sind, der realen und individuellen Bi- beziehungsweise Multilingualität der betreffenden Personen gerecht zu werden (vgl. Bickes / Pauli 2009: 103).

2.1.2.2. Aktuelle Definitionsversuche

Die aktuellen Definitionsversuche von Mehrsprachigkeit beinhalten im Gegensatz zu den klassischen Definitionsversuchen eine soziale Komponente, da der Fokus auf dem funktionellen Einsatz von Sprache liegt, anstatt die Bestimmung eines Mindestmaßes für die individuelle Beherrschung zweier Sprachen in das Zentrum des Interesses zu rücken. Im Übrigen besteht das primäre Ziel auch nicht mehr darin, einem Menschen seine Bi- beziehungsweise Multilingualität zu- oder abzuspochen. (vgl. Bickes / Pauli 2009: 103)

Nach Bickes / Pauli (2009: 103) wird Bilingualismus heute im Allgemeinen beschrieben als „[...] *der regelmäßige Gebrauch von mehr als einer Sprache zu kommunikativen Zwecken*“ (Bickes / Pauli 2009: 103) [Hervorhebung im Original].

Eine weitere Definitionsmöglichkeit von Mehrsprachigkeit, basierend auf dem funktionellen Einsatz von Sprache, betrifft Personen, die Fremdsprachen auf sehr hohem Kompetenzniveau beherrschen und auch mehrere Jahre im Ausland verbracht haben. Als mehrsprachig können diesem Definitionsversuch gemäß auch Menschen angesehen werden, die zeitlebens mehrere Sprachen in aktiver Form in ihrem Alltag gebrauchen. Sich selbst als bi- oder multilingual zu bezeichnen kommt für die betroffenen Menschen meist trotz allem nicht in Frage, da Zwei- oder Mehrsprachigkeit auch heute noch oftmals auf der Idee einer sogenannten „doppelten Halbsprachigkeit“³ basieren. (vgl. Riehl 2014: 11)

2.1.3. Normvorstellungen

Durchaus besteht auch heute, trotz der Schnelllebigkeit unserer Gesellschaft, die Auffassung, Monolingualität sei als essentielle Norm, Zwei- oder Mehrsprachigkeit hingegen als Sonderfall anzusehen. Die Realität sieht allerdings vollkommen konträr aus, um dies mit den Worten von Krumm (2005: 131) zu formulieren:

„Mobilität und Globalisierung führen nicht, wie manche fürchten oder erwarten, zur Nivellierung sprachlicher und kultureller Unterschiede – ganz im Gegenteil, sie führen dazu, dass immer mehr Menschen vielsprachige Biographien und mehrsprachige Identitäten entwickeln“ (Krumm 2005: 131).

An dieser Stelle muss hinzugefügt werden, dass die immer weiter wachsende Mehrsprachigkeit in unserer Gesellschaft zwar durchaus wahrgenommen wird, dies wird nicht zuletzt durch die modernen Medien bewiesen, der Fokus des Umgangs mit Bi- beziehungsweise Multilingualität allerdings auf der Beschäftigung mit angeblich vorhandenen sprachlichen Defiziten der betroffenen SprecherInnen liegt (vgl. Krehut / Dirim 2010: 417).

In diesem Unterkapitel soll aufgezeigt werden, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit, unter der Einbeziehung der verschiedensten Aspekte, individuelle und natürlich gewachsene Sprachrepertoires⁴ darstellen und für einen Großteil der Weltbevölkerung einen identitätsstiftenden Teil der eigenen Persönlichkeit darstellen.

³ Die Thematik der „doppelten Halbsprachigkeit“ wird in Kapitel 2.1.6. eingehend thematisiert.

⁴ Auf die Thematik des „sprachlichen Repertoires“ wird in Kapitel 2.1.4. näher eingegangen.

2.1.3.1. Geografischer Aspekt

Dass vor allem in Österreich zahlreiche MigrantInnensprachen vertreten sind und der Bi- beziehungsweise Multilingualität folglich eine immer essentiellere Rolle zukommt, beweist eine Sprachenanalyse, die auf den Daten einer Erhebung der Statistik Austria nach „Ausländischer Staatsangehöriger bzw. im Ausland geborene Österreicher/innen“ (URL 1: 14) mit Stichtag 1. Jänner 2011, basiert. Die fünf größten MigrantInnengruppen in Österreich stammen dieser Erhebung zufolge aus Deutschland, dem ehemaligen Jugoslawien (exklusive Slowenien), der Türkei, Rumänien und Polen (vgl. URL 1: 14-15). Es kann folglich davon ausgegangen werden, dass die Zwei- und Mehrsprachigkeit in Österreich immer mehr zunimmt, da die MigrantInnen, besonders stark vertreten jene der genannten Länder, von ihren Erstsprachen und darüber hinausgehend auch vom Deutschen als Zweit- oder gar Dritt- beziehungsweise Viertsprache in ihrem Alltag Gebrauch machen.

Daran anknüpfend darf bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht immer davon ausgegangen werden, dass das Deutsche als Zweitsprache erlernt wird, sondern oftmals gar eine auf natürlich Weise im Rahmen des familiären Kontextes gewachsene Dritt- oder gar Viertsprache eines Lernenden beziehungsweise einer Lernenden und damit verbunden auch eine beachtliche individuell-kognitive Leistung darstellt (vgl. Grießhaber 2014: 87).

„Ein hoher Anteil der Migranten aus der Türkei spricht in der Familie zusätzlich zu Türkisch noch Kurdisch, so dass Kinder aus diesen Familien Deutsch als dritte Sprache erwerben bzw. sprechen [...]“ (Grießhaber 2014: 87).

Damit einhergehend entsteht die Frage, inwiefern sich der Zweitspracherwerb vom Erlernen einer Fremdsprache unterscheidet. Jeuk (2013: 17) weist darauf hin, dass eine Fremdsprache aktiv erlernt werden muss, eine Zweitsprache hingegen „[...] eher in ungesteuerten Kontexten *erworben* [wird]“ (Jeuk 2013: 17) [Hervorhebung im Original]. Zudem unterscheiden sich der Zweit- und Fremdspracherwerb durch die jeweiligen Ziele des Lernprozesses (vgl. Jeuk 2013: 17).

„Im Rahmen des institutionell organisierten Fremdsprachenunterrichts steht häufig die Beherrschung der schriftlich fixierten Hochsprache im Vordergrund. Die Unterweisung kann einer systematischen Progression folgen, die der Logik des Sprachsystems geschuldet ist. Beim Zweitspracherwerb müssen die Lernenden hingegen von Beginn an in der Zweitsprache kommunizieren. Für erwachsene Arbeitsmigranten ergibt sich z.B. nicht immer die Notwendigkeit, in der Zweitsprache schriftlich zu kommunizieren. Die Kommunikation im Alltag erfordert vielmehr einen bestimmten Wortschatz und die sprachliche Korrektheit wird der kommunikativen Absicht untergeordnet. So kann es geschehen, dass sich bei erwachsenen Arbeitsmigranten die sprachlichen Fähigkeiten in der Zweitsprache nur so weit entwickeln, wie dies zur erfolgreichen Kommunikation im Alltag benötigt wird“ (Jeuk 2013: 17).

2.1.3.2. Neurologischer Aspekt

Die ersten wissenschaftlichen Theorien über Mehrsprachigkeit gingen von der Annahme, im menschlichen Gehirn sei nur ein limitierter Platz für Sprache vorhanden, aus. Dieser begrenzte Raum sei darüber hinaus im Idealfall von nur einer kompletten Sprache zu besetzen. Des Weiteren bestand die Annahme, dass jeglicher Kompetenzzuwachs in einer zusätzlichen Sprache zu einer Abnahme des bisherigen Wissensstandes in der jeweiligen Herkunftssprache führe, in diesem Sinne wurde davon ausgegangen, dass zwei- oder mehr Sprachen nur in beschränkter Form ihren Platz im menschlichen Gehirn finden würden. (vgl. Bickes / Pauli 2009: 87) Diese neurologische Sicht auf Zwei- und Mehrsprachigkeit basiert somit prinzipiell auf jenem Aspekt, dass eine bi- beziehungsweise multilinguale Lebensweise grundsätzlich nicht wirklich möglich und aus evolutionärer Sicht auch nicht vorgesehen sei.

„Monolingualität wurde nunmehr nicht nur als der Normalfall angesehen, sondern auch als der optimale Fall. Dem Gehirn wurde nicht nur die Kapazität abgesprochen, mehr als eine Sprache vollständig aufzunehmen, es wurde zudem angenommen, dass durch jede zusätzliche Sprache auch der Raum für weitere kognitive Prozesse eingeschränkt werde. Insbesondere Kinder würden durch das zweisprachige Aufwachsen intellektuell und psychisch verwirrt [sic]“ (Bickes / Pauli 2009: 87).

In den 1960er Jahren warnt der berühmte Sprachwissenschaftler Weisgerber sogar vor dem zu frühen Erlernen einer Zweitsprache (vgl. Wode 1995: 40-41).

Dass heute weitgehend eine andere Auffassung von jenen mit Zwei- oder Mehrsprachigkeit einhergehenden kognitiven Prozessen herrscht, bringt beispielweise Riehl (2014: 11) hervor, indem sie postuliert, dass Mehrsprachigkeit des Weiteren auch unter dem neurologischen Gesichtspunkt als Normalfall angesehen werden kann, da alle Sprachen, die eine Person beherrscht, in einer Gehirnregion, dem Broca-Areal, gespeichert sind. Angeboren ist den Menschen

die Fähigkeit zur Produktion von sprachlichen Äußerungen, Zeichen finden als Symbole Verwendung, aus einem begrenzten Inventar von Zeichen, beispielsweise Lauten oder Silben, können unendlich viele Äußerungen produziert werden. Bedeutsam ist, dass es den Menschen aber keinesfalls angeboren sei, lediglich eine bestimmte Sprache sprechen zu können. (vgl. Riehl 2014: 11)

2.1.4. Das sprachliche Repertoire – Vom Ganzen anstatt der Summe seiner Teile

Der Anthropologe und interaktionistisch orientierte Sprachwissenschaftler John Gumperz gilt als der Begründer des Konzeptes des sprachlichen Repertoires. Gumperz (1964) entwickelte diesen Terminus basierend auf seiner Forschung, die er in den 1950er und 1960er Jahren in den beiden mittelgroßen Gemeinden Khalapur (Indien) und Hemnes (Norwegen) durchführte. Bezeichnend für diese beiden Ortschaften ist, dass diese sich damals in einer Öffnungssituation hin zu urbanen Räumen befanden. (vgl. Busch 2013: 20-21)

Nach Gumperz (1964: 138) konstituiert sich das sprachliche Repertoire durch folgende Aspekte:

„[It] contains all the accepted ways of formulating messages. It provides the weapons of everyday communication. Speakers choose among this arsenal in accordance with the meanings they wish to convey“ (Gumperz 1964: 138, zitiert in Busch 2013: 21).

Busch (2013: 21) versteht das sprachliche Repertoire als übergeordneten Begriff für die ganzheitliche Sprachigkeit eines Menschen. Dieser Terminus des Ganzen umfasst demnach alle Konstituenten und sprachlichen Mittel, welche die Interaktion im Alltag ausmachen, gemeint sind damit all jene sprachlichen Mittel, wie die verschiedenen Einzelsprachen, Dialekte, Register, Codes, gewisse Routinen aber auch individuelle Stile, „[...] die Sprecher_innen einer Sprechgemeinschaft zur Verfügung stehen, um (soziale) Bedeutungen zu vermitteln“ (Busch 2013: 21). Das sprachliche Repertoire wird als grundsätzlich „[...] offen verstanden, als eine Positionierung, die Sprecher_innen in situieren Interaktionen vornehmen“ (Busch 2013: 21). Zudem trägt dieses Konzept die Chance in sich „[...] Sprachen nicht mehr als in sich geschlossene, voneinander klar abgegrenzte Einheiten zu sehen“ (Busch 2013: 21).

Die Freiheit der SprecherInnen, die linguistischen Mittel des sprachlichen Repertoires beliebig einzusetzen, unterliegt laut Gumperz (1964: 138) zumindest in partieller Weise grammatischen und sozialen Zwängen (vgl. Busch 2013: 21):

„The social etiquette of language choice is learned along with grammatical rules and once internalized it becomes a part of our linguistic equipment“ (Gumperz 1964: 138, zitiert in Busch 2013: 21).

Gumperz (1964) ging bei der Begriffskonzeption des sprachlichen Repertoires von einigermaßen stabilen Sprechgemeinschaften aus, durch seine eigenen Erfahrungen, die er im Zuge seiner Flucht vor dem Nationalsozialismus im Jahre 1939 machte, wusste er allerdings, dass dies nicht immer der Fall ist (vgl. Busch 2013: 21).

2.1.4.1. Das sprachliche Repertoire im Rahmen der Institution Schule

Der Schuleintritt stellt bezüglich des sprachlichen Repertoires eines Lernenden beziehungsweise einer Lernenden immer wieder ein entscheidendes und vor allem oftmals irritierendes Erlebnis dar. Kinder und Jugendliche machen nicht selten die Erfahrung, sich mit ihrer individuellen Sprachigkeit deplatziert zu fühlen. (vgl. Busch 2013: 52)

„Dass sie so etwas wie ein sprachliches Repertoire haben, wird Sprecher_innen meist erst *ex negativo* bewusst, nämlich dann, wenn sie [...] das Gefühl haben, dass sie von ihrer Umgebung als ‚anderssprachig‘ wahrgenommen werden. Schon ein Schuleintritt oder [...] ein Schulwechsel kann als überraschende, irritierende, manchmal erschütternde Wahrnehmung erlebt werden, dass das mitgebrachte eigene Sprachrepertoire nicht oder nicht ganz passt“ (Busch 2013: 18) [Hervorhebung im Original].

Dieses Gefühl des „Andersseins“ aufgrund von Sprache kann in vielerlei Richtungen bestehen, beispielsweise für den Fall, dass innerfamiliär eine gewisse Dialektvarietät, in der Schule und im Unterricht jedoch die Standardvarietät des Deutschen gesprochen und gelehrt wird (vgl. Busch 2013: 52).

In Verbindung mit der Thematik des Dialektgebrauches warnt Gogolin (2000: 17) vor der oftmals vorherrschenden Geringschätzung von DialektsprecherInnen gegenüber jenen Lernenden, die von der nationalstaatlich anerkannten Standardvarietät des Deutschen in ihrem Alltag Gebrauch machen:

„ ‚An sich‘ genießen sie, soziolinguistischer Erkenntnis zufolge, geringeres Ansehen als Sprecher von Standardvarianten. Gehört aber ein Dialektsprecher einer gesellschaftlich hochangesehenen Gruppe an – etwa den politisch Leitenden –, so mindert seine ‚sprachliche Eigenart‘ sein Ansehen nicht unbedingt“ (Gogolin 2000: 17).

Da Kinder und Jugendliche erst am Beginn ihrer Bildungsbiographie stehen, ist anzunehmen, dass diese durch ihren etwaigen Dialektgebrauch nicht selten die Erfahrung machen, durch ihre besonderen Sprachgewohnheiten, die ebenso wie die hoch anerkannte Standardvarietät des Deutschen ihrem individuellen Sprachrepertoire angehören, sich besonders im schulischen Kontext kaum wertgeschätzt zu fühlen.

Es besteht demnach durchaus eine Wechselwirkung zwischen der gesellschaftlichen Legitimität einer Sprache und dem öffentlichen Status von deren SprecherInnen, ein Aspekt, den auch Gogolin (2000: 17) hervorbringt:

„Zwischen gesellschaftlich legitimer Sprache und der Legitimität, die ein Sprachgebrauch gleichsam durch den gesellschaftlichen Status seiner Sprecher verliehen bekommt, besteht eine Wechselwirkung“ (Gogolin 2000: 17).

Eine weitere Auffassung in Bezug auf die essentielle Rolle des sprachlichen Repertoires im Rahmen der Institution Schule stellt jene Tatsache dar, dass Kinder, die in einem bi- oder multilingualen Elternhaus aufwachsen, meist auch erst in der Schule feststellen, dass ihre MitschülerInnen „lediglich“ eine Familiensprache besitzen, sie selbst jedoch von einer Mutter- und einer Vatersprache in ihrem Alltag Gebrauch machen. Bezüglich Lernender mit Migrationshintergrund ergibt sich auch oftmals die Situation, dass diese in ein Umfeld kommen, in dem sie sich erstmals kaum bis gar nicht verständigen können. (vgl. Busch 2013: 52)

Kinder entwickeln bereits relativ früh eine gewisse Intuition bezüglich der situativen Angemessenheit ihrer einzelnen Sprachregister und passen ihre Ausdrucksweisen folglich den gegebenen Bedingungen sowie ihren GesprächspartnerInnen an. Dies erklärt auch, weshalb Lernende im stark regelgeleiteten Rahmen des Unterrichts lediglich einen kleinen Ausschnitt ihres individuellen sprachlichen Repertoires nutzen können und dürfen. (vgl. Krehut / Dirim 2010: 409)

Weshalb es allerdings wichtig ist, das gesamte (mehr-)sprachige Repertoire der Lernenden im Rahmen des Unterrichtsgeschehens aktiv aufzugreifen, darauf verweist Oomen-Welke (2010: 33): Alle Sprachen sind wichtige Lernvoraussetzungen für den Erwerb einer weiteren Sprache, hierbei sind aber nicht nur Standardvarietäten der jeweiligen Einzelsprachen sondern auch Dialekte gemeint. Die sprachlichen Daten der neu zu erwerbenden Sprache vergleicht der beziehungsweise die Lernende mit bereits bekannten linguistischen Informationen, dies geschieht mehr oder weniger bewusst. Das (bewusste) Vergleichen der Sprachen lässt mit den voranschreitenden Jahren einer zwei- oder mehrsprachigen Praxis immer mehr nach. (vgl. Oomen-Welke 2010: 33) Dies erklärt unter anderem, weshalb es wichtig ist, die unterschiedlichen Erstsprachen der Lernenden aktiv in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren.

Oftmals kann beobachtet werden, dass bi- beziehungsweise multilinguale Kinder in einer spielerisch-ungezwungenen Umgebung von ihrem gesamten sprachlichen Repertoire Gebrauch machen (vgl. Dirim 1997: 249): „[...] Kinder, die in einer mehrsprachigen Umgebung aufwachsen, [machen] unter sich einen aktiven Gebrauch von ihrem multilingualen Sprachrepertoire [...]“ (Dirim 1997: 249). Auch im Rahmen des Unterrichts wäre die Schaffung einer ungezwungenen und sprachmotivierenden Lernumgebung wichtig, um allen SchülerInnen die aktive Nutzung all ihrer sprachlichen Ressourcen zu ermöglichen.

2.1.4.2. Das sprachliche Repertoire „einsprachiger“ Lernender

LehrerInnen müssen sich darüber im Klaren sein, dass das Vorhandensein eines sprachlichen Repertoires keinesfalls an die Voraussetzung einer bi- oder multilingualen Lebensweise im herkömmlich-alltagsverständlichen Sinne gekoppelt ist, auch monolinguale Menschen verfügen über ein sprachliches Repertoire, diesen Gedanken bringt auch Dirim (1997: 243) hervor: „[...] alle Menschen [sind] in gewisser Weise mehrsprachig, denn unter ‚Sprache‘ versteht Denison nicht nur die Standardvarietät einer Sprache, sondern z.B. auch Dialekte und Soziolekte“ (Dirim 1997: 243).

Busch (2013:18) verweist auf das Beispiel einer monolingual deutschsprachigen Studentin, die ihre eigene Sprachbiographie zunächst als langweilig determiniert. Von zentraler Bedeutung ist hier der Schulwechsel vom Dorf in das in der

Landeshauptstadt gelegene Gymnasium: „[...] gegenüber manchem ‚landeshauptstädtischen Hochdeutsch‘ kam [...] [sie sich] mit [...] [ihrer] ländlichen Umgangssprache sehr unsicher und ein wenig defizitär vor“ (Busch 2013: 18). Die Basiserfahrung mit Mehrsprachigkeit, damit auch mit dem multilingualen Repertoire, hat diese Studentin im Prinzip innerhalb dessen gemacht, was rudimentär als eine Sprache determiniert wird (vgl. Busch 2013: 20). Diese beispielhafte sprachbiographische Erfahrung, welche diese Studentin gemacht hat, entspricht im Wesentlichen jenem Aspekt, den der österreichische Sprachwissenschaftler Wandruszka (1979) als „innere Mehrsprachigkeit“ bezeichnet (vgl. Busch 2013: 20). Er beschreibt, dass jedes Kind, welches seine Muttersprache lernt, sehr schnell merkt, dass auch Mutter und Vater partiell doch von teilweise unterschiedlichen Wörtern, Satzgestalten oder etwa Redensarten, Gebrauch machen, spielerisch können diese Ausdrucksweisen von den Heranwachsenden übernommen werden (vgl. Wandruszka 1979: 14).

„Ansätze zu einer muttersprachlichen Mehrsprachigkeit lassen sich wahrscheinlich bei jedem Kind finden. Jedes Kind kann von Anfang an sich spielend phonetische, lexikalische, syntaktische, idiomatische Elemente verschiedener Sprachen aneignen. Nach der, alles in allem bescheidenen, regional, sozial, kulturell eng begrenzten Sprache unserer Kindheit ist dann die transregionale, transsoziale Kultursprache, die wir in der Schule lernen, schon gewissermaßen unsere erste Fremdsprache“ (Wandruszka 1979: 14-15).

Wandruszka (1979: 16) spricht sich ebenso für das Vorhandensein einer soziokulturellen Mehrsprachigkeit aus:

„Je stärker und bewußter [sic] sich die Stände, Klassen, Schichten, Gruppen einer Gesellschaft voneinander unterscheiden, desto ausgeprägter ist diese soziokulturelle Mehrsprachigkeit“ (Wandruszka 1979: 16).

Im Sinne der soziokulturellen Mehrsprachigkeit steht ein Sprecher beziehungsweise eine Sprecherin in einem Spannungsfeld, sich entweder der Sprache der Angesprochenen möglichst anpassend zu nähern und damit einhergehend die Sprache der eigenen Gruppe gewissermaßen in den Hintergrund zu drängen oder den gegenteiligen Weg zu wählen, die Sprache der eigenen Gruppe nicht zu verdrängen aber der Gruppe der Angesprochenen damit nicht „entgegentzukommen“ (vgl. Wandruszka 1979: 16).

2.1.4.3. Forschungsbestände im Kontext des sprachlichen Repertoires

Durchaus besteht aktuell Forschungsliteratur, die das Konzept des sprachlichen Repertoires berücksichtigt, allerdings gibt es auch jene Forschungsansätze, die dieses Gedankengut weitgehend unberücksichtigt lassen.

Sowohl Pienemann et al. (2006: 97ff.) als auch Haberzettl (2005) untersuchten den Einfluss der Erstsprachen auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache. Beide Studien beschäftigen sich mit der Frage, ob und inwiefern die jeweilige Erstsprache der zwei- oder mehrsprachigen Lernenden Einfluss auf den Erwerb der Verbstellungsregeln im Deutschen nimmt.

Genauer untersuchten Pienemann et al. (2006: 97ff.), ob die Verbzweitstellung im Englischen von Lernenden mit türkischer Herkunftssprache ähnlich gut wie von Kindern mit deutscher oder schwedischer Erstsprache erlernt werden kann. Im türkischen Aussagesatz steht das Prädikat in der Regel an letzter Stelle, wodurch Pienemann et al. (2006: 97ff.) schlussfolgerten, dass SchülerInnen mit Deutsch oder Schwedisch als Herkunftssprache weniger Schwierigkeiten beim Erlernen dieser englischen Sprachstruktur haben müssten. Diese Annahme konnte allerdings nicht bestätigt werden, da jene Kinder mit türkischer Erstsprache die für das Englische typische Verbzweitstellung genauso schnell erlernten wie jene Kinder mit Schwedisch beziehungsweise Deutsch als Herkunftssprache. (vgl. Jeuk 2013: 44)

Eine weitere Studie zum Erwerb der deutschen Verbstellungsregeln durch Kinder mit russischer und türkischer Herkunftssprache führte Haberzettl (2005) durch. Haberzettl (2005: 135) konnte bei Kindern mit russischer Erstsprache größere Schwierigkeiten beim Erlernen der Verbendstellungsregel im deutschen Nebensatz feststellen als bei Lernenden mit türkischer Herkunftssprache (vgl. Haberzettl 2005: 135).

Die beiden vorgestellten Untersuchungen von Pienemann et al. (2006) sowie Haberzettl (2005) richten ihren Fokus prinzipiell weniger auf die Beachtung des gesamten sprachlichen Repertoires, da bei diesen beiden Untersuchungen von einer Beeinflussung der zu erlernenden Zweitsprache Deutsch durch die jeweilige Erstsprache eines Kindes ausgegangen wird. Resümierend bleibt der

Grundgedanke von der Beeinflussung einer (Standard-)Einzelsprache durch eine andere (Standard-)Einzelsprache in diesen beiden Fällen definitiv bestehen.

Ein Beispiel für eine Untersuchung, welche ihren Fokus auf die lebensweltlich-reale Sprachigkeit von bi- beziehungsweise multilingualen Lernenden richtet, ist jene von Kalkavan (2012: 57-80). Im Zuge dieser Forschung wurden 46 türkischsprachige Texte von Lernenden zweier unterschiedlicher Jahrgänge mit Türkisch als Erstsprache sowie Deutsch als Zweitsprache untersucht (vgl. Kalkavan 2012: 59). Ziel dieser Untersuchung war es „[...] einen Einblick in die Anwendung bzw. den Transfer orthographischer Muster des deutschen Schriftsystems ins Türkische zu geben“ (Kalkavan 2012: 59). Essentiell hierbei ist, dass alle TeilnehmerInnen seit ihrem ersten Schuljahr am Herkunftssprachenunterricht Türkisch teilnahmen (vgl. Kalkavan 2012: 60).

Innerhalb der Schriftproben konnten durchaus Übertragungen aus dem Deutschen festgestellt werden, die allerdings nicht durchgängig angewendet wurden, vor allem handelte es sich hierbei um nicht-zielsprachliche Konsonantenverdoppelungen, Dehnungsmarkierungen oder graphematische Verwechslungen. Ebenso konnten in den SchülerInnentexten sprachliche Phänomene, vor allem dem graphematischen Bereich zugehörnde, gefunden werden, die den Einfluss der türkischen Umgangssprache vermuten lassen. (vgl. Kalkavan 2012: 76)

Kalkavan (2012: 57) weist resümierend darauf hin, dass das Orthographie- und Schriftwissen bi- und multilingualer Lernender keinesfalls lediglich auf ein Schriftsystem hin spezifiziert werden kann (vgl. Kalkavan 2012: 57).

Im Zuge dieser Untersuchung wird die Möglichkeit einer einflussnehmenden Wirkung der türkischen Umgangssprache auf die Verschriftlichung des Standardtürkischen innerhalb der Schriftproben der Lernenden keinesfalls ausgeschlossen. Nicht-zielsprachenkonforme Bildungen werden bewusst nicht nur durch die standardsprachliche Varietät der Zweitsprache, in diesem Falle durch die deutsche Standardsprache, zu begründen versucht. Der Aspekt der Sprachigkeit hat damit definitiv Einzug in diese Untersuchung gehalten.

2.1.5. Sprachbewusstheit

Lernende wachsen in einer Sprachwelt auf, in der viele verschiedene Varietäten des Deutschen existieren, damit sind nicht etwa nur das Standarddeutsche und die diversen Formen des Dialektes gemeint, sondern auch beispielsweise unterschiedliche soziale Codes, differenzierte Fachsprachen, alters- und gruppenspezifische Jugendsprachen sowie geschlechtsspezifische Register. All diese Varietäten des Deutschen gehören zum sprachlichen Repertoire der Lernenden und sind mit kommunikativen Regeln und Normvorstellungen verbunden. Essentiell ist hierbei der Terminus der „Sprachbewusstheit“, welcher unerlässlich ist für die Vermittlung, Förderung und Bewertung sprachlicher Fähigkeiten und Kompetenzen. (vgl. Nutz 2003: 933-934)

Dass die Sprachbewusstheit eine besondere Kompetenz zwei- oder mehrsprachiger Menschen, die mit dem aktiven Gebrauch des sprachlichen Repertoires einhergeht, darstellt, davon sind auch Niebuhr-Siebert / Baake (2014: 127) überzeugt:

„[...] der Erwerb mehrerer Sprachen [wirkt sich] positiv auf die Ausbildung weiterer Kompetenzen aus. Das betrifft zum Einen die Sprachbewusstheit, die durch den ständigen inneren (oder auch äußeren) Vergleich zwischen verschiedenen Sprachsystemen früher und tendenziell stärker ausgebildet ist [...]“ (Niebuhr-Siebert / Baake 2014: 127).

Die Beherrschung mehrerer Sprachen kann keinesfalls „[...] als die Beherrschung mehrerer einzelner Sprachsysteme definiert werden“ (Jeßner 2000: 83). Diese Sichtweise führt zu jener Überzeugung, dass das alltägliche sprachliche Leben eines zwei- oder mehrsprachigen Menschen sowohl auf das linguistische aber vor allem auch auf das kognitive System eines Lernenden beziehungsweise einer Lernenden Einfluss nimmt. Dieser Einfluss auf das kognitive System einer bi- oder multilingualen Person betrifft vor allem die Ausbildung metalinguistischer Fähigkeiten und Kompetenzen (vgl. Jeßner 2000: 83).

Dass dieses metalinguistische Bewusstsein für den Spracherwerb durchaus bedeutsam ist, erklärt Sarter (2013: 70) durch den Vergleich von monolingualen und bi- beziehungsweise multilingualen Lernenden. Sie gibt zu verstehen, dass einsprachig aufwachsenden SchülerInnen die Möglichkeit des Vergleichens zwischen den Sprachen fehlt, weshalb diese im Vergleich zu ihren zwei- oder

mehrsprachigen AltersgenossInnen folglich einen längeren Zeitrahmen benötigen, um ein metalinguistisches Bewusstsein aufzubauen. (vgl. Sarter 2013: 70) In diesem Zusammenhang sprechen sich Kniffka / Siebert-Ott (2012: 186) für eine Zusammenarbeit des Deutsch-, Fremdsprachen- und Herkunftssprachenunterrichts, in diesem Sinne eine Mehrsprachigkeitsdidaktik zum Zwecke der Unterstützung von SchülerInnen beim Aufbau ihrer individuellen metasprachlichen Sprachbewusstheit, aus (vgl. Kniffka / Siebert-Ott 2012: 186).

Zudem erklärt das Vorhandensein des metasprachlichen Bewusstseins, weshalb nicht wahllos davon ausgegangen werden darf, dass Lernende lediglich aufgrund der Tatsache, dass sie noch nicht in der Lage sind, ihre Absichten mittels der deutschen Sprache angemessen auszudrücken, in keiner Sprache fähig sind, dies zu tun, sondern dass es ihnen lediglich in der deutschen Sprache noch nicht gelingt (vgl. Sarter 2013: 70).

Rösch (2009: 20-21) verweist in Zusammenhang mit dem schulischen Unterricht auf die Tatsache, dass es grundsätzlich als sinnvoll zu erachten ist, wenn Lehrkräfte Kenntnisse über die Erstsprachen ihrer SchülerInnen besitzen. Als absolut essentielle Voraussetzung für das Gelingen des Unterrichts ist dies allerdings nicht anzusehen, da von Lehrpersonen kaum erwartet werden kann, dass diese die gesamte Fülle an Herkunftssprachen ihrer Lernenden selbst beherrschen, daher ist es sinnvoll, die Kinder und Jugendlichen dazu anzuregen, selbst Sprachvergleiche, die das individuelle Sprachbewusstsein fördern, vorzunehmen und damit verbunden Bezüge zu ihren Erstsprachen herzustellen. (vgl. Rösch 2009: 20-21)

2.1.6. Vorurteil „Semilingualismus“

Ein großes Vorurteil bezüglich der sprachlichen Kompetenzen von mehrsprachigen Personen stellt die Annahme, bi- beziehungsweise multilinguale Menschen würden keine ihrer Sprachen wirklich beherrschen, kurz „Semilingualismus“ oder „doppelte Halbsprachigkeit“ genannt, dar.

Die Annahme einer doppelten Halbsprachigkeit beruht, Gogolin et al. zufolge, auf einer Fehleinschätzung des sprachlichen Repertoires mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher:

„Für eine solche Annahme gibt es keine sachliche Grundlage: Die sogenannte ‚doppelte Halbsprachigkeit‘ ist ein populärer Mythos, der auf einer Fehleinschätzung von Sprache und sprachlicher Vielfalt beruht. Er gibt eher die soziale Bewertung – genauer: Abwertung- eines bestimmten Sprachgebrauchs wieder als sprachliche oder grammatische Fakten“ (URL 2).

Weshalb oftmals davon ausgegangen wird, dass ein Lernender oder eine Lernende seine beziehungsweise ihre jeweilige(n) Herkunftssprache(n) nicht ausreichend beherrscht, liegt oftmals vor allem daran, dass die lebensweltlich-reale Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen aus einem unkorrekten Blickwinkel heraus gesehen wird. Es ist essentiell zu beachten, dass „[...] die Entwicklung der von Migranten mitgebrachten Sprachen/sprachlichen Varietäten in den Einwanderungsländern zum Teil anderen Bedingungen unterliegt als in den Herkunftsländern“ (Siebert-Ott 2001: 187). Es kann jener Schluss gezogen werden, dass bei der Betrachtung des sprachlichen Repertoires bi- oder multilingualer SchülerInnen keinesfalls davon ausgegangen und erwartet werden darf, dass die in Migrationssituationen befindlichen Lernenden die nationalstaatlich festgelegte Standardvarietät ihrer jeweiligen Erstsprache auf erstsprachenähnlichem Niveau beherrschen, herkunftssprachliche Kompetenzen in einem solchen Kontext als mangelhaft zu bezeichnen wäre daher nicht korrekt.

Busch (2013: 53) postuliert, dass die Vorstellung einer doppelten Halbsprachigkeit mittlerweile wissenschaftlich gesehen nicht mehr haltbar ist und im Sinne des sprachlichen Repertoires kaum Gültigkeit besitzen kann (vgl. Busch 2013: 53). Ebenso warnt Busch (2013: 53) vor den Folgen für die betroffenen Lernenden bei Zuschreibung dieses Terminus: „Verwendet werden sie als stigmatisierendes Etikett, sie können aber ebenso Teil der Selbstwahrnehmung werden“ (Busch 2013: 53).

Weshalb das Aufwachsen mit zwei oder mehreren Sprachen kein Problem für Kinder darstellt, ist aus der sprachwissenschaftlichen Forschung bekannt. Gogolin et al. verweisen auf das einzigartige Sprachprofil von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen, welches sich keinesfalls aus der simplen Addition zweier Erstsprachen heraus definiert, da die beherrschten Sprachen unterschiedlichen Aufgabenbereichen zugeordnet sind, etwa die Verwendung einer Sprache für den familiären Bereich sowie einer anderen wiederum für den stärker formellen Raum. Zwei- oder mehrsprachige Kinder und Jugendliche sind in ihrer Kommunikation

zudem auch versierter und flexibler als ihre einsprachigen AltersgenossInnen. (vgl. URL 2)

Gogolin et al. geben allerdings auch zu verstehen, dass alle Menschen, gleich ob ein-, zwei- oder mehrsprachig, täglich aus einem gewissen sprachlichen Repertoire wählen, da Sprache in vielerlei Varianten, darunter unter anderem Dialekte beziehungsweise Jugend- und Schriftsprachen, auftritt. Die unterschiedlichen sozialen Schichten zeichnen sich durch einen diversen Sprachgebrauch aus. (vgl. URL 2)

Der Umgang mit den Varianten des natürlichen Sprachrepertoires ist besonders im schulischen Kontext oft schwierig. Es darf nicht übersehen werden, dass das Standarddeutsche, auch „Hochdeutsch“ genannt, zwar von Prestige gezeichnet ist, allerdings lediglich eine Variante des Deutschen darstellt, folglich werden sprachliche Varianten, die nicht dem Standarddeutschen entsprechen, meist vorschnell als Fehler gewertet, vor allem dann, wenn eine gewisse Variante typisch für eine sozial schwächere Gesellschaftsschicht ist. (vgl. URL 2)

In Bezug darauf, wie die Institution Schule mit dem sprachlichen Repertoire mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher umzugehen hat, sprechen sich Gogolin et al. keinesfalls gegen den Erwerb von standardsprachlichen Kompetenzen als schulisches Ziel aus, allerdings ist die Maßnahmensetzung gegen urbane Dialekte oder Jugendsprachen ihrer Meinung nach nicht notwendig (vgl. URL 2).

Auch Sprachtests, die im schulischen Kontext durchgeführt werden, missachten das zwei- oder mehrsprachige Sprachrepertoire meist. Die Schulsprache baut auf dem Standarddeutschen auf. Jene Kinder, ganz gleich ob ein-, zwei-, oder mehrsprachig, die bei diesen Tests schlechter abschneiden, sind mit dem Standarddeutschen meist weniger vertraut, besitzen allerdings nicht selten sprachliche Kompetenzen in anderen Varianten des Deutschen – hierbei wären Dialekte besonders hervorzuheben. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die betroffenen Lernenden halbsprachig wären, sondern lediglich, dass eine Kompetenzförderung in der Standardsprache der Schule stattfinden sollte. Möglich ist eine solche Förderung allerdings nur unter der Voraussetzung, dass die

sprachlichen Kompetenzen, und damit das sprachliche Repertoire samt allen einwirkenden Einflüssen gemeint, objektiv gewürdigt wird und die Sicht auf Zwei- oder Mehrsprachigkeit nicht durch Fehlwertungen, wie etwa den Terminus der doppelten Halbsprachigkeit, verklärt wird. (vgl. URL 2)

2.1.7. Möglichkeiten der Einbettung des sprachlichen Repertoires in den Unterricht – Paradebeispiel „CUNY- NYSIEB Project“

Im Folgenden soll ein zusammenfassender Überblick des englischen Textes „Transforming schools with emergent bilingual students: The CUNY-NYSIEB Project“ von Ofelia García und Maria Theresa Sánchez (2015) gegeben werden, in welchem beispielhaft darüber berichtet wird, wie die wertschätzende Beachtung und Integrierung des sprachlichen Repertoires der Lernenden im Rahmen des Unterrichtsgeschehens erfolgen kann.

2.1.7.1. Projektteam und Organisation

Das „CUNY-NYSIEB Project“ stellt ein Paradebeispiel für den wertschätzenden Umgang mit dem zwei- oder mehrsprachigen Repertoire der Lernenden dar. Dieses Projekt fand in Zusammenarbeit der Fakultäts- und Forschungsassistenten der City University of New York („CUNY“), dem New York State Department of Education sowie dem Lehrpersonal der einzelnen partizipierenden Schulen statt. (vgl. García / Sánchez 2015: 80)

Durch dieses Projekt wurde jenes Ziel verfolgt, die Vorstellungen über die lebensweltliche Sprachigkeit der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie den Umgang mit dem sprachlichen Repertoire der zwei- und mehrsprachigen Lernenden zu revolutionieren. Das Projektteam wollte die bestehenden Schulpraktiken in New York umwandeln, um den „emergent bilinguals“⁵ dadurch eine vollkommene Teilnahme am Bildungswesen zu ermöglichen. (vgl. García / Sánchez 2015: 80)

Im ersten Projektjahr fand eine Zusammenarbeit mit 27 Schulen, diese waren überwiegend in New York City beheimatet, statt. Jene 23 Schulen, die sich in der

⁵ Mit dem Begriff „emergent bilinguals“ sind bi- beziehungsweise multilinguale Lernende gemeint, welche die englische Sprache nicht oder noch nicht ausreichend beherrschen (vgl. García / Sánchez 2015: 80).

Stadt New York befanden, hatten unterschiedliche Schul- sowie Bildungsprogrammtypen und waren in verschiedenen Stadtbezirken lokalisiert. (vgl. García / Sánchez 2015: 82)

2.1.7.2. Unterrichtsmethoden und schulische Optionen für „emergent bilinguals“ im Staat New York (vor Projektbeginn)

Der Staat New York ist seit den 1960ern, aufgrund der in New York lebenden Spanisch sprechenden Minderheit, dazu verpflichtet, die bilinguale Erziehung zu fördern, trotzdem ist diese vor allem in den Schulen äußerst national ausgerichtet, weshalb Lernende mit Migrationshintergrund Schule und Bildung lediglich aus einer „englischen Sicht“ erleben können, da der gesamte akademische Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen ausschließlich am englischen Monolingualismus festgemacht wird (vgl. García / Sánchez 2015: 81).

Problematisch kommt hinzu, dass die meisten bilingualen Unterrichtsprogramme im Staat New York nur als Übergangsprogramme konzipiert sind und lediglich so lange Anwendung finden sollen, bis die bi- und multilingualen SchülerInnen die englische Sprache gut erworben haben. Im letzten Jahrzehnt gab es einige duale Sprachprogramme, allerdings entwickelten im Jahre 2013 in New York lediglich vier Prozent der an solchen Programmen teilnehmenden „emergent bilinguals“ die englische Sprache. (vgl. García / Sánchez 2015: 81) Auch die Durchfallquoten der „emergent bilinguals“ vor dem Projektstart waren bedrückend, beispielsweise maturierten von jenen „emergent bilinguals“, welche in dem Staat New York im Jahre 2008 in die high school⁶ eingetreten sind, lediglich 34,3% nach vier Schuljahren, die gesamte staatliche Maturantenrate in New York liegt allerdings bei 74% (vgl. García / Sánchez 2015: 82).

⁶ Die high school in den USA kann mit der Oberstufe eines Gymnasiums verglichen werden und endet mit dem Erlangen der Hochschulreife (vgl. URL 3).

2.1.7.3. Vorgehensweisen, Visionen und Projektziele des „CUNY-NYSIEB“-Teams

Das vorgestellte Projekt basiert auf den folgenden drei Grundsätzen (vgl. García / Sánchez 2015: 83):

- Bilingualität wird als dynamisch und keinesfalls als linear oder statisch angesehen, dies bedeutet, dass die Zweisprachigkeit keinen Endpunkt erreichen kann und durch menschliche Beziehungen, Texte und Situationen geformt wird, damit verbunden, ist die kreative Hilfe und Entwicklung der individuellen Sprachpraktiken erforderlich.
- Lehrpersonen sollen den dynamischen, und nicht als additiv angesehenen, Bilingualismus der Lernenden unterstützen, damit diese ihr gesamtes sprachliches Repertoire nützen können, um ihre kommunikativen und akademischen Ziele erreichen zu können.
- „translanguaging“⁷ soll als diskursive Norm aller Bilingualer gesehen werden, ebenso wie „scaffolding“⁸ für „emergent bilinguals“.

Um diese drei Visionen umsetzen zu können, sollte in allen beteiligten Schulen die bestehende Idee, Bilingualismus als Ressource für Lernen und Unterrichten zu nützen, um das Konzept des „translanguaging“ erweitert werden. Ebenso sollte in allen beteiligten Schulen eine multilinguale Ökologie erarbeitet werden, die alle SchülerInnen, nicht „nur“ „emergent bilinguals“, unterstützen soll. (vgl. García / Sánchez 2015: 83)

2.1.7.4. Projektbedingte Veränderungen an den beteiligten Schulen

Die Ideologie in den Schulen der US-Bundesstaaten besteht darin, nur die englische Sprache im Unterricht zu nützen, ungeachtet jener Tatsache, dass die „emergent bilinguals“ unter dieser Voraussetzung dem Unterrichtsgeschehen meist nicht folgen können. Damit verbunden besteht die Auffassung, dass das Wissen der Lernenden auch nur unter jener Voraussetzung anerkannt werden kann, sofern dieses in der englischen Sprache hervorgebracht wird. Diese

⁷ Das Konzept des „translanguaging“ wird in Kapitel 2.1.7.5. näher beschrieben.

⁸ Bei „scaffolding“ handelt es sich um ein Konzept, welchem die Idee zugrunde liegt, dass LehrerInnen ihren SchülerInnen eine Art „Gerüst“ als Unterstützung zum Aufbau von sprachlichen Kompetenzen bieten sollen (vgl. Jeuk 2013: 138).

Vorgehensweise wurde im Zuge des „CUNY-NYSIEB“-Projektes verändert, die Vorstellungen des pädagogischen Personals darüber, wie Wissen und Sprache miteinander vernetzt sind, änderte sich enorm. (vgl. García / Sánchez 2015: 85) DirektorInnen und LehrerInnen setzten von nun an darauf, die Herkunftssprachen der Lernenden als Werkzeug zu nutzen, anstatt der englischen Sprache eine Monopolstellung im Unterricht zukommen zu lassen, um eine Kompetenzerweiterung in anderen Sprachen zu ermöglichen (vgl. García / Sánchez 2015: 86).

Des Weiteren neu war jene Überzeugung, dass Lernende mit anderen Erstsprachen, obwohl sie oftmals die englische Sprache kaum beherrschen, trotzdem die Fähigkeit besitzen, zu denken und sich auszudrücken (vgl. García / Sánchez 2015: 86). Entsprechend unterstützen die Schuldirektorinnen in allen drei Schulen die Verwendung der Herkunftssprachen in ESL⁹-Programmen und haben folglich erkannt, dass die Zwei- und Mehrsprachigkeit eine essentielle Rolle für die Entwicklung der englischen Sprache spielt (vgl. García / Sánchez 2015: 87).

Neu hinzu kam ebenfalls, dass in ESL-Klassen nicht mehr automatisch englische Arbeiten verlangt wurden, von nun an war es den Lernenden offiziell erlaubt, ihre Herkunftssprachen zur Bearbeitung von Lerninhalten heranzuziehen. Der Fokus des Unterrichts lag auf dem Lernen, der Erarbeitung neuer Sachthemen aber keinesfalls darauf, in welcher Sprache gelernt wurde. (vgl. García / Sánchez 2015: 87).

Auch die Unterrichtsprogramme an den teilnehmenden Schulen haben sich durch das „CUNY-NYSIEB“-Projekt verändert, die SchulleiterInnen arbeiteten daran, die Programme von ihrem vorübergehenden Charakter zu befreien, hin zu einer alle Grundschuljahre durchstreifenden Basis, um bilinguale BürgerInnen zu entwickeln und nicht um gewisse standardisierte Testergebnisse erreichen zu können (vgl. García / Sánchez 2015: 87).

Ebenso wurden auch SchülerInnen mit Migrationshintergrund seit dem Projektstart immer mehr als „Denker“ gesehen. Die Kinder und Jugendlichen wurden nicht mehr gezwungen, in englischer Sprache zu lesen und zu schreiben, da Lehrpersonen andernfalls die Gelegenheiten der Kinder verspielen hätten, ihre

⁹ Die Bezeichnung „ESL“ steht für „Englisch als Zweitsprache“ (vgl. García / Sánchez 2015: 83).

Denkfähigkeit weiterzuentwickeln. Der vergangene und beharrliche Einsatz der englischen Sprache limitierte die „emergent bilinguals“ in ihrer Denkfähigkeit, sie bekamen englische Bücher aus niedrigeren Schulstufen als „Hilfsmittel“ zur Verfügung gestellt, da sie oftmals lediglich die darin vorkommenden Vokabel beherrschten, neu war seit dem „CUNY-NYSIEB“-Projekt, dass die Lernenden Hilfsmittel in ihren Herkunftssprachen zur Verfügung gestellt bekamen und es ihnen so ermöglicht wurde, auch weitaus anspruchsvollere Stoffgebiete erlernen zu können. (vgl. García / Sánchez 2015: 88)

Eine bedeutende Veränderung stellt auch das aktive Kreieren einer multilingualen Ökologie, vor allem bezüglich der Gestaltung der Schulgebäude der teilnehmenden Schulen, dar. Der Direktor einer Schule berichtete beispielsweise, dass in seiner Schule zusätzlich zu Zeichen in spanischer und arabischer Sprache, den dominanten Sprachen der Kinder, auch Verfahrensposter in amerikanischer Zeichensprache angebracht wurden, um gleichzeitig auch die gehörlosen Lernenden zu integrieren und wertzuschätzen. In einer anderen Schule, in der knapp 40 Prozent der SchülerInnen Polnisch als Erstsprache hatten, wurden unter anderem sämtliche Türschilder und Wegweiser auf eine Doppelbeschriftung, Englisch-Polnisch, umgestellt, eine Aktion, welche auch die Eltern der Kinder und Jugendlichen besonders freute. Für die Schulen stellten diese Veränderungen keinen besonders großen Aufwand dar, den Familien bedeuteten sie allerdings sehr viel, die Gefühle der Distanzierung wurden gegen Wertschätzungsgedanken und Freude – auf beiden Seiten – ersetzt. (vgl. García / Sánchez 2015: 89)

Zusätzlich zu der visuellen Repräsentation der Sprachen der Lernenden in den Schulen, kam in einer der teilnehmenden Bildungsinstitutionen ein weiterer Schritt in Richtung multilinguale Schulökologie hinzu: Die SchülerInnen hatten gewisse Zeiten am Tag, innerhalb derer sie in jeder Sprache sprechen konnten beziehungsweise dürften, in der sie wollten. Das Resultat hierdurch war, dass die Kinder und Jugendlichen keine Angst mehr davor hatten, zu sprechen, folglich wurde auch weniger geflüstert und die Lernenden wurden nicht mehr aufgrund ihrer Herkunftssprachen differenziert. Spanisch wurde in dieser Schule so zu einer „anderen“, gleichfalls akzeptierten und wertgeschätzten Sprache und wird damit verbunden auch nicht mehr als „verbotene“ Sprache angesehen. Ein positiver

Nebeneffekt dieser Maßnahme war, dass langsam auch die monolingualen Lernenden damit begonnen haben, sich für die Herkunftssprachen ihrer MitschülerInnen zu interessieren – die Monopolstellung des Englischen verschwand zugunsten einer multilingualen Sprachökologie. (vgl. García / Sánchez 2015: 90).

2.1.7.5. Konzept des „translanguaging“

Im Zuge des „CUNY-NYSIEB“-Projektes wurde mit dem Konzept des „translanguaging“ gearbeitet.

Der Terminus „translanguaging“ findet seinen Ursprung in Welsh und wurde von Cen Williams (1994) geprägt. Ursprünglich geht es bei diesem Konzept darum, Sprachen zum Zwecke des Lesens oder Schreibens beziehungsweise zum rezeptiven und produktiven Gebrauch gegeneinander zu ersetzen. (vgl. García / Sánchez 2015: 91).

Der Basisgedanken des „translanguaging“ besteht darin, die Herkunftssprachen der Lernenden im Rahmen des Unterrichtes zu praktizieren, ungeachtet der individuellen Sprachigkeit der einzelnen Lehrkräfte, der Programmstruktur des Unterrichtes oder auch der Zusammensetzung der Kinder und Jugendlichen in den einzelnen Klassen (vgl. García / Sánchez 2015: 91).

Auch Busch (2013: 172) weist auf die Vorteile des „translanguaging“ hin:

„Damit wird eine auf die Lerner_innen orientierte Perspektive eingenommen, die nicht von der Ermittlung von Defiziten und nicht von der Zuordnung von Schüler_innen zu bestimmten sprachlichen Kategorien ausgeht, sondern von deren sprachlichem Repertoire, das nicht auf Begriffe wie Herkunfts- und Zielsprache reduziert werden kann“ (Busch 2013: 172).

In bilingualen oder ESL-Klassenräumen wurde diese translinguale Theorie des Unterrichtens nicht ausgenutzt, da Sprachunterrichtstraditionen die Sprachen meist als separate und autonome Strukturen verstehen und Bi- beziehungsweise Multilingualismus folglich als simple Additionsfälle dieser einzelnen Strukturen aufgreifen und praktizieren. Die Arbeit im Zuge des „CUNY-NYSIEB“-Projektes hat exakt dieses traditionelle Verständnis von Bi- und Multilingualität angefochten und sollte der Unterstützung der natürlichen „Fluidität“ der individuellen Sprachigkeit

eines Lernenden beziehungsweise einer Lernenden dienen. (vgl. García / Sánchez 2015: 91).

Durch das Konzept des „translanguaging“ soll sich auch die Vorstellung der PädagogInnen von Schulbildung ändern, nämlich von einer, die in diesem Fall nur auf das Englische ausgerichtet war, hin zu einer Ideologie, welche an die individuelle Denkfähigkeit und Intelligenz der mehrsprachigen Lernenden glaubt (vgl. García / Sánchez 2015: 91). Dies lässt sich für das Beispiel des „CUNY-NYSIEB“-Projektes unter anderem auch dadurch bestätigen, dass der Schuldirektor einer der teilnehmenden Schulen in einem Interview verrät, dass die Lernenden vor dem Projektstart und vor der Integrierung des „translanguaging“ in den Unterricht, den Inhalt der Unterrichtsstunde oftmals kaum verstanden haben und die Lehrkräfte damit auch scheinbar „zufrieden“ waren. Nun kam es zu einem Wechsel in der Denktradition des pädagogischen Personals, LehrerInnen sahen sich selbst dafür verantwortlich, den die Kindern und Jugendlichen die Unterrichtsinhalte begreifbar zu machen und so entstand folglich eine vermehrte Verwendung der Herkunftssprachen im Unterricht. Damit das Konzept des „translanguaging“ erfolgreich funktionieren kann, muss es von den Lehrpersonen als Instrument zum Lernen angesehen, akzeptiert und vor allem wertgeschätzt werden. (vgl. García / Sánchez 2015: 91-92)

Die Übernahme einer kompletten „translanguaging“-Pädagogik sehen García / Sánchez (2015: 92) allerdings kaum als möglich an, da ein solcher epistemologischer Wechsel die dynamische Bi- und Multilingualität in das Zentrum des gesamten Lernprozesses eines Kindes beziehungsweise eines Jugendlichen stellen würde. Die Schulen in den US-Bundesstaaten sehen García / Sánchez (2015: 92) allerdings als eine Art „Instrumente des Nationalstaates“ an, weshalb sie, deren Meinung nach, für solch einen ganzheitlichen pädagogischen Wechsel (noch) nicht bereit seien. (vgl. García / Sánchez 2015: 92)

2.2. Über den Einfluss der Erstsprache(n) auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache

Sicherlich ist es vor allem für DeutschlehrerInnen interessant zu erfahren, inwiefern die verschiedenen Erstsprachen den Zweitsprachenerwerbsprozess eines Lernenden beziehungsweise einer Lernenden beeinflussen können – dieser Thematik soll in dem folgenden Unterkapitel nachgegangen werden.

2.2.1. Erstsprache gleich Erstsprache – Einfluss gleich Einfluss?

Interessant ist die Frage, ob der Einfluss der unterschiedlichen Erstsprachen auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache in seiner Intensität und in seinen Auswirkungen immer äquivalent ist. Um diese Frage zu diskutieren, sollen im Folgenden die Ergebnisse einer Untersuchung von Stefanie Haberzettl (2005) zum Erwerb der Verbendstellungsregeln im Deutschen, durch sich im Zweitsprachenerwerbsprozess befindliche Lernende mit türkischer und russischer Herkunftssprache, diskutiert werden.

Haberzettl (2005: 2) führte vier Longitudinalstudien zum natürlichen Erwerb der deutschen Verbstellungsregeln durch Kinder mit türkischer beziehungsweise russischer Erstsprache durch (vgl. Haberzettl 2005: 2). Die von Haberzettl (2005) untersuchten Daten stammen aus dem Korpus einer Langzeitbeobachtung, welche von Heide Wegener im Zeitraum von 1989 bis 1992 in Augsburg mit insgesamt zwölf Kindern mit den Erstsprachen Türkisch, Russisch und Polnisch durchgeführt wurde. Zu Beginn der Erhebung waren die Kinder sechs bis acht Jahre alt und besuchten vorwiegend die erste Grundschulklasse. Die Aufnahmen erfolgten in monatlichen Abständen und bestanden aus dem Erzählen von Bildergeschichten, freien Gesprächen, Act-out-Aufgaben, Grammatikalitätsurteilen sowie auch weiteren anderen Tests. (vgl. Haberzettl 2005: 77)

Haberzettl (2005: 77) berücksichtigte in dieser Untersuchung insgesamt vier Kinder, zwei Schülerinnen mit türkischer Erstsprache beziehungsweise einen Jungen und ein Mädchen mit russischer Herkunftssprache. Die beiden Lernenden mit türkischer Erstsprache immigrierten kurz vor ihrer Einschulung aus der Türkei nach Deutschland und stammten aus Familien, die der Mittelschicht angehörten. Beide Schülerinnen besuchten eine zweisprachige Klasse, in der nur türkische Kinder unterrichtet wurden. In ihrer Freizeit hatten diese beiden Lernenden mit

einsprachig deutschen Kindern Kontakt, in den Familien fand allerdings ausschließlich die türkische Sprache Anwendung. (vgl. Haberzettl 2005: 77)

Die beiden Kinder mit russischer Herkunftssprache stammten aus Spätaussiedlerfamilien, die in der Regel der unteren Mittelschicht zugeordnet werden können. Das Mädchen lebte zwar mit der, unter anderem Deutsch sprechenden, Großmutter zusammen, hatte in ihrer Freizeit allerdings vor allem mit anderen Aussiedlerkindern Kontakt. Nach dem Umzug der Familie hatte die Lernende allerdings auch deutschsprachige SpielkameradInnen. Der Junge hingegen hatte auch im familiären Kontext aktiven Kontakt mit dem Deutschen und besuchte zudem einen deutschsprachigen Hort. Beide Kinder mit russischer Erstsprache besuchten vor ihrem Übertritt in eine deutsche Regelklasse eine sogenannte „Übergangsklasse“, in einer solchen werden ausschließlich jene Kinder unterrichtet, die noch kein Deutsch sprechen. Da auf diese Art Kinder mit vielen unterschiedlichen Nationalitäten und Erstsprachen zusammenkommen, wird in einer „Übergangsklasse“ nur Deutsch gesprochen. (vgl. Haberzettl 2005: 77)

Folglich konnte der Input der russischsprachigen Kinder in der deutschen Sprache als wesentlich stärker angesehen werden als jener der türkischsprachigen Lernenden, es wäre demnach zu erwarten gewesen, dass den russischsprachigen Lernenden der Erwerb der deutschen Verbstellungsregeln leichter hätte fallen sollen (vgl. Haberzettl 2005: 135).

Die Untersuchungen Haberzettels (2005) sprechen dafür, dass das erstsprachliche Wissen im Rahmen des Zweitsprachenerwerbsprozesses eine essentielle Rolle einnehmen kann (vgl. Haberzettl 2005: 164). Zwischen den Lernenden mit türkischer und russischer Erstsprache konnten prägnante Unterschiede im Erwerb der Verbstellungsregeln des Deutschen festgestellt werden (vgl. Haberzettl 2005: 135).

Jene Lernende mit russischer Erstsprache hatten beim Erwerb der Verbstellungsregel im deutschen Nebensatz größere Probleme als jene Kinder mit türkischer Herkunftssprache (vgl. Haberzettl 2005: 135). Im Türkischen ist die Verbstellung ein Regelfall (vgl. Böttle / Jeuk 2010: 245). Das Verbleibt im deutschen Nebensatz scheint den russischsprachigen Kindern insofern Schwierigkeiten zu bereiten, als dass es für sie eine Herausforderung darstellt, die

korrekte Verbletzposition am Ende eines deutschen Nebensatzes zu realisieren. Die Kinder mit türkischer Erstsprache hingegen zeigten diesbezüglich keinerlei Unsicherheit und konnten das Verbletz im deutschen Nebensatz problemlos umsetzen. (vgl. Haberzettl 2005: 135)

Aus den Daten der Untersuchung von Haberzettl (2005: 164) geht demnach hervor, dass das erstsprachliche Wissen durchaus eine entscheidende Rolle beim Erwerb einer Zweitsprache spielen kann (vgl. Haberzettl 2005: 164).

Der Input der türkischsprachigen Kinder in der deutschen Sprache war als wesentlich weniger intensiv anzusehen, als jener der Kinder mit russischer Erstsprache (vgl. Haberzettl 2005: 135). Trotz dieses Faktes hatten die Kinder mit türkischer Herkunftssprache beim Erlernen der Verbendstellung im deutschen Nebensatz weniger Probleme als jene Lernende mit russischer Herkunftssprache, deren Input bezüglich der deutschen Sprache wesentlich höher war (vgl. Haberzettl 2005: 135). Da die Verbendstellung im Türkischen einen Regelfall darstellt (vgl. Böttle / Jeuk 2010: 245), kann aus den Ergebnissen dieser Untersuchung jener Schluss gezogen werden, dass der erstsprachliche Einfluss beim Erwerb einer Zweitsprache durchaus vorhanden sein kann und keinesfalls unterschätzt werden darf.

2.2.2. Erstsprache? - Mischsprache!

Entgegen der alltäglichen Vorstellungen von Zwei- und Mehrsprachigkeit, besteht gleichfalls die Möglichkeit, dass eine Mischsprache die Erstsprache eines Lernenden beziehungsweise einer Lernenden darstellt.

„Die Sprachen eines Menschen sind keine klar voneinander abgrenzbaren Systeme. Vielmehr beeinflussen sie sich gegenseitig, bilden Querverbindungen und fließen ineinander“ (Krehut / Dirim 2010: 409), davon sind Krehut / Dirim (2010: 409) überzeugt und verweisen folglich auch auf die Tatsache, dass vor allem in den multilingual geprägten Großstädten tagtäglich Personen miteinander kommunizieren (vgl. Krehut / Dirim 2010: 409-410), die „[...] sehr individuelle sprachliche Mischungsprofile aufweisen, die sich nicht mit tradierten monolithischen Vorstellungen von Sprache und Kultur fassen lassen“ (Krehut / Dirim 2010: 410).

Wandruszka (1979: 315) plädiert sogar darauf, dass ausnahmslos jede Sprache eines Menschen eine Mischsprache darstellt (vgl. Wandruszka 1979: 315).

„Schon in unserer Muttersprache lernen wir ein dynamisches Polysystem kennen, in dem die Sprachen verschiedener Sprachgemeinschaften, der verschiedenen Lebenskreise, denen wir angehören, ineinandergreifen und sich vermischen“ (Wandruszka 1979: 314).

Ebenso bringt Wandruszka (1979: 316) hervor, dass den verschiedenen grammatischen Elementen von Sprachen an sich kein spezifisch-essentielles System zugrunde liegt, sondern dass diese sich ausschließlich durch die Betrachtung der Mischung unterschiedlicher Sprachen und der mit ihnen verbundenen sprachhistorischen und soziolinguistischen Faktoren verstehen lassen (vgl. Wandruszka 1979: 316):

„Diese verwirrende Vielfalt der grammatischen Formen, der Deklinationen, der Konjugationen, der unregelmäßigen, der unvollständigen Paradigmen, der abweichenden Einzelformen, das alles läßt [sic] sich durch kein wie immer geartetes ‚System‘ begründen. Es läßt [sic] sich überhaupt nur verstehen als die beiläufige Mischung verschiedener Sprachen, Sprachschichten, Sprachteile seit frühester Zeit“ (Wandruszka 1979: 316).

Essentiell ist, dass alle unsere Sprachen als individuelle Mischgebilde, konstituierend aus analogischen Programmen sowie asystematischen Unregelmäßigkeiten, zu betrachten sind. Diese linguistischen Unregelmäßigkeiten können verschiedenster Herkunft sein, beispielsweise können sie „Reste“ früherer beziehungsweise anderer Sprachen aber auch beigemischte Elemente aus weiteren Sprachen darstellen. Genau diese sprachlichen Unregelmäßigkeiten stellen ein Beweisstück für die Freiheit des Menschen, die vorhandenen Sprachen zu mischen und so Mischsprachen in unbegrenzter Anzahl beteiligter Sprachen entstehen zu lassen, dar. (vgl. Wandruszka 1979: 316-317) Die Möglichkeit zur Mischung unserer Sprachen beweist Wandruszka (1979: 317) zufolge zusätzlich, dass „[...] in ihnen allen die eine gemeinsame Sprache der Menschheit ist“ (Wandruszka 1979: 317).

Bezüglich der Verwendung von Mischsprachen im Kontext der Institution Schule, verweist Belke (2008: 7) auf jene Tatsache, dass Mischsprachen eine essentielle Kommunikationsmöglichkeit für in Migrationssituationen befindliche Kinder und Jugendliche darstellen, diese allerdings beinahe lediglich im außerschulischen Kontext Verwendung finden. Je nach situativem Rahmen wird zwischen den

Sprachen gewechselt oder eben eine Mischsprache angewendet, allerdings ist der Gebrauch einer letzteren oftmals mit einem schlechten Gewissen seitens der AnwenderInnen verbunden. Häufig ergibt sich eine Manifestierung der Intoleranz von Mischsprachen innerhalb des schulischen Bereiches, gleichfalls von Seiten der Lehrkräfte des Deutschunterrichts sowie von Lehrpersonen des Herkunftssprachenunterrichts. (vgl. Belke 2008: 7)

2.2.3. Sprachmischungen

„Als Sprachmischungen bezeichnet man im Allgemeinen Wörter, Sätze oder Kontexte, in denen zweisprachige Individuen ihre beiden Sprachen gleichzeitig benutzen“ (Müller et al. 2011: 187).

Jeuk (2013: 42) postuliert, dass Sprachmischungen ein Zeichen für den Einfluss der Erstsprache(n) auf die Aneignung einer Zweitsprache darstellen können (vgl. Jeuk 2013: 42). Dieser kontinuierliche Wechsel zwischen den Sprachen stellt ein prägnantes Charakteristikum zweisprachiger Interaktion dar (vgl. Dirim 2009: 21).

Dass Sprachmischungen vor allem im Alltag von Menschen mit Migrationshintergrund eine essentielle Rolle spielen, darauf verweist Dirim (2009: 21), in dem sie erläutert, dass „[...] es auch als Außenstehender möglich [ist], in Ballungsgebieten, in denen verschiedene Sprachen gesprochen werden, zu hören, dass Sprachmischungen verwendet werden, z.B. in öffentlichen Verkehrsmitteln“ (Dirim 2009: 21).

In der Regel werden Sprachmischungen von Puristen als störend determiniert, das Aussprechen gegen sie führt allerdings zu einer Verkennung einer der wichtigsten Mechanismen von vor allem zwei- und mehrsprachigen Menschen im Umgang mit der Herausforderung, sich sprachlichen Veränderungen anzupassen beziehungsweise ihre Kommunikationsfähigkeit sicherzustellen (vgl. Wode 1995: 40).

Der Wechsel von einer Sprache in eine andere ist oftmals durch einen gewünschten Themenwechsel oder etwa die gewollte Hervorhebung eines Zitates motiviert (vgl. Dirim 2009: 22).

2.2.3.1. Transfer

Transfer ist ein oftmals vorzufindendes Phänomen, kennzeichnend für die Sprachverwendung in Migrationskontexten und betrifft die Übertragung und Integrierung einzelner Wörter aber auch umfangreicherer Äußerungseinheiten aus einer anderen Sprache in eine eben verwendete. Die Strategie des Transfers wird vor allem in jenen Situationen häufig angewendet, in denen es dem Sprecher beziehungsweise der Sprecherin nicht oder kaum möglich ist, Wörter oder Begriffe exakt in die Zielsprache zu übersetzen oder diese zu umschreiben. Derartige Transferleistungen erfüllen neben der Ermöglichung des Gebrauches besonders passender Ausdrücke ebenso besondere Leistungen bezüglich der Sprechökonomie. (vgl. Dirim / Mecheril 2010: 114)

Vanhaegendoren (2002: 43) bringt in diesem Zusammenhang den Begriff der „Substitution“ hervor:

„Es geht um ein Element in der Fremdsprache, das in der Muttersprache keine äquivalente Entsprechung hat. Der Lerner folgt hier der Strategie der größtmöglichen Annäherung, indem er aus dem ihm geläufigen muttersprachlichen Material dasjenige Element einsetzt, das dem fremdsprachlichen maximal ähnlich ist“ (Vanhaegendoren 2002: 43).

Müller et al. (2011: 22) unterscheiden im Zweitsprachenerwerb zwischen positivem und negativem Transfer (vgl. Müller et al. 2011: 22).

2.2.3.1.1. Positiver und negativer Transfer

Negativer Transfer entsteht nach Müller et al. (2011: 22), wenn Erst- und Zweitsprache sich in einem gewissen grammatischen Bereich unterscheiden und ein Lerner beziehungsweise eine Lernerin das grammatische Regelwerk der Erstsprache auf die Zweitsprache überträgt (vgl. Müller et al. 2011: 22).

Im Gegenzug dessen definieren Müller et al. (2011: 22) das Zustandekommen von positivem Transfer im Zweitsprachenerwerb durch jene Tatsache, dass sich beide Sprachen in einem speziellen grammatischen Bereich gleichen und so für den Lerner beziehungsweise die Lernerin die Möglichkeit entsteht, die Regularitäten der Erstsprache für die Zweitsprache zu übernehmen, wodurch sich nicht selten ein problemloser Zweitsprachenerwerbsverlauf zeigt (vgl. Müller et al. 2011: 22).

Positiver Transfer kann dafür verantwortlich sein, dass es bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt innerhalb des Zweitsprachenerwerbsprozesses zu zielsprachlichen Bildungen kommen kann (vgl. Müller et al. 2011: 28).

2.2.3.1.2. Code-Mixing („Borrowing“)

Unter Code-Mixing, auch „Borrowing“ genannt, versteht man „[...] die Herausbildung eines gemischten Sprechstils [...]“ (Krehut / Dirim 2010: 413). Dirim (2009: 22) beschreibt Code-Mixing darüber hinaus als „[...] ein sehr dichtes Code-Switching, indem ein häufiger Wechsel zwischen den Sprachen stattfindet“ (Dirim 2009: 22).

Diese Sprechweise definiert sich über die Zuhilfenahme von Wörtern aus einer anderen Sprache, wenn diese einer Person in der jeweiligen Zielsprache gerade nicht zu Verfügung stehen. Was hier sichtbar wird ist eine produktive Strategie, die auf einer parallelen lexikalischen Aktivierung basiert, welche die Einflechtung einzelner Wörter aus einer Sprache in die eine andere Sprache ermöglicht. (vgl. Jeuk 2013: 43) Müller et al. (2011: 187) verweisen auf die Tatsache, dass dem Code-Mixing meist eine negative Konnotation zugeschrieben wird (vgl. Müller et al. 2011: 187). Jeuk (2013: 43) erläutert, dass Kinder sich das Verhalten des Code-Mixing als „kulturellen Steigbügel“ (Tracy 1996: 87, zitiert in Jeuk 2013: 43) zunutze machen, indem sie die ihnen verfügbaren Mittel systemgerecht verwenden (vgl. Jeuk 2013: 43).

2.2.3.1.3. Code-Switching

Nach Dirim / Mecheril (2010: 114) findet Code-Switching besonders in heterogenen Kinder- und Jugendgruppen häufig Anwendung und zeichnet sich durch die folgenden motivational zu begründenden Aspekte aus:

„Es handelt sich um den diskursfunktionalen Wechsel von einer Sprache in die andere, wobei die Sprecher/innen verschiedene Sprachen im Sinne konversationeller Erfordernisse und eigener Zielsetzungen kontrastierend und changierend verwenden“ (Dirim / Mecheril 2010: 114).

Krehut / Dirim (2010: 413) beschreiben Code-Switching als Sprechweise, bei derer „[...] Mittel aus den verschiedenen Sprachen aus einem konkreten Anlass heraus gegeneinander kontrastiert [werden], um damit bestimmte, auf die momentane Interaktion gerichtete Wirkungen zu erzeugen“ (Krehut / Dirim 2010: 413).

Code-Switching kann sowohl innerhalb eines einzigen Satzes aber auch im Rahmen einer Unterhaltung stattfinden (vgl. Wode 1995: 39). Wode (1995: 40) postuliert, dass diese Strategie fälschlicherweise oftmals als Indiz für eine mangelhafte Sprachbeherrschung einer jeweiligen Zielsprache gedeutet wird, dabei stellt Code-Switching einen wichtigen Teil des Sprachverhaltens von in Migrationskontexten befindlichen Personen dar (vgl. Wode 1995: 40).

„Code-switching ist Teil des normalen Sprachverhaltens von Mehrsprachigen. In einer mehrsprachigen Sprachgemeinschaft ist Code-switching hochgradig konventionalisiert“ (Wode 1995: 40).

Ein Indiz dafür, dass diese Transferleistungen prinzipiell nicht als mangelnde Sprachbeherrschung angesehen werden dürfen, stellt jene Tatsache dar, dass diese Übergänge fließend sind und nicht etwa durch Pausen oder einem Stocken des Redeflusses gekennzeichnet sind (vgl. Wode 1995: 40).

Auch monolinguale Menschen machen vom Code-Switching Gebrauch, wobei die Intentionen ähnlich oder gleich wie bei bi- oder multilingualen Menschen sind, lediglich vollzieht sich diese Strategie innerhalb derselben Sprache mithilfe differenzieller Sprachregister. So ist es auch bei monolingualen Lernenden durchaus möglich, dass diese innerhalb von Äußerungen oder Konversationseinheiten, gemäß der erforderlichen Situationen, zwischen den verschiedenen Registern wechseln. (vgl. Wode 1995: 40)

2.2.3.1.4. Interferenz

Als Interferenz bezeichnet Jeuk (2013: 42) ein negatives zielsprachliches Ergebnis resultierend aus der Transferleistung von Kenntnissen aus der Erstsprache in die Zweitsprache. Folglich können derartige sprachliche Übertragungen als Resultate von Transferleistungen angesehen werden. (vgl. Jeuk 2013: 42)

Interferenzen sollten allerdings gleichzeitig als Zeichen der Bemühung von Lernenden, sich verständlich machen zu wollen und die eigenen kommunikativen Ziele erreichen zu wollen, verstanden werden (vgl. Jeuk 2013: 46).

2.2.3.2. Umgang mit Sprachmischungen

Nicht-zielsprachenkonforme Äußerungen, wie etwa Sprachmischungen, können durchaus Übergänge und Zwischensprachen auf dem Weg zur zielsprachlichen Aneignung des Deutschen als Zweitsprache darstellen und sollten vor allem von Lehrpersonen auch als solche interpretiert werden (vgl. Jeuk 2013: 35).

Sprachmischungen werden fälschlicherweise oftmals als das Resultat von sprachlichen Nothandlungen, welche durch die angebliche Nicht- oder Kaumbeherrschung einer jeweiligen Zielsprache zustandekommen sollen, angesehen (vgl. Dirim 2009: 21). Dass dem nicht so ist, postuliert Dirim (2009: 22) indem sie davon ausgeht, dass es sich bei Sprachmischungen um „[...] einen strategisch geschickten Umgang mit den Mitteln verschiedener Sprachen [...]“ (Dirim 2009: 22) handelt. Oftmals besteht die Sorge, Sprachmischungen würden sich auf die sprachliche Entwicklung von DaZ¹⁰-Lernenden negativ auswirken, diese Sorge ist allerdings unbegründet, da es sich bei Sprachmischungen um einen kontextgebundenen Sprachgebrauch handelt, der folglich nur unter genau determinierten Rahmenbedingungen aktiviert wird. Durch ihren zwei- oder mehrsprachigen Spracherwerb lernen Kinder und Jugendliche tagtäglich, in welchen Situationen eine Mischung der Sprachen angemessen ist beziehungsweise in welchen wiederum nicht. (vgl. Dirim 2009: 22) Dirim (2009: 22) geht von „[...] sozialen Gründen des abwechselnden Gebrauchs von Sprachen [...]“ (Dirim 2009: 22) aus.

Dass Sprachmischungen eine wertvolle Strategie innerhalb des Zweitspracherwerbsprozesses von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund darstellen und keinesfalls von außen sabotiert werden sollten, postuliert Jeuk (2013: 132):

„[...] Sprachmischungen sollten nicht verhindert werden, sie sind Bestandteil des Zweitspracherwerbs und unterstützen das Kind beim Aufbau von Verknüpfungen. Es besteht kaum eine Gefahr, dass die Kinder die Sprachen nicht auseinander halten können“ (Jeuk 2013: 132).

Zusätzlich erheben Niebuhr-Siebert / Baake (2014: 126) Anspruch auf die beachtliche kognitive Leistung, die zwei- oder mehrsprachige Lernende durch das Mischen ihrer Sprachen vollbringen:

¹⁰ Die Abkürzung „DaZ“ steht für „Deutsch als Zweitsprache“

„[...] [Die] verschiedenen Formen der Sprachmischungen dokumentieren, dass Mehrsprachige ihre Sprachen nicht willkürlich mischen oder in ihnen hin und her wechseln. Sie sind vielmehr Ausdruck eines sprachentwicklungsbedingten, affektiv-emotionalen sowie kreativen Umgangs von zweisprachigen Kindern und Erwachsenen mit ihren Sprachen“ (Niebuhr-Siebert / Baake 2014: 126).

Von besonderer Bedeutung ist, dass Lernende meist auch keine linguistische Auskunft über die Gründe beziehungsweise die Strategien, die sich hinter ihren Sprachmischungen verbergen, geben können. Dieser Aspekt wird leichter verständlich, wenn man beachtet, dass monolinguale Kinder und Jugendliche mit deutscher Erstsprache allerdings ebenso oftmals keine detaillierte Auskunft darüber geben können, wie sie beispielsweise die jeweiligen Aktiv- oder Passivformen eines Verbes in Verbindung mit den unterschiedlichen Zeitformen verwenden. (vgl. Krehut / Dirim 2010: 412)

Da Sprachmischungen im schulischen Rahmen meist als Indizien für etwaige Defizite in der Erst- und Zweitsprache gewertet werden, bleibt das „Ausleben“ der individuellen Zwei- oder Mehrsprachigkeit der SchülerInnen in einer Vielzahl der Fälle auf Gespräche unterhalb der Kinder und Jugendlichen sowie auf Konversationen in den Pausen aber auch auf „inoffizielle“ Unterrichtsgespräche unter KlassenkameradInnen beschränkt (vgl. Krehut / Dirim 2010: 410).

2.3. Über den Einfluss nationalstaatlicher Sichtweisen auf den Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit im Rahmen des Deutschunterrichts

Mehrsprachigkeit wird in den Klassenzimmern dieser Welt immer eine essentielle Rolle spielen. Leider sind der Umgang mit Bi- und Multilingualität im Rahmen der Institution Schule sowie die lebensweltlich-reale Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen in Migrationssituationen oftmals kaum miteinander kompatibel. In dem folgenden Kapitel soll erläutert werden, welchen Einfluss nationalstaatliche Denktraditionen in Bezug auf den Umgang mit Bi- und Multilingualität im Klassenzimmer haben und wie ein neuer, lebensnaher und konstruktiver Zugang zu dieser Thematik geschaffen werden kann.

2.3.1. Sprache im Zentrum der bildungsinstitutionellen Machtausübung

Meist werden Kinder und Jugendliche in den jeweiligen Schulen in der offiziellen Sprache eines Landes, gemeint ist damit die jeweilige nationalstaatlich festgelegte standardsprachliche Varietät, auch Nationalsprache genannt, unterrichtet (vgl. Dirim / Mecheril 2010: 106).

Der Terminus „Nationalsprache“ ist in seiner modernen Bedeutung seit der Französischen Revolution zu finden (vgl. Kremnitz 1997: 27). Durch den Begriff Nationalsprache werden „[...] zwei Größen, eine politische und eine linguistische, miteinander verknüpft“ (Kremnitz 1997: 27). Kremnitz (1997: 13) beschreibt das Nationalsprachenprinzip insofern, als dass es allen BürgerInnen eines Staates dieselben sprachlichen Optionen ermöglichen und zudem ein demokratisches Prinzip darstellen soll. Durch das Konzept der Nationalsprachen, welches auf der modernen Theorie der Nation als Gemeinschaft aller BürgerInnen basiert, soll ein einheitlicher Kommunikationsraum entstehen, der einen gesamten Staat umfasst. (vgl. Kremnitz 1997: 13) In diesem Zusammenhang allerdings warnt Kremnitz (1997: 13) auch vor der Tatsache, dass keinesfalls alle StaatsbürgerInnen, vor allem jene mit Migrationshintergrund „[...] nicht notwendig in derselben Nähe zu der oder den offiziellen Sprach(form)en aufwachsen und leben“ (Kremnitz 1997: 13).

Diese Ideologie einer einzigen zu verwendenden Unterrichtssprache ist eng gekoppelt an das historische Gedankengut der Vereinheitlichung von Sprache, Kultur und Volk, dreier Faktoren, die einander gegenseitig zu bedingen scheinen (vgl. Dirim / Mecheril 2010: 106). Dirim / Mecheril (2010: 106) beschreiben diese nationalstaatliche Prägung der Bildungsinstitution Schule wie folgt:

„Im institutionellen Zentrum dieses Konstitutionsprozesses steht die nationale Schule, die mit imaginativen, auf Vorstellungen und Mythen gründenden Verfahren arbeitet und den wirkungsreichen Glauben an das ‚Wir‘ mitproduziert“ (Dirim / Mecheril 2010: 106).

Weshalb Sprachformen und –verwendungsweisen, die nicht der nationalstaatlichen Auffassung von Sprache entsprechen vor allem im Rahmen der Institution Schule meist in ihrer Wertigkeit herabgesetzt werden, sehen Dirim / Mecheril (2010: 108) vor allem durch die Gleichsetzung von Sprache, Volk und

Nation und die damit einhergehende vermeintliche Legitimität einer sprachlichen Vereinheitlichung, innerhalb des monolingual verfassten Nationalstaates, begründet. In diesem Sinne entspricht Monolingualität den nationalstaatlichen Denktraditionen, Bi- und Multilingualität hingegen werden im nationalstaatlichen Kontext meist als Bedrohung und kaum vertretbar empfunden. Die Einsprachigkeit wird folglich alltagskulturell abgesichert gesehen und in ihrer Vorrangsposition seitens des Staates gefördert, diese Art der Förderung wird gleichzeitig auch als vollkommen legitim betrachtet. (vgl. Dirim / Mecheril 2010: 108)

Krumm (2005: 130) sieht die Tatsache des vielfachen Versuches, sprachliche Differenzen zur Segregation zu nutzen, als kritisch an, womit einhergeht, dass die Verwendung einer anderen Sprache oftmals als Ausdruck mangelnder Loyalität oder Unzuverlässigkeit gedeutet wird (vgl. Krumm 2005: 130). Allerdings gibt es weltweit auch Nationalstaaten, wie etwa Südafrika, die ein mehrsprachiges Selbstverständnis verinnerlicht haben und für die ein monolinguales Sprachverständnis folglich kaum kennzeichnend ist (vgl. Dirim / Mecheril 2010: 108).

Dirim / Knappik (2014: 14-15) verweisen auf jenen innerhalb des schulischen Alltags oftmals vorzufindenden nationalstaatlich tradierten und gleichzeitig widersprüchlichen Umgang mit den Sprachmischungen der mono-, bi-, und multilingualen SchülerInnen: Das Mischen der unterschiedlichen Sprachregister ist durchaus auch bei monolingual aufwachsenden Kindern beobachtbar (vgl. Dirim / Knappik 2014: 14-15). Im Zuge des Unterrichts ist ein solches Mischen der Sprachen besonders zum Zwecke des Adressatenwechsels häufig zu beobachten, wenn etwa mit einer Lehrperson Standarddeutsch, mit einem Mitschüler oder einer Mitschülerin hingegen Dialekt gesprochen wird, trotzdem wird eine solche Form des Sprachenmischens, bei der keine migrationssprachlichen Einflüsse zu erkennen sind, als „normal“ beziehungsweise „nicht der Rede wert“ abgehandelt. Sprachmischungen in Form eines Wechsels zwischen migrationssprachlichen Sprachregistern und dem Deutschen hingegen werden eher als etwas Besonderes empfunden und in Bildungskontexten stärker zu sabotieren versucht als etwa der dialektale Sprachgebrauch. (vgl. Dirim / Knappik 2014: 15) Was hier deutlich wird, ist nicht nur eine massiv nationalstaatlich geprägte Sichtweise auf Sprache, sondern auch eine starke

Abwertung von Sprachformen und -verwendungsweisen, die dieser nicht entsprechen (vgl. Dirim / Knappik 2014: 15-16).

Die im offiziellen Kontext der Schule anzuwendende Sprache ist meist relativ konträr zu der realen Sprachigkeit der Lernenden, es handelt sich hierbei um den Begriff der sogenannten Bildungssprache (vgl. Dirim / Mecheril 2010: 106). Roth (2015: 38) definiert diesen Terminus wie folgt:

„Bildungssprache ist [...] ein sprachliches Register kontextreduzierter Sprache, ein Medium der Aneignung schulischen Wissens, auf das in der Schule bzw. im Bildungswesen ein weitgehendes Monopol besteht – insbesondere bei bildungsbenachteiligten Schülerinnen und Schülern“ (Roth 2015: 38).

Problematisch an der beinahe ausschließlichen Verwendung der Bildungssprache als Werkzeug der Lehrenden zur Wissensweitergabe an die SchülerInnen ist, dass diese im Unterricht kaum expliziert wird, wodurch folglich auch der Zugang zu diesem sprachlichen Register deutlich erschwert wird. Diese Sprachform begleitet die Lernenden über ihre ganze Bildungsbiographie hinweg, daher ist ein durchgängiger Auf- und Ausbau dieser Kompetenzen speziell für SchülerInnen mit Migrationshintergrund essentiell, um ihnen den Zugang zu den fachlichen Lerninhalten und damit einhergehend auch die Möglichkeit des individuellen schulischen Erfolges, nicht vorzuenthalten. (vgl. Roth 2015: 38) In diesem Sinne vollbringt die nationalstaatlich geprägte Schule eine Interventionsleistung für den alleinigen Gebrauch der Standardsprache, mindestens im offiziellen Raum dieser genannten Bildungsinstitution (vgl. Dirim / Mecheril 2010: 106).

Belke (2008: 180) beschäftigt sich ebenso mit den Konsequenzen, die mit der alleinigen Vermittlung der Standardnorm des Deutschen in den Schulen einhergehen (vgl. Belke 2008: 180). Wie Belke (2008: 180) dies treffend formuliert: „Mit der Vermittlung der Schriftsprache ist die Vermittlung der Standardnorm des Deutschen verbunden“ (Belke 2008: 180). Belke (2008: 180) definiert die sprachliche Korrektheit, im Sinne der Verwendung der Standardvarietät des Deutschen, als Ziel des schulischen Deutschunterrichts, die Missachtung dieser Zielsetzung wiederum zieht entsprechend eine gewisse soziale Selektion nach sich (vgl. Belke 2008: 180).

Die nationalstaatlich geprägte Vorstellung von Sprachigkeit, die sich in der ebenso nationalstaatlich geprägten Institution Schule manifestiert, beschreibt Gogolin (1994) mit dem Terminus des „monolingualen Habitus“¹¹ (vgl. URL 4: 2). Es besteht die Basisüberzeugung, ein Staat sowie die in ihm lebenden Individuen seien einsprachig, aus welcher heraus die Maßstäbe zur Beurteilung und Wertschätzung des Sprachkönnens und der Sprachpraxis von Personen sowie zur Bestimmung des „Marktwertes“ eines sprachlichen Repertoires, gewonnen werden (vgl. URL 4: 2).

„Die hier zu Lande als legitim geltende Sprache ist das Deutsche, und ein Leben, das in der einen Sprache Deutsch geführt wird, gilt als das normale. Andere Sprachen, die auf deutschem Boden existieren, bekommen unter bestimmten Umständen und mit Einschränkungen Legitimität zuerkannt“ (URL 4: 2).

2.3.2. Konstrukt „Spracherwerbshypothese“ – Ausdruck einer nationalstaatlich geprägten Sichtweise auf Zwei- und Mehrsprachigkeit

Die gängigen Spracherwerbshypothesen¹² können als Ausdruck nationalstaatlicher Denktraditionen verstanden werden, da sie den lebensweltlich-realen Zweitsprachenerwerb der in Migrationskontexten befindlichen Kindern und Jugendlichen und die damit einhergehenden sprachlichen Veränderungen durch Migration und Globalisierung kaum angemessen erfassen (vgl. Dirim / Knappik 2014: 5). Jeuk (2013: 31) erklärt diese Problematik wie folgt:

„Eine Theorie, die den Erwerb einer *zweiten* Sprache in seiner Ganzheit erklären kann, müsste in der Lage sein, verschiedene Faktoren zueinander in Beziehung zu setzen. Dazu gehören nicht zuletzt das Alter oder die Sozialisationsbedingungen des Lernenden [...]. Keine der Theorien kann diesen Anspruch erfüllen. Zu unterschiedlich sind die Grundannahmen und die empirische Basis. So verwundert es nicht, dass, abhängig von der spezifischen Ausrichtung des Forschungskontextes, höchst unterschiedliche Hypothesen formuliert wurden. Diese lassen sich, wiederum vereinfachend, den Spracherwerbstheorien [...] zuordnen [...]“ (Jeuk 2013: 31) [Hervorhebung im Original].

¹¹ Auf die Thematik des „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“ wird im Rahmen des Kapitels 2.3.3. näher eingegangen.

¹² Eine Hypothese stellt „eine Vermutung über einen bestehenden Sachverhalt“ (Diekmann 2011: 124, zitiert in Niebuhr-Siebert / Baake 2014: 32) dar. Hypothesen und Theorien unterscheiden sich voneinander durch die Tatsache, dass Theorien bereits überprüft und wenn möglich, auch bestätigt worden sein müssen (vgl. Niebuhr-Siebert / Baake 2014: 32). Dies begründet, weshalb Hypothesen eine weit geringere Erklärungsreichweite gegenüber Theorien besitzen (vgl. Niebuhr-Siebert / Baake 2014: 32).

Im Folgenden soll ein Überblick über die Quintessenzen jener gängiger Spracherwerbshypothesen gegeben werden, die einen Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitsprache postulieren.

2.3.2.1. Kontrastivhypothese

Die Kontrastivhypothese basiert auf der Grundlage des Behaviorismus (vgl. Gießhaber 2014: 113). Sie findet ihren Ursprung in den USA und geht auf Lado (1957) zurück. Diese Hypothese entstand in jenem Erfahrungskontext, welcher mit dem zweiten Weltkrieg und dem damit verbundenen Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen einherging (vgl. Gießhaber 2014: 91).

Früher, wie etwa bei Lado (1957), hoffte man, durch den Vergleich zweier Sprachen Lernschwierigkeiten und Spracherwerbsreihenfolgen systematisch ableiten zu können, was für die Unterrichtsplanung sicherlich wünschenswert gewesen wäre (vgl. Klein 1987: 37-38).

Grundsätzlich basiert die Kontrastivhypothese auf der Annahme, dass beim Erlernen einer Zweitsprache die Eigenheiten und Strukturen der Erstsprache auf die Zweitsprache transferiert werden (vgl. Jeuk 2013: 31). Wie Gießhaber (2014: 92) diesen Aspekt auf den Punkt bringend formuliert: „Die zentrale Größe in der KA-Hypothese¹³ spielt der Sprachkontrast zwischen L1 und L2 [...]“ (Gießhaber 2014: 92).

Klein (1987: 37) beschäftigte sich ebenfalls mit dieser Spracherwerbshypothese und beschreibt sie wie folgt: „Nach der Kontrastivhypothese wird der Erwerb der Zweitsprache umgekehrt von der Struktur der bereits vorhandenen bestimmt“ (Klein 1987: 37).

Im Zuge der Kontrastivhypothese werden positive und negative Übertragungseffekte unterschieden (vgl. Jeuk 2013: 31). Jeuk (2013: 31) beispielsweise vertritt die Meinung, dass positive Übertragungsphänomene für jenen Fall zu erwarten sind, dass zwischen Erst- und Zweitsprache in einem bestimmten Bereich Gleichheit besteht, beispielsweise etwa die Wortstellung im Aussagesatz betreffend. Negative Übertragungsergebnisse sind folglich bei

¹³ Mit „KA-Hypothese“ ist die Kontrastivhypothese gemeint.

schwerwiegenden Unterschieden zwischen S1¹⁴ und S2¹⁵ zu erwarten. Demnach bedeutet dies für den Zweitspracherwerbsprozess, dass einander ähnliche Sprachen leichter zu erlernen sind als einander unähnliche sowie dass nicht-zielsprachenkonforme Sprachbildungen während des Aneignungsprozesses auf den Kontrast zwischen den betreffenden Sprachen zurückzuführen sein müssen. (vgl. Jeuk 2013: 31) Auch Grieshaber (2014: 92) schließt sich im Wesentlichen dieser Auffassung an:

„Bei Strukturgleichheit zwischen L1¹⁶ und L2¹⁷ führt der Transfer zu korrekten L2-Äußerungen, bei Strukturdifferenz dagegen zu inkorrekten L2-Äußerungen. Die erste Transferart wird als positiver Transfer, die zweite als negativer Transfer oder Interferenz bezeichnet“ (Grieshaber 2014: 92).

Unterschieden werden sogenannte „stärkere“ und „schwächere“ Versionen der Kontrastivhypothese (vgl. Klein 1987: 38). Die starke Version dieser Hypothese zeichnet sich durch die alleinige Erklärung nicht-zielsprachenkonformer Bildungen durch sprachlichen Transfer aus (vgl. Jeuk 2013: 31-32). Ergänzt wurde die starke Version der Kontrastivhypothese letztlich durch eine sogenannte schwache Version, die nicht-zielsprachenentsprechende Äußerungen lediglich im Nachhinein erklären sollte (vgl. Grieshaber 2014: 92).

Klein (1987: 38) geht sogar so weit, die Kontrastivhypothese, sowohl in ihrer stärkeren als auch in ihrer schwächeren Version, für weitgehend falsch zu erklären, diese Annahme begründet er darin, dass es durchaus auch Erwerbsschwierigkeiten beim Erlernen einer Zweitsprache sowie sprachliche Fehlbildungen geben soll, bei denen größere strukturelle Unterschiede vorliegen, wobei solche Strukturen allerdings auch oftmals relativ leicht zu erlernen sein sollen. In diesem Zusammenhang verweist Klein (1987: 38) auch auf den Umstand, dass Lernschwierigkeiten und nicht-zielsprachenkonforme Sprachbildungen oftmals vor allem dort zu finden sind, wo man es mit sehr ähnlichen Strukturen zu tun hat. (vgl. Klein 1987: 38)

¹⁴ S1 = Herkunftssprache / Erstsprache

¹⁵ S2 = Zweitsprache

¹⁶ L1= Herkunftssprache / Erstsprache

¹⁷ L2= Zweitsprache

2.3.2.2. Interlanguage-Hypothese („Lernersprachen-Hypothese“)

Eine weitere Hypothese, die ebenfalls einen Zusammenhang zwischen der Erstsprache und dem Zweitsprachenerwerbsprozess vorsieht, stellt die sogenannte „Interlanguage-Hypothese“, auch „Lernersprachen-Hypothese“ genannt, dar (vgl. Jeuk 2013: 34).

Die „Interlanguage-Hypothese“ vereint unterschiedliche Ansätze der Psycholinguistik in sich (vgl. Grieshaber 2014: 113) und ist ebenso wie die im vorangegangenen Unterkapitel beschriebene Kontrastivhypothese aus dem schulischen Sprachunterricht hervorgegangen (vgl. Jeuk 2013: 34).

2.3.2.2.1. Die nationalstaatliche Komponente der Interlanguagehypothese

Jener Basisaspekt, von welchem ausgehend die Interlanguagehypothese formuliert wurde, lässt eine nationalstaatliche Motivierung denkbar erscheinen:

„Im Zentrum stehen psychische Prozesse. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass ca. 95% erwachsener L2¹⁸-Lerner das Muttersprachenniveau verfehlen und nur etwa geschätzte 5% erfolgreich sind“ (Grieshaber 2014: 94-95).

Es scheint schlüssig, dass Lernende mit Migrationshintergrund demnach lediglich unter jenem Gesichtspunkt als erfolgreich im Zweitsprachenerwerb angesehen werden, sofern ein ersprachliches Kompetenzniveau erreicht wird, welches entsprechend ausschließlich an der nationalstaatlich reglementierten Standardvarietät einer jeweiligen Sprache gemessen wird.

Die Interdependenzhypothese beharrt prinzipiell nicht darauf, dass sprachliche Produkte Lernender betreffend der jeweiligen Zielsprache unvollständig sind, dennoch wird eigens darauf hingewiesen, dass diese sich von den sprachlichen Normen unterscheiden (vgl. Grieshaber 2014: 95). Es ist anzunehmen, dass hierbei nationalstaatlich determinierte Standardvarietäten einer Sprache als Referenzrahmen herangezogen werden:

„Die Hypothese wertet Lerneräußerungen grundsätzlich nicht mehr als unvollkommen in Bezug auf die Zielsprache, sondern als eigenständige Äußerungen, die [...] sich von ausgangs- und zielsprachlichen Normen unterscheiden“ (Grieshaber 2014: 95).

¹⁸ L2= Zweitsprache

2.3.2.2.2. Zugrundeliegende Überlegungen und Absichten

Die Interlanguage-Hypothese ist im Kontext schulischen Sprachunterrichts entstanden und basiert auf der Annahme, dass eine fremd- oder zweitsprachenlernende Person vorerst ein gewisses Sprachsystem ausbildet, welches sich aus drei Arten von Merkmalen zusammensetzt, einerseits handelt es sich hierbei um Merkmale, die aus der Erst- oder Zweitsprache stammen sowie solchen, die weder aus der Herkunfts- noch aus der Zweitsprache abgeleitet werden können (vgl. Jeuk 2013: 34).

Angenommen wird, dass sich dieses Sprachsystem in verschiedenen Stufen, den sogenannten „Lernersprachen“, entwickelt (vgl. Jeuk 2013: 34).

„Sofern die Lernersprache Merkmale aufweist, die weder der Erstsprache noch der Zielsprache entlehnt sind, wird sie als drittes System aufgefasst, dessen Entwicklung über Zwischenschritte erfolgt. Diese werden als Interlanguages (=Lernersprachen) bezeichnet“ (Jeuk 2013: 34).

Der Aufbau dieser „Interlanguages“ entwickelt sich nach unterschiedlichen Prinzipien, die im Folgenden erläutert werden (vgl. Jeuk 2013: 34):

- Transfer aus der Erstsprache: Dieses Prinzip ist an die Kontrastivhypothese angelehnt und besteht in der grundlegenden Annahme, dass Strukturähnlichkeiten von Sprachen eine wesentliche Rolle spielen.
- Übungstransfer: Muster werden mithilfe von Übungsmaterialien erworben, im Anschluss werden die erworbenen Regeln in verschiedenen Übungskontexten, wie beispielsweise Übungssätzen, erprobt.
- Strategien des Sprachenlernens: Hierbei geht es darum, dass ein Lerner beziehungsweise eine Lernerin Regeln zur Hypothesenbildung und anschließender Überprüfung anwendet. Eine Regel wird unbewusst gefunden, beispielsweise jene, dass im deutschen Hauptsatz das Subjekt an erster und das Prädikat an zweiter Stelle steht. Nun merkt der oder die Lernende, dass er beziehungsweise sie mit einer gewissen Strategie in den meisten Fällen erfolgreich ist aber nicht immer, im Rahmen der genannten

Regel eben, wenn etwa statt einem deutschen Aussagesatz ein Modalsatz vorliegt.

- Kommunikationsstrategien: Die sogenannten „Kommunikationsstrategien“ stellen Verhaltensweisen dar, die in definierten Kommunikationssituationen als Hilfestellung dienlich sein sollen. Hierbei spielen vor allem funktionsbezogene Reduktionsstrategien eine essentielle Rolle, wie etwa Themenvermeidung, Entlehnung, Wortneubildung, Gestik, Mimik oder Code-Wechsel.
- Übergeneralisierung: Im Zuge der Übergeneralisierung werden korrekt erworbene Regelwerke auf Bereiche angewendet, in denen sie als nicht gültig angesehen werden können, beispielsweise im Falle, dass unregelmäßige Verben nach demselben Schema konjugiert werden wie regelmäßige Verben. Wichtig zu beachten ist, dass Übergeneralisierungen ein Indiz dafür sein können, dass Lernende in einem bestimmten Bereich bereits in der Lage sind, Regelwerke anzuwenden.

2.3.2.2.3. Interlanguages im Unterrichtskontext

Beobachtbare nicht-zielsprachenkonforme Verhaltensweisen von Lernenden mit Migrationshintergrund, die sich demnach wiederum durch die nicht vorhandene Kompatibilität mit der nationalstaatlich festgelegten Standardvarietät einer Zielsprache definieren, werden häufig als Fehler gewertet. Vergessen wird meist, dass aus diesen sogenannten Fehlern Aufschluss darüber gewonnen werden kann, was ein Lernender beziehungsweise eine Lernende bereits weiß, wodurch folglich auch Rückschlüsse auf den Stand der individuellen Interlanguage einer Person möglich werden. (vgl. Jeuk 2013: 34)

Des Weiteren verweist Jeuk (2013: 35) in Bezug auf den Umgang mit „Lernersprachen“ im schulischen Kontext darauf, dass es wichtig ist, die nicht-zielsprachenkonformen Äußerungen von in Migrationskontexten befindlichen Kindern und Jugendlichen auch als essentiellen Bestandteil ihres individuellen Zweitsprachenerwerbsprozesses zu sehen und die Entwicklungen und Veränderungen der Interlanguages entsprechend zu beobachten. Die

Wertschätzung der Lernaltersprachen als essentielle Bestandteile des Zweitsprachenerwerbsprozesses stellt sich oftmals als besondere Herausforderung dar, da von bi- beziehungsweise multilingualen Lernenden meist eine äquivalente Sprachverwendung im Vergleich mit ihren einsprachigen SchulkollegInnen erwartet und gefordert wird. (vgl. Jeuk 2013: 35) Jeuk (2013: 35) sieht den oftmals vorhandenen mangelnden Schulerfolg zwei- und mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher einerseits in der unzureichenden Beachtung der einzigartigen und komplexen Interlanguages, andererseits auch in jenem Aspekt begründet, als dass von Lernenden mit Migrationshintergrund an einem zu frühen Zeitpunkt der individuellen Bildungsbiographie äußerst hohe sprachliche Kompetenzen gefordert werden (vgl. Jeuk 2013: 35).

2.3.2.3. „inkorrekte“ Erwerbsphänomene aus zielsprachlicher Sicht

In Zusammenhang mit der Interlanguagehypothese wird oftmals die Thematik der zielsprachlich gesehen inkorrekten Erwerbsphänomene ins Spiel gebracht, vor allem, wenn Lernende auf einer bestimmten sprachlichen Entwicklungsstufe stehen bleiben (vgl. Jeuk 2013: 34). Grieshaber (2014: 95) hebt diesbezüglich besonders die „[...] Verfestigung von IL¹⁹-Strukturen“ (Grieshaber 2014: 95) hervor.

Grieshaber (2014: 95) erläutert, dass derartige nicht-zielsprachenkonforme Erwerbsphänomene bewirken, dass LernerInnen im Zweitsprachenerwerbsprozess gewisse sprachliche Einheiten unabhängig von Alter und Unterricht weiterhin produzieren, sozusagen in ihrer produktiven Performanz beibehalten. Diese verinnerlichten und nicht-zielsprachenkonformen Spracheinheiten können demnach auch etwa unter dem Einfluss von Stress, Entspannung oder in Prüfungssituationen wieder auftreten, auch dann, wenn sie schon länger nicht mehr produziert wurden. (vgl. Grieshaber 2014: 95) Grieshaber (2014: 95) resümierend:

„Man kann es sich so vorstellen, dass Einheiten, deren innere zielsprachliche Systematik (noch) nicht erfasst ist, als Ganzes gespeichert werden und als solche Einheiten wieder auftauchen können, auch wenn der Lerner schon über ausdifferenzierte Regeln verfügt“ (Grieshaber 2014: 95).

¹⁹ IL = „Interlanguage“

Oftmals ist auch beobachtbar, dass Personen dann auf einer Entwicklungsstufe stehen bleiben, wenn die Motivation, sprachliche Perfektion zu erreichen aufgrund dessen, dass die Sprachbeherrschung für einen Lernenden beziehungsweise eine Lernende auf einem akzeptablen Niveau angelangt ist, kontinuierlich nachlässt (vgl. Jeuk 2013: 34).

2.3.2.4. Interdependenzhypothese („Abhängigkeitsannahme“)

Die Interdependenzhypothese, auch „Abhängigkeitsannahme“ genannt, geht auf Cummins (2000) zurück. Diese Hypothese basiert auf der Annahme, dass sich eine Zweitsprache auf Basis einer Erstsprache entwickelt. (vgl. Jeuk 2013: 50) Die Quintessenz der Interdependenzhypothese manifestiert sich in dem Postulat, einer Sprache L_x einen gewissen Nutzen für den Erwerb einer anderen Sprache L_y , basierend auf der Hypothese der bestehenden Möglichkeit, dass die den Sprachen zugrundeliegenden Kompetenzen von einer Sprache auf eine andere übertragen werden können, zuzuschreiben (vgl. Dirim / Knappik 2014: 9).

„To the extent that instruction in L_x is effective in promoting efficiency in L_x , transfer of this proficiency to L_y will occur provided there is adequate exposure to L_y (within school or environment) and adequate motivation to learn L_y “ (Cummins 1981: 29, zitiert in Dirim / Knappik 2014: 9).

Kinder und Jugendliche, die keine „intakte“ Erstsprache erworben haben, sollen demnach auch im Zuge des Zweitsprachenerwerbsprozesses mit Schwierigkeiten und Herausforderungen zu kämpfen haben. Ebenso wird davon ausgegangen, dass die Kompetenz, welche ein Lernender beziehungsweise eine Lernende in der Zweitsprache erreicht, zum Teil von jenem Erstsprachenkompetenzstand abhängt, den eine Person beim ersten Kontakt mit der Zweitsprache hatte. (vgl. Jeuk 2013: 50)

Jeuk (2013: 50) spricht sich für jenen Aspekt aus, dass mittels der Interdependenzhypothese gezeigt werden kann, dass der Zweitsprachenerwerb auf der jeweiligen Erstsprache aufbaut und dass es sinngemäß ist, die vorhandenen erstsprachlichen Kompetenzen zu nützen, wodurch der Gebrauch der Herkunftssprache den Zweitsprachenerwerbsprozess und damit auch die Bildungsbiographie von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in positiver Weise beeinflusst (vgl. Jeuk 2013: 50). Allerdings verweist Jeuk (2013: 50-51) auch darauf, dass es sich bei dieser Theorie um eine empirisch nicht

überprüfbar Annahme handelt, sondern eher um eine Interpretation des Erfolgsmaßes der unterschiedlichen Schulmodelle (vgl. Jeuk 2013: 50-51).

2.3.2.4.1. Kritikpunkte bezüglich der Interdependenzhypothese

Die Kritik an der Unzulänglichkeit der Interdependenzhypothese bezieht sich in erster Linie auf die Basisannahme eines den nationalstaatlichen Denktraditionen entsprechenden bi- und multilingualen Sprachgebrauches, welcher die lebensweltlich-reale Sprachigkeit der in Migrationskontexten lebenden Kinder und Jugendlichen allerdings nicht vollständig erfasst.

Bezüglich dessen, dass die Interdependenzhypothese auf der Beherrschung einer vollständigen Erstsprache als Garant für einen erfolgreichen Zweitsprachenerwerb beharrt und diese Auffassung oftmals im Zentrum der Kritik stand beziehungsweise auch heute noch steht, kristallisiert sich jene Frage heraus, wie die Vollständigkeit einer Sprache demnach zu definieren ist. Dirim / Knappik (2014: 5-6) bemängeln dahingehend, dass die Vollständigkeit einer Sprache nicht genau festlegbar ist, ebenso, dass in Migrationskontexten Sprachen in einer anderen Art und Weise als in den betreffenden Herkunftsländern gelernt werden und folglich mit einem falschen Bewertungsmaß vorgegangen wird, sofern die Anforderung besteht, dass ein Lernender oder eine Lernende seine beziehungsweise ihre betreffende Erstsprache im selben Ausmaß wie seine oder ihre im betreffenden Herkunftsland lebenden AltersgenossInnen, in diesem Sinne die nationalstaatlich determinierte Form einer Erstsprache, erlernt haben muss (vgl. Dirim / Knappik 2014: 5-6).

Betreffend der Kategorien nationalstaatlicher Registrierung wird meist, mehr oder weniger bewusst, übersehen, dass ebenso (lautsprachliche) Kommunikationsformen existent sind, die dieser nationalstaatlichen Denkweise nicht oder kaum entsprechen, folglich werden diese meist entwertet beziehungsweise als pathologisch befunden und finden resultierend keine Berücksichtigung in den gängigen Spracherwerbshypothesen. Gemeint sind mit solchen Kommunikationsformen etwa alternierende Sprechweisen oder surnationale²⁰ Sprachentwicklungen. Diesen Aspekt beachtend kann jener

²⁰ „surnational“ steht für „nicht der Logik des Nationalstaates entsprechend“

Schluss gezogen werden, dass Spracherwerbshypothesen, darunter auch die Interdependenzhypothese, welche in diesen Problempunkt verstrickt sind, die Anforderung, das lebenswirkliche Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in Migrationskontexten zu erfassen und Unterstützung zu leisten, nur partiell erfüllen können. (vgl. Dirim / Knappik 2014: 7) Die Nichtbeachtung von surnationalen Sprachformen und –verwendungsweisen birgt nicht „nur“ die Gefahr einer abwertenden Haltung gegenüber diesen Sprachstrukturen sondern auch gegenüber den betroffenen SprecherInnen, wie vor allem im Rahmen der pädagogischen und bildungspolitischen Praxis oftmals beobachtet werden kann (vgl. Dirim / Knappik 2014: 8-9). Zudem muss festgehalten werden, dass etwa surnationale oder alternierende Sprachformen- und verwendungsweisen keinesfalls minderwertigere Varietäten einer Sprache darstellen, sie bilden jeweils eine Variante, ebenso wie die den nationalstaatlichen Vorstellungen entsprechenden Sprachverwendungsweisen „lediglich“ für eine Option stehen können.

Dirim / Knappik (2014: 12) bringen diesbezüglich hervor, dass der alternierende Sprachgebrauch durch unterschiedliche und funktionale Wechsel geprägt ist, sodass diese Sprachform durchaus bestimmten Regeln folgt und auf der Handlungsebene einen Indikator für eine situative pragmatische Kompetenz darstellt (vgl. Dirim / Knappik 2014: 12) - in diesem Sinne also als Zeichen für Sprachkompetenz gesehen werden sollte, anstatt davon auszugehen, dass alternierende Sprachverwendungsweisen aus jener Not heraus entstehen, dass ein Lernender oder eine Lernende weder die eine noch die andere Sprache gut genug beherrscht, um das Gewünschte kommunizieren zu können (vgl. Dirim / Knappik 2014: 12). Sprachalternationen im herkömmlichen Sinne dienen häufig vor allem dem Adressatenwechsel innerhalb sprachlicher Interaktionen von mehr als zwei bi- oder multilingualen Personen (vgl. Dirim / Knappik 2014: 13).

Auch das sogenannte „Kiezdeutsch“, auch unter den Begriffen „Türkendeutsch“ oder „Ethnolekt“ bekannt, erregt gegenwärtig großes mediales Interesse, hierbei handelt es sich um eine Form des Deutschgebrauches von Jugendlichen in multilingualen Großstädten (vgl. Dirim / Knappik 2014: 13 und Krehut / Dirim 2010: 416). Der „Ethnolekt“ stellt „[...] eine der Möglichkeiten, im außerschulischen Raum sprachlich zu interagieren“ (Krehut / Dirim 2010: 416) dar.

Das „Kiezdeutsch“ ist ein sprachliches Konstrukt, welches sich aus migrationssprachlichen Einflüssen und anderen Abweichungen von einem nicht als „native speaker-Varietät“ geltendem Deutsch konstituiert, diesen sprachlichen Phänomenen wird häufig das Adjektiv „jugendsprachlich“ zugeschrieben (vgl. Dirim / Knappik 2014: 13). Weiters wird dieser Sprachgebrauch meist als Indiz für die Angehörigkeit einer Person zur sozialen Unterschicht sowie das Vorhandensein eines mangelnden Bildungsstandes gewertet, entgegen dieser im Alltagsverständnis oftmals verbreiteten Auffassung, konnten Dirim / Auer (2004) herausfinden, dass Jugendliche, ob gleich ihrer Herkunft, die unterschiedlichen Formen des Ethnolekts verwenden (vgl. Krehut / Dirim 2010: 416).

Feststeht, dass das sogenannte „Kiezdeutsch“ aber auch Formen des alternierenden Gebrauchs des Deutschen mit Migrationssprachen wichtige Sprachgebrauchsweisen der deutschen Sprache in Migrationskontexten darstellen und es folglich essentiell ist, diese auch als einen Bestandteil der individuellen Spracherwerbsrepertoire eines Lernenden beziehungsweise einer Lernenden konstruierenden Faktoren zu erkennen, zu fördern und zu behandeln (vgl. Dirim / Knappik 2014: 14). Ziel des geforderten ressourcenorientierten Umgangs auch mit solchen nicht-standardsprachlichen Ausdrucksformen der Jugendlichen (vgl. Krehut / Dirim 2010: 417) ist es, „[...] dass Schülerinnen und Schülern im Deutschunterricht die Möglichkeit gegeben wird, sich mit dem eigenen Sprachgebrauch auseinanderzusetzen“ (Krehut / Dirim 2010: 417), sowie, „[...] dass Kinder und Jugendliche einen Überblick darüber erhalten, wann und wo welcher Sprachgebrauch angebracht ist, und Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den unterschiedlichen Registern erarbeiten“ (Krehut / Dirim 2010: 417).

Bisher wurde diese Sichtweise in den spracherwerbtheoretischen Modellierungen, dazu gehörend auch die gängigen Spracherwerbshypothesen, nicht berücksichtigt, da diese mit der theoretischen Grundlage eines getrennten beziehungsweise aufeinander aufbauenden Spracherwerbes arbeiten und nicht von einem der Realität meist entsprechenden verschränkten Spracherwerb ausgehen (vgl. Dirim / Knappik 2014: 14).

2.3.3. Über den Einfluss nationalstaatlicher Denktraditionen auf die Einstellung von Lehrkräften bezüglich Zwei- und Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer

Ein oftmals grundlegendes Problem stellt die Basishaltung des Lehrpersonals gegenüber der Bi- beziehungsweise Multilingualität der SchülerInnen dar. Einen unbestreitbaren Einfluss auf die Einstellung des Lehrkörpers bildet gewissermaßen die zunehmende Monolingualisierung des Schulwesens, bei dieser handelt es sich „[...] um eine Ausdrucksform des im Prozeß [sic] der Nationwerdung hergestellten Verständnisses von einheitlicher Kultur und Sprache als gemeinsamem [sic], verbindenden Besitz der zur Nation zusammengeführten Menschen“ (Gogolin 2008: 37).

Die monolingual geprägte Einstellung der Lehrerschaft gegenüber Zwei- und Mehrsprachigkeit im Unterricht (vgl. Gogolin 2008: 30) ist meist, unter anderem, auch in jenem Aspekt begründet, den Gogolin (2008) titelgetreu als den „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“ bezeichnet.

„In schulischer Hinsicht ist, so scheint es, die Durchsetzung, des monolingualen Mythos vollkommen gelungen. Die Beherrschung der Nationalsprache und die Erfüllung der Aufgabe einer Orientierung der Schülerschaft auf sie hin als berufstypische Fähigkeit und Haltung gelten offenbar so sehr als gesichert, daß [sic] man sie nur dann (besorgt) thematisiert, wenn die Gefahr gesehen wird, daß [sic] sie infrage stünden. Dann aber wird nicht die Norm selbst bezweifelt, sondern ihre Einhaltung [...]“ (Gogolin 2008: 30).

Gogolin (2008: 30) beschreibt mit diesem Terminus den oftmals vorhandenen nationalstaatlich tradierten Umgang von Lehrpersonen mit der Herausforderung der vorhandenen Bi- beziehungsweise Multilingualität der Lernenden innerhalb des schulischen Kontextes. Der einsprachige Lernende beziehungsweise die einsprachige Lernende gilt als ideale Norm, derer sich zwei- beziehungsweise mehrsprachige SchülerInnen widerstandslos anzupassen hätten (vgl. Gogolin 2008: 30), was sich wiederum in der Leistungsbeurteilung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund manifestiert, da die hierzu dienlichen Maßstäbe ebenso an monolingualen Normvorstellungen orientiert sind (vgl. Gogolin 2008: 29). Resümierend kann folglich jener Schluss gezogen werden, dass Lehrpersonen in diesem Sinne auch als ausführende Instanzen der nationalstaatlich geprägten Normvorstellungen von Sprache fungieren.

Lehrkräfte haben im Rahmen ihres schulischen Alltags tagtäglich mit zwei wertdeterminierten Varianten der deutschen Sprache zu tun - dem Deutsch der Majorität und jenem dieser Variante gegenüberstehenden Deutsch der Minorität, diese Tatsache fördert eine Wertreihung der Sprachen in jenem Sinne, als dass oftmals die Auffassung besteht, dass lediglich die Erstsprache voll entfaltet wird, die zweitsprachlichen Kompetenzen einer bi- beziehungsweise multilingualen Person allerdings nie ein herkunftssprachliches Niveau erreichen können. Diese Auffassung wird zwar in ihrer starken Intensitätsform nicht mehr gelehrt, dennoch ist sie meist heute noch im Alltagswissen, vor allem in jenem des pädagogischen Personals, verankert. (vgl. Dirim / Knappik 2014: 19)

„Auch wenn diese Auffassung mittlerweile nicht mehr gelehrt wird, ist sie im Alltagswissen verankert, zum Teil bereits als diskursiv reproduzierter Bestandteil des ‚kollektiven Gedächtnisses‘ (HALBWACHS, 1950) von PädagogInnen“ (Dirim / Knappik 2014: 19).

Halbwachs (1991: V) gilt als Schüler Durkheims, er beschreibt das kollektive Bewusstsein als das „[...] ‚Gewissen der Gruppe‘ [...], da es sich, nach Durkheims Einsicht, in den Normen und Regulierungen niederschlägt, die das Verhalten der Einzel-Individuen [sic] und selbst ihre Gefühle, ihre Glaubensvorstellungen und noch ihr Denken bestimmen [...]“ (Halbwachs 1991: V).

Für den Umgang mit Zwei- beziehungsweise Mehrsprachigkeit im Unterricht würde dies bedeuten, dass sich Lehrpersonen darüber im Klaren sein müssen, dass ihre eigenen Vorstellungen und Visionen von einer kollektiv geprägten und historisch tradierten Sicht einer Gruppe von Personen auf eine jeweilige Sache, in diesem Fall, die Vorstellungen von Zwei- und Mehrsprachigkeit, geprägt sind.

2.3.3.1. Korrekturverhalten

Dass das Korrekturverhalten von Lehrpersonen eng an das Medium Sprache gebunden ist, davon ist auch Nutz (2003: 924) überzeugt:

„Sprache ist nicht nur zentrales Medium von (schulischen) Lernprozessen, sondern auch unverzichtbares Medium der Überprüfung von Lernfortschritten, der Beurteilung von Lernerfolg und der Bewertung von Leistungen. Vom Verstehen der Formulierung von Prüfungsaufgaben über die Erläuterung von Begriffen und Zusammenhängen bis zum Verfassen von traditionellen Aufsätzen sind Prüfungsleistungen an sprachliche Fähigkeiten geknüpft, selbst wenn diese kein explizites Bewertungskriterium darstellen“ (Nutz 2003: 924).

Problematisch ist, dass in der multilingualen Schule eine Sprache monopolisiert wird, die nationalstaatlich geprägt ist, das gesamtsprachliche Repertoire der Kinder und Jugendlichen keinesfalls ganzheitlich erfasst aber als Wertmaßstab herangezogen wird, um schulische Leistungen der Lernenden als „richtig“ oder „falsch“ zu modifizieren – eine widersprüchliche Gegebenheit, mit der sich auch Wandruszka (1979: 31) befasst:

„Eine Sprache ist aber auch eine soziokulturelle und kulturpolitische, eine nationalpolitische, eine staatspolitische Institution. Als solche wird sie normiert und kodifiziert und in den Schulen gelehrt. Hier gelten dann die Wertmaßstäbe ‚richtig‘ und ‚falsch‘, ‚gut‘ und ‚schlecht‘, ‚korrekt‘ oder gerade noch ‚akzeptabel‘ “ (Wandruszka 1979: 31).

So kommt es nach Wandruszka (1979: 315) auch, dass Interferenzen immer dann als nicht-zielsprachenkonforme Äußerungen (Fehler) determiniert und abgewertet werden, wenn sie „[...] gegen eine etablierte Schulnorm verstoßen, gegen eine kodifizierte Hochsprache, Literatursprache, Nationalsprache“ (Wandruszka 1979: 315). Diese nationalstaatlich geprägte Haltung bezüglich der Bewertung sprachlicher Äußerungen besonders von zwei- oder mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen spiegeln nicht zuletzt die Definitionsversuche des Begriffs Fehler dar. Belke (2008: 249) allerdings beispielsweise determiniert einen Fehler als „[...] eine Abweichung von einer erwarteten sprachlichen Norm“ (Belke 2008: 249). Wobei eine Norm wiederum sich definiert als „[...] eine *überwiegend* befolgte Richtlinie sprachlichen Verhaltens, deren Nichtbeachtung von der Sprachgemeinschaft sanktioniert wird“ (Belke 2008: 249) [Hervorhebung im Original].

Nicht-zielsprachenkonforme Äußerungen sollten keinesfalls aufgrund dessen, dass sie der nationalstaatlich determinierten Standardvarietät einer jeweiligen Sprache widersprechen, negativ konnotiert oder abgewertet werden.

Nach Belke (2008: 250) müssen nicht-zielsprachenkonforme Äußerungen im Sprachunterricht aus zweierlei Perspektiven betrachtet werden – einerseits aus der Erwerbsperspektive und andererseits aus der Vermittlungsperspektive. Aus der Sicht der Erwerbsperspektive sind nicht-zielsprachliche Bildungen wichtige systematische Abweichungen und Anzeichen für Lernstrategien aber auch essentielle Schritte einer individuellen Lernaltersprache, was bedeutet, dass aus diesem Blickwinkel gesehen, eine positive Wertschätzung der

nicht-zielsprachenkonformen Äußerungen von Lernenden erfolgen sollte. Aus der Sicht der Vermittlungsperspektive hingegen stellen nicht-zielsprachengemäße Äußerungen Verletzungen einer gewünschten Sprachnorm dar und müssen durch angemessene Lehr- und Lernangebote ausgeglichen werden. (vgl. Belke 2008: 250)

Es besteht die Tatsache, dass je nach der Art des Sprachunterrichts eine der beiden Perspektiven überwiegt. Belke (2008: 250) postuliert, dass man, insbesondere Lehrpersonen, bei der Wertung einer nicht-zielsprachlichen SchülerInnenäußerung zwischen den Arten des Sprachunterrichts, demnach zwischen erstsprachlichem und fremdsprachlichem Unterricht, unterscheiden muss, was wiederum die Perspektive verändert, da im herkunftssprachlichen Unterricht die Erwerbsperspektive überwiegt und daher nicht-zielsprachenkonforme Äußerungen als besonders wertvoll und förderlich anzusehen sind, im Fremdsprachenunterricht hingegen die Vermittlungsperspektive Überhand behält und nicht-zielsprachenkonformen Bildungen negativer gegenübergestellt wird (vgl. Belke 2008: 250):

„Je nachdem, ob im Sprachunterricht die *Erwerbsperspektive* überwiegt – wie im muttersprachlichen Unterricht – oder – wie beim Fremdsprachenunterricht – die *Vermittlungsperspektive*, ändert sich der Stellenwert und die Einschätzung des ‚Fehlers‘ “ (Belke 2008: 250) [Hervorhebung im Original].

Nicht zuletzt verweisen Kniffka / Siebert-Ott (2012: 107) bezüglich des mündlichen Korrekturverhaltens von Lehrpersonen im Unterricht auf den essentiellen Anspruch eines sprachbewussten Unterrichts, welcher sich vor allem dadurch auszeichnet, dass Lehrpersonen die nicht-zielsprachenkonformen Bildungen der Lernenden nicht bloß nebensächlich während des Unterrichtsgeschehens korrigieren, sondern dass diese eine positive Einstellung gegenüber den mitgebrachten sprachlichen Kompetenzen der bi- und multilingualen SchülerInnen vermitteln und damit einhergehend das gesamte sprachliche Repertoire der Kinder und Jugendlichen aktiv in das Unterrichtsgeschehen einbauen (vgl. Kniffka / Siebert-Ott 2012: 107).

Röhner-Münch (2009: 69) weist auf die Notwendigkeit der Honorierung fachlicher Lernfortschritte hin und rät dahingehend zu einer weitgehend vom jeweiligen sprachlichen Niveau eines DaZ²¹-Lernenden beziehungsweise einer DaZ-Lernenden unabhängigen Benotung von fachlichen Leistungen. Lehrpersonen sollen demnach inhaltliche Lernfortschritte angemessen honorieren und in diesen Situationen etwaige sprachliche Defizite vorerst in den Hintergrund stellen. (vgl. Röhner-Münch 2009: 69)

2.3.3.1.1. Überkorrektur

Im Zuge des Zweitsprachenerwerbsprozesses werden Korrekturmaßnahmen oftmals lediglich aufgrund dessen, dass die Sprachproduktion eines Kindes nicht der Standardvarietät des Deutschen entspricht, von pädagogischen Fachleuten empfohlen. Dirim (2005: 82) bringt ein besonderes Beispiel für die von Lehrpersonen oftmals geforderte (Über-)korrektur migrationsbedingter Sprachbildungen hervor: Unabhängig voneinander wurde ihr im Kindergarten ihrer Tochter und in der Schule ihres Sohnes seitens der Lehrkräfte empfohlen, sich um eine Ausspracheverbesserung des Lautes „R“ mithilfe eines Sprachtherapeuten oder einer Sprachtherapeutin zu kümmern, mit der Begründung, jene Art der Aussprache könne sich auf die schulische Situation negativ auswirken, da die Kinder das türkische „R“ sprechen würden (vgl. Dirim 2005: 82).

„[...] Die beiden Pädagoginnen sprachen das aus meiner Sicht unbedeutende Phänomen der andersartigen Aussprache des R als in Hamburg üblich an; sie hielten diese Aussprache offensichtlich für nicht tolerierbar, obwohl sie sonst an der Deutschperformanz der Kinder nichts zu bemängeln hatten“ (Dirim 2005: 82).

Die Lehrkräfte haben in diesem Falle die Mehrsprachigkeit der Kinder zwar nicht „unter den Tisch gekehrt“, allerdings ist an diesem Beispiel erneut die oftmals unter den Lehrpersonen vorherrschende Fokussierung auf die Erlangung einer nationalstaatlich anerkannten Varietät des Deutschen zu erkennen (vgl. Dirim 2005: 83).

²¹ Die Abkürzung „DaZ“ steht für „Deutsch als Zweitsprache“

2.3.3.1.2. Die Schuld der Lernenden?

Dass der einsprachige Mensch auch im Rahmen der Institution Schule oftmals als Norm gesehen wird, beschreibt Sarter (2013: 13), sie postuliert, dass zwar in vielen Regionen Zwei- und Mehrsprachigkeit als Normalfall angesehen werden, in vielen anderen Gegenden hingegen der Bi- und Multilingualität gegenüber immer noch Zurückhaltung geübt wird, den Grund hierfür sieht Sarter (2013: 13) unter anderem darin begründet, dass die Bi- oder Multilingualität von Lernenden mit Migrationshintergrund im schulischen Kontext oftmals als Legitimierungsgrund für das häufig beobachtbare Ausbleiben des bildungsbezogenen Erfolges herangezogen wird:

„Denn gerade in schulbezogenen Diskursen wird die Zwei- beziehungsweise Mehrsprachigkeit, die Schüler bereits in die Schulen mitbringen, häufig als Begründung für vorhandene sprachliche Unzulänglichkeiten und ausbleibenden Schulerfolg ins Feld geführt“ (Sarter 2013: 13).

Nicht-zielsprachenkonforme Äußerungen werden oftmals als Fehlleistungen verstanden, die aus diesem Verständnis heraus als eine Art des Versagens empfunden werden und unter der Voraussetzung, dass der Unterricht von einer Lehrperson sorgfältig geplant und umgesetzt wurde, werden nicht-zielsprachenkonforme Bildungen dementsprechend als Schuld der Lernenden interpretiert. In weiterer Folge wird meist an der Bemühung eines Kindes oder eines Jugendlichen gezweifelt oder gar dessen Begabung in Frage gestellt. Das Verständnis von Korrekturleistungen liegt meist in der Entlarvung eines sogenannten „Fehlers“, verbunden mit dem nachfolgenden Aufdecken eines vermeintlichen Versagens, begründet. Korrektur wird oftmals mit einer Art „Lernkontrolle“ gleichgesetzt, womit auch die Beurteilung eines Lernfortschrittes verknüpft ist. Da mittels Korrekturen meist eher Mängel anstatt erfolgreicher Leistungen aufzudecken versucht werden, tritt die Sichtweise der Korrektur als Lernhilfe im Gedächtnis der SchülerInnen meist in den Hintergrund und erhält gleichfalls nicht selten eine deutliche negative Konnotation. (vgl. Huneke / Steinig 1997: 174)

In Bezug darauf, dass die Schuld für mangelnde Schulerfolge oftmals den in Migrationskontexten befindlichen Kindern und Jugendlichen selbst zugeschrieben wird, meint Knapp (1997: 6), dass Lehrpersonen bei SchülerInnen mit

Migrationshintergrund oftmals von einem viel zu hohen Kompetenzstand in der Zweitsprache ausgehen (vgl. Knapp 1997: 6). Problematisch hierbei ist, dass der ausbleibende Schulerfolg voreilig schnell auf eine mangelnde Intelligenz, eine zu geringe Lernmotivation oder in manchen Fällen sogar auf eine eventuell vorhandene Lernbehinderung der Kinder und Jugendlichen zurückgeführt wird (vgl. Knapp 1997: 6).

Mit jener Frage, wie man als Lehrperson mit nicht-zielsprachenkonformen Bildungen im mehrsprachigen Deutschunterricht umgehen kann, beschäftigt sich Belke (2008: 253-254): Sie spricht sich dafür aus, die Leistungen des individuellen Schülers beziehungsweise der individuellen Schülerin über einen längeren Zeitraum hinweg zu beobachten (vgl. Belke 2008: 253).

2.3.4. (sprachliche) Anforderungen an Kinder und Jugendliche in Migrationskontexten

Aufgrund dessen, dass unsere Gesellschaft insbesondere bezüglich der Erfassung und Beurteilung von Mehrsprachigkeit nicht ausreichend aufgeklärt ist (vgl. Dirim 2005: 81), kann beobachtet werden, dass oftmals irrationale, vor allem in sprachlicher Hinsicht weitgehend der nationalstaatlichen Denktradition folgende Anforderungen, an Kinder und Jugendliche in Migrationskontexten herangetragen werden.

Eine grundlegende Schwierigkeit für Kinder und Jugendliche, welche die deutsche Sprache als Zweitsprache erlernen, stellt jene Tatsache, dass sie in den schulischen beziehungsweise vorschulischen Bildungsinstitutionen oftmals mit einem besonders hohen sprachlichen Niveau zu kämpfen haben, welches mit ihren individuellen Lernvoraussetzungen kaum beziehungsweise noch nicht kompatibel ist, dar. Die sprachliche Heterogenität der Klassengemeinschaft wird selten beachtet, da zur Planung des Unterrichts oftmals von einer homogenen SprecherInnengemeinschaft, welche ausschließlich die Standardvarietät des Deutschen als Lernvoraussetzung besitzt, ausgegangen wird. (vgl. Knapp 2010: 136)

2.3.4.1. Monopolstellung der Standardvarietät des Deutschen

Dirim (1997: 24) verweist bezugnehmend auf Denison (1992) auf jene Tatsache hin, dass sowohl unter LinguistInnen aber auch unter Laien oftmals die Auffassung besteht, der ideale „native speaker“ beziehungsweise die ideale „native speakerin“ sei als Mitglied einer optimalen Sprachgemeinschaft zu einer ebenso idealen, wohlgeformten und vor allem einzigen Erstsprache vollkommen verpflichtet (vgl. Dirim 1997: 24). Problematisch ist die „[...] immer breiter werdende Kluft zwischen dem Selbstverständnis vom ‚Normalfall Monolingualität‘ und der gesellschaftlichen sprachlichen Praxis“ (Gogolin 2000: 20).

Sarter (2013: 13) verweist auf die hohen und größtenteils unrealistischen Erwartungshaltungen an zwei- oder mehrsprachige Lernende, die im schulischen Kontext oftmals den realsprachlichen Alltag der Kinder und Jugendlichen dominieren: „Von jemandem, der als zweisprachig gilt, wurde – und wird auch heute noch häufig – neben gelebter Kulturerfahrung muttersprachliche Sprachkompetenz, [...] erwartet“ (Sarter 2013: 13).

Auch Hernig (2005: 163) warnt vor der oftmals allgemeingültigen und alltagsgeprägten Erwartungshaltung an die Sprachkompetenzen zwei- beziehungsweise mehrsprachiger Personen:

„[...] Von einem allgemein verbreiteten, umgangssprachlichen Standpunkt her betrachtet erwartet man von einem bilingualen Menschen in etwa die gleiche kommunikative Kompetenz in beiden Sprachen wie bei einem einsprachig aufgewachsenen Menschen“ (Hernig 2005: 163).

Es darf nicht übersehen werden, dass diese geforderte erstsprachenkompatible Kompetenzaneignung einer Sprache prinzipiell als Ausdruck einer nationalstaatlichen Sichtweise auf das Thema Zwei- und Mehrsprachigkeit gesehen werden kann, da oftmals die Standardvarietät einer jeweiligen Sprache im Laufe der gesamten schulischen Bildungsbiographie eines Schülers beziehungsweise einer Schülerin als durchgängiges Ziel erwartet wird. Gogolin (1999: 20) postuliert, dass es für einen gelungenen Sprachunterricht wichtig ist, sich von der Vorstellung zu trennen (vgl. Siebert-Ott 2001: 187), „daß [sic] es gut, richtig und im Bildungsprozeß [sic] zumindest über weite Strecken dringend nötig sei, die Sprache(n) rein zu halten“ (Gogolin 1999: 20, zitiert in Siebert-Ott 2001: 187).

Auch Wintersteiner (2003: 605) warnt in diesem Zusammenhang vor der oftmals beobachtbaren zweifelhaften Monopolstellung des standardsprachlichen Erwerbes des Deutschen als Zweitsprache im Rahmen der Institution Schule. Wintersteiner (2003: 605) postuliert, dass lediglich die Beherrschung der Standardvarietät des Deutschen das bildungsbiographische Fortkommen der Lernenden mit Migrationshintergrund sichert, wonach die Aufgabe der Institution Schule folglich darin besteht, den Kindern und Jugendlichen lediglich diese nationalstaatlich anerkannte Variante der deutschen Sprache beizubringen. Allerdings vertritt Wintersteiner (2003: 605) auch jene Auffassung, dass diese Anforderung in einem kontrastreichen Verhältnis zur sprachlichen Realität jener in Migrationskontexten befindenden Lernenden steht und aus diesem Grund darüber nachgedacht werden sollte, wie die Bildungseinrichtung Schule mitsamt ihrer Vorgehensweisen und Prozesse der realsprachlichen Welt der zwei- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen gerecht werden kann. (vgl. Wintersteiner 2003: 605)

Dass jene Kompetenzen, die nicht direkt mit der deutschen Standardsprache kompatibel sind, im schulischen Kontext oftmals als wahre Bildungsvoraussetzungen geringgeschätzt und seitens des schulischen Personals auch negativ konnotiert werden, berichtet auch Gogolin (1988: 93):

„[...] sprachliche Kenntnisse und Fähigkeiten, die der standardisierten Norm vereinheitlichter Schulsprache nicht entsprechen, [werden] nicht als Kompetenzen angesehen und [nicht] als Bildungsvoraussetzung angenommen, sondern als defizitär bewertet“ (Gogolin 1988: 93).

Die tatsächlichen Bildungsvoraussetzungen der zwei- beziehungsweise mehrsprachigen Lernenden bleiben im Kontext der Institution Schule oftmals weitgehend unbeachtet, dies ist durch jenes Ziel, den Kindern und Jugendlichen zu einer Zwei- oder Mehrsprachigkeit zu verhelfen, die sich lediglich aus den jeweiligen nationalstaatlich festgelegten Varianten der einzelnen Sprachen definiert, begründet (vgl. Gogolin 1988: 93-94).

Bezüglich der vorwiegend unrealistischen Anforderungen an Lernende mit Migrationshintergrund, verweist Belke (2003: 840) auch auf die meist vorliegende einseitige Konzipierung der Unterrichtsmaterialien für den Deutschunterricht, da Lehr- und Lernmaterialien nicht selten fast ausschließlich das Deutsche als Erstsprache voraussetzen (vgl. Belke 2003: 840).

2.3.4.2. Zeitraumen

Knapp (2010: 136) gibt zu verstehen, dass auf Kindern und Jugendlichen, welche die deutsche Sprache als Zweitsprache erlernen, oftmals ein enormer Zeitdruck lastet. Von den Lernenden wird erwartet, dass sie die Sprache möglichst schnell und möglichst erstsprachenskompatibel beherrschen, um an den gesellschaftlichen und schulischen Aktivitäten teilhaben zu können. Auch Selektionsentscheidungen, wie etwa die Einschulung oder der nahtlose Übergang in eine weiterführende Bildungseinrichtung, stellen oftmals einen Basisaspekt des straffen Zeitplanes zum Zweitspracherwerb dar. (vgl. Knapp 2010: 136)

Es darf nicht übersehen werden, dass auch derartige Anforderungen an eine nationalstaatlich geprägte Auffassung von Sprache gebunden sind, um diese zu begründen, bedarf es lediglich die Betrachtung jener Aspekte, welche eine positive Absolvierung der Selektionsentscheidungen ausmachen, denn diese werden hauptsächlich durch Leistungsfeststellungen getroffen, die eine einwandfreie Beherrschung der Standardvarietät des Deutschen voraussetzen.

Eine besondere Herausforderung für zwei- und mehrsprachige Lernende stellt ebenso die für die Jugendlichen neue Vielfalt an Unterrichtsfächern, beginnend ab der fünften Schulstufe, dar, da die SchülerInnen plötzlich mit enormen sprachlichen und gleichzeitig auch fachlichen Anforderungen umzugehen haben (vgl. Kniffka / Siebert-Ott 2012: 22). Kniffka / Siebert-Ott (2012: 22) thematisieren diese Tatsache und beschreiben sie wie folgt:

„Der Fächerkanon wird erweitert, und mit jedem Fach müssen neben neuen Fachinhalten die entsprechenden Fachsprachen, also neue konzeptionell-schriftsprachliche Register/Varietäten, gelernt werden [...]. Das heißt, für die einzelnen Fächer müssten neben den inhaltlichen auch sprachliche Ziele formuliert werden“ (Kniffka / Siebert-Ott 2012: 22).

Dabei dürfen besonders zwei Aspekte nicht übersehen werden: Die Lernenden müssen diese für sie neuen sprachlichen Register der einzelnen Unterrichtsfächer nicht nur prompt sondern auch parallel zueinander erwerben und erlernen, um den linguistischen und damit verbunden auch den fachlichen Anforderungen des Unterrichts gerecht zu werden. Die dominante Rolle des zeitlichen Aspektes ist damit nicht zu verkennen. Diese neuen sprachlichen Varietäten und Register wiederum definieren sich meist durch die starke Bindung an die Bildungssprache,

in diesem Sinne an eine standardsprachlich determinierte Sprachform, was folglich eine zusätzliche Schwierigkeit für DaZ-Lernende darstellen kann.

2.3.4.3. Sprachstandserhebungen

Sprachstandserhebungen kommen vor allem im Vorschulbereich beziehungsweise direkt vor der Einschulung zum Einsatz (vgl. Sarter 2013: 68). Sie sollen prinzipiell jenen Zweck erfüllen, den Stand der Sprachaneignung eines Lernenden beziehungsweise einer Lernenden zu einem bestimmten Zeitpunkt zu ermitteln. Die Feststellung der sprachlichen Voraussetzungen als Ansatzpunkt für eine künftige sinngemäße Intervention soll grundlegend im Vordergrund stehen. (vgl. Jeuk 2013: 77)

„Es wird gefordert, zu ermitteln, wie groß der zusätzliche Förderbedarf im Einzelnen ist, damit Ressourcen zielgerichtet bereitgestellt werden können. Die bildungspolitische Prämisse ist hierbei, dass es zusätzlich zum Unterricht und zur Förderung aller Kinder für Kinder mit besonderen Bedürfnissen weitere Angebote geben müsse“ (Jeuk 2013: 78).

Meist werden sogenannte „Screenings“, schnell durchführbare Kurztests, welche auf bestimmte Kriterien ausgelegt sind, eingesetzt, um zwei wichtige Aspekte herauszufiltern, nämlich wie viele Kinder zusätzliche Fördermaßnahmen benötigen beziehungsweise müssen des Weiteren jene Kinder ermittelt werden, die diese Förderung schlussendlich erfahren (vgl. Jeuk 2013: 78).

Einen folgenschweren Mangel der gängigen Verfahren zur Sprachstandserhebung stellt Sarter (2013: 68) zufolge die meist übliche alleinige Erfassung der Kompetenzen in der deutschen Sprache dar, sehr häufig wird auch eine weitere Erst- oder Familiensprache nicht berücksichtigt (vgl. Sarter 2013: 68). Ebenso warnt auch Jeuk (2013: 78) vor jener den Sprachstandserhebungen zugrundeliegenden Norm, die sich einerseits oftmals am Durchschnitt der einsprachigen Lernenden orientiert beziehungsweise andererseits häufig jene Ansicht vertritt, es sei die Aufgabe bi- beziehungsweise multilingualer Kinder und Jugendlicher, sich dieser ausnahmslos anzupassen (vgl. Jeuk 2013: 78). Dass die Deutschkompetenzen zwei- oder mehrsprachiger Lernender zumeist lediglich an monolingualen Maßstäben gemessen werden und der kreative Umgang eines Lernenden beziehungsweise einer Lernenden mit dem eigenen sprachlichen

Repertoire im Rahmen einer solchen Erhebung kaum beachtet bleibt, beschreibt Sarter (2013: 68):

„Weder die im Erstsprach(en)erwerb erworbenen allgemeinsprachlichen Handlungs- und Kommunikationskompetenzen sowie das (implizite) Sprachhandlungs- und Kommunikationswissen noch der aus dem Zusammenwirken von zwei oder mehr Sprachen im Kopf und im (sprachlichen) Verhalten resultierende ‚Mehrwert‘ fließen in der Regel in derartige Erhebungen ein [...]“ (Sarter 2013: 68).

Grundlegend besteht also die Tatsache, dass meist derartige Sprachdiagnostikinstrumente eingesetzt werden, die prinzipiell für einsprachige Kinder und Jugendliche entwickelt und auch an diesen erprobt wurden (vgl. Caprez-Krompæk 2010: 222).

„Es ist einfach nicht sinnvoll, solche für einsprachig aufwachsende Kinder zur Abklärung von drohenden Sprachentwicklungsstörungen gedachten Instrumente bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit Migrationshintergrund zu benutzen. (...) Man verfehlt auf diese Weise sowohl das *Potenzial* wie auch die unter ungünstigen Gegebenheiten wirksamen *Schwierigkeiten* mehrsprachiger Biographien“ (List 2006: 53, zitiert in Caprez-Krompæk 2010: 222) [Hervorhebung im Original].

Abgesehen von der meist vorherrschenden Nicht-Beachtung des gesamten sprachlichen Repertoires und der alleinigen Messung der Deutschkompetenzen an monolingualen Maßstäben, weist Sarter (2013: 69) auch auf jene Tatsache hin, dass Sprachstandserhebungen Momentaufnahmen darstellen, die „[...] nur einen Ausschnitt der mit Sprache verbundenen Kompetenzen, und das nur zu einem gegebenen Zeitpunkt“ (Sarter 2013: 69) erfassen.

Auch die Interpretation der Ergebnisse gängiger Sprachstandsverfahren sind meist von einer nationalstaatlichen Sicht geprägt, die das (mehr-)sprachige Repertoire von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht angemessen erfasst, davor warnt Dirim (2005: 83): In Bremen beispielsweise sind die herkunftssprachlichen Bestandteile des dort entwickelten Sprachstandsverfahrens primär zu jenem Zwecke eingesetzt worden, um den dortigen Lehrkräften vor Augen zu führen, dass die Kinder auch ihre Erstsprache nicht ausreichend genug beherrschen würden und es daher logisch sei, dass die SchülerInnen auch Probleme mit der deutschen Sprache hätten. An dieser Stelle muss man sich allerdings fragen, ob die Übersetzung einer Wortliste geeignet ist, um resümierend zu jenem Schluss zu gelangen, dass Kinder, die ihre

Herkunftssprache(n) angeblich nicht genügend beherrschen, auch Schwierigkeiten beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache haben. (vgl. Dirim 2005: 83)

Zusammenfassend steht jenes Resultat, dass Sprachstandserhebungen eine nationalstaatliche Auffassung von Sprache und Sprachigkeit, vermittelt durch die Orientierung an monolingualen Maßstäben in den beschriebenen Dimensionen, in sich einverleibt haben.

Empirie

3. Empirischer Teil

3.1. Methodische Vorgehensweise

Der empirische Teil dieser Arbeit soll nun in die vorangegangene theoretische Fundierung integriert werden. Im Anschluss folgen die Darstellung sowie die Analyse der gewonnenen Ergebnisse, wodurch eine neue Sicht auf die Sprachigkeit der SchülerInnen mit Migrationshintergrund möglich werden soll. Einleitend folgen Einblicke in die Ziele und Absichten der Datenerhebung, des Weiteren wird argumentativ begründet, wie es zu der Entscheidung für die ausgesuchte Methode kam. Ebenso wird die gewählte Forschungsmethode offengelegt und beschrieben, wodurch die Vorgehensweise dargelegt und erläutert wird.

3.2. Forschungsinteresse – Forschungsfrage und Hypothesen

Der Theorieteil bildet die Grundlage für den empirischen Teil dieser Arbeit, in welchem weiterhin der Frage nachgegangen werden soll, welche Kenntnisse DeutschlehrerInnen über die Erstsprachen der SchülerInnen besitzen müssen, um den Deutschunterricht erfolgreich gestalten zu können.

Mein Ziel ist es, aufzuzeigen, dass der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache zweifelsfrei auch von der (den) jeweiligen Herkunftssprache(n) eines Kindes beeinflusst werden kann, was bedeutet, dass die Erstsprachen durchaus eine Rolle innerhalb eines Zweitsprachenerwerbsprozesses einnehmen können, hierbei allerdings nicht davon ausgegangen werden darf, dass die einzelnen nationalstaatlich determinierten Sprachformen, beispielsweise die standardsprachlichen Varietäten der Herkunftssprachen, zur Gänze für nicht-standardgemäße Sprachbildungen der Lernenden in einer jeweiligen Zielsprache, verantwortlich gemacht werden dürfen. Des Weiteren möchte ich darauf aufmerksam machen, dass, wie bereits erläutert, nicht nur Nationalsprachen Einfluss auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache besitzen, sondern die Lernenden durchaus auch anderweitige sprachliche Einflüsse, mit denen sie im Zuge ihres Alltags konfrontiert werden, in ihren Zweitsprachenerwerbsprozess bewusst oder auch unbewusst aufnehmen. Diese hervorgebrachten Aspekte möchte ich mittels meiner erhobenen Daten stützen.

Der Datenkorpus umfasst insgesamt 42 Texte²² von Lernenden, deren Herkunftssprache nicht Deutsch sondern Türkisch, Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch ist. Genauere Informationen zum Ablauf der Datenerhebung sowie zur Zusammensetzung der SchülerInnen werden in Kapitel 3.5. gegeben.

Die Entscheidung für diese Forschungsmethode war, aufgrund ihrer Vorteile gegenüber anderer Methoden, relativ schnell getroffen. Anfangs überlegte ich, ob die Erhebung der Daten auch mittels einer Art Fragebogen stattfinden könnte, in jenem Sinne, dass die SchülerInnen zielsprachenkonforme Äußerungen per Ankreuzen ersichtlich machen sollten. Diese Idee verwarf ich allerdings relativ schnell wieder, da mir bewusst wurde, dass ich so keinen Einblick in die natürliche Dynamik und Vielfalt des sprachlichen Repertoires der Lernenden erhalte, sondern ihnen in indirekter Weise einerseits meine persönliche Meinung und Sicht darauf, was die deutsche Sprache ist beziehungsweise zu sein hat, vorgebe, und andererseits die Kinder auch dazu „zwingen“ sich zwischen einem „Richtig“ und einem „Falsch“ zu entscheiden, was mir gewissermaßen paradox erschien, da es gerade das Ziel meiner Arbeit ist, solch ein (Be-)werten von Sprache so weit wie möglich auszuschließen beziehungsweise zu zeigen, dass ein sprachlich gesehen einzelkategorisches Denken dem (zwei- oder mehr-)sprachigen Repertoire eines Menschen kaum gerecht werden kann.

Abgesehen von dem eben beschriebenen Aspekt, habe ich mich auch explizit für diese Methode entschieden, da ich sehen wollte, welche linguistischen Produkte und Ressourcen die Lernenden bieten, wenn sie „frei“ sind und sich sprachlich weitgehend uneingeschränkt ausdrücken können und dürfen. Es war mir zusätzlich ein Anliegen, zu prüfen, ob beziehungsweise welche sprachlichen Beeinflussungen, abgesehen von den offenbar herkunftssprachlichen Übertragungen, in den Texten auffindbar sind, da ich, im Sinne eines individuell-sprachlichen Repertoires (dieser Begriff wurde in Kapitel 2.1.4. erläutert), die Hypothese aufgestellt habe, dass vor allem Lernende in Migrationskontexten nicht nur durch ihre nationalstaatlich determinierten Erstsprachen in ihrem Erwerb des Deutschen als Zweitsprache beeinflusst werden, sondern sich auch andere, nicht nationalstaatlich festgelegte Sprachphänomene, in den betreffenden

²² Um die nicht-zielsprachlichen Bildungen in den Texten dieser 42 Lernenden gewinnbringend analysieren zu können, wurden beiläufig auch einige Texte von einsprachig deutschen Kindern aus derselben Sprachstandserhebung herangezogen.

Schreibproben finden lassen werden. Zusammenfassend basiert meine Hypothese auf dem Gedankengut einer komplexen Sprachigkeit, bestehend aus vielerlei Komponenten, denen weitgehend empirisch nachgegangen werden kann, aber auch solchen, deren Ursprung eventuell lediglich hypothetisch determinierbar ist.

Zweifelsfrei spielten auch zeitliche und praktische Gründe im Rahmen meiner Methodenfindung mit. Mit Schulen zusammenzuarbeiten ist oftmals aus Datenschutzgründen nicht besonders einfach. Ich hatte besonders Glück und bekam die SchülerInnen-texte für meine Empirie von Frau MMag. Birgit Springsits²³ zur Verfügung gestellt und konnte so direkt mit der Datenanalyse starten und hatte dadurch auch mit keinerlei bürokratischen Zeitverzögerungen zu kämpfen.

Von dem Ergebnis der Datenanalyse erwarte ich mir eine gewisse Vielfalt in Bezug auf die anzutreffenden Erwerbsphänomene beim Erlernen des Deutschen als Zweitsprache. Im Idealfall kristallisieren sich zudem auch Sprachbildungen heraus, welche in der bisherigen Forschungsliteratur zum Einfluss der Erstsprache(n) auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache so noch nicht berücksichtigt wurden. Ich erwarte mir, durch die Ergebnisse meiner Datenanalyse eine neue und weniger nationalstaatlich geprägte Sichtweise auf Zwei- und Mehrsprachigkeit bieten zu können. Zudem wünsche ich mir, exemplarische Hinweise darauf zu finden, dass viele verschiedene sprachliche Einflüsse den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache konstituieren, um so einen Denkanstoß in jene Richtung geben zu können, dass das sprachliche Repertoire als großes Ganzes gesehen werden sollte, anstatt davon auszugehen, dass es sich hierbei um eine bloße Summierung nationalstaatlich festgelegter Einzelsprachen handelt.

²³ Nähere Informationen zu den SchülerInnen-texten sowie zu deren Ursprung befinden sich in Kapitel 3.5. .

3.3. Forschungsdesign – Basis der empirischen Untersuchung

Wie unerlässlich und wertvoll die empirische Forschung mit ihren Vorgehensweisen und Erkenntnissen im Bereich DaF / DaZ ²⁴ mittlerweile geworden ist, formuliert Riemer (2014: 15) auf den Punkt bringend:

„Empirische Forschung – also Forschung, die datengeleitet und dabei systematisch und methodisch kontrolliert Erkenntnisse über die Wirklichkeit des Lehrens und Lernens sowie der Lerngegenstände von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gewinnt – ist im vergleichsweise jungen akademischen Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache inzwischen anerkannter Kern der Weiterentwicklung des Fachs [...]“ (Riemer 2014: 15).

Die Erkenntnisgewinnung basiert auf „[...] wissenschaftlich kontrollierter Erfahrung und Beobachtung [...]“ (Riemer 2014: 15). Die Akzeptanz einer wissenschaftlichen Erkenntnis ist an die folgenden Aspekte gebunden:

„Als wissenschaftliche Erkenntnis wird akzeptiert, was auf der Basis einer gegenstandsbezogenen, geplanten und methodengeleiteten wissenschaftlichen Erfahrung – also durch systematische Befragung, Beobachtung im Feld, Messung und durch systematische Analyse und Interpretation der gewonnenen Daten – den jeweils vorhandenen Kenntnisstand bereichert, sei es durch die Generierung neuer Hypothesen, sei es durch die Bestätigung bzw. Widerlegung getesteter Hypothesen“ (Riemer 2014: 15).

Riemer (2014: 16) verweist ebenso auf die Wichtigkeit der empirischen Forschung im Bereich DaF / DaZ, als Komponente der nationalen und internationalen Fremdsprachenforschung sowie deren Ziele, die sich definieren durch im Fokus stehende „[...] Prozesse und Gegenstände des Fremd- und Zweitsprachenlernens und – lehrens im Unterricht sowie in anderen Lehr-/Lernkontexten“ (Riemer 2014: 16). Ein nicht zu vergessender Ertrag ist neben dem allgemeinen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn ebenso die „[...] theorie- und datengeleitete Beschreibung, Erklärung und Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen bzw. Spracherwerbsprozessen“ (Riemer 2014: 16).

„die Forschungsmethodik [ist] so anzulegen [...], dass sie die Probleme aus der Praxis aufgreift, der systematischen und integrativen Forschung zuführt und wieder in die Praxis einbringt, sei es in Form von Bestätigungen für gewohntes Unterrichtsverhalten, sei es als Empfehlung bzw. Handlungsalternative für eine begründete Veränderung desselben“ (Bausch / Christ / Krumm 2003: 4, zitiert in Riemer 2014: 16).

²⁴ DaF / DaZ steht für Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache

In diesem Sinne passt meine Untersuchung bestens in den empirischen Forschungsgebrauch des Bereiches DaF / DaZ, da ich die sprachlichen Einflussmöglichkeiten auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache, mittels der Analyse von SchülerInnen-texten, untersuche, damit ein akutes Problem aus der Praxis aufgegriffen und dieses anschließend durch die Ergebnisse meiner Datenanalyse sowie deren Interpretation, als Handlungsalternative für Lehrende, wieder in die Praxis einbringe.

3.4. Forschungsmethode

Die Basis einer empirischen Studie besteht in der Wahl des Forschungsdesigns. Den Anfang des empirischen Teils dieser Arbeit bildeten die Vorstellung der Forschungsfrage sowie die Begründung der Forschungsmethode. In diesem Unterkapitel soll ein umfassender Einblick in jenen theoretischen Hintergrund, welcher im Zuge der Methodenwahl vor allem betreffend der Forschungsfrage und des Forschungsinteresses und damit verbunden auch bezüglich dem erwünschten Ertrag entscheidend war, gegeben werden.

Im Zentrum dieser Arbeit stehen die deutschsprachigen Schriftproben der SchülerInnen mit türkischer beziehungsweise bosnischer, kroatischer oder serbischer Erstsprache, die in erster Linie auf Interferenzen aus den jeweiligen Herkunftssprachen der Kinder untersucht werden sollen, wobei grundsätzlich, wie bereits dargelegt, auch eine gewisse Offenheit gegenüber der Beschäftigung mit einem Ausschnitt der breiten Masse an sprachlichen Einflüssen, welche vermutlich nicht durch die jeweiligen Herkunftssprachen motiviert sind, besteht. Die Vielfältigkeit jener sprachlicher Einflüsse, durch die der individuelle Erwerb des Deutschen als Zweitsprache geprägt sein kann, soll aufgezeigt werden, wodurch ein Überdenken jener von DeutschlehrerInnen diesbezüglich oftmals im Unterricht praktizierten Gewohnheiten, angeregt werden soll.

3.4.1. Mixed-Methods-Zugang

In dem folgenden Unterkapitel soll erläutert werden, weshalb ich mich dafür entschieden habe, im Rahmen meiner empirischen Untersuchung mit einem Mixed- Methods-Zugang zu arbeiten. Einleitend soll daher erklärt werden, worum es sich bei Mixed-Methods grundsätzlich handelt, anschließend soll begründet werden, weshalb es sich bei meiner Forschungsmethode allerdings lediglich um einen Mixed-Methods-Ansatz handelt.

Mixed-Methods wird heute oftmals als die „[...] dritte methodologische Revolution [...]“ (Kuckartz 2014: 13) bezeichnet. Dieser Forschungsansatz bietet neue Möglichkeiten der empirischen Untersuchung und geht damit über rein qualitative sowie rein quantitative Ansätze hinaus (vgl. Kuckartz 2014: 13). Die Mixed-Methods-Forschung umfasst die Sammlung und Analyse von sowohl qualitativen als auch quantitativen Daten sowie die folgende systematische Integration beider Datenarten (vgl. Kuckartz 2014: 13).

Kuckartz (2014: 33) definiert den Mixed-Methods-Zugang wie folgt:

„Unter Mixed-Methods wird die Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen des gleichen Forschungsprojekts verstanden. Es handelt sich also um eine Forschung, in der die Forschenden im Rahmen von ein- oder mehrphasig angelegten Designs sowohl qualitative als auch quantitative Daten sammeln. Die Integration beider Methodenstränge, d.h. von Daten, Ergebnissen und Schlussfolgerungen, erfolgt je nach Design in der Schlussphase des Forschungsprojektes oder bereits in früheren Projektphasen“ (Kuckartz 2014: 33).

Mit dem Begriff Mixed-Methods ist demnach immer die Kombination und Verschmelzung von qualitativen sowie quantitativen Methoden gemeint (vgl. Kuckartz 2014: 57). Den Mehrwert der Mixed-Methods-Forschung definiert Kuckartz (2014: 17) durch jenen Aspekt, als dass die „[...] Komplexität unserer Forschungsprobleme [...] nach Antworten [verlangt], die mehr als nur Zahlen im quantitativen und Worte im qualitativen Sinne beinhalten“ (Kuckartz 2014: 17). Eine Zusammenführung beider Datenarten soll demnach eine vollständigere Analyse solcher Forschungsprobleme bieten (vgl. Kuckartz 2014: 17).

Die Basisvoraussetzung um mit einem Mixed-Methods-Zugang arbeiten zu können sieht nach Kuckartz (2014: 35) wie folgt aus:

„Zu den Grundvoraussetzungen von Mixed-Methods-Forschung gehört im Kern die *Kompatibilitätsannahme*, dass also die beiden Methoden tatsächlich miteinander vereinbar sind, sich ergänzen und unterschiedliche Perspektiven liefern“ (Kuckartz 2014: 35) [Hervorhebung im Original].

Die Quintessenz des Einsatzes von Mixed-Methods sieht Kuckartz (2014: 53) in jenem Gewinn begründet, ein komplexes Forschungsproblem durch diese Methode besser verstehen zu können (vgl. Kuckartz 2014: 53):

„Der Einsatz von Mixed-Methods bedeutet auch das Abrücken von der Idee einer monomethodischen Studie. Die Behauptung ist: Man gewinnt durch Mixed-Methods, d. h., man kann ein komplexes Problem besser verstehen, wenn man beide Seiten beleuchtet, die quantitative des Zählens und die qualitative des Sinnverstehens“ (Kuckartz 2014: 53).

Im Rahmen von Mixed-Methods besteht, neben der Option des Sammelns **und** Analysierens von qualitativen **sowie** quantitativen Daten, auch jene Möglichkeit, dass eine Kombination beider Methoden, qualitativ und quantitativ, lediglich im Rahmen der Datenauswertung stattfindet und der Datenkorpus selbst **entweder** qualitativ **oder** quantitativ ist (vgl. URL 5).

„[...] Wird [...] die **Kombination von beiden Methoden nur bei der Datenauswertung** angewendet, handelt es sich nur um einen Mixed Methods-Ansatz (z.B. bei der Erhebung der Häufigkeit von verwendeten Codes oder beim Vergleich der Häufigkeit mit einem anderen Merkmal [...])“ (URL 5) [Hervorhebung im Original].

Im Rahmen meiner empirischen Untersuchung findet eine Kombination von qualitativer und quantitativer Forschungsmethode lediglich im Rahmen der Datenauswertung statt: Es wurden lediglich qualitative Daten erhoben, da mein Datenkorpus aus SchülerInnen-texten besteht und keine zusätzlichen quantitativen Daten, beispielsweise durch die Befragung der Lernenden mittels Fragebögen, erhoben wurden.

Kuckartz (2014) beschreibt einige verschiedene Mixed-Methods-Designs. Nach Kuckartz (2014) kommt im Rahmen meiner Empirie das sogenannte „Transferdesign“ zum Einsatz, dieses zeichnet sich grundsätzlich entweder durch eine Quantifizierung von qualitativen Daten oder durch eine Qualifizierung von quantitativen Daten aus, der Datenkorpus an sich ist dabei immer entweder qualitativ oder quantitativ. (vgl. Kuckartz 2014: 87). Im Rahmen meiner

empirischen Untersuchung wird zweifelsfrei ersteres, eine Quantifizierung von qualitativen Daten, auch „quantitizing“ (vgl. Kuckartz 2014: 87) genannt, durchgeführt.

Bei der Quantifizierung von qualitativen Daten werden die Ergebnisse der qualitativen Auswertung in Zahlen umgewandelt (vgl. Kuckartz 2014: 87).

„Diese Transformation in quantitative Angaben geschieht in der qualitativen Analyse relativ häufig [...]. Die Forschenden argumentieren quasi-statistisch: Sie konstatieren, dass dieses oder jenes Phänomen besonders häufig (oder auch selten) vorkommt und erklären manche festgestellten Muster für *typisch* [...]“ (Kuckartz 2014: 87) [Hervorhebung im Original].

Die SchülerInnen-Texte stellen meinen gesamten Datenkorpus dar. Ich untersuche diese Texte in erster Linie in Hinblick auf möglich Übertragungen aus den jeweiligen Erstsprachen der Lernenden, gewisse eventuell herkunftssprachlich motivierten Interferenzen kommen öfters vor und andere hingegen weniger oft – die inhaltsanalytisch gewonnenen Informationen werden folglich interpretativ weiterverarbeitet – die qualitativen Daten werden somit in einem Folgeschritt auch quantifiziert.

„Beim Transferdesign ist die Frage, welchem Strang des Designs die Priorität eingeräumt wird, quasi a-priori durch die Richtung der Transformation schon weitgehend vorentschieden, d.h. beim Quantizing wird mehr oder weniger automatisch den qualitativen Methoden die Priorität eingeräumt und beim Quantizing den quantitativen Methoden. Der jeweils andere Datentyp wird dann vornehmlich zur Illustration oder als Hintergrundfolie benutzt“ (Kuckartz 2014: 90).

Wie bereits dargelegt, ist im Rahmen meiner empirischen Untersuchung das sogenannte „quantitizing“ von besonderer Bedeutung. Sprachliche Normabweichungen von der deutschen Standardsprache sind im Rahmen meiner Forschung besonders dann interessant, sofern sie häufig auftreten. Um die Auftrittshäufigkeit dieser nicht-zielsprachenkonformen Bildungen zu bestimmen, sind quantifizierende Maßnahmen notwendig. Somit erhält im Rahmen meiner Forschung die quantitative Methode die Prioritätsposition: Die Ergebnisse der qualitativen Methode, genauer der qualitativen Inhaltsanalyse, in diesem Sinne einzelne ermittelte Beispiele für Normabweichungen von der deutschen Standardsprache, werden folglich zur Illustration der Resultate der quantitativen Methode herangezogen.

3.5. Erhebungsmethode

Die Texte der SchülerInnen wurden mir, wie bereits dargelegt, von Frau MMag. Birgit Springsits zur Verfügung gestellt und entstammen einer Sprachstandserhebung aus den Monaten Mai und Juni des Jahres 2013, die den Namen „Evaluation der mehrsprachigen Alphabetisierungen an Wiener Volksschulen“ trägt.

Aus datenschutzrechtlichen Gründen möchte ich lediglich bekanntgeben, dass die SchülerInnentexte aus insgesamt fünf Klassen (immer jeweils 2. Schulstufe) dreier Wiener Volksschulen stammen.

Es handelt sich in der Summe um 42 Texte, 23 Texte von SchülerInnen mit türkischer Erstsprache sowie 19 Schriftproben von Kindern mit Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch als Herkunftssprache (davon 15 Texte von Kindern mit Serbisch als Erstsprache und jeweils 2 Texte von Kindern mit kroatischer und bosnischer Herkunftssprache).

3.5.1. Übersicht über das erhobene Datenmaterial

Im Folgenden soll zum leichteren Verständnis ein tabellarischer Überblick²⁵ über das erhobene Datenmaterial gegeben werden.

Um die folgende Tabelle anhand zweier Beispiele vorab zu erklären:

- Schüler 13 etwa stammt aus der Klasse 2a der Schule „B“ und hat Serbisch als Herkunftssprache.
- Schüler 7 hingegen stammt aus der Klasse 2b der Schule „A“ und hat Türkisch als Herkunftssprache.

²⁵ Um die nicht-zielsprachlichen Bildungen in den Texten dieser 42 Lernenden gewinnbringend analysieren zu können, wurden zusätzlich auch einige Schriftproben von einsprachig deutschen Kindern aus derselben Sprachstandserhebung herangezogen. Diese Texte wurden allerdings elektronisch nicht erfasst und auch lediglich stichprobenartig zur inhaltsanalytischen Bearbeitung der SchülerInnentexte jener Kinder mit nicht deutscher Erstsprache herangezogen und werden daher in der folgenden Tabelle zum erhobenen Datenmaterial auch nicht berücksichtigt.

Tabelle 1: Übersicht über das erhobene Datenmaterial

	Herkunftssprache			
	Türkisch	Bosnisch	Kroatisch	Serbisch
Schule „A“ – Klasse 2b				
Schüler 1			x	
Schüler 2				x
Schüler 3		x		
Schüler 4				x
Schüler 5	x			
Schüler 6	x			
Schüler 7	x			
Schüler 8	x			
Schüler 9	x			
Schüler 10	x			
Schule „B“ – Klasse 2a				
Schüler 11				x
Schüler 12				x
Schüler 13				x
Schüler 14		x		
Schüler 15	x			
Schüler 16	x			
Schüler 17	x			
Schüler 18	x			
Schüler 19	x			
Schüler 20	x			
Schüler 21	x			
Schüler 22	x			
Schule „B“ – Klasse 2c				
Schüler 23				x
Schüler 24				x
Schüler 25				x
Schüler 26	x			
Schüler 27	x			
Schüler 28	x			
Schule „C“ – Klasse 2a				
Schüler 29				x
Schüler 30				x
Schüler 31			x	
Schüler 32				x
Schüler 33				x
Schüler 34				x
Schüler 35	x			
Schüler 36	x			
Schüler 37	x			
Schule „C“ - Klasse 2b				
Schüler 38				x
Schüler 39				x
Schüler 40	x			
Schüler 41	x			
Schüler 42	x			

3.5.2. Beschreibung des förderdiagnostischen Evaluationsinstruments „Tulpenbeet“

Das verwendete Evaluationsinstrument dieser Sprachstandserhebung aus dem Jahre 2013 nennt sich „Tulpenbeet“ und ist „[...] auf der Grundlage der *Philosophie* des HAVAS 5²⁶ [...]“ (URL 6) [Hervorhebung im Original] entstanden. Im Folgenden soll das förderdiagnostische Evaluationsinstrument „Tulpenbeet“ in seinen sprachlichen Anforderungen an die Lernenden sowie bezüglich seiner besonderen Zielsetzungen näher erläutert werden.

3.5.2.1. Zielsetzungen

Das förderdiagnostische Evaluationsinstrument „Tulpenbeet“ wurde im Zuge des BLK-Programmes FörMig entwickelt (vgl. Gantefort / Roth 2008: 29). Die Zielgruppe des Tulpenbeetes stellen Lernende ab der vierten bis zur sechsten Schulstufe dar. Es wurde in den Sprachen Türkisch, Deutsch und Russisch verfasst. (vgl. URL 6)

Das „Tulpenbeet“ soll zwei besondere Aufgaben erfüllen: Es soll als förderdiagnostisches Instrument dienen, um Lehrkräfte in ihrer Aufgabe, den Sprachstand von, vor allem, Lernenden mit Migrationshintergrund in ihrer Erst- und Zweitsprache nach Teilkompetenzen differenziert zu ermitteln und auf der Grundlage der entstandenen Ergebnisse den SchülerInnen eine individuelle sprachliche Förderung zukommen zu lassen, zu unterstützen (vgl. Gantefort / Roth 2008: 29-30). Des Weiteren dient dieses Evaluationsinstrument dazu, „[...] die im Programm erprobten Fördermaßnahmen im Rahmen der Gesamtevaluation auf ihre Wirksamkeit hin zu untersuchen“ (Gantefort / Roth 2008: 30).

²⁶ „HAVAS 5“ stellt ein profilanalytisches Instrument dar, welches das mündliche Erzählen einer sechsteiligen Bildergeschichte mit dem Namen „Katze und Vogel“ beinhaltet und dazu dient, den individuellen Sprachstand eines Schülers beziehungsweise einer Schülerin in allen Sprachen des betreffenden Kindes zu ermitteln. Die Zielgruppe konstituiert sich aus mono-, bi- und multilingualen Lernenden im Alter von fünf bis sieben Jahren. Die Durchführung eines Einzelgespräches zwischen Lehrperson und SchülerIn nimmt in etwa fünf bis zehn Minuten in Anspruch. Die anschließende Auswertung mittels Verwendung eines Auswertungsbogens und inklusive Transkription der Konversation umfasst ca. 30 bis 45 Minuten pro Kind und Sprache. (vgl. URL 7)

3.5.2.2. Konzeption und Durchführung

Die Durchführung dieser Sprachstandserhebung erfolgt durch die Schreibproben der SchülerInnen und konstituiert sich mittels zweier Durchgänge, zwischen denen ein knappes Jahr, in dem eine gezielte Sprachförderung stattfindet, liegt (vgl. Gantefort / Roth 2008: 30). Der Zeitaufwand für die in Gruppen durchführbare Erstellung der Schreibproben liegt bei maximal 30 Minuten (vgl. URL 6).

Die SchülerInnen erhalten eine Abfolge von fünf Bildern²⁷ in gedrucktem Format. Die Aufgabe der Lernenden besteht darin, aus dem ihnen vorliegenden Bildimpuls einen erzählenden und zusammenhängenden Text in schriftlicher Form zu verfassen (vgl. Gantefort / Roth 2008: 30). Der Bildimpuls basiert auf einem „Script“, welches von Gantefort / Roth (2008: 30) wie folgt beschrieben wird:

„[...] Bei einem Besuch im Park versucht ein Vater seine beiden Kinder zu fotografieren, dabei kommt es zu [...] erkennbaren Komplikationen. Anstelle des dritten Bildes ist ein großes Fragezeichen abgebildet, so dass die Schüler gehalten sind, die ‚auslösende Komplikation‘ der Ereignisfolge eigenständig herauszuarbeiten, also sprachlich darzustellen, wie es zu dem Sturz ins Tulpenbeet gekommen ist“ (Gantefort / Roth 2008: 30).

3.5.2.3. Auswertung

Die Auswertung der Schriftproben erfolgt in mehreren Teilschritten (vgl. Gantefort / Roth 2008: 30). Jener für die Auswertung einer Schreibprobe erforderliche Zeitrahmen liegt bei in etwa 30 Minuten pro Lernendem beziehungsweise pro Lernender sowie pro Sprache (vgl. URL 6).

Generell ist der Fokus der Auswertung weniger auf grammatische Kompetenzen gerichtet, wie es prinzipiell bei Verfahren für den Übergang vom Elementarbereich²⁸ in die Primarstufe²⁹ üblich ist, sondern auf textbezogene Kriterien, die im Verlauf der Sekundarstufe I³⁰ eine essentielle Rolle einnehmen. Zu Beginn der Sekundarstufe I weisen Kinder bereits eine abgeschlossene Alphabetisierung auf und befinden sich in einem Stadium, welches durch einen

²⁷ In Kapitel 9.1. ist ein Beispiel für einen SchülerInnentext inklusive der Angabe (Bildimpuls) zu finden.

²⁸ Der Terminus „Elementarbereich“ betrifft einerseits den Bereich der formalen frühkindlichen Bildung bei Kindern ab einem Alter von drei Jahren bis zum Zeitpunkt des Schuleintrittes sowie die frühkindliche Bildung von Kindern bis zu drei Jahren (vgl. URL 8).

²⁹ Die „Primarstufe“ entspricht der Volksschule des österreichischen Bildungssystems und dauert in der Regel vier Jahre (vgl. URL 8).

³⁰ Die „Sekundarstufe I“ startet nach der erfolgreichen Vollendung der Primarstufe und umfasst die Schulstufen fünf bis acht (vgl. URL 8).

fortgeschrittenen Schriftsprachenerwerb gekennzeichnet ist, ein Zustand, der wiederum erklärt, weshalb es sinnvoll ist, den Bereich der Textebene im Rahmen der Sprachdiagnostik in das Zentrum des Interesses zu rücken. (vgl. Gantefort / Roth 2008: 30-31)

Das „Tulpenbeet“ umfasst insgesamt vier Auswertungsblöcke (vgl. Gantefort / Roth 2008: 31):

1. Textbewältigung
2. Wortschatz
3. Bildungssprachliche Elemente
4. Satzverbindungen (Gantefort / Roth 2008: 31)

3.6. Auswertung

3.6.1. Auswertungsmethode

Um eine zielgerichtete Bearbeitung des Datenkorpus durchführen zu können, habe ich mich für die Methode der Inhaltsanalyse, spezifischer definiert, für jene der qualitativen Inhaltsanalyse, entschieden. Im Rahmen meiner Inhaltsanalyse finden allerdings zusätzlich auch messend-quantifizierende Analyseschritte statt, diese sind für die optimale Beantwortung der Forschungsfrage essentiell. Meine Beweggründe für diese Entscheidung sollen im Folgenden näher erläutert werden.

3.6.1.1. Inhaltsanalyse - Charakteristika, Vorgehensweisen und Ziele

Früh (2011: 133) definiert die Inhaltsanalyse als eine empirische Methode „[...] zur systematischen und intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen, meist mit dem Ziel einer darauf gestützten interpretativen Interferenz auf mitteilungsexterne Sachverhalte“ (Früh 2011: 133).

Die Inhaltsanalyse definiert sich vor allem durch ihr Selektions- und Klassifikationsinteresse, was bedeutet, dass lediglich jene Aspekte der zu analysierenden Texte untersucht werden, welche für die Bearbeitung eines Forschungsthemas von Bedeutung sind. Gewisse Mengen an Äußerungen werden folglich als äquivalent determiniert und in Klassen zusammengefasst. (vgl. Früh 2011: 134)

Das Ziel der Inhaltsanalyse ergibt sich nach Mayring (2000: 11) durch „[...] die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* stammt“ (Mayring 2000: 11) [Hervorhebung im Original].

Dass sich die Methode der Inhaltsanalyse für die Auswertung meines Datenkorpus einwandfrei eignet, liegt nach der vorgegangenen Beschreibung ihrer Wesenszüge praktisch auf der Hand. Ein gewisses Selektions- und Klassifikationsinteresse ist im Falle meiner Empirie eindeutig vorhanden, da ich die SchülerInnen-texte in erster Instanz auf Interferenzen aus den jeweiligen

Erstsprachen der Lernenden hin untersuche³¹, die für meine empirischen Zwecke interessanten sprachlichen Phänomene werden anschließend zuvor erstellten Kategorien zugewiesen. Natürlich erfolgt zu Beginn der Analyse ein Selektionsschritt, da nicht alle linguistischen Phänomene der Lernenden für mich interessant sind.

Im Zuge der Durchführung einer Inhaltsanalyse fließt ebenso das subjektive Sprachverständnis einer Person ein, da dieses keinesfalls „ausgeschaltet“ werden kann (vgl. Früh 2011: 135). Dies erklärt unter anderem, weshalb die Inhaltsanalyse niemals eine repräsentative, absolut korrekte beziehungsweise vollkommen objektive Textanalyse darstellen kann, da schließlich auch die individuelle Sprachkompetenz eines Forschers beziehungsweise einer Forscherin begrenzt ist (vgl. Früh 2011: 137). Folglich geht die Inhaltsanalyse „[...] nicht von einem einzigen, absoluten, richtigen bzw. in diesem Sinne objektiven Textinhalt [...] [aus], sondern von einer Reihe möglicher Interpretationsweisen“ (Früh 2011: 138).

Natürlich sei an dieser Stelle erwähnt, dass auch mein Sprachverständnis individuell und damit einhergehend auch als begrenzt zu determinieren ist, wodurch meine ganzheitliche Analyse des Datenkorpus, trotz intensivster Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand, nicht für die Gänze an möglichen Interpretationsweisen stehen kann.

Nach Früh (2011: 138) umfasst die Inhaltsanalyse drei Operationen: „[...] das selektive, zweitens das klassifizierende und drittens das messend-quantifizierende Vorgehen [...]“ (Früh 2011: 138). Eine quantifizierende Vorgehensweise ist bei der Inhaltsanalyse essentiell, da sonst kein Zugang zu den anvisierten Strukturmerkmalen der Texte stattfinden kann, allerdings folgt die quantitative der qualitativen Analyse dabei ausnahmslos (vgl. Früh 2011: 139-140). Dies kann man sich so vorstellen, dass durch die Identifizierung eines Textmerkmals ein qualitativer Analyseschritt vollzogen wird, welcher anschließend zählend-quantifizierend weiterbearbeitet wird, dadurch wird der qualitative Charakter allerdings keinesfalls aufgehoben, da aus dieser Weiterbearbeitung final neue

³¹ Hierbei möchte ich nochmals hervorheben, dass neben dem Interesse an möglichen erstsprachlichen Übertragungen in den Schriftproben der Lernenden durchaus auch Offenheit gegenüber darüberhinausgehenden nicht-zielsprachenkonformen Bildungen, die zur Bearbeitung meiner Forschungsfrage zweckdienlich sein könnten, besteht.

qualitative Aspekte gewonnen werden, welche sich auf die Merkmale der vorhandenen Texte referieren. Resümierend steht jener Schluss, dass zwischen den qualitativen und quantitativen Teilschritten der Inhaltsanalyse eine Wechselbeziehung dahingehend besteht, als dass deren Existenz an ein gegenseitiges Vorhandensein geknüpft ist. (vgl. Früh 2011: 140) Auch Mayring (2000: 19) beschreibt diesen „Dreischritt“ der Inhaltsanalyse besonders treffend: „[...] Von der Qualität zur Quantität und wieder zur Qualität“ (Mayring 2000: 19). Dieser charakteristische Dreischritt der Inhaltsanalyse nach Früh (2011: 140) sowie nach Mayring (2000: 19) ist auch im Rahmen meines Analysevorhabens klar zu erkennen: Das selektive Vorgehen besteht in der Filterung jener sprachlicher Phänomene, genauer betrachtet jener nicht-zielsprachenkonformer Bildungen, die im Verdacht stehen, erstsprachlich motiviert zu sein. Anschließend werden diese sprachlichen Bildungen bestimmten Kategorien zugeordnet, was dem klassifizierenden Teilschritt entspricht. Letztlich ergibt sich ein messend-quantifizierendes Vorgehen, verwirklicht durch die prozentuale Gegenüberstellung der einzelnen grammatischen Kategorien, welche sich durch die nicht-zielsprachlichen Bildungen konstituieren, um neue Erkenntnisse bezüglich des Erwerbes des Deutschen als Zweitsprache bieten zu können.

Das erfolgreiche Ende der Inhaltsanalyse besteht im „[...] Nachweis hypothesenrelevanter, latenter Bedeutungsstrukturen in Textmengen [...]“ (Früh 2011: 140). Die Art und der Stellenwert der Interpretation von Bedeutungen, welche durch die Inhaltsanalyse erfasst wurden, sowie deren Einordnung in die individuelle Vorstellungswelt einer Einzelperson, liegen außerhalb des Aufgabenbereiches der Inhaltsanalyse (vgl. Früh 2011: 140).

„Die Inhaltsanalyse trennt strikt die einzelnen Phasen des Erkenntnisprozesses. Die sinnverstehende Interpretation der inhaltsanalytisch gewonnenen Datenstrukturen ist sicherlich der Zweck jeder Inhaltsanalyse, aber nicht mehr ihr Bestandteil“ (Früh 2011: 140).

Dieses Zitat von Früh (2011: 140) erklärt im Wesentlichen auch, weshalb die Interpretation der Daten nicht mehr in den Bereich der Analyse fällt, sondern einen eigenen, separaten Teil (Kapitel 3.8.) innerhalb dieser Arbeit einnimmt.

3.6.1.2. Entscheidungskriterien für die qualitative Inhaltsanalyse (inklusive Quantifizierungen der qualitativen Analysen)

„[...] Die Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse liegt in ihrem systematischen, regelgeleiteten Vorgehen, mit dem auch große Materialmengen bearbeitet werden können“ (Mayring 2000: 116).

Bezüglich der Unterscheidungsmöglichkeiten zwischen der qualitativen und der quantitativen Inhaltsanalyse postuliert Mayring (2000: 17), dass „[...] alle Analysen, die auf nominal-skalierten Messungen basieren als *qualitative* Analysen gelten, und solche, die auf ordinal-, Intervall- oder ratio-skalierten Messungen basieren als *quantitative* Analysen gelten“ (Mayring 2000: 17) [Hervorhebung im Original].

Folgend der eingangs zitierten Defintionsweise von Mayring (2000: 17), ist meine Entscheidung für die qualitative und gleichzeitig gegen die rein quantitative Inhaltsanalyse klar nachzuvollziehen, da, wie bereits beschrieben, jedes untersuchte sprachliche Phänomen im Zuge meiner Analyse einer bestimmten, zuvor erstellten Kategorie zugeordnet werden kann.

„[...] auch in der qualitativen Inhaltsanalyse soll versucht werden, die Ziele der Analyse in Kategorien zu konkretisieren. Das Kategoriensystem stellt das zentrale Instrument der Analyse dar. Auch sie ermöglichen das Nachvollziehen der Analyse für andere, die Intersubjektivität des Vorgehens. Qualitative Inhaltsanalyse wird dabei ein besonderes Augenmerk auf die Kategorienkonstruktion und –begründung legen“ (Mayring 2000: 43).

Mayring (2000: 17) weist gleichzeitig auch darauf hin, dass „[...] in qualitativen Analysen auch quantitative Begriffe auftauchen“ (Mayring 2000: 17).

Auch im Zuge der Analyse meines Datenkorpus ist es unerlässlich, quantitative Analyseschritte hinzuzuziehen. Weshalb dies im Falle mancher Inhaltsanalysen so wichtig ist, beschreibt Mayring (2000: 45):

„Quantitative Analyseschritte werden immer dann besonders wichtig sein, wenn es um eine Verallgemeinerung der Ergebnisse geht. Bei fallanalytischem Vorgehen ist es wichtig, zu zeigen, daß [sic] ein bestimmter Fall in ähnlicher Form besonders häufig auftaucht. Aber auch innerhalb inhaltsanalytischer Kategoriensysteme ist mit der Häufigkeit einer Kategorie unter Umständen ihre Bedeutung zu untermauern“ (Mayring 2000: 45).

Auch im Rahmen meiner Datenauswertung ist dieser quantitative Schritt der Inhaltsanalyse von großer Bedeutung: Durch die Häufigkeit des Auftretens einer gewissen nicht-zielsprachenkonformen Bildung in den Texten der SchülerInnen, wird deren Relevanz besonders hervorgehoben, wodurch die einzelnen Kategorien, je nach ihrem Anteil an der gesamten Menge von möglichen erstsprachlichen Interferenzen, an Bedeutung zunehmen.

3.6.2. QDA-Software „MAXQDA“ – technisches Hilfsmittel für die Inhaltsanalyse

Die untersuchten SchülerInnentexte wurden mithilfe des EDV-Programmes „MAXQDA“ analysiert, welches vor allem für die qualitative Datenanalyse optimal geeignet ist und der „[...] systematischen Auswertung von Texten [...]“ (Kuckartz 2010: 17) dient. „MAXQDA“ stellt eines der zahlreichen „QDA-Programme“ dar (vgl. Kuckartz 2010: 12). „QDA-Programme“ finden meist in klassischen sozialwissenschaftlichen Disziplinen, wie etwa in der Soziologie, der Psychologie aber auch in der Politikwissenschaft, Anwendung (vgl. Kuckartz 2010: 15). Eine zentrale Voraussetzung für die wissenschaftliche Arbeit mit diesem Programm stellt das digitalisierte Vorliegen der zu bearbeitenden Texte dar (vgl. Kuckartz 2010: 16).

Meine Entscheidung für explizit dieses Programm ist besonders durch die Möglichkeit, den Datenkorpus sowohl qualitativ als auch quantitativ bearbeiten zu können, entstanden. Ein Vorteil, den auch Mayring (2000: 45) hervorhebt:

„Einen besonderen Reiz in diesem Zusammenhang haben die in den letzten Jahren entwickelten Computerprogramme zur Unterstützung qualitativer Analyse [...]. Hier werden qualitative und quantitative Analyseschritte jederzeit in einfachster Weise verfügbar; ein integratives Methodenverständnis wird dadurch besonders unterstützt“ (Mayring 2000: 45).

Kuckartz (2010: 13-14) beschreibt die durch „MAXQDA“ entstandene Möglichkeit, besonders große Datensätze qualitativ zu analysieren. „QDA-Programme“ schreiben prinzipiell keine determinierte Analyseverfahren vor, somit steht eine „QDA-Software“ für „Methodenpluralität“. (vgl. Kuckartz 2010: 13-14)

„Im Zentrum der Analyse mittels QDA-Software steht [...] der *systematische* Umgang mit Texten, d.h. eine weitgehend codifizierte Vorgehensweise, bei der es nicht nur um die selektive Plausibilisierung eigener Hypothesen durch entsprechend gewählte Zitate geht“ (Kuckartz 2010: 14) [Hervorhebung im Original].

In den vorangegangenen Kapiteln wurde meine forschungsspezifische Offenheit für sprachliche Bildungen, die augenscheinlich nicht erstsprachlich motiviert zu sein scheinen, erwähnt. Auch dieser Forschungsblickpunkt ist mittels des Programmes „MAXQDA“ realisierbar, da wie Kuckartz (2010: 14) im vorangegangenen Zitat schreibt, es „[...] nicht **nur** um die selektive Plausibilisierung **eigener** Hypothesen durch entsprechend gewählte Zitate [...]“ (Kuckartz 2010: 14) geht.

Die Verwendung von „MAXQDA“ ist, unter anderem, besonders für die Analyse von SchülerInnenaufsätzen geeignet (vgl. Kuckartz 2010: 17). Diese Tatsache stellte ebenso eine nicht unwesentliche Komponente meiner Entscheidung für dieses Hilfsprogramm zur Inhaltsanalyse dar.

3.7. Ergebnisse

In dem folgenden Kapitel sollen die Ergebnisse der durchgeführten qualitativen Inhaltsanalyse (inklusive Quantifizierungen der qualitativen Analysen) der SchülerInnentexte mittels Grafiken dargestellt und in Folge auch interpretativ weiterverarbeitet werden.

3.7.1. Übersicht über die involvierten Sprachen

Vorab möchte ich an dieser Stelle auch das Wienische, hierbei handelt es sich um einen ostmittelbairischen Dialekt (vgl. Hornung / Roitingner 1950: 23), kurz vorstellen: In den Texten der Lernenden konnten durchaus auch sprachliche Bildungen nachgewiesen werden, welche durch das Wienerische motiviert sein könnten. All jene Lernende, von denen Texte im Rahmen des empirischen Teils dieser Arbeit untersucht wurden, leben in Wien und gehen ebenso in dieser Stadt zur Schule, insofern stellt auch das Wienerische eine wichtige Umgebungssprache dieser SchülerInnen dar. Ich möchte aktuell nicht zu viele Aspekte aus der Ergebnisinterpretation vorwegnehmen, allerdings sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass sowohl in den Texten der Lernenden mit Türkisch, Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch als Herkunftssprache aber auch in jenen Texten der einsprachig deutschen Kinder Hinweise auf mögliche sprachliche Einflüsse aus dem Wienerischen festgestellt werden konnten. Durch diese Tatsache ist es mir besonders wichtig, das Wienerisch als eine Umgebungssprache der Kinder in die empirische Untersuchung dieser Arbeit miteinzubeziehen.

Auch stellt sich in Zusammenhang mit den involvierten Sprachen jene Frage, wie die bosnische, die kroatische und die serbische Sprache miteinander gleichgesetzt werden können. Im Rahmen des empirischen Teils meiner Diplomarbeit habe ich mich intensiv mit den Wesenszügen der serbischen und der kroatischen Sprache auseinandergesetzt. In den Texten der beiden Kinder mit bosnischer Herkunftssprache konnte ich keinerlei anderweitige nicht-zielsprachenkonforme Bildungen als in den Texten der SchülerInnen mit serbischer beziehungsweise kroatischer Erstsprache beobachten, weshalb ich die beiden Texte der zweisprachig bosnisch-deutschen Kinder ebenfalls in meine Empirie miteinbezogen habe. Darüberhinaus habe ich auch die linguistischen Regelwerke der kroatischen und serbischen Sprache miteinander verglichen, hierbei wurden

mir keinerlei für meine Arbeit relevanten Unterschiede bewusst, weshalb ich mich dafür entschieden haben, die Texte jener Lernender mit Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch als Herkunftssprache bezüglich der Textanalyse sowie der Ergebnisinterpretation als eine Gruppe zusammenzufassen.

Die folgende Tabelle soll einen Überblick über die Strukturen der Herkunftssprachen der Lernenden sowie einen Einblick in das Wienerische geben³². Diese tabellarische Darstellung der Sprachen soll unterstützend dem Verständnis der Ergebnisdarstellung sowie der Ergebnisinterpretation dienen.

³² Die Tabelle enthält nicht alle Strukturmerkmale der betreffenden Sprachen, sondern beinhaltet all jene Merkmale der betreffenden Sprachen, die für die Ergebnisdarstellung sowie die Interpretation der Resultate relevant sind.

Tabelle 2: Übersicht über die involvierten Sprachen

	Türkisch ³³	Bosnisch / Kroatisch ³⁴ / Serbisch ³⁵	Wienerisch ³⁶
Sprache	agglutinierende Sprache	flektierte Sprache	
Phonetik	<ul style="list-style-type: none"> keine Unterscheidung zwischen Lang- und Kurzvokalen ziemlich eindeutige Silbenstruktur (Konsonant – Vokal - Konsonant) 		
Morphologie	<ul style="list-style-type: none"> keine Veränderung des Stammvokals (regelmäßige Bildung der Verben) Nomen haben kein grammatisches Geschlecht keine Artikel & kaum Präpositionen 	<ul style="list-style-type: none"> keine Artikel den deutschen Präpositionen „an“ und „auf“ entspricht im Bosnischen, Kroatischen und Serbischen einzig die Präposition „na“ im Präsens werden die Personalendungen an den Verbstamm angehängt 	<ul style="list-style-type: none"> das „Umlaut-a“ im Standarddeutschen wird im Wienerischen zu „a“
Syntax	<ul style="list-style-type: none"> das flektiertes Verb steht in der Regel am Satzende die Stellung der einzelnen Satzglieder ist flexibler als im Deutschen 	<ul style="list-style-type: none"> die Wortfolge innerhalb eines Satzes ist relativ flexibel (grundsätzlich aber Reihenfolge: Subjekt – Prädikat - Objekt) 	
Schrift	<ul style="list-style-type: none"> großgeschrieben wird in der Regel nur bei Eigennamen & am Satzanfang einige Unterschiede zum deutschen Alphabet (z.B.: „y“ (Türkisch) entspricht „j“ (Deutsch)) 	<ul style="list-style-type: none"> „phonetische Schrift“ (ein Laut entspricht einem Buchstaben) einige Buchstaben des deutschen Alphabets gibt es im bosnischen, kroatischen und serbischen Alphabet nicht („ä“, „ö“, „ü“, „q“, „ß“, „w“, „x“, „y“) 	
Semantik			<ul style="list-style-type: none"> es gibt oft Kurzformen für gewisse Wörter (z.B.: „runter“ anstatt der Standardnorm des Deutschen gemäß „herunter“) typisch wienerische Wörter (z.B.: „ur“ = Standarddeutsch: „sehr“ / „besonders“)

³³ vgl. Böttle / Jeuk (2010), S. 239 – 250 und URL 9.

³⁴ vgl. Mayer (2010), S. 133 - 142.

³⁵ vgl. Ozer (2010), S. 207 - 224.

³⁶ vgl. Hornung / Roitinger (1950), S. 26 und S. 28.

3.7.2. Ergebnisse aus den Texten der Lernenden mit türkischer Herkunftssprache

Dieses Unterkapitel beinhaltet die Darstellung jener Ergebnisse, welche aus der Analyse der SchülerInnen-texte von Lernenden mit türkischer Herkunftssprache hervorgingen.

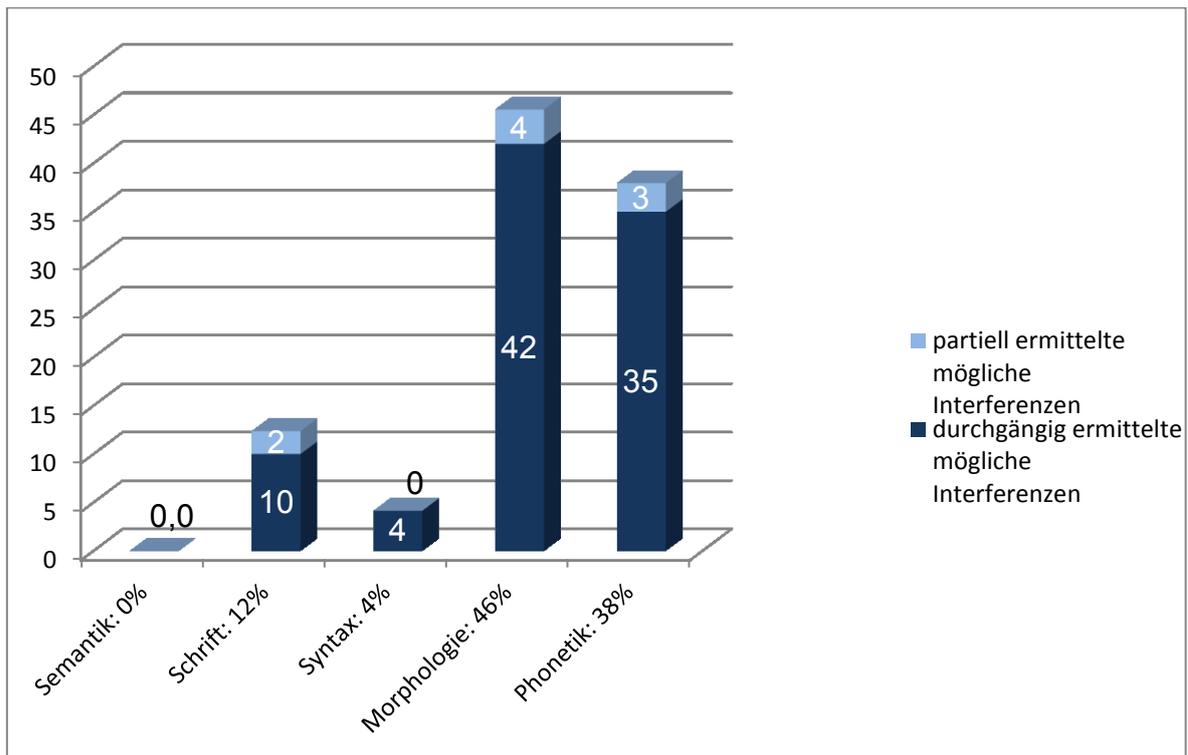
3.7.2.1. Übersicht über die möglichen erstsprachlichen Interferenzen

Die folgende Grafik dient der Darstellung der prozentualen Anteile der einzelnen sprachlichen Kategorien (Phonetik, Morphologie, Syntax, Semantik, Schrift) an der Gesamtheit der ermittelten potenziellen Interferenzen aus dem Türkischen, der Herkunftssprache rund der Hälfte aller Kinder, von denen Texte im Zuge des empirischen Teils dieser Arbeit analysiert wurden. Des Weiteren soll durch diese graphische Darstellung Aufschluss darüber gegeben werden, in welchem prozentualen Verhältnis die möglichen durchgängigen³⁷ und partiellen³⁸ Interferenzen innerhalb einer Kategorie zueinander stehen.

³⁷ Als „durchgängige Interferenz“ wurden nicht-zielsprachenkonforme Bildungen, auf der Basis einer möglichen erstsprachlichen Übertragung, gewertet, welche innerhalb eines gesamten SchülerInnen-textes bei jeder Verwendung des jeweiligen Wortes / der jeweiligen Äußerungseinheit gleichermaßen nicht-zielsprachlich realisiert wurden (gilt auch für die Analyse der Texte jener Kinder mit Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch als Herkunftssprache).

³⁸ Als „partielle Interferenz“ wurden nicht-zielsprachenkonforme Bildungen, auf der Basis einer möglichen erstsprachlichen Übertragung, gewertet, welche innerhalb eines gesamten SchülerInnen-textes bei jeder Verwendung des jeweiligen Wortes / der jeweiligen Äußerungseinheit lediglich teilweise nicht-zielsprachenkonform umgesetzt wurden (gilt auch für die Analyse der Texte jener Kinder mit Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch als Herkunftssprache).

Grafik 1: Gegenüberstellung der prozentualen Anteile der einzelnen sprachlichen Kategorien gemessen am Gesamtpool von möglichen Interferenzen aus der Herkunftssprache (Türkisch)



Im Zuge dieses ersten Teils der Ergebnisdarstellung, gehe ich von insgesamt 100% möglichen erstsprachlichen Übertragungen innerhalb des untersuchten Datenmaterials, den Schriftproben der SchülerInnen, aus. 46% aller möglichen Übertragungen aus der türkischen Herkunftssprache der Lernenden verfallen auf die Kategorie Morphologie, hiervon können 42% als durchgängig gefundene sowie 4% als partielle ermittelte Übertragungen angesehen werden – damit stellt die Morphologie die größte Gruppe an möglichen erstsprachlichen Interferenzen dar. Der Bereich Phonetik besitzt bezüglich des Gesamtpools an möglichen herkunftssprachlichen Interferenzen einen Anteil von 38%, dieser Prozentsatz gliedert sich in 35% durchgängige sowie 3% partielle Interferenzen. 12% aller möglichen erstsprachlichen Übertragungen, wovon 10% durchgängige und 2% partielle Interferenzen darstellen, betreffen die Rubrik Schrift. Die Kategorie Syntax beinhaltet mit einem Gesamtanteil von 4% durchgängigen Interferenzen die wenigsten möglichen Übertragungen aus dem Türkischen. Innerhalb der Kategorie Semantik konnten keinerlei potenziell erstsprachliche Interferenzen festgestellt werden.

Anhand der vorangegangenen Grafik ist deutlich zu erkennen, dass jene der möglichen erstsprachlichen Interferenzen, welche als partiell codiert wurden, im Verhältnis zu jenen als durchgängig determinierten möglichen Übertragungen aus der Herkunftssprache der Lernenden, einen äußerst geringen Anteil für sich beanspruchen. Im Bereich Schrift machen die partiellen Interferenzen 2% des Gesamtanteils dieser Kategorie aus, auch innerhalb der anderen sprachlichen Bereiche fallen die Anteile der möglichen Übertragungen, welche partiell festgestellt wurden, äußerst gering aus (Syntax: 0%, Morphologie: 4%, Phonetik: 3%).

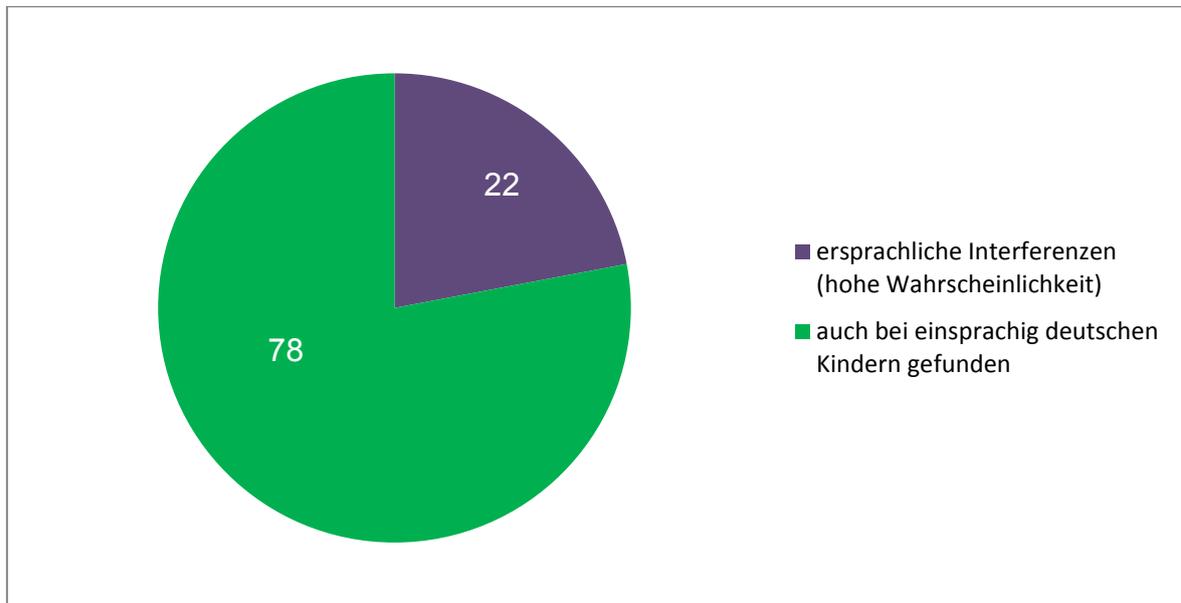
Die partiell festgestellten möglichen Interferenzen wurden fast ausschließlich im Haupt- oder Schlussteil der einzelnen SchülerInnen-texte festgestellt.

3.7.2.2. Analyseergebnisse der potenziellen erstsprachlichen Interferenzen innerhalb der einzelnen sprachlichen Kategorien

Diese in den Texten der SchülerInnen ermittelten potenziell erstsprachlichen Übertragungen wurden in einem weiteren Schritt dahingehend untersucht, ob noch weitere Möglichkeiten, fernab von eventuellen herkunftssprachlichen Einflüssen, als Ursache für deren Auftreten in Frage kommen – die Ergebnisse werden im Folgenden graphisch sowie verbal dargestellt.

3.7.2.2.1. Phonetik

Grafik 2: weitere Interpretationsmöglichkeiten der potenziell ersprachlichen Interferenzen innerhalb der Kategorie Phonetik



78% der ermittelten potenziell ersprachen Bildungen im Bereich Phonetik waren auch bei einsprachig deutschen Kindern zu finden³⁹. Bei 22% der nicht-zielsprachlichen Bildungen innerhalb dieser Kategorie ist mit einer hohen Wahrscheinlichkeit davon auszugehen, dass es sich ausschließlich um ersprachliche Interferenzen aus dem Türkischen handeln kann.

Diese im Bereich der Phonetik ermittelten nicht-zielsprachlichen Bildungen betreffen vor allem Schwierigkeiten bei Unterscheidung von Lang- und Kurzvokalen sowie Probleme mit der damit verbundenen Realisierung von Doppelkonsonanten. Im Folgenden sollen einige Beispiele hierfür aus den Texten der SchülerInnen angeführt werden:

- *falen* (zielsprachlich: fallen)
- *Man* (zielsprachlich: Mann)
- *er nimt* (zielsprachlich: er nimmt)
- *zum Schlus* (zielsprachlich: zum Schluss)

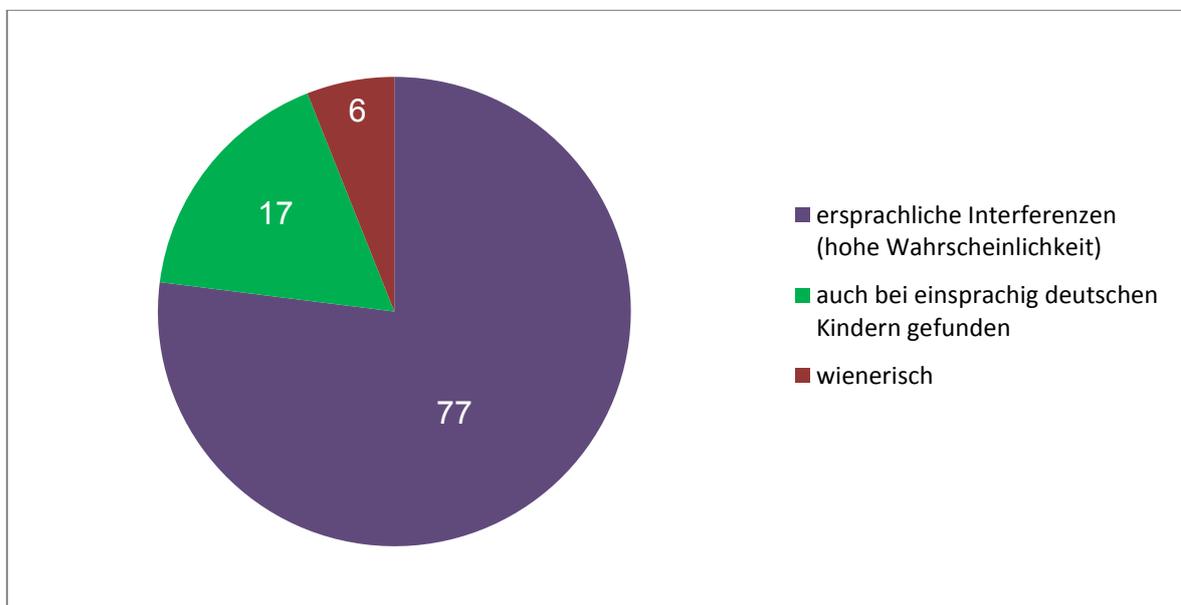
³⁹ Im Rahmen dieser Untersuchung wurde grundsätzlich allerdings nicht erhoben, inwiefern die einsprachig deutschen Kinder auch Bosnisch / Kroatisch / Serbisch oder Türkisch sprechen. Natürlich besteht zusätzlich die Möglichkeit, dass die einsprachig deutschen SchülerInnen auch von den Sprachen in ihrer Umgebung mit beeinflusst werden. Es wäre daher auch für die einsprachig deutsch aufwachsenden Lernenden wichtig, dass es eine schulische Auseinandersetzung mit den Sprachen in ihrer Umgebung gibt.

Allerdings konnten nicht nur Fälle der Nicht-Einhaltung von Doppelkonsonanten festgestellt werden, es konnten innerhalb der SchülerInnentexte auch Fälle der nicht-zielsprachenkonformen Realisierung von Doppelkonsonanten gefunden werden (auch diese Fälle können vermutlich auf Schwierigkeiten bei der Unterscheidung von Lang- und Kurzvokalen zurückgeführt werden):

- *er hatt* (zielsprachlich: er hat)
- *das Fotto* (zielsprachlich: das Foto)

3.7.2.2.2. Morphologie

Grafik 3: weitere Interpretationsmöglichkeiten der potenziell ersprachlichen Interferenzen innerhalb der Kategorie Morphologie



Bezüglich der festgestellten möglichen Interferenzen im Bereich der Morphologie kann bei 77% der Abweichungen von der deutschen Standardsprache mit einer recht hohen Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden, dass es sich tatsächlich um Interferenzen aus dem Türkischen handeln muss. 17% der Normabweichungen von der deutschen Standardsprachen innerhalb dieser Kategorie wurden auch bei einsprachig deutschen Kindern gefunden. 6% der nicht-zielsprachlichen Bildungen könnten ebenso aus dem „Wienerischen“ stammen.

Bei jenen 77% der nicht-zielsprachlichen Bildungen, welche mit einer hohen Wahrscheinlichkeit auf ersprachliche Übertragungen zurückzuführen sind,

handelt es sich zu einem Großteil um die Nicht-Einhaltung der Stammumlautung bei der Bildung der deutschen Verben. Um ein Beispiel hierfür anzuführen:

- *er **fallt*** (zielsprachlich: er fällt)

Ebenso beinhaltet dieser Anteil von 77% nicht-zielsprachliche Realisierungen im Rahmen der Verwendung von Artikeln und Präpositionen sowie Fälle von deren nicht-zielsprachlicher Deklination, besonders im Falle des gemeinsamen Gebrauches von Artikel und Präposition. In vielen Fällen wurde auf die Verwendung von Artikel oder Präposition auch gänzlich verzichtet. Einige Beispiele aus den SchülerInnen-texten hierfür:

- *Das Mädchen macht **Foto**.* (zielsprachlich: Das Mädchen macht **ein Foto**.)
- *Papa sagt: „Sitzt **in den Bank**.“* (zielsprachlich: Papa sagt: „Setzt euch **auf die Bank**.“)
- *Und der Vater ist **auf Gebüsch** gefallen.* (zielsprachlich: Und der Vater ist **in das Gebüsch** gefallen.)

17% der ermittelten nicht-zielsprachlichen Formen, welche auch bei einsprachig deutschen Kindern gefunden wurden, betreffen vor allem die Deklination der Artikel mit besonderem Augenmerk auf die zielsprachengerechte Anwendung des dritten beziehungsweise vierten Falles. Im Folgenden zwei Beispiele:

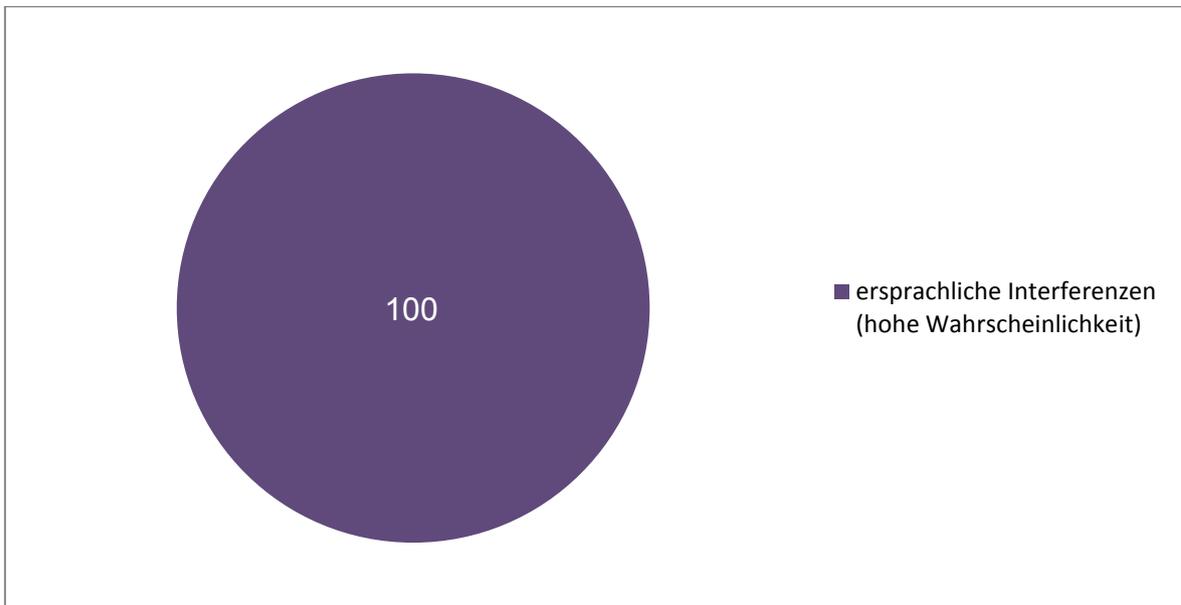
- *Und dann machen sie ein Foto von **den Mann**.* (zielsprachlich: Und dann machen sie ein Foto von dem Mann.)
- *Und dann werden sie von **den Vater** fotografiert.* (zielsprachlich: Und dann werden sie von dem Vater fotografiert.)

6% der potenziell erstsprachlichen Übertragungen könnten ebenso auf das Wienerische zurückzuführen sein, dies betrifft vor allem die Realisierung des Lautes „a“ anstatt eines zielsprachengemäßen „Umlaut-a“, welche oftmals anstelle einer erforderlichen Stammumlautung festgestellt werden konnte. Besonders eine sprachliche Realisierung konnte diesbezüglich besonders häufig festgestellt werden:

- *er **fallt*** (zielsprachlich: er fällt)

3.7.2.2.3. Syntax

Grafik 4: weitere Interpretationsmöglichkeiten der potenziell ersprachlichen Interferenzen innerhalb der Kategorie Syntax



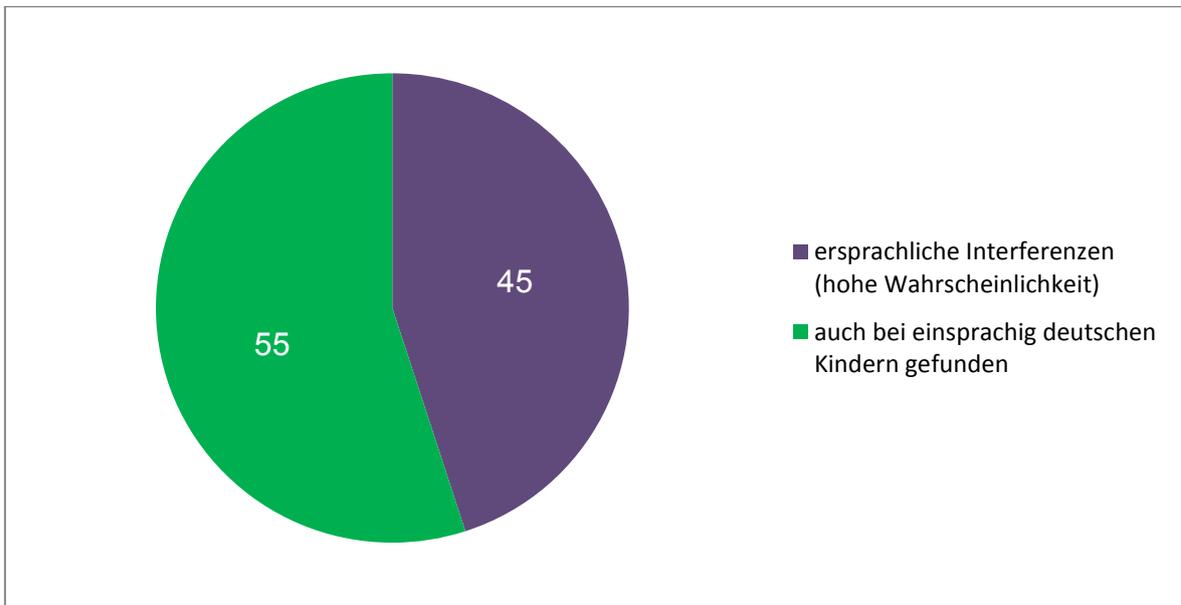
Alle der festgestellten nicht-zielsprachlichen Bildungen im Bereich der Syntax fallen mit einer hoher Wahrscheinlichkeit auf Übertragungen aus der türkischen Erstsprache der SchülerInnen zurück.

Diese vermuteten Übertragungen aus dem Türkischen betreffen zum Großteil den „flexibleren“ Umgang mit der Stellung der Satzglieder, hierbei konnte beobachtet werden, dass gewünschte zu betonende Elemente meist die Endstellung innerhalb eines Aussagesatzes einnehmen. Es folgt ein Beispielsatz aus einem SchülerInnentext:

- *Der Mädchen macht auch eine Foto dan **nimmt den Foto ins Hand Bub und Mädchen.*** (zielsprachlich: Das Mädchen macht auch ein Foto, dann nehmen der Bub und das Mädchen das Foto in die Hand.)

3.7.2.2.4. Schrift

Grafik 5: weitere Interpretationsmöglichkeiten der potenziell ersprachlichen Interferenzen innerhalb der Kategorie Schrift



55% der nicht-zielsprachenkonformen Bildungen im Bereich der Schrift wurden gleichfalls bei einsprachig deutschen Kindern gefunden. 45% der Normabweichungen von der deutschen Standardsprache innerhalb dieser Kategorie stellen mit ziemlicher Sicherheit Übertragungen aus dem Türkischen dar.

Knapp über die Hälfte all jener nicht-zielsprachlicher Bildungen, welche in den SchülerInnen-texten der Lernenden mit türkischer Herkunftssprache gefunden wurden, gesamt 55%, wurden auch bei einsprachig deutschen Kindern festgestellt. Hierbei handelt es sich vor allem um die Kleinschreibung von Nomen. Biespielsweise:

- *das **m**ädchen* (zielsprachlich: das **M**ädchen)
- *der **m**an* (zielsprachlich: der **M**ann)
- *die **b**ank* (zielsprachlich: die **B**ank)

Bei jenen 45% der nicht-zielsprachlichen Bildungen, die zu einer äußerst hohen Wahrscheinlichkeit durch Übertragungen aus der Erstsprache der Lernenden begründbar sind, handelt es sich vor allem um Schwierigkeiten rund um die Verwendung von einzelnen Buchstaben, die es im Türkischen entweder nicht gibt oder die im Deutschen eine andere Entsprechung besitzen als in der türkischen

Sprache. Diesbezüglich konnte eine sprachliche Realisierung relativ häufig festgestellt werden:

- **ya** (zielsprachlich: ja)

3.7.2.2.5. Semantik

Dem Bereich der Semantik konnten keinerlei nicht-zielsprachliche Bildungen zugeordnet werden.

3.7.2.3. Einflüsse auf die Produktion des Deutschen als Zweitsprache fernab von Grammatik und Orthografie

Im Zuge der Analyse der SchülerInnen-texte konnten ebenso Einflüsse auf die DaZ-Produktion festgestellt werden, welche über die Thematik der erstsprachlichen Beeinflussung der Zielsprachengrammatik – und orthografie hinausgehen.

In den Texten der Kinder mit türkischer Herkunftssprache konnten mediale Einflüsse festgestellt werden, beispielsweise durch den Ausdruck „WoW“, wie er häufig in Comics vorzufinden ist. Auch typisch wienerische Ausdrücke, wie etwa die Kurzformen „rauf“ und „runter“ oder das eher jugendsprachliche Wort „ur“ fanden Einzug in die Texte der SchülerInnen.

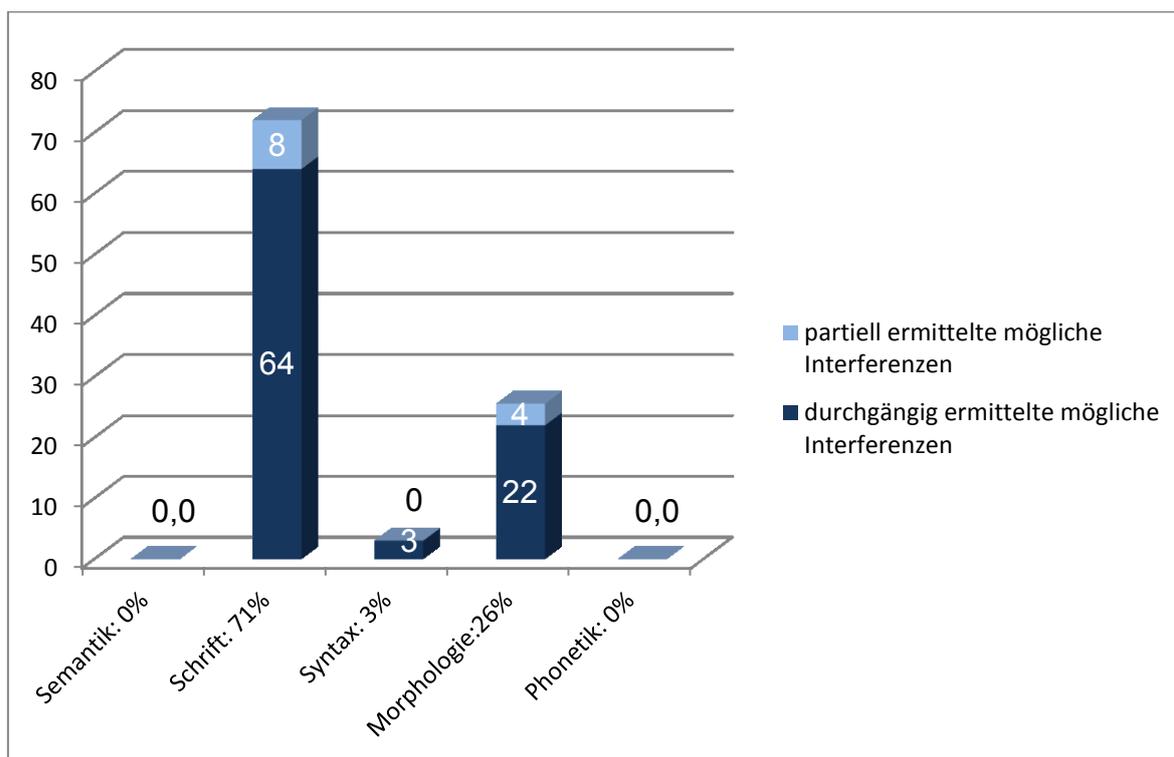
3.7.3. Ergebnisse aus den Texten der Lernenden mit Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch als Herkunftssprache

Dieses Kapitel dient der Darstellung jener Ergebnisse, welche aus der analytischen Bearbeitung der SchülerInnen-texte von Lernenden mit bosnischer, kroatischer oder serbischer Herkunftssprache hervorgingen.

3.7.3.1. Übersicht über die möglichen erstsprachlichen Interferenzen

Die unten stehende Grafik dient der Darstellung der prozentualen Anteile der einzelnen sprachlichen Kategorien (Phonetik, Morphologie, Syntax, Semantik, Schrift) an der Gesamtheit der ermittelten vorstellbaren Übertragungen aus dem Bosnischen, Kroatischen oder Serbischen, den Herkunftssprachen rund der Hälfte all jener Kinder, von denen, wie bereits im vorangegangenen Kapitel erwähnt, Texte im Zuge des empirischen Teils dieser Arbeit analysiert wurden. Darüber hinausgehend soll durch diese bildliche Darstellung Aufschluss darüber gegeben werden, in welchem prozentualen Verhältnis die möglichen durchgängig und partiell ermittelten erstsprachlichen Interferenzen, innerhalb einer jeweiligen sprachlichen Kategorie, zueinander stehen.

Grafik 6: Gegenüberstellung der prozentualen Anteile der einzelnen sprachlichen Kategorien gemessen am Gesamtpool von möglichen Interferenzen aus der Herkunftssprache (Bosnisch / Kroatisch / Serbisch)



71% aller möglichen Interferenzen aus der jeweiligen Erstsprache der Lernenden, welche in den Texten der SchülerInnen mit Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch als Herkunftssprache festgestellt werden konnten, fallen in die Kategorie Schrift, hierbei ist zu erwähnen, dass 64% davon durchgängig und 8% partiell festgestellt werden konnten. Gesamt 26% der möglichen Übertragungen aus der Herkunftssprache betreffen den Bereich der Morphologie, wobei 22% der potenziellen Interferenzen in diesem Bereich als durchgängig und 4% als partiell angesehen werden können. Auf die Kategorie Syntax verfallen 3% der vorstellbaren, durch die Herkunftssprache motivieren, Interferenzen, diese konnten allesamt in durchgängiger Weise ermittelt werden. Innerhalb der Bereiche Semantik und Phonetik waren keinerlei erstsprachliche Übertragungen vorstellbar.

Anhand dieser Grafik ist zu erkennen, dass jene der möglichen erstsprachlichen Interferenzen, welche als partiell markiert wurden, im Verhältnis zu jenen als durchgängig determinierten möglichen Übertragungen aus der Herkunftssprache der SchülerInnen, einen sehr geringen Anteil für sich beanspruchen. Im Bereich Schrift machen die partiellen Interferenzen anteilmäßig 8% dieser Kategorie an dem Gesamtpool von möglichen herkunftssprachlichen Interferenzen aus, auch

innerhalb der anderen sprachlichen Kategorien fallen die Anteile der partiell ermittelten möglichen Übertragungen gering aus (Syntax: 0%, Morphologie: 4%).

Die partiell festgestellten potenziellen Interferenzen wurden, wie auch bei jenen Kindern mit türkischer Herkunftssprache, fast ausschließlich im Haupt- oder Schlussteil der einzelnen SchülerInnen-Texte festgestellt.

3.7.3.2. Analyseergebnisse der potenziellen erstsprachlichen Interferenzen innerhalb der einzelnen sprachlichen Kategorien

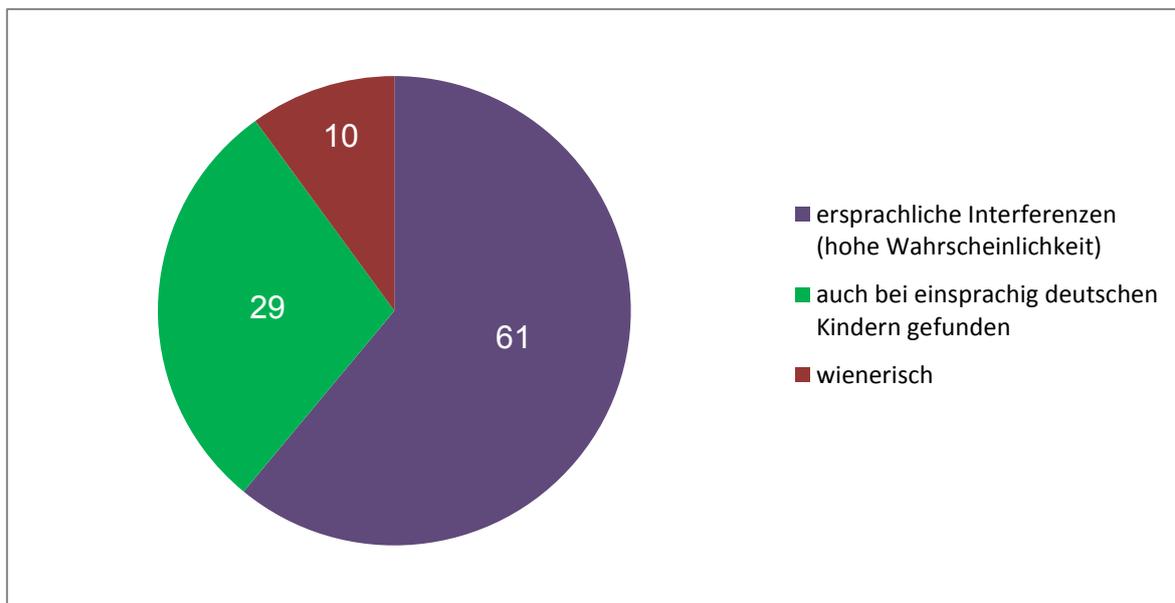
Die in den Texten der SchülerInnen ermittelten potenziell erstsprachlichen Übertragungen wurden in einem weiteren Schritt dahingehend untersucht, ob beziehungsweise inwiefern noch weitere Möglichkeiten, fernab von eventuellen herkunftssprachlichen Einflüssen, als Ursache für deren Auftreten in Frage kommen – die Ergebnisse werden im Folgenden graphisch sowie verbal dargestellt.

3.7.3.2.1. Phonetik

Im Bereich der Phonetik konnten keinerlei eventuell erstsprachlich motivierte Interferenzen nachgewiesen werden.

3.7.3.2.2. Morphologie

Grafik 7: weitere Interpretationsmöglichkeiten der potenziell erstsprachlichen Interferenzen innerhalb der Kategorie Morphologie (Bosnisch / Kroatisch / Serbisch)



61% der nicht-zielsprachlichen Bildungen im Bereich der Morphologie sind mit hoher Wahrscheinlichkeit durch Übertragungen aus der Erstsprache der Kinder begründbar. 29% der nicht-zielsprachenkonformen Bildungen innerhalb dieser Kategorie konnten auch bei einsprachig deutschen Kindern nachgewiesen werden. Als möglicherweise aus dem Wienerischen stammend können 10% der gefundenen, von der Standardnorm des Deutschen abweichenden, sprachlichen Bildungen der Lernenden angesehen werden.

Jene 61% der nicht-zielsprachlichen Bildungen, welche mit einer sehr hohen Wahrscheinlichkeit auf erstsprachliche Interferenzleistungen zurückzuführen sind, betreffen vor allem Schwierigkeiten im Umgang mit den deutschen Präpositionen „an“ und „auf“ sowie den zielsprachlichen Einsatz von Artikeln sowie deren Deklination. Ebenso konnten Herausforderungen bei der sachgemäßen Bildung des deutschen Präsens beobachtet werden. Es folgen einige Beispiele für die genannten Schwierigkeiten:

- *die Mädchen* (zielsprachlich: **das** Mädchen)
- *Dan ist er an die Blumen gefallen.* (zielsprachlich: Dann ist er **auf** die Blumen gefallen.)
- *Sie sitzen auf eine Bank.* (zielsprachlich: Sie sitzen auf einer Bank.)
- *Sie **nehmt** die Fotografsmaschine.* (zielsprachlich: Sie **nimmt** den Fotoapparat.)

Bei jenen 29% der von der Standardnorm des Deutschen abweichenden Bildungen, welche auch bei einsprachig deutschen Kindern gefunden wurden, handelt es sich vor allem um die zielsprachlich gesehen inkorrekte Deklination der Artikel, genauer, um die Verwechslung des dritten und vierten Falles. Zwei Beispiele hierfür:

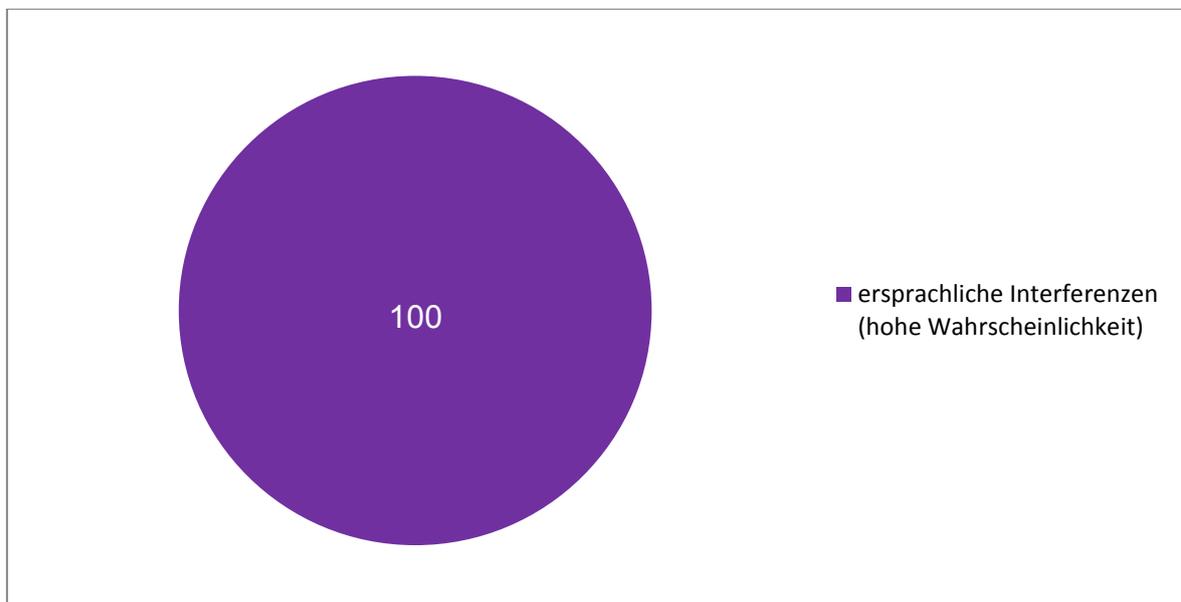
- *Sie haben von den Bruder ein Foto gemacht.* (zielsprachlich: Sie haben von **dem** Bruder ein Foto gemacht.)
- *Sie gehen zu den Baum.* (zielsprachlich: Sie gehen zu **dem** Baum.)

Weitere 10% jener Bildungen, die nicht der Standardnorm des Deutschen entsprochen haben, konnten dem Wienerischen zugeordnet werden. Hierbei ist insbesondere die Realisierung des Lautes „a“, anstelle einer zielsprachlichen Stammvokalumlautung, zu beobachten. Sprachliche Realisierungen dieser Art konnten wie auch schon in den Schriftproben der Kinder mit türkischer Herkunftssprache sowie oftmals in jenen „Kontrolltexten“ der einsprachig deutschen Kinder festgestellt werden. Ein Beispiel:

- *er fällt* (zielsprachlich: er fällt)

3.7.3.2.3. Syntax

Grafik 8: weitere Interpretationsmöglichkeiten der potenziell ersprachlichen Interferenzen innerhalb der Kategorie Syntax (Bosnisch / Kroatisch / Serbisch)



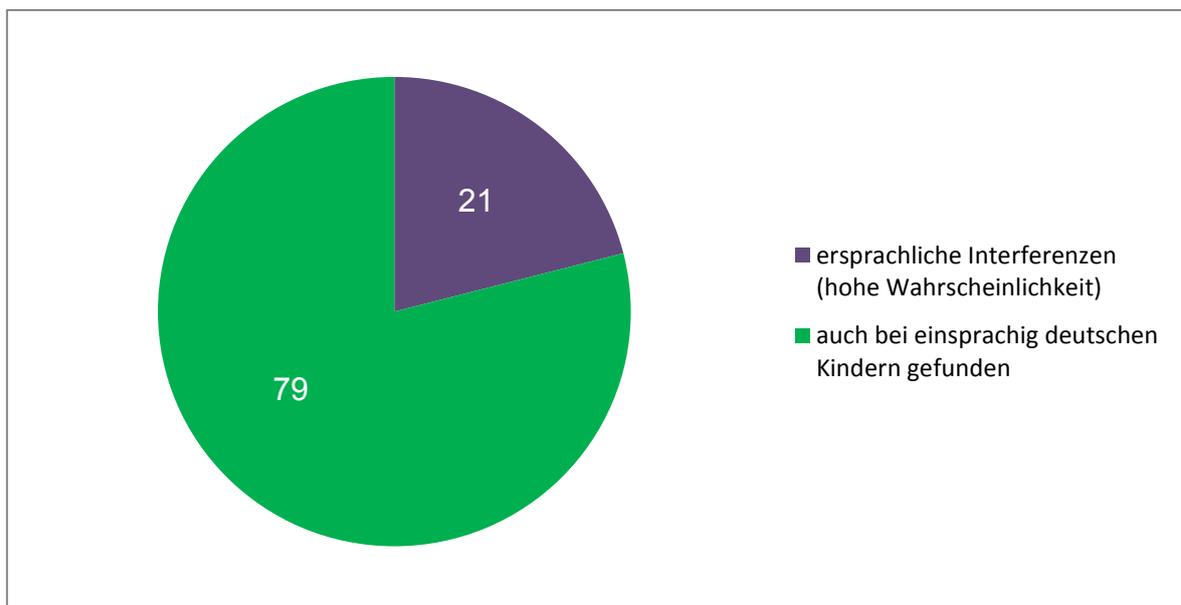
Bei 100% der nicht-zielsprachlichen Bildungen im Bereich Syntax kann mit einer sehr hohen Wahrscheinlichkeit von Übertragungen aus dem Bosnischen, Kroatischen oder Serbischen, den jeweiligen Herkunftssprachen der SchülerInnen, ausgegangen werden.

Hierbei konnte vor allem der flexiblere Umgang mit der Stellung der einzelnen Satzglieder innerhalb eines deutschen Aussagesatzes beobachtet werden. Es folgen zwei Beispiele hierfür:

- *Jetzt setzt euch hin sagt der mann auf die Bank.* (zielsprachlich: „Jetzt setzt euch **auf die Bank**“, **sagt der Mann.**)
- *Da stehen die Kinder auf und schupsen in den Blumen den Fotograf.* (zielsprachlich: Da stehen die Kinder auf und schupsen **den Fotografen in die Blumen/ in das Blumenbeet.**)

3.7.3.2.4. Schrift

Grafik 9: weitere Interpretationsmöglichkeiten der potenziell ersprachlichen Interferenzen innerhalb der Kategorie Schrift (Bosnisch / Kroatisch / Serbisch)



79% der von der Standardnorm des Deutschen abweichenden Sprachbildungen innerhalb der Kategorie Schrift wurden gleichermaßen auch in den Texten der einsprachig deutschen SchülerInnen gefunden. Bei 21% der nicht-zielsprachenkonformen Bildungen hingegen handelt es sich mit einer hohen Wahrscheinlichkeit um Übertragungen aus dem Bosnischen, Kroatischen, oder Serbischen.

Jene 21% der nicht-zielsprachenkonformen Bildungen im Bereich Schrift, welche mit hoher Wahrscheinlichkeit durch Interferenzen aus der Erstsprache begründbar sind, betreffen vor allem Schwierigkeiten bei der zielsprachlichen Realisierung jener Buchstaben, die es im Bosnischen, Kroatischen und Serbischen, im Gegensatz zum Deutschen, nicht gibt. Ein Beispiel aus einem SchülerInnentext:

- *Sie volen ihn fotografiren.* (zielsprachlich: Sie **wollen** ihn fotografieren.) → Im Bosnischen, Kroatischen und Serbischen gibt es den Buchstaben „w“ nicht (höchstens im Rahmen von Eigennamen) (vgl. Mayer 2010: 142).

79% der sprachlichen Abweichungen von der Standardnorm des Deutschen innerhalb dieser Kategorie konnten auch bei einsprachig deutschen Kindern beobachtet werden. Hierbei sind vor allem die Kleinschreibung von Nomen, die fehlende Ausführung von Doppelkonsonanten sowie Realisierungen gemäß der Lautschrift des Deutschen, bezeichnend. Einige Beispiel hierfür:

- *mann* (zielsprachlich: **Mann**)
- *bank* (zielsprachlich: **Bank**)
- *renen* (zielsprachlich: **rennen**)
- *dan* (zielsprachlich: **dann**)
- *volen* (zielsprachlich: **wollen**)
- *fotografirt* (zielsprachlich: **fotografiert**)
- *geschtolpat* (zielsprachlich: **gestolpert**)

3.7.3.2.5. Semantik

In der Kategorie Semantik konnten keinerlei mögliche erstsprachlich motivierte Übertragungen festgestellt werden.

3.7.3.3. Einflüsse auf die Produktion des Deutschen als Zweitsprache fernab von Grammatik und Orthografie

Im Rahmen der Analyse der Schriftproben jener Kinder mit bosnischer, kroatischer oder serbischer Erstsprache, konnten ebenso Einflüsse auf die schriftliche Produktion des Deutschen als Zweitsprache festgestellt werden, welche über die Thematik der herkunftssprachlichen Beeinflussung der Zielsprachengrammatik – und orthografie hinausgehen.

Innerhalb des Datenkorpus konnten einerseits Einflüsse aus Norddeutschland nachgewiesen werden, beispielsweise durch die Verwendung des Wortes „ne“ („ne Bank“ anstatt zielsprachlich „eine Bank“), andererseits konnten auch wienerische Sprachbildungen beobachtet werden: Beispielsweise, wie auch bei

jenen Kindern mit türkischer Herkunftssprache, die Kurzform „runter“ anstatt „herunter“.

3.8. Interpretation der Ergebnisse

3.8.1. Über die Möglichkeit erstsprachlicher Übertragungen im Rahmen des zweitsprachlichen Erwerbes der deutschen Sprache

Die Analyse der SchülerInnen-texte beider Gruppen hat gezeigt, dass herkunftssprachliche Einflüsse auf die Produktion des Deutschen als Zweitsprache durchaus möglich sind. Dies erklärt auch, weshalb es für Lehrpersonen unerlässlich ist, sich mit den unterschiedlichen Erstsprachen der Lernenden auseinanderzusetzen.

Hierbei ist zu beachten, dass den verschiedenen Herkunftssprachen der SchülerInnen auch differenzierte Sprachsysteme zugrunde liegen können. Das Türkische stellt beispielsweise eine agglutinierende Sprache dar (vgl. Böttle / Jeuk 2010: 242) – dem Bosnischen, Kroatischen und Serbischen hingegen liegt, wie dem Deutschen (und auch anderen slawischen Sprachen), ein flektiertes Sprachsystem zugrunde (vgl. Ozer 2010: 213 und Mayer 2010: 136).

Die Ergebnisse der Datenanalyse können als Indiz dafür gewertet werden, dass die unterschiedlichen Sprachsysteme der jeweiligen Herkunftssprachen sich durchaus auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache auswirken können.

3.8.1.1. Interpretation der möglichen erstsprachlichen Interferenzen innerhalb der Texte von Lernenden mit türkischer Herkunftssprache

Im Zuge der Analyse der Texte von Lernenden mit türkischer Erstsprache konnten die meisten potenziell erstsprachlichen Übertragungen im Bereich der Morphologie festgestellt werden, eine Tatsache, die kaum überraschend ist: Agglutinierende Sprachen zeichnen sich dadurch aus, dass sie, im Gegensatz zu den flektierten Sprachen, keine Veränderungen des Stammvokals vorsehen. Verben werden regelmäßig gebildet, so kommt es dazu, dass das türkische Verb aus zwei Teilen, dem Stamm und der Infinitivendung, gebildet wird. (vgl. Böttle / Jeuk 2010: 242) Ebenso konnten Schwierigkeiten bei der zielsprachlichen

Verwendung der Artikel und Präpositionen, inklusive deren Deklination, festgestellt werden. Im Türkischen gibt es keine Artikel und anstelle einiger weniger Präpositionen gibt es eine große Vielfalt an Postpositionen. Kommt nun auch die Deklination dieser sprachlichen Strukturelemente hinzu, haben die Lernenden mit dieser entstehenden Herausforderung meist sehr zu kämpfen. (vgl. URL 9)

In der Kategorie Phonetik konnten vergleichsweise etwas weniger denkbare Interferenzen aus der türkischen Erstsprache festgestellt werden. Hier konnte vor allem die mangelnde Realisierung von Doppelkonsonanten nachgewiesen werden. Eine denkbare Möglichkeit wäre, dass diese auf der im Türkischen nicht vorhandenen Lang-Kurz-Vokal-Unterscheidung basiert. Im Türkischen liegt die Betonung in der Regel auf der letzten Silbe eines jeweiligen Wortes – daher fällt die Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen, im Gegensatz zum Deutschen, weg (vgl. Böttle / Jeuk 2010: 241). Eine weitere Ursache für die Nicht-Einhaltung der Doppelkonsonanten kann natürlich auch in der markanten Silbenstruktur des Türkischen liegen, welche die Reihung „Konsonant neben Vokal neben Konsonant“ vorsieht (vgl. Böttle / Jeuk 2010: 241).

Die Kategorie Schrift stellt, im Rahmen dieser Datenanalyse, die drittreichste Klasse an möglichen herkunftssprachlichen Übertragungen von dem Türkischen auf das Deutsche dar. Hier konnte besonders die Kleinschreibung von Nomen oftmals festgestellt werden. Im Türkischen wird, mit Ausnahme von Satzanfängen und Eigennamen, in der Regel immer kleingeschrieben (vgl. Böttle / Jeuk 2010: 248). Des Weiteren konnten Verwechslungen rund um Buchstaben ermittelt werden, beispielsweise die Verwendung des Buchstabens „y“ anstelle von „j“. Das türkische und das deutsche Alphabet unterscheiden sich durch einige Buchstaben (vgl. Böttle / Jeuk 2010: 249).

Im Bereich Syntax konnte vor allem die nicht-zielsprachengemäße Stellung einzelner Satzglieder innerhalb eines Aussagesatzes beobachtet werden. Im Türkischen ist die Satzstellung flexibler als im Deutschen, dies ermöglicht die Erzeugung unterschiedlicher Bedeutungsnuancen (vgl. URL 9).

Im Bereich der Semantik konnten keinerlei mögliche erstsprachliche Übertragungen festgestellt werden, ich gehe davon aus, dass die SchülerInnen in der zweiten Schulstufe noch keinen ausreichend differenzierten Wortschatz

besitzen, als dass eine Chance zur Erkennung der feinen semantischen Unterschiede zwischen der deutschen und türkischen Sprache möglich wäre.

3.8.1.2. Interpretation der möglichen erstsprachlichen Interferenzen innerhalb der Texte von Lernenden mit bosnischer, kroatischer oder serbischer Herkunftssprache

Im Folgenden möchte ich auf die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Untersuchung der Texte jener Kinder mit bosnischer, kroatischer oder serbischer Erstsprache näher eingehen.

Als jene Kategorie mit den meisten möglichen Interferenzen aus der Erstsprache ging der Bereich Schrift hervor. Innerhalb der SchülerInnen-Texte konnten vor allem Indizien für eine denkbare Orientierung an dem phonetischen Charakter der kroatischen und serbischen Schrift, dies bedeutet, dass in der Regel ein Buchstabe auch einem Laut entspricht (vgl. Ozer 2010: 211 und Mayer 2010: 141), gefunden werden. Kurz ausgedrückt: In diesen Sprachen werden Wörter geschrieben wie sie gesprochen werden (vgl. Ozer 2010: 211 und Mayer 2010: 141). Auch die Kleinschreibung von Nomen sowie die Verwechslung von Buchstaben, denen im Kroatischen und Serbischen eine andere Bedeutung zugrunde liegt, als im Deutschen, konnte festgestellt werden.

Den zweitstärksten Bereich bezüglich möglicher erstsprachlicher Übertragungen stellte die Morphologie dar. Hierbei konnten Schwierigkeiten im Bereich des Deklinierens von Artikeln, der Verwendung der Präpositionen „an“ und „auf“ sowie bezüglich der zielsprachlichen Bildung des deutschen Präsens, beobachtet werden. Artikel gibt es im Rahmen dieser Sprachen nicht (vgl. Ozer 2010: 214 und Mayer: 136). Dies lässt darauf schließen, weshalb die Lernenden die jeweiligen Artikel in den untersuchten Texten zwar meist anwenden, allerdings kaum zielsprachenkonform deklinieren.

Bezüglich der Klasse Syntax konnten nur einige wenige potenziell erstsprachliche Interferenzen gefunden werden. Die Wortfolge kann im Kroatischen und Serbischen als relativ frei angesehen werden (vgl. Ozer 2010: 218 und Mayer 2010: 138). Dies könnte ein Hinweis darauf sein, weshalb die Lernenden innerhalb

ihrer deutschsprachigen Texte oftmals sehr stark mit der Satzgliedstellung „gespielt“ haben.

In den Bereichen Phonetik und Semantik konnten keine denkbaren Übertragungen aus den Erstsprachen festgestellt. Wie auch schon bei jenen Lernenden mit türkischer Herkunftssprache, gehe ich bezüglich der Kategorie Semantik davon aus, dass die geringe Schulstufe der Kinder und der damit verbundene anfänglich-elementare Wortschatz dafür ausschlaggebend sein müssen, dass keine semantischen Übertragungen aus den Erstsprachen der Kinder in den SchülerInnen-texten gefunden werden konnten.

3.8.1.3. Gegenüberstellung der Ergebnisse

Bei Betrachtung der hervorgegangenen Ergebnisse aus der Analyse der Texte beider Gruppen, Kinder mit türkischer sowie bosnischer, kroatischer oder serbischer Herkunftssprache, ist deutlich erkennbar, dass die jeweiligen Kategorien mit den meistmöglichen erstsprachlichen Interferenzen unterschiedlich sind.

Bei den Texten jener Kinder mit türkischer Herkunftssprache bildete die Kategorie der Morphologie jene mit den meistmöglichen erstsprachlichen Interferenzen, wovon ein eher geringerer Prozentsatz dieser nicht-zielsprachlichen Äußerungen, genauer definiert 17%, auch bei einsprachig deutschen Kindern nachgewiesen werden konnte. Dieses Ergebnis ist prinzipiell nicht überraschend, wenn man beachtet, dass, wie bereits erwähnt, der türkischen Sprache ein agglutinierendes Sprachsystem zugrunde liegt (vgl. Böttle / Jeuk 2010: 242), die deutsche Sprache allerdings eine flektierte Sprache ist.

Im Bereich der Phonetik wurden hingegen 78% der nicht-zielsprachenkonformen Bildungen auch bei SchülerInnen mit deutscher Erstsprache gefunden. Hier konnten die meisten nicht der Standardnorm des Deutschen entsprechenden Bildungen im Bereich der Lang- und Kurzvokalunterscheidung gefunden werden. Dieses Ergebnis ist kaum überraschend, zumal beispielsweise auch Jeuk (2013: 57) darauf hinweist, dass auch einsprachig deutschen Kindern die Unterscheidung von Lang- und Kurzvokalen große Schwierigkeiten bereiten kann (vgl. Jeuk 2013: 57).

Im Vergleich dazu wurden innerhalb der Texte jener Kinder mit Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch als Erstsprache die meisten potenziell erstsprachlichen Interferenzen im Bereich der Schrift gefunden, hier ist der prozentuale Anteil an nicht-zielsprachenkonformen Äußerungen, welche auch bei Kindern mit deutscher Herkunftssprache gefunden wurden, mit 79% vergleichsmäßig besonders hoch. Das Serbische und Kroatische stellt ebenso wie das Deutsche eine flektierte Sprache dar (vgl. Ozer 2010: 213 und Mayer 2010: 136), im Bereich der Schrift gibt es allerdings dennoch einen sehr großen Unterschied: Im Serbischen und Kroatischen entspricht in der Regel ein Buchstabe einem Laut (vgl. Ozer 2010: 211), anders als im Deutschen, wo unter anderem etwa auch Doppelkonsonanten oder Diphthonge vorhanden sind. Jene nicht der Standardnorm des Deutschen entsprechenden sprachlichen Bildungen der Lernenden, welche gleichermaßen bei einsprachig deutschen Kindern beobachtet werden konnten, betreffen neben der phonetischen Realisierung der Schrift auch die Groß- und Kleinschreibung. In diesem Sinne kann ich der Auffassung von Jeuk (2013: 65), wonach mehrsprachige SchülerInnen in diesem Bereich deutlich mehr nicht-zielsprachliche Bildungen als einsprachige Kinder realisieren sollen, keinesfalls zweifelsfrei zustimmen (vgl. Jeuk 2013: 65).

Aus diesen Ergebnissen und dem Vergleich beider Gruppen ziehe ich folglich jenen Schluss, dass mindestens die Möglichkeit einer einflussnehmenden Wirkung der jeweiligen Erstsprache(n) der Lernenden auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache besteht. Eine gewisse Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit den Herkunftssprachen der SchülerInnen sowie die aktive Integrierung dieser in das Unterrichtsgeschehen stellen daher zwei essentielle Punkte für die Gestaltung eines erfolgreichen Deutschunterrichts dar.

3.8.2. Über die Vielfalt der Interpretationsmöglichkeiten bezüglich nicht-zielsprachenkonformer Sprachbildungen im Kontext eines Zweitspracherwerbes

Im Rahmen der Ergebnisdarstellung sowie der Ergebnisinterpretation wurde, sofern von Interferenzen beziehungsweise Übertragungen aus den Herkunftssprachen der Lernenden berichtet wurde, deren **Möglichkeit** betont. Bewusst wurden Begrifflichkeiten wie etwa „**mögliche** erstsprachliche Interferenzen“ oder „**mögliche** erstsprachliche Übertragungen“ verwendet, weshalb diese Determinierungen beabsichtigt so gewählt wurden, soll in diesem Teil der Ergebnisinterpretation erläutert werden.

Wie die Darstellung der Ergebnisse (Kapitel 3.7.) bereits gezeigt hat, können die genauen Entstehungsgründe nicht-zielsprachenkonformer Bildungen der Lernenden kaum hundertprozentig nachgewiesen werden. Dies möchte ich im Folgenden anhand eines, in den analysierten Texten der SchülerInnen sehr häufig aufgetretenen, Beispiels erläutern:

In vielen Texten, sowohl in jenen von Kindern mit türkischer aber auch von jenen mit bosnischer, kroatischer oder serbischer Herkunftssprache, konnte die sprachliche Bildung „*er falt*“ (zielsprachlich: „er fällt“) beobachtet werden.

Bei Kindern mit türkischer Erstsprache erscheinen zwei verschiedene Gründe für diese sprachliche Konstruktion in der deutschen Zweitsprache denkbar:

1. Im Türkischen gibt es keine Stammumlautung (vgl. Böttle / Jeuk 2010: 242), der beziehungsweise die Lernende könnte die Konstruktion „er *falt*“ von dem Verb „fallen“ direkt abgeleitet haben.
2. Im Wienerischen wird das „Umlaut-a“ zu „a“ (vgl. Hornung / Roitinger 1950: 26) – diese Form könnte daher durchaus auch durch das Wienerische motiviert sein.

Auch bei jenen Kindern mit bosnischer, kroatischer oder serbischer Herkunftssprache, wurde diese sprachliche Realisierung besonders häufig gefunden, auch hier sind zwei verschiedene Gründe für die Bildung dieser Form möglich:

1. Im Kroatischen und Serbischen werden, um das Präsens zu bilden, die unterschiedlichen Personalendungen an den Verbstamm angehängt (vgl. Mayer 2010: 136 und Ozer 2010: 216). Auch hier ist, im Gegensatz zum Deutschen, die Veränderung des Stammvokals kein Regelfall.
2. Im Wienerischen wird, wie bereits erläutert, das „Umlaut-a“ zu „a“ (vgl. Hornung / Roitinger 1950: 26) – diese linguistische Form könnte daher durchaus auch durch das Wienerische motiviert sein.

Resümierend lässt sich festhalten, dass die sprachliche Realisierung „*er falt*“ (zielsprachlich: „er fällt“) sowohl in den Texten der einsprachig deutschen Kinder aber auch in den Texten jener Lernender mit Türkisch, Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch als Herkunftssprache häufig festgestellt werden konnte. Da alle Lernenden dieser empirischen Untersuchung in Wien leben und auch in dieser Stadt zur Schule gehen, kann folglich auch angenommen werden, dass alle SchülerInnen, ganz gleich ob ein- oder zweisprachig, von diesem Aufwachsen in einer vom Wienerischen geprägten deutschsprachigen Umgebung im Rahmen ihrer sprachlichen Produktion des Standarddeutschen beeinflusst werden können.

Dieses Beispiel soll dazu dienen, aufzeigen zu können, dass oftmals zahlreiche Gründe für die Bildung von nicht-zielsprachlichen Formen im Rahmen eines Zweitsprachenerwerbsprozesses denkbar erscheinen können. Aus den Ergebnissen der Inhaltsanalyse der SchülerInnentexte kann geschlossen werden, dass erstsprachliche Einflüsse auf die Produktion einer Zweitsprache meist zwar durchaus plausibel erscheinen, aber in der Realität oftmals mehrere Gründe für sprachliche Bildungen, die nicht der Standardnorm einer Zielsprache entsprechen, infrage kommen, wovon herkunftssprachliche Einflüsse oftmals „lediglich“ als **ein** möglicher Beeinflussungsfaktor gesehen werden können. Somit zeigt sich, dass es auch wichtig ist, sich mit den Besonderheiten des Deutschen, das in der Umgebung gesprochen wird, auseinanderzusetzen.

Wovon hier gesprochen wird, entspricht im Wesentlichen dem Begriff des sprachlichen Repertoires, welcher auf den Anthropologen und Linguisten John Gumperz zurückgeht (Kapitel 2.1.4.) (vgl. Busch 2013: 20), und bereits im Theorieteil dieser Arbeit einführend erklärt und definiert wurde.

„Das Repertoire wird als ein Ganzes begriffen, das jene Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes und Routinen einschließt, die die Interaktion im Alltag charakterisieren“ (Busch 2013: 21).

Der sprachliche Alltag der Lernenden konstituiert sich nicht nur die Standardvarietät ihrer jeweiligen Erstsprachen, sondern auch Dialekte, wie beispielsweise die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, das Wienerische, aber auch gewisse linguistische Register, welche über die Vorstellungen von Standardsprache und Dialekt hinausgehen und daher im folgenden Unterkapitel näher erläutert werden, stellen essentielle Kommunikationsformen im Alltag der Lernenden dar.

3.8.3. Über Nationalsprachen und Dialektformen hinausgehende Einflüsse auf den Zweitsprachenerwerbsprozess

Wie bereits im Zuge der Ergebnisdarstellung erklärt, konnten im Rahmen der Analyse der SchülerInnen-texte auch diverse Einflüsse auf die Sprachproduktion des Deutschen nachgewiesen werden, welche über grammatische und orthographische Aspekte hinausgehen.

Hierbei handelt es sich, wie bereits dargelegt, um typische Wörter des Wienerischen, wie beispielsweise „ur“⁴⁰, oder etwa die Kurzform „runter“ anstelle der Langform „herunter“ (vgl. Hornung / Roitinger 1950: 28).

Was hier sichtbar wird ist, dass die Palette an Einflüssen auf die Produktion des Deutschen als Zweitsprache nicht **nur** an dem gemessen werden kann, was als standardsprachliche Varietät oder Dialektform einer gewissen Sprache innerhalb des real-sprachlichen Alltags eines Lernenden beziehungsweise einer Lernenden existiert. Die gesamte sprachliche Bildung der Kinder, dafür sprechen auch die Ergebnisse dieser Arbeit, wird ebenso von linguistischen Größen, welche den sprachlichen Alltag einer Person prägen und die über gewisse

⁴⁰ „ur“ entspricht „sehr“ oder „besonders“

standardsprachliche Normen aber auch über Dialekte hinausgehen, wie etwa mediale oder jugendsprachliche Einflüsse, geprägt.

Auch dieser Aspekt der Ergebnisinterpretation spricht für das Vorhandensein eines sprachlichen Repertoires, welches allerdings nicht nur durch eine simple Addition mehrerer nationalstaatlich determinierter Einzelsprachen verstanden werden darf, sondern welches sich durch die Gesamtheit all jener Einflüsse, die den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache prägen, konstituiert.

4. Resümee – Zusammenführung theoretischer und empirischer Forschungsergebnisse

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der theoretischen und empirischen Bearbeitung des Themas dieser Arbeit zusammengetragen werden, wodurch es möglich werden soll, eine Antwort auf die eingangs vorgestellte Forschungsfrage zu finden.

Wie bereits in der Einleitung dargelegt, liegt das Hauptziel dieser Arbeit in der Ermittlung jener Kenntnisse, welche DeutschlehrerInnen über die Erstsprachen ihrer SchülerInnen besitzen müssen, um einen erfolgreichen Deutschunterricht gestalten zu können. In diesem Sinne soll zu Beginn die erste, der Forschungsfrage untergeordnete Frage, nämlich ob potenziell erstsprachlich motivierte Interferenzen aus den Herkunftssprachen der SchülerInnen immer hundertprozentig als solche, innerhalb der Schriftproben von Lernenden, festgestellt werden können, anhand der Ergebnisse des Empirieteils dieser Arbeit, beantwortet werden.

Die Ergebnisse des empirischen Teils dieser Arbeit ergeben ein klares Bild bezüglich dieser Frage: In sehr vielen Fällen der ermittelten nicht-zielsprachenkonformen Bildungen innerhalb der SchülerInnentexte, erscheinen mehrere Gründe für die Nicht-Einhaltung der Standardnorm des Deutschen denkbar. Erstsprachliche Gründe sind oftmals durchaus denkbar, dennoch können gleichzeitig auch andere Möglichkeiten der linguistischen Beeinflussung nicht ausgeschlossen werden, hierbei ist vor allem das Wienerische oftmals dominant, abgesehen davon, können viele der sprachlichen Bildungen, welche nicht der Standardnorm des Deutschen entsprechen, auch bei einsprachig deutschen Kindern nachgewiesen werden. Bei einigen der nicht-zielsprachenkonformen Bildungen, welche gleichermaßen bei den einsprachigen sowie bei den bilingualen Kindern gefunden wurden, handelt es sich um Realisierungen, welche der gesprochenen Sprache entsprechen.

Zu dieser Thematik gibt es einen interessanten Beitrag von Neumann (2000) mit dem Titel „Man schreibt, wie man spricht, wie man schreibt“, in welchem eine Unterrichtssequenz einer dritten Grundschulklasse in Hamburg, welche fast ausschließlich aus zwei- oder mehrsprachigen Lernenden besteht, analysiert wird.

Die Kinder bekommen von ihrer Lehrerin die Aufgabe, ihre Ferienerlebnisse in Form eines Aufsatzes zu verschriftlichen, wobei die SchülerInnen, für den Fall, dass ihnen die Schreibung eines Wortes nicht bekannt ist, ihre Lehrerin darum bitten dürfen, ihnen das jeweilige Wort auf einem kleinen Zettel vorzuschreiben. (vgl. Neumann 2000: 187-188) Für den Fall, dass die Lehrerin nicht versteht, welches Wort die SchülerInnen meinen, gibt sie ihnen die Anweisung, zu schreiben, was sie hören, allerdings mit dem Hinweis, dass dieses Vorgehen nicht unbedingt zur zielsprachlichen Schreibung eines Wortes führe (vgl. Neumann 2000: 195). Neumann (2000: 195) weist darauf hin, dass die Kinder, unter anderem, nun über die deutsche Orthographie gelernt haben könnten, dass die „[...] geschriebene Sprache ein genaues Abbild des Gehörten sei und die Regeln dafür eindeutig seien“ (Neumann 2000: 195).

Die inhaltsanalytische Auseinandersetzung mit den SchülerInnentexten im Rahmen der empirischen Untersuchung dieser Arbeit ergab, dass durchaus auch einsprachig deutsche SchülerInnen die einzelnen Wörter oftmals auf jene Art und Weise verschriftlichen, in welcher sie diese auch lautlich wahrnehmen. Für mich liegt daher die Vermutung nahe, dass Lehrpersonen im anfänglichen Deutschunterricht der Grundschulen den SchülerInnen eventuell oftmals Hilfestellungen zur Verschriftlichung von Wörtern nach dem von Neumann (2000) beschriebenen Prinzip geben, sodass Lernende, ganz gleich ob ein-, zwei-, oder mehrsprachig, sich diese Vorgehensweise eventuell als eine Art produktive Strategie zunutze machen. Natürlich könnte es sich bei derartigen nicht-zielsprachlichen Bildungen ebenso um Übertragungen aus den jeweiligen Erstsprachen der Lernenden handeln – dies kann natürlich nicht ausgeschlossen werden.

Jener Aspekt, der hier somit deutlich wird, bildet im Prinzip einen nahtlosen Übergang zu einer weiteren Thematik, dem individuellen sprachlichen Repertoire der bi- beziehungsweise multilingualen Lernenden, welcher in Kapitel 2.1.4. bereits einführend thematisiert wurde und an dieser Stelle nochmals kurz aufgegriffen werden soll. Gumperz (1964) beschreibt das sprachliche Repertoire wie folgt:

„[it] contains all the accepted ways of formulating messages. It provides the weapons of everyday communication. Speakers choose among this arsenal in accordance with the meanings they wish to convey“ (Gumperz 1964: 138, zitiert in Busch 2013: 21).

Im Rahmen des empirischen Teils dieser Arbeit wurde deutlich, dass Lernende, ganz gleich ob ein-, zwei- oder mehrsprachig, sich ihres gesamten sprachlichen Repertoires bedienen, um nach ihren Wünschen kommunizieren zu können. Jene Kinder von denen Texte im Rahmen des empirischen Teils dieser Arbeit untersucht wurden, konnten sich zumindest innerhalb jener Rahmenbedingungen, welche durch den Bildimpuls vorgegeben wurden, relativ frei ihres gesamtsprachlichen Repertoires bedienen. Wie bereits im Ergebnisteil diskutiert, konnten in den Texten, sowohl in jenen der mono- als auch der bilingualen SchülerInnen, Hinweise gefunden werden, die etwa mediale beziehungsweise jugendsprachliche Einflüsse oder das Wienerische als beeinflussenden Aspekt auf die Sprachproduktion, und damit verbunden den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache, vermuten lassen, eine Tatsache, die wiederum dafür spricht, dass das individuelle sprachliche Repertoire viele verschiedene Konstituenten enthält und keinesfalls als simple Addition nationalstaatlich determinierter Einzelsprachen verstanden werden kann. Somit ist auch eine Antwort auf die zweite, der Forschungsfrage untergestellte, Frage nach eventuell auftretenden Einflüssen auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache, welche über Standardsprachen und Dialektvarietäten hinausgehen, gefunden.

In der Tat stellt allerdings genau dieses Detail eine wesentliche Problematik im Rahmen der Institution Schule, oftmals vor allem innerhalb des Deutschunterrichts, dar. Obwohl das sprachliche Repertoire der Lernenden, wie auch der empirische Teil dieser Arbeit gezeigt hat, viele verschiedene und vor allem auch über die Standardvarietät einer gewissen Sprache hinausgehende Konstituenten enthält, wird speziell im Rahmen des Deutschunterrichts von den SchülerInnen erwartet, dass diese ihr Wissen lediglich mittels der nationalstaatlich standardisierten Variante einer Sprache hervorbringen.

Mit dieser Problemstellung befasst sich, unter anderem, Frey (2000) in ihrem Beitrag „Schöne Sätze‘ und die Dominanz der Einsprachigkeit. Analyse einer Unterrichtssituation im mehrsprachigen Klassenzimmer“. Die Basis bildet hier eine einwöchige Beobachtung an einer Großstadtgrundschule in Hamburg (vgl. Frey 2000: 173). Frey (2000: 173) analysierte eine im Rahmen dieser Beobachtung

vorkommende Unterrichtssequenz, im Zuge derer der aktive Einsatz von Adjektiven, sowohl schriftlich als auch mündlich, geübt wurde. Die SchülerInnen werden von ihrer Lehrerin aufgefordert, Sätze mit Farbadjektiven zu nennen. (vgl. Frey 2000: 173) Bedeutend ist, dass die Lehrerin von den Kindern stets verlangt, „schöne Sätze“ zu formulieren. Ein mehrsprachiger Junge wird von der Lehrkraft aufgerufen, einen Satz mit einem Adjektiv zu bilden, bewusst wählt dieser ein zuvor genanntes Adjektiv, mittels dessen er hundertprozentig sichergehen kann, dass sein Satz den sprachformalen aber auch inhaltlichen Kriterien der Lehrerin entsprechen würde. (vgl. Frey 2000: 184)

Oftmals wird innerhalb des Deutschunterrichts von den Lernenden, gleich ob ein-, zwei-, oder mehrsprachig, direkt aber auch indirekt verlangt, ihr sprachliches Repertoire auf jene Bestandteile zu reduzieren, die den jeweiligen nationalstaatlich geprägten und standardisierten Normen einer Sprache entsprechen. Auch der mehrsprachige Junge in dem vorgestellten Artikel von Frey (2000) wollte sichergehen, gewisse in den Anforderungen der Lehrkraft verborgenen Standards zu erfüllen.

Auch viele Forschungen, einige Beispiele hierfür wurden bereits im Theorieteil vorgestellt, basieren auf einer reinen Gegenüberstellung zweier oder mehrerer Einzelsprachen, welche meist mit einer Missachtung des sprachlichen Repertoires einhergeht. Die Vorstellung von Bi- oder Multilingualität als ein „Addierungsvorhaben von zwei oder mehreren Einzelsprachen“ ist ein Vorgehen, das bedauerlicherweise nicht nur der Institut Schule zugeschrieben werden kann. Die Empirie dieser Arbeit stellt die „Sprachigkeit“ der Lernenden bewusst in das Zentrum des Forschungsvorhabens. Dass das sprachliche Repertoire nicht nur aus nationalstaatlich determinierten Einzelsprachen besteht, sondern die Einflüsse auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache einerseits vielfältiger Natur und andererseits deren Quellen auch nicht immer zweifelsfrei nachzuweisen sind, wurde im Zuge des praktischen Teils dieser Arbeit, durch die inhaltsanalytische Bearbeitung der SchülerInnentexte, praktisch bewiesen und folglich begründet. Vorstellbar ist, dass Lehrpersonen aufgrund jener Forschungsbeiträge, welche die lebensweltlich-reale Sprachigkeit der Lernenden kaum oder gar nicht berücksichtigen, den Eindruck erlangen, ihr Handeln im Rahmen des

Unterrichtsgeschehens lediglich auf die verschiedenen Nationalsprachen sowie deren wechselseitige Beeinflussung lenken zu müssen.

Damit verbunden stellt sich die Frage, wie Lehrpersonen unter Berücksichtigung dieser hervorgebrachten Aspekte mit einem klassischen Interferenzbegriff (siehe Kapitel 2.2.3.1.4.) arbeiten können.

„[...] Bei der Interferenz [...] werden die Regeln eines bekannten Sprachsystems auf ein weniger bekanntes Sprachsystem angewendet“ (Jeuk 2013: 43).

In Übereinstimmung mit den Ergebnissen des empirischen Teils dieser Arbeit haben klassische Interferenzbegriffe, wie beispielsweise der vorangehend zitierte von Jeuk (2013: 43) durchaus ihre Daseinsberechtigung, da Übertragungen aus den Nationalsprachen in den untersuchten SchülerInnen-texten teilweise zu einer sehr hohen Wahrscheinlichkeit nachgewiesen werden konnten. Dennoch sollten Lehrpersonen bedenken, dass nicht-zielsprachliche Bildungen auf den ersten Blick oftmals den Eindruck erwecken, durch herkunftssprachliche Einflüsse geprägt zu sein, dennoch können oftmals mehrere verschiedene Arten der sprachlichen Beeinflussung, im empirischen Teil dieser Arbeit konnte beispielsweise das Wienerische oftmals neben einer erstsprachlichen Interferenz als Option für eine nicht-zielsprachenkonforme Bildung erfasst werden, zu einem gleichen sprachlich-optischen Erscheinungsbild führen. Ein essentieller Fortschritt diesbezüglich wäre, wenn LehrerInnen den Interferenzbegriff erweitert sehen würden, nämlich dahingehend, dass sprachliche Übertragungen nicht nur im Rahmen der Interaktion zweier Nationalsprachen stattfinden können. Vor allem DeutschlehrerInnen sollten jene Kompetenz entwickeln, über die standardsprachliche Norm einer Sprache, in diesem Falle die deutsche Nationalsprache, hinauszudenken und auch diesen nicht nationalstaatlich determinierten Formen ihren Platz innerhalb des Unterrichtsgeschehens einräumen.

Im Rahmen der Studie „DaZKom“ wurde ein bereits evaluiertes Kompetenzmodell, welches die „[...] Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern aller Unterrichtsfächer im Bereich Deutsch als Zweitsprache definiert und umschreibt [...]“ (Köker et al. 2015: 177), entwickelt. Dieses Strukturmodell unterscheidet drei Dimensionen der DaZ-Kompetenz von Lehrpersonen: Fachregister,

Mehrsprachigkeit und Didaktik. Die Dimension „Mehrsprachigkeit“ gliedert sich in zwei Subdimensionen: „Zweitsprachenerwerb“ und „Migration“ (vgl. Köker et al. 2015: 184). Im Rahmen der Subdimension „Migration“ wird auf den Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Klassenzimmer aufmerksam gemacht (vgl. Köker et al. 2015: 189):

„[...] Auf die Schule bezogen stellt sich z.B. die Frage, inwieweit der Gebrauch der von den Schülerinnen und Schülern mitgebrachten weiteren Sprachen bzw. sprachlichen Varietäten neben der Standardsprache Deutsch im schulischen Raum akzeptiert, wertgeschätzt oder gefördert bzw. abgelehnt, misstrauisch beobachtet oder gar untersagt wird“ (Köker et al. 2015: 189).

Hier wäre, in Übereinstimmung mit den Ergebnissen des empirischen Teils dieser Arbeit, darauf hinzuweisen, dass Lehrpersonen jenen Aspekt beachten sollten, dass nicht nur die verschiedenen Varietäten des Deutschen, sondern auch beispielsweise nicht-standardsprachliche Formen der verschiedenen Erstsprachen der Kinder und Jugendlichen oder auch mediale Einflüsse Teil des sprachlichen Repertoires sein können und daher Beachtung innerhalb des Unterrichtsgeschehens finden sollten. Im Kontext des empirischen Teils dieser Arbeit konnte durch die Analyse der SchülerInnen-Texte herausgefunden werden, dass sowohl die einsprachig deutschen Kinder als auch jene mit Deutsch als Zweitsprache durch das Wienerische aber auch durch medial-sprachliche Komponenten sowie jugendsprachliche Elemente in ihrer schriftlichen Produktion des Deutschen beeinflusst werden. Es ist daher denkbar, dass neben herkunftssprachlichen Varietäten auch etwa mediale Einflüsse teilnehmende Konstituenten des Zweitsprachenerwerbsprozesses darstellen können und daher im Rahmen des Unterrichts wertschätzend beachtet und keinesfalls zu sabotieren versucht werden sollten.

„Für den Fachunterricht stellt sich u.a. die Frage des produktiven Einsatzes der mitgebrachten sprachlichen Ressourcen, z.B. indem Schülerinnen und Schüler angeregt werden, sich beim Arbeiten in Gruppen in ihren Herkunftssprachen auszutauschen. Die dialektale Kommunikation zwischen Schülerinnen und Schülern – und nicht selten sogar zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern – wird in dieser Hinsicht [...] ohnehin als unproblematisch erachtet“ (Köker et al. 2015: 189).

Hierbei sollten wiederum, wie bereits erläutert, die dialektalen Varietäten der einzelnen Herkunftssprachen nicht außer Acht gelassen werden. Es sollte den Lernenden erlaubt sein, sich auch mittels sprachlicher Varietäten abseits der standardsprachlichen Normen ihrer Erstsprachen zu verständigen.

All diese hervorgebrachten Aspekte ergeben zusammen eine Antwort auf die Forschungsfrage dieser Arbeit, welche lautet: „Welche Kenntnisse müssen DeutschlehrerInnen über die Erstsprachen ihrer SchülerInnen besitzen, um den Deutschunterricht erfolgreich gestalten zu können?“

Resümierend kann, im Einklang der bisherigen Wissensbestände mit den Ergebnissen des empirischen Teils dieser Arbeit, festgehalten werden, dass besonders DeutschlehrerInnen wissen sollten, dass die Einflüsse der jeweiligen Nationalsprachen auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache durchaus gegeben sein können, allerdings hierbei keinesfalls davon ausgegangen werden sollte, dass die linguistischen Beeinflussungen des Zweitsprachenerwerbsprozesses lediglich auf standardsprachliche Varietäten einer gewissen Sprache reduziert werden können, da im Zuge des empirischen Teils dieser Arbeit herausgefunden werden konnte, dass das individuelle sprachliche Repertoire durchaus auch jugendsprachliche beziehungsweise auf der Beeinflussung der modernen Medien basierende Konstituenten in sich tragen kann. Lehrpersonen sollten sich dessen bewusst sein, dass der Zweitsprachenerwerbsprozess der SchülerInnen auch durch Einflussfaktoren fernab von den einzelnen Herkunftssprachen inklusive deren standardsprachlichen Normen geprägt sein kann.

Des Weiteren hat die inhaltsanalytische Bearbeitung der SchülerInnentexte ergeben, dass die darin gefundenen nicht-zielsprachlichen Bildungen kaum mit einer sehr hohen Wahrscheinlichkeit lediglich mit mittels eines einzigen möglichen Grundes, wie beispielsweise der jeweiligen Herkunftssprache eines Lernenden beziehungsweise einer Lernenden, begründet werden können. Lehrpersonen sollten ihre SchülerInnen daher in der Nutzung ihres gesamtsprachlichen Repertoires keinesfalls einschränken und für möglichst alle sprachlichen Varietäten und Register innerhalb des Unterrichtsgeschehens offen sein.

5. Conclusio

Die Frage nach dem Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer stellt keinesfalls eine neue Problemstellung dar. Im Rahmen der Institution Schule wird Sprache meist lediglich durch ihre nationalstaatlich determinierten Ausprägungen definiert und von den Lernenden auch dementsprechend gefordert. Vor allem von zwei- und mehrsprachigen Lernenden wird die erstsprachenkompatible Beherrschung der standardsprachlichen Norm einer gewissen Zielsprache erwartet, auch die Beurteilung von schulischen Leistungen orientiert sich meist an diesem Aspekt (siehe Theorie Kapitel 2.3.).

„Meist wird davon ausgegangen, dass der Durchschnitt der einsprachigen Kinder die Norm darstellt, der sich mehrsprachige Kinder anzupassen haben“ (Jeuk 2013: 78).

Durch diese Arbeit wurde aufgezeigt, dass die Herkunftssprachen der Lernenden in ihrer nationalstaatlichen Variante durchaus Einfluss auf den Zweitsprachenerwerbsprozess, in diesem Fall auf die Aneignung des Deutschen, nehmen können, allerdings keinesfalls davon ausgegangen werden darf, dass diese standardsprachlichen Normen die einzige und alleinige Einflussgröße auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache darstellen. Im Rahmen des empirischen Teils dieser Arbeit konnte ebenso nachgewiesen werden, dass gleichermaßen mediale beziehungsweise jugendsprachliche Einflüsse auf die zweitsprachliche Produktion des Deutschen einwirken können. Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass die Gründe für nicht-zielsprachliche Bildungen in einer jeweiligen Zielsprache nicht immer exakt definiert werden können, oftmals kommen mehrere verschiedene Faktoren hierfür in Betracht. Resümierend kann festgehalten werden, dass die Quintessenz der empirischen Komponente dieser Arbeit in jener Erkenntnis liegt, dass das individuelle sprachliche Repertoire einer Person nicht als simple Addition zweier oder mehrerer nationalstaatlich determinierter Einzelsprachen verstanden werden kann – bi- oder multilingual zu leben bedeutet keinesfalls, eine doppelte Monolingualität zu leben. Das sprachliche Repertoire ist individuell und für einen Außenstehenden beziehungsweise eine Außenstehende kaum klar ersichtlich.

Eine offene Haltung von Lehrpersonen gegenüber der Möglichkeit des aktiven Einsatzes des gesamtsprachlichen Repertoires der SchülerInnen wäre daher wünschens- und erstrebenswert, darüber hinausgehend sollte dieses nicht „nur“ auf die einzelnen Nationalsprachen reduzieren werden. Der essentielle Wert der Aufgeschlossenheit von Lehrkräften gegenüber den gesamtsprachlichen Ressourcen der Kinder und Jugendlichen kann auch vor allem durch den permanenten Wandel, dem das sprachliche Repertoire unterliegt, erklärt werden.

„[...] das sprachliche Repertoire unterliegt- den Bedürfnissen der Sprecher_innen und ihrer Lebenswelten entsprechend – ständigem Wandel“ (Busch 2013: 61).

Den Lernenden sollte das Gefühl gegeben werden, dass ihre sprachlichen Kapazitäten ein immenses Kapital darstellen, welches sie sich zu Nutze machen können und dürfen. Tatsache ist, dass Lehrende alle linguistischen Ressourcen ihrer SchülerInnen niemals hundertprozentig kennen können, daher sollte jeglicher Maßnahmeneinsatz zur „künstlichen“ Reduzierung dieses sprachlichen Potenzials auf lediglich die standardsprachliche Norm einer jeweiligen Zielsprache vermieden werden.

Besonders DeutschlehrerInnen fällt es sicherlich oftmals schwer, sprachliche Formen abseits der Standardnorm des Deutschen zu akzeptieren beziehungsweise darüber hinausgehend auch wertschätzend im Rahmen des Unterrichtsgeschehens zuzulassen. DeutschlehrerInnen sehen das Ziel eines erfolgreichen Deutschunterrichts sicherlich größtenteils in der einwandfreien und vor allem erstsprachenskompatiblen Aneignung der Standardnormen des Deutschen liegend. Wünschenswert wäre, dass DeutschlehrerInnen, auch durch die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit, ihre Einstellung gegenüber Zwei- und Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht dahingehend überdenken würden, dass definitiv auch nicht-zielsprachenkonforme Äußerungen in Form von erstsprachlichen Übertragungen einen wichtigen Schritt zum zielsprachlichen Erwerb des Deutschen darstellen können. Mit dieser Tatsache einhergehend sollten DeutschlehrerInnen versuchen, dem sprachlichen Repertoire eines Lernenden beziehungsweise einer Lernenden Vertrauen entgegen zu bringen, da sie dieses mit allen darauf einflussnehmenden Faktoren keinesfalls ganzheitlichen nachvollziehen können und da das sprachliche Repertoire jedes Lernenden oder jeder Lernenden eine essentielle Voraussetzung für den Erwerb des Deutschen

als Zweitsprache darstellt, sollten DeutschlehrerInnen versuchen, dieses keinesfalls zugunsten vorübergehender optisch zielsprachenkonformer Bildungen, wie beispielsweise in dem Artikel von Frey (2000) (Kapitel 4.) thematisiert, zu reduzieren, sondern die Lernenden darin bestärken, für einen erfolgreichen Erwerb des Deutschen als Zweitsprache von all ihren sprachlichen Ressourcen gewinnbringend Gebrauch zu machen.

6. Literaturverzeichnis

6.1. Manuelle Quellen

Belke, Gerlind (2003): Methoden des Sprachunterrichts in multilingualen Lerngruppen. In: Bredel, Ursula et al. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2. Teilband. Paderborn: Schöningh (=UTB; 8236), S. 840-853.

Belke, Gerlind (2008): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. 4., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.

Bickes, Hans / Pauli Ute (2009): Erst- und Zweitsprachenerwerb. Paderborn: Fink (= UTB; 3281).

Böttle, Yeşim / Jeuk, Stefan (2010): Türkisch. In: Colombo-Scheffold et al. (Hg.): Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 239-250.

Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas (= UTB; 3774).

Caprez-Krompæk, Edina (2010): Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster: Waxmann (= Internationale Hochschulschriften; Band 551).

Dirim, İnci (1997): Außerschulische und außerfamiliäre Sprachpraxis mehrsprachiger Kinder. In: Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula (Hg.): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster: Waxmann (= Interkulturelle Bildungsforschung; Band 1), S. 217-250.

Dirim, İnci (2005): Notwendig ist die Schaffung einer Wissensbasis für den Umgang mit Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula / Roth, Hans-Joachim (Hg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg. Münster: Waxmann (= FörMig Edition; Band 1), S. 81-86.

Dirim, İnci (2009): Bedeutung von Sprachmischungen. In: Rösch, Heidi (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung. Druck A⁷. Braunschweig: Schroedel, S. 21-24.

Dirim, İnci / Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul et al. (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz (= Bachelor I Master), S. 99- 120.

Dirim, İnci / Knappik, Magdalena (2014): „Das ‚andere‘ Deutsch - Zur Problematik der nationalstaatlichen Situiertheit der gängigen Spracherwerbshypothesen zum bilingualen Spracherwerb“. In: mitSPRACHE 3/2014 (Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik), S. 5-23.

Frey, Sibylle (2000): 'Schöne Sätze' und die Dominanz der Einsprachigkeit. Analyse einer Unterrichtssituation im mehrsprachigen Klassenzimmer. In: Gogolin, Ingrid / Kroon, Sjaak (Hg.): „Man schreibt, wie man spricht“. Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen. Münster: Waxmann (= Interkulturelle Bildungsforschung; Band 7), S. 173-186.

Früh, Werner (2011): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. 7., überarbeitete Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH (=UTB; 2501).

Gantefort, Christoph / Roth, Hans-Joachim (2008): Ein Sturz und seine Folgen. Zur Evaluation von Textkompetenz im narrativen Schreiben mit dem FÖRMIG-Instrument ‚Tulpenbeet‘. In: Klinger, Thorsten / Schwippert, Knut / Leiblein, Birgit (Hg.): Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts. Münster: Waxmann (= FÖRMIG EDITION; Band 4), S. 29-50.

García, Ofelia / Sánchez, Maria Teresa (2015): Transforming schools with emergent bilingual students: The CUNY-NYSIEB Project. In: Dirim, İnci et al. (Hg.): Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion. Münster: Waxmann (= Bildung in Umbruchgesellschaften; Band 12), S. 80-94.

Gogolin, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bergmann + Helbig (= Forschung Pädagogik; Band 1).

Gogolin, Ingrid (2000): Sprachliche Pluralität und das Lehren des Deutschen. Einige nicht fachdidaktische Anmerkungen. In: Grießmayer, Norbert / Wintersteiner, Werner (Hg.): Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. Innsbruck: Studien Verlag (= ide-extra; Band 7), S.13-22.

Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2., unveränderte Auflage. Münster: Waxmann (=Internationale Hochschulschriften; Band 101).

Grießhaber, Wilhelm (2014): Zweitspracherwerb. In: Ossner, Jakob / Zinsmeister, Heike (Hg.): Sprachwissenschaft für das Lehramt. Paderborn: Schöningh (= UTB; 4083), S. 87-117.

Haberzettl, Stefanie (2005): Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache. Tübingen: Niemeyer (= Linguistische Arbeiten; 495).

Halbwachs, Maurice (1991): Das kollektive Gedächtnis. 4.-5. Tausend., Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.

Hernig, Marcus (2005): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH (= Studienbücher zur Linguistik; Band 5).

Hornung, Maria / Roitinger, Franz (1950): Unsere Mundarten. Wien: Österreichischer Bundesverlag (= Sprecherziehung; Heft 5).

Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang (1997): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Schmidt (= Grundlagen der Germanistik; 34).

Jeßner, Ulrike (2000): Metalinguistisches Denken beim Drittsprachgebrauch – Bilingualismus ist kein zweifacher Monolingualismus. In: James, Allan (Hg.): Aktuelle Themen im Zweitsprachenerwerb. Österreichische Beiträge. Wien: Edition Praesens, S. 77-88.

Jeuk, Stefan (2013): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. 2., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer (= Lehren und Lernen).

Kalkavan, Zeynep (2012): Orthographische Markierungen des Deutschen in türkischsprachigen Lernertexten: Ein Indiz für unzureichende Orthographiekenntnisse in der Erstsprache oder Transferleistungen und Rechtschreibbewusstsein? In: Grießhaber, Wilhelm / Kalkavan, Zeynep (Hg.): Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 57-80.

Klein, Wolfgang (1987): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. 2., durchgesehene Auflage. Frankfurt am Main: Athenäum (=Athenäum Taschenbücher Linguistik; 2171).

Knapp, Werner (1997): Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik; 185).

Knapp, Werner (2010): C1 Didaktische Konzepte Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. 2., korrigierte und überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis; Band 9), S.133-148.

Kniffka, Gabriele / Siebert-Ott, Gesa (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 3., aktualisierte Auflage. Paderborn: Schöningh (=UTB; 2819).

Köker, Anne et al. (2015): DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Koch-Priewe, Barbara et al. (Hg.): Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 177-205.

Krehut, Anne Kristin / Dirim, İnci (2010): E4 Sprachgebrauch außerhalb der Schule. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis; Band 9), S. 409-419.

Kremnitz, Georg (1997): Die Durchsetzung der Nationalsprachen in Europa. Münster / New York: Waxmann (= Lernen für Europa; Band 5).

Krumm, Hans-Jürgen (2005): Ungarisch sitzt bei mir in den Ohren, weil ich oft was höre- Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstsein von Kindern und Jugendlichen. In: Gogolin, Ingrid et al. (Hg.): Migration und sprachliche Bildung. Münster: Waxmann (= Interkulturelle Bildungsforschung; Band 15), S. 129-138.

Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, Udo (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Mayer, Lana (2010): Kroatisch. In: Colombo-Scheffold u.a. (Hg.): Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 133-142.

Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 7. Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Müller, Natascha et al. (2011): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch. 3., überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr.

Neumann, Ursula (2000): 'Man schreibt, wie man spricht, wie man schreibt'. Über Sprachunterricht in einer deutschen Grundschulklasse. In: Gogolin, Ingrid / Kroon, Sjaak (Hg.): „Man schreibt, wie man spricht“, Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen. Münster: Waxmann. (= Interkulturelle Bildungsforschung; Band 7), S. 187-209.

Niebuhr-Siebert, Sandra / Baake, Heidi (2014): Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer (= Grundschulpädagogik).

Nutz, Maximilian (2003): Beurteilung sprachlicher Leistungen. In: Bredel, Ursula et al. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2. Teilband. Paderborn: Schöningh (=UTB; 8236), S. 924-937.

Oomen-Welke, Ingelore (2010): B1 Deutsch und andere Sprachen im Vergleich. In: Oomen-Welke, Ingelore / Ahrenholz, Bernt (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. 2., korrigierte und überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP); Band 9), S. 33-48.

Ozer, Katalin (2010): Serbisch. In: Colombo-Scheffold u.a. (Hg.): Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 207-223.

Riehl, Claudia Maria (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt: WBG.

Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia et al. (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh (= UTB; 8541), S. 15-31.

Roth, Hans-Joachim (2015): Die Karriere der „Bildungssprache“ – kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung. In: Dirim, İnci et al. (Hg.): Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion. Münster: Waxmann (= Bildung in Umbruchgesellschaften; Band 12), S. 37-60.

Röhner-Münch, Karla (2009): Leistungseinschätzung und –bewertung. In: Rösch, Heidi (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung. Druck A⁷. Braunschweig: Schroedel, S. 68-70.

Rösch, Heidi (2009): Welche Bedeutung hat die Erstsprache?. In: Rösch, Heidi (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung. Druck A⁷. Braunschweig: Schroedel, S. 18-21.

Sarter, Heidemarie (2013): Mehrsprachigkeit und Schule. Eine Einführung. Darmstadt: WBG.

Siebert-Ott, Gesa Maren (2001): Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten. Tübingen: Niemayer (= Linguistische Arbeiten; 440).

Vanhaegendoren, Koen (2002): Fremdsprachendidaktik in Theorie und Praxis. Deutsch als Fremdsprache. Lage: Hans Jacobs.

Wandruszka, Mario (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München: R. Piper & Co..

Wintersteiner, Werner (2003): Muttersprachenunterricht – Zweitsprachenunterricht – Fremdsprachenunterricht. In: Bredel, Ursula et al. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2. Teilband. Paderborn: Schöningh (=UTB; 8236), S. 602-614.

Wode, Henning (1995): Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. Ismaning: Hueber.

6.2. Digitale Quellen

URL 1:

Vasilyev, Edith (2012): „Wie spricht Österreich?. Übersicht über Migrantensprachen in Österreich“. In: ÖIF-Dossier n°24. Wien.

http://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAAahUKEwjEte-csf7IAhWEg3lKHa3FBSg&url=http%3A%2F%2Fwww.integrationsfonds.at%2Ffileadmin%2Fcontent%2FAT%2FDownloads%2FPublikationen%2Fn24_Dossier_Migrantensprachen_in_OEsterreich.pdf&usg=AFQjCNEpXd3WzA3lvPkaH-1GoeNNV_XgDw&bvm=bv.106923889,d.bGg

[Stand: 7. November 2015]

URL 2:

Homepage Ingrid Gogolin: „Die sogenannte ‚Doppelte Halbsprachigkeit‘: eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme“.

http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/svm/pdf/DoppelteHalbsprachigkeit_Stellungnahme.pdf

[Stand: 17. Juni 2015]

URL 3:

Hanewinkel, Christian (2012): „Das amerikanische Schulsystem im Vergleich“.

<http://www.hauptsache-bildung.de/2012/das-amerikanische-schulsystem/>

[Stand: 13. Januar 2015]

URL 4:

Gogolin, Ingrid (2001): „Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-)Welt?“. („Förderung von MigrantInnen in der beruflichen Bildung durch sprachbezogene Angebote“. Workshop am 24./25. September 2001 in Bonn. GPC Good Practice Center)

http://www.good-practice.de/1_Gogolin.pdf

[Stand: 6. Juli 2015]

URL 5:

Volk, Benno / Meier, David (2013): „Praktische Anwendung von Mixed Methods“. (Lunchveranstaltungen der ID-UZH | HS 13, Universität Zürich).

<http://www.id.uzh.ch/dl/kurse/lunchveranstaltungen/materialien/LVMixedMethodsD MBV.pdf>

[Stand: 1. März 2016]

URL 6:

Universität Hamburg (BLK-Programm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)): „Das Tulpenbeet. Ein profilanalytisches Instrument am Übergang vom primar- in den Sekundarbereich“. (aktualisiert am 15. Juni 2010).

<http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/tulp/index.html>

[Stand: 23. September 2015]

URL 7:

Universität Hamburg (BLK-Programm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)): „Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger (HAVAS 5). Ein profilanalytisches Instrument am Übergang vom Elementar- in den Primarbereich“. (aktualisiert am 15. Juni 2010).

<http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/havas/index.html>

[Stand: 23. September 2015]

URL 8:

OeAD-GmbH: „Das österreichische Bildungssystem“. Wien.

https://www.oead.at/willkommen_in_oesterreich/bildung_forschung/das_oesterreichische_bildungssystem/

[Stand: 23. September 2015]

URL 9:

Dirim, İnci: „Die Stolpersteine der deutschen Sprache und das Türkische“.

http://ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sprachfrderung/BS_4/BS_4_d/Die_Stolpersteine_der_dt._Sprache_und_das_Trkische_Inci_Dir.pdf

[Stand: 18. Dezember 2015]

7. Grafikverzeichnis

Grafik 1: Gegenüberstellung der prozentualen Anteile der einzelnen sprachlichen Kategorien gemessen am Gesamtpool von möglichen Interferenzen aus der Herkunftssprache (Türkisch).....	90
Grafik 2: weitere Interpretationsmöglichkeiten der potenziell erstsprachlichen Interferenzen innerhalb der Kategorie Phonetik	92
Grafik 3: weitere Interpretationsmöglichkeiten der potenziell erstsprachlichen Interferenzen innerhalb der Kategorie Morphologie	93
Grafik 4: weitere Interpretationsmöglichkeiten der potenziell erstsprachlichen Interferenzen innerhalb der Kategorie Syntax	95
Grafik 5: weitere Interpretationsmöglichkeiten der potenziell erstsprachlichen Interferenzen innerhalb der Kategorie Schrift.....	96
Grafik 6: Gegenüberstellung der prozentualen Anteile der einzelnen sprachlichen Kategorien gemessen am Gesamtpool von möglichen Interferenzen aus der Herkunftssprache (Bosnisch / Kroatisch / Serbisch).....	99
Grafik 7: weitere Interpretationsmöglichkeiten der potenziell erstsprachlichen Interferenzen innerhalb der Kategorie Morphologie (Bosnisch / Kroatisch / Serbisch).....	100
Grafik 8: weitere Interpretationsmöglichkeiten der potenziell erstsprachlichen Interferenzen innerhalb der Kategorie Syntax (Bosnisch / Kroatisch / Serbisch)	102
Grafik 9: weitere Interpretationsmöglichkeiten der potenziell erstsprachlichen Interferenzen innerhalb der Kategorie Schrift (Bosnisch / Kroatisch / Serbisch).....	103

8. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht über das erhobene Datenmaterial.....	76
Tabelle 2: Übersicht über die involvierten Sprachen	88

9.2. Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit der folgenden Forschungsfrage: „Welche Kenntnisse müssen DeutschlehrerInnen über die Herkunftssprachen ihrer SchülerInnen besitzen, um den Deutschunterricht erfolgreich gestalten zu können?“. Hierbei wird vor allem der erstsprachliche Einfluss auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache untersucht. Diese Arbeit gliedert sich in den einführenden theoretischen Teil, welcher das Fundament für die empirische Forschung darstellt. Der empirische Part dient der Untermauerung sowie der Erweiterung des bisherigen Forschungsstandes, welcher im Zuge des theoretischen Abschnittes thematisiert wird.

Im Rahmen des theoretischen Teils wird in die Thematik einführend auf den natürlichen Charakter von Zwei- und Mehrsprachigkeit hingewiesen. Des Weiteren werden die Möglichkeiten des erstsprachlichen Einflusses auf den Erwerb einer weiteren Zielsprache aufgezeigt. Komplettiert wird die Theorie dieser Arbeit durch die Thematisierung des Umgangs mit dem Medium „Sprache“ im Rahmen der Institution Schule – Probleme, Widersprüche und mögliche Lösungsansätze hierfür werden aufgezeigt.

Im Zuge des empirischen Teils wird beginnend die gewählte Forschungsmethode vorgestellt sowie begründet. Um die Forschungsfrage beantworten zu können, werden SchülerInnentexte inhaltsanalytisch, auf Interferenzen aus den Herkunftssprachen der Kinder, untersucht. Folglich werden die Ergebnisse des empirischen Teils dieser Arbeit dargelegt und analysiert und abschließend, im Rahmen eines Resümees, mit den Erkenntnissen aus dem theoretischen Teil in Einklang gebracht.

9.3. Curriculum vitae

Persönliche Daten:

Name: Doris WIDHALM

Geburtsdatum: 19. Mai 1989

Geburtsort: Mödling

Staatsangehörigkeit: Österreich

Familienstand: ledig

Ausbildung:

2008 – 2016: Lehramtsstudium an der Universität Wien

- Deutsch
- Biologie und Umweltkunde

2003- 2008: Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe Baden

- Ausbildungsschwerpunkt: Kulturtouristik

1999 – 2003: Aufbau- und Aufbaurealgymnasium der Salesianer Don Boscós (in Unterwaltersdorf)

1995 - 1999: Volksschule Unterwaltersdorf