



universität  
wien

# MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Sprachvergleichendes Scaffolding Türkisch-Deutsch für  
Schülerinnen und Schüler“

Verfasserin

Mag. Cornelia Blank

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuerin:

Univ.-Prof. Dr. Inci Dirim

## Inhaltsverzeichnis

|                                                                                                  |               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>A Theoretischer Teil.....</b>                                                                 | <b>4</b>      |
| 1 Einleitung .....                                                                               | 4             |
| 2 Forschungsfrage .....                                                                          | 7             |
| 3 Erwerb des Deutschen in Migrationskontexten.....                                               | 10            |
| 3.1 Bilingualer Erstspracherwerb – Zweitspracherwerb.....                                        | 11            |
| 3.1.1 Definitorisches.....                                                                       | 11            |
| 3.1.2 Hypothesen zum Zweitspracherwerb .....                                                     | 15            |
| 3.2 Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb.....                                     | 25            |
| 3.3 Gründe für die schulische Förderung der Erstsprache.....                                     | 29            |
| 3.4 Kriterien für erfolgreichen Erstsprachunterricht .....                                       | 36            |
| 4 Konzepte zur Sprachförderung in Erst- und Zweitsprache .....                                   | 38            |
| 4.1 Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung .....                                            | 38            |
| 4.2 Scaffolding .....                                                                            | 41            |
| 4.3 Bilinguales Scaffolding.....                                                                 | 49            |
| 4.4 Language Awareness und Sprachvergleich .....                                                 | 51            |
| 5 Fazit.....                                                                                     | 58            |
| <br><b>B Empirischer Teil .....</b>                                                              | <br><b>60</b> |
| 1 Methodologische Überlegungen .....                                                             | 60            |
| 2 Geplante Unterrichtseinheit.....                                                               | 61            |
| 2.1 Rahmen und Zielgruppe .....                                                                  | 61            |
| 2.2 Positive und negative Einflüsse von Türkischkenntnissen auf den Erwerb des<br>Deutschen..... | 62            |
| 2.3 Thema der Unterrichtseinheit.....                                                            | 65            |
| 2.4 Geplanter Ablauf .....                                                                       | 67            |
| 2.5 Stundenbild .....                                                                            | 68            |
| 2.6 Anmerkungen zur Durchführung .....                                                           | 70            |

|                                                    |        |
|----------------------------------------------------|--------|
| 3 Evaluierung .....                                | 73     |
| 3.1 Auswertung der Fragebögen.....                 | 76     |
| 3.2 Ergebnisse des Interviews mit dem Lehrer ..... | 82     |
| 3.3 Fazit .....                                    | 83     |
| 4 Schlusswort .....                                | 85     |
| <br><b>C Anlagen und Bibliographie .....</b>       | <br>86 |
| 1 Unterrichtsmaterialien .....                     | 86     |
| 2 Interviewleitfaden .....                         | 87     |
| 3 Transkript des Interviews .....                  | 87     |
| 4 Fragebogen für die SchülerInnen .....            | 93     |
| 5 Diagramme der Fragebogenauswertung .....         | 94     |
| 6 Ergebnisse der einzelnen Fragebögen .....        | 97     |
| 7 Bibliographie .....                              | 98     |
| 8 Curriculum vitae .....                           | 107    |
| 9 Abstract.....                                    | 108    |

## A Theoretischer Teil

### 1 Einleitung

Immer wieder zeigen Resultate der Bildungsforschung, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Deutschland wie in Österreich schlechtere schulische Leistungen aufweisen und geringere schulische Erfolge erzielen als Kinder und Jugendliche, die keinen Migrationshintergrund haben. Auch die 2009 durchgeführte PISA-Studie zeigte erneut, dass bei der Überprüfung der Lesekompetenz SchülerInnen mit Migrationshintergrund<sup>1</sup> Ergebnisse erzielten, die um 67 Punkte unter den Ergebnissen gleichaltriger MitschülerInnen lagen, die keine Migrationsgeschichte haben. (vgl. URL 1)

Auch die statistischen Ergebnisse zum Besuch der unterschiedlichen Schultypen lassen ein deutliches Gefälle erkennen, was den Besuch höherer Schulen betrifft. Laut Statistik Austria betrug der Anteil der SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache<sup>2</sup> an österreichischen Schulen im Schuljahr 2011/12 19,3%. Während diese Gruppe in der Sekundarstufe 1 in einigen Pflichtschultypen teilweise sogar ein Drittel ausmachte (Hauptschule 21,7%, Neue Mittelschule 27,4%, Sonderschule 29,4%), betrug ihr Anteil an der AHS-Unterstufe sowie an höheren Schulen nur die Hälfte (AHS-Unterstufe 16,2%, AHS allgemein 15,3%, BHS 13,6%). (vgl. URL 2)

Ein möglicher Grund für die mangelnde Lesekompetenz und folglich geringe Bildungsbeteiligung an Gymnasien und höheren Schulen ist zweifelsfrei in der mangelnden Passung zwischen den von der Schule erwarteten Sprachkompetenz und den Sprachkompetenzen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu suchen, die zwei- und mehrsprachig aufwachsen. Diese Unpassung führt dazu, dass die Sprachkompetenz jener SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, in eine mangelhafte Beschaffenheit gerät. Diese Kinder und Jugendliche müssen nämlich für schulischen Erfolg nicht nur die Zweitsprache Deutsch beherrschen, sondern ein bestimmtes

---

<sup>1</sup> Diese werden von PISA definiert als solche Kinder, „bei denen beide Eltern nicht in Österreich geboren wurden“ (URL 1).

<sup>2</sup> Da für Österreich von der Statistik Austria keine Zahlen über den Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund vorhanden sind, kann nur auf jene über den Anteil von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache zurückgegriffen werden.

Register dieser Sprache, die Bildungssprache, in welcher der Großteil des Unterrichts stattfindet. Die PISA-Ergebnisse konnten nämlich verdeutlichen, dass eine äußerst hohe Korrelation zwischen der Beherrschung der Sprache des Unterrichts und den Chancen, eine hohe Leistungsfähigkeit zu erreichen, besteht. (vgl. Gogolin 2009: S. 264) Empirische Studien konnten weiters belegen, dass der Bildungserfolg nicht so sehr von der Beherrschung des Registers des alltäglichen Sprachgebrauchs abhängt, sondern vielmehr von der kompetenten Beherrschung des Registers der Bildungssprache. (vgl. Gogolin 2009: S. 268) Bildungssprache wird benötigt, „um kognitiv anspruchsvolle Lernangebote und Aufgabenstellungen des Unterrichts zu bewältigen“ und ist von großer Bedeutung, „weil sie das Medium ist, in dem schulisches Wissen vermittelt und angeeignet wird, und zugleich das Medium, in dem der Nachweis einer erfolgreichen Aneignung des Wissens und Könnens erbracht wird.“ (Gogolin 2010a: S. 29) Folglich ist es nötig, die SchülerInnen auch in diese schul- und bildungsrelevante Sprachfähigkeit einzuführen.

Um Kinder und Jugendliche zu unterstützen und ihnen höhere Bildungserfolge zu ermöglichen, wird in vielen Schulen Erstsprachunterricht und Zweitsprachunterricht angeboten, der jedoch nicht immer die erwünschten Erfolge erzielt. Das Problem an beiden Sprachfördermaßnahmen liegt einerseits darin, dass sowohl Erstsprach- als auch Zweitsprachunterricht additiv, also am Nachmittag angeboten werden und der Erstsprachunterricht aufgrund mangelnder Schülerzahlen manchmal sogar an einer anderen Schule stattfindet. Andererseits ist das Ausbildungsangebot für Erstsprachunterricht und Zweitsprachunterricht in Österreich als mangelhaft zu bezeichnen. Für Volks- oder MittelschulpädagogInnen, die in Österreich an den Pädagogischen Hochschulen ausgebildet werden, werden Seminare zu diesen Thematiken nur fakultativ angeboten, ohne fester Bestandteil des Curriculums zu sein.<sup>3</sup> Somit tragen nicht nur die zeitlichen und örtlichen Rahmenbedingungen, sondern auch die größtenteils mangelhafte Ausbildung der Lehrkräfte dazu bei, dass diese Fördermaßnahmen also weder in den Regelunterricht integriert, noch in irgendeiner Weise miteinander verzahnt werden.

---

<sup>3</sup> Vgl. beispielsweise das Curriculum der PH Wien, in dem Lehrveranstaltungen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache nur als individueller Studienschwerpunkt angeboten werden, nicht jedoch verpflichtend sind (vgl. z.B. S. 9): [http://www.phwien.at/fileadmin/Benutzerdateien/Dokumente/MTB/curricula/Curriculum\\_VS\\_2008-09\\_24april2009.pdf](http://www.phwien.at/fileadmin/Benutzerdateien/Dokumente/MTB/curricula/Curriculum_VS_2008-09_24april2009.pdf) (7.2.2014)

Aus diesem Grund verfolge ich in dieser Arbeit das Ziel, herauszufinden, wie diese Umstände und Faktoren von Sprachförderung verbessert werden könnten. Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile, einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im theoretischen Teil stelle ich zuerst meine Forschungsfrage vor, die sich mit der Einbindung des Erstsprachunterrichts in die schulische Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund befasst, und beschäftige mich zu ihrer Beantwortung anschließend mit Spracherwerbstheorien, der Rolle der Erstsprache/n und deren Förderung sowie mit aktuellen Konzepten zur Sprachförderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Im zweiten, empirischen Teil geht es um den Entwurf einer Unterrichtseinheit für den Erstspracheunterricht<sup>4</sup> Türkisch, die in einer Klasse durchgeführt und anschließend evaluiert wird.

Bevor ich allerdings im nächsten Kapitel genauer auf meine Forschungsfrage eingehen werde, möchte ich an dieser Stelle noch einige Fachtermini klären, die in der Arbeit häufig vorkommen werden.

In der Arbeit wird bewusst der Terminus Erstsprache anstatt Muttersprache, Familiensprache oder Herkunftssprache verwendet, was mehrere Gründe hat. Der Begriff Muttersprache lässt den Eindruck entstehen, dass die Sprache durch die Mutter vermittelt wird und die Sprache der Mutter somit auch die eigene sei. Somit wird suggeriert, dass die (sprachliche) Erziehung den Frauen bzw. Müttern obliegt und man Sprachen quasi durch Abstammung erwirbt. (vgl. Dirim/Mecheril 2010: S. 19) Außerdem wird die Vorstellung erweckt, dass ein Sprecher nur in einer Sprache hohe Kompetenz erreichen könne, also „Muttersprachlerniveau“. (vgl. Höhle 2010: S. 69)

Aber auch der Begriff Herkunftssprache ist als problematisch zu betrachten, da er noch mehr als der Begriff Muttersprache Menschen auf eine „natio-ethno-kulturelle Herkunft“ (Dirim/Mecheril 2010: S. 19) festlegt und indirekt Rassekonstruktionen hervorrufen kann. Ebenso trifft auch der Terminus Familiensprache, vor allem in seinem häufigen Gebrauch im Singular, nicht immer zu, da er die Vorstellung erweckt, dass in Familien nur eine Sprache gesprochen wird. (vgl. Dirim/Mecheril 2010: S. 19)

Aus diesen Gründen erscheint der Begriff Erstsprache am unverfänglichsten und brauchbarsten, da er lediglich die biographische Reihenfolge des Spracherwerbs angibt und

---

<sup>4</sup> Obwohl die offizielle Bezeichnung „Herkunftssprachlicher Unterricht“ lautet, verwende ich aus weiter unten erläuterten Gründen die Bezeichnung Erstsprachunterricht.

die hervorgehobene biographische Bedeutung dieser Sprache zu unterstreichen vermag. Außerdem macht der Terminus weitere Sprachen erwartbar. Allerdings sollte auch hier der Singular nur mit Vorsicht verwendet werden, da vor allem im Migrationskontext oft mehrere Erstsprachen simultan erworben werden. (vgl. Dirim/Mecheril 2010: S. 19; Höhle 2010: S. 69)

Da sich im Migrationskontext oft sehr komplexe Erstspracherwerbssituationen ergeben, ist auch die Bezeichnung Deutsch als Zweitsprache nicht immer unproblematisch. Im weiteren Sinne ist mit dem Terminus Zweitsprache jede Sprache gemeint, die nach der/n Erstsprache/n erworben wird. In Abgrenzung zum Fremdspracherwerb bezeichnet der Begriff Zweitsprache eine Sprache, die meistens im Migrationskontext erworben und verwendet wird, da sie im Alltag unbedingt nötig ist. Allerdings ist eine klare Abgrenzung von früh erworbener Zweitsprache und Erstsprache beim momentanen Forschungsstand noch nicht möglich. (vgl. Siebert-Ott 2010: S. 366) Riemer schlägt für Erwerbssituationen, in denen „die Aneignung der deutschen Sprache zu einem Zeitpunkt einsetzt, an dem der Erwerb der L1 und kognitive Reifungsprozesse nicht fortgeschritten, geschweige denn abgeschlossen sind“ den Terminus „Deutsch als Hybridsprache“ vor. (Riemer 2004: S. 198) Diese Auffassung entspricht im Wesentlichen auch dem Terminus der „lebensweltlichen Zweisprachigkeit“ (Gogolin 1988), der die besondere Erwerbssituation von Kindern in Migrationskontexten beschreibt.

Ich möchte deshalb explizit darauf hinweisen, dass in dieser Arbeit mit der Bezeichnung Deutsch als Zweitsprache nicht nur Kinder und Jugendliche gemeint sind, die Deutsch als wirkliche Zweitsprache in zeitlichem Abstand zu ihrer/n Erstsprache/n erworben haben, sondern auch jene, die lebensweltlich zweisprachig aufgewachsen sind.

## 2 Forschungsfrage

Aus den vorher erläuterten Beobachtungen, dass die bestehenden Fördermaßnahmen für Erst- und Zweitsprachentwicklung kaum die erhofften Erfolge erzielen und sich in sehr geringem Maße bis neutral auf die sprachliche Entwicklung und den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund auswirken, resultieren mein Forschungsinteresse und meine Forschungsfrage:

*Wie kann der Erstsprachunterricht in die Sprachförderung von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache besser eingebunden werden, damit beide Sprachen – Erst- und Zweitsprache – füreinander fruchtbar gemacht werden können?*

Das Ziel besteht also darin, herauszufinden, wie der Erst- und Zweitsprachunterricht miteinander verzahnt werden können, um, anstatt eines nebeneinander Arbeitens, im Sinne einer gezielten bilingualen Sprachförderung zum Aufbau von bildungssprachlichen Kompetenzen in beiden Sprachen beizutragen.

Nach der Darstellung von Forschungsergebnissen zum Zweitspracherwerb und den aktuellsten Sprachförderkonzepten, soll weiters eine Unterrichtseinheit für den Erstsprachunterricht Türkisch entworfen werden, die von einem Türkischlehrer durchgeführt und mittels Fragebögen und Interviews evaluiert wird. Dabei soll untersucht werden, ob sich Momente des besseren Verständnisses des Unterrichtsinhalts in beiden Sprachen ergeben haben.

Diesem Forschungsinteresse liegen einige Annahme zugrunde, die es in dieser Arbeit auch zu prüfen gilt.

Zum einen ist dies die Unterscheidung zwischen zwei Sprachregistern, nämlich der Alltags- und Bildungssprache. Die Begriffe wurden ursprünglich 1979 für den anglo-amerikanischen Raum vom kanadischen Forscher Jim Cummins geprägt, der zwischen *basic interpersonal communicative skills* (BICS) und *cognitive academic language proficiency* (CALP) unterscheidet. BICS bezeichnet die grundlegenden bzw. alltäglichen Kommunikationsfähigkeiten, die es ermöglichen, konzeptionell mündliche Äußerungen zu produzieren, die charakteristischer Weise kontextgebunden und kognitiv wenig anspruchsvoll sind. Sie werden im Gegensatz zur CALP relativ schnell erworben, da CALP die kognitiv-akademische Sprachfähigkeit bezeichnet, die in der Regel erst in der Schule erworben wird und maßgeblich für schulischen Erfolg ist. Dieses sprachliche Register ist gekennzeichnet durch konzeptionelle Schriftlichkeit sowie kontextreduzierte und kognitiv anspruchsvolle Sprache. CALP umfasst außerdem die Fähigkeit, sprachliche Mittel adäquat zu gebrauchen, um kognitive Operationen auszuführen. (vgl. Cummins 2000: S. 58f.) Im Deutschen wird dafür meist der von Ingrid Gogolin geprägt Begriff Bildungssprache verwendet, der in Anlehnung an Habermas gewählt wurde. Die Bildungssprache ist deshalb von so großer Relevanz für den

Bildungserfolg, „weil sie das Medium ist, in dem schulisches Wissen vermittelt und angeeignet wird, und zugleich das Medium, in dem der Nachweis einer erfolgreichen Aneignung des Wissens und Könnens erbracht wird.“ (Gogolin 2010a: S. 29)

Zum anderen liegt diesem Forschungsinteresse die Annahme zugrunde, dass sich Erst- und Zweitsprache in ihrer Entwicklung gegenseitig beeinflussen und einige sprachliche Kompetenzen und Fähigkeiten, zu denen auch die kognitiv-akademische Sprachfähigkeit (CALP) gehört, von einer Sprache in die andere übertragen werden können. Diese sog. Interdependenzhypothese wurde ebenfalls von Jim Cummins aufgestellt und sukzessive weiterentwickelt.

Dazu werde ich zuerst den Forschungsstand zum Erwerb des Deutschen in Migrationskontexten näher beleuchten. Neben begrifflichen Klärungen, wie zum (bilingualen) Erstspracherwerb und (frühen) Zweitspracherwerb, werden Hypothesen zum Zweitspracherwerb vorgestellt und auf ihre Stichhaltigkeit sowie Anwendbarkeit geprüft. Anschließend gilt es, die Rolle und Bedeutung der Erstsprache im Zweitspracherwerb näher zu untersuchen, um Gründe herauszuarbeiten und mit Argumenten zu belegen, welche für die schulische Förderung der Erstsprache sprechen. Schließlich sollen Kriterien aufgezeigt werden, die nötig sind, um Erstspracheunterricht erfolgreich auch für den Zweitspracherwerb und den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund fruchtbar zu machen. Außerdem gilt es auch aktuelle Konzepte zur schulischen Förderung von Erst- und Zweitsprache vorzustellen und näher zu betrachten.

Daher möchte ich in den nächsten Kapiteln den Forschungsstand aufzeigen, um herauszuarbeiten, welche Hypothesen und Methoden geeignet wären.

Zum Erwerb des Deutschen in Migrationskontexten und zur Rolle der Erstsprache dabei existieren nämlich zahlreiche Modelle und Theorien, die sich teilweise grundlegend voneinander unterscheiden. Neben neuesten Forschungsergebnissen und Expertenmeinungen halten sich noch immer anders gelagerte popularisierte Auffassungen, die in dieser Form schon längst nicht mehr haltbar sind.

Ebenso vielfältig wie Theorien zum Erwerb einer Zweitsprache und zur Rolle der Erstsprache gestalten sich die Modelle zur Förderung der Erstsprachen sowie der Unterrichts- und

Umgebungssprache Deutsch. Aus diesem Grund werde ich selektiv vorgehen und drei Modelle vorstellen, die mir nicht nur ob ihrer Aktualität, sondern vor allem wegen ihrer Stimmigkeit und Anwendbarkeit am interessantesten erscheinen.

Die Zielsetzung liegt darin, momentan vorherrschende Modelle und Konzepte vorzustellen, um nach einer Analyse aufzeigen zu können, welche sich für die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im schulischen Kontext am besten eignen würden.

### 3 Erwerb des Deutschen in Migrationskontexten

In diesem Kapitel werde ich mich nun näher mit dem Forschungsstand zum Spracherwerb beschäftigen, wobei der Fokus natürlich auf Erwerbsmodellen und -kontexten liegt, die für das Interesse dieser Arbeit von besonderer Bedeutung sind. Deshalb wird dieses Kapitel nicht dem Erstspracherwerb, sondern primär den Erwerbssituationen des Deutschen von Kindern mit Migrationshintergrund gewidmet sein.

Aus diesem Grund gilt es zuerst auf Begriffe wie bilingualen Erstspracherwerb, (frühen) Zweitspracherwerb und lebensweltliche Zweisprachigkeit einzugehen, um die Vorteile und Grenzen dieser Konzepte aufzuzeigen. Danach stehen die unterschiedlichen Hypothesen zum Zweitspracherwerb im Fokus, sodass ihre Eignung als Anknüpfungs- und Ausgangspunkt für Sprachförderung im Migrationskontext geprüft werden kann. Schließlich wird es notwendig sein, auch kurz die Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb kurz zu skizzieren und in diesem Kontext auch auf die Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb einzugehen, da es vor allem dazu teils stark differierende Meinungen gibt. Zum Schluss soll auf der Basis dieser Untersuchungen geklärt werden, ob es sinnvoll ist, die Erstsprache im schulischen Kontext zu fördern und sie in den Unterricht einzubeziehen, und welche Gründe dafür oder dagegen sprechen.

### 3.1 Bilingualer Erstspracherwerb – Zweitspracherwerb

#### 3.1.1 Definitorisches

Im Allgemeinen werden in der Spracherwerbsforschung zwei Möglichkeiten des Spracherwerbs unterschieden, nämlich Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb.

Von Erstspracherwerb spricht man, „wenn der Lerner, gewöhnlich ein Kind, zuvor noch keine Sprache erworben hat. Je nachdem, ob er dann eine – dies ist sicher der häufigste Fall – oder aber zwei Sprachen erlernt, kann man zwischen monolinguaalem und bilingualem Erstspracherwerb unterscheiden.“ (Klein 1992: S. 16) Im Fall eines bilingualen Spracherwerbs erfolgt der Erwerb von zwei oder sogar mehreren Sprachen simultan von Geburt an, was vor allem in zwei- oder mehrsprachigen Familien möglich ist. (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: S. 738; Jeuk 2010: S. 15) Der Umstand, dass ein Kind dabei seine soziale Identifikation erwirbt und zur Persönlichkeit wird, stellt ein maßgebliches Unterscheidungskriterium zum Zweitspracherwerb dar. (vgl. Koch 2007: S. 18)

Zweitspracherwerb bezeichnet folglich den Erwerb einer oder mehrerer weiterer/n Sprache/n mit deutlichem zeitlichen Abstand zum Erwerb der Erstsprache. (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: S. 738) Eindeutige Altersgrenzen zur Abgrenzung des bilingualen Erstspracherwerbs vom Zweitspracherwerb liegen nicht vor. Allerdings wird häufig ein Alter von drei oder fünf Jahren genannt. Es herrscht jedoch allgemeiner Konsens darüber, dass eine erstsprachliche Basis bereits vorhanden sein muss. (vgl. Koch 2007: S. 33)

In der Spracherwerbsforschung ist der Begriff der Zweitsprache sehr weit gefasst, da er ganz allgemein, ohne Berücksichtigung des Aneignungskontexts, jede weitere gelernte Sprache nach der Erstsprache bezeichnet. Im Kontext des Spracherwerbs in Migrationssituationen und in der Folge auch in der Bildungsforschung wird darunter jedoch eine Sprache verstanden, die vorwiegend in alltäglichen Kommunikationssituationen ohne Unterricht erworben wird. (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009: S. 29f.)

Zuweilen findet man auch den Begriff des frühen Zweitspracherwerbs. Während Jeuk diesen Terminus mit dem „simultanen Erwerb zweier Sprachen“ (Jeuk 2010: S. 15) gleichsetzt, verstehen Hufeisen/Riemer darunter „Lernprozesse, wenn die L2 in einem sehr frühen Lebensalter (ca. 4.-6. Lebensjahr) hinzukommt.“ (Hufeisen/Riemer 2010: S. 738)

Solche begrifflichen Unklarheiten oder Gleichsetzungen sollten jedoch unbedingt vermieden werden, da empirische Untersuchungen sehr wohl Unterschiede zwischen bilinguaem Erstspracherwerb und frühem Zweitspracherwerb aufgezeigt haben.

Eine Studie von Thoma & Tracy (2006) untersuchte den frühen Zweitspracherwerb des Deutschen hinsichtlich Entwicklungsverläufe im Bereich der Wortstellung von Kindern mit den Erstsprachen Türkisch, Russisch und Arabisch. Beim Vergleich der Ergebnisse mit jenen monolingual deutschsprachiger Kinder wurde zwar deutlich, dass sich die Entwicklungsverläufe des Deutschen als frühe Zweitsprache nicht wesentlich von den Verläufen im Erstspracherwerb unterscheiden. Die beobachteten Entwicklungsstufen beim Erwerb der Wortstellung ähnelten in ihrer Art und Abfolge merklich dem Verlauf im Erstspracherwerb. Trotzdem zeigten sich Unterschiede im Bereich der grammatischen Entwicklung (z.B. Nominalflexion) und der Entwicklung des Wortschatzes, was die Art und Abfolge der Entwicklungsschritte betrifft. Weiters benötigten Zweitsprachlernende auch oft mehr Zeit. (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009: S. 41f.)

Ab einem Alter von sechs bis sieben Jahren unterscheiden sich die Erwerbsverläufe beim Zweitspracherwerb immer deutlicher von jenen des Erstspracherwerbs. (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009: S. 42f.) Dies konnte vor allem durch empirische Untersuchungen (Clahsen, Meisel & Pienemann 1983) zu den Erwerbssequenzen für die Verbstellung des Deutschen im ungesteuerten Zweitspracherwerb von Jugendlichen und Erwachsenen ermittelt werden. Gegenübergestellt mit Ergebnissen von empirischen Untersuchungen zum Erstspracherwerb von Kindern, die mono- oder bilingual deutsch aufwuchsen, zeigten die Ergebnisse der Studie, dass Zweitsprachlernende anfangs (Subjekt)-Verb-X-Abfolgen bevorzugen, während im Erstspracherwerb relativ lang die Verbendstellung vorherrscht. (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009: S. 37f.)

Eine solch strikte und vor allem zeitliche Trennung zwischen Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb scheint zwar sehr praktisch und einfach, wird jedoch keineswegs den teils überaus komplexen Erwerbssituationen von Kindern mit Migrationshintergrund gerecht. Freilich kann sie auf Personen zutreffen, die in ihrem Herkunftsland mono- oder bilingual mit ihrer bzw. ihren Herkunftssprachen aufgewachsen, eingeschult und alphabetisiert worden sind und schließlich im Zuge ihrer Emigration eine Zweitsprache gelernt bzw. erworben haben.

Eine solche Trennung entspricht jedoch nicht der Erwerbssituation von Kindern der zweiten oder dritten Migrationsgeneration, die häufig bereits in dem Land geboren werden, in welches ihre Eltern emigriert sind. Diese Kinder erwerben zwar in der Regel ihre Herkunftssprache als Erstsprache, werden allerdings von Geburt an sukzessive und ausschnittshaft mit der Umgebungssprache – im Falle von Österreich und Deutschland mit Deutsch – konfrontiert, sei es durch Medien, Kontakt mit Deutschsprachigen (z.B. Nachbarn, beim Einkaufen etc.), aber auch durch ihre Geschwister. Es ist nämlich nicht selten zu beobachten, dass Geschwister untereinander Deutsch sprechen oder deutsche Wörter in die Konversation einfließen lassen, vor allem, wenn es keine Entsprechung dafür in der Erstsprache gibt. Der größte Teil des Erwerbs der Zweitsprache erfolgt dann ab dem Eintritt in den Kindergarten bzw. in die Schule. (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008: S. 27; Koch 2007: S. 34) Koch bezeichnet diese Art des Spracherwerbs (nach Rothweiler 2004) als „sukzessiven Spracherwerb“ (Koch 2007: S. 34), weil damit verdeutlicht wird, „dass sich der Sprachbesitz der bilingualen Kinder in ihren beiden Sprachen schrittweise nacheinander, aber doch in gegenseitiger Abhängigkeit entwickelt“ (Koch 2007: S. 43).

Um die Komplexität des Sprachbesitzes zweisprachiger Kinder mit Migrationshintergrund zu beschreiben, entwickelte Gogolin bereits Ende der 1980er-Jahre den Begriff der „**lebensweltlichen Zweisprachigkeit**“. (vgl. Koch 2007: S. 29) Sie skizziert die „Sprach-Lebens-Situation“ (Gogolin 1988: S. 9) dieser Kinder folgendermaßen: Das Leben von Familien, die aus politischen, ökonomischen und/oder sozialen Gründen emigriert sind, kann nur zweisprachig organisiert werden. Folglich wachsen ihre Kinder in einer zweisprachig organisierten Lebenswelt auf und kommen bereits im Erstspracherwerb mit zwei Sprachen in Kontakt. Dieser Umstand „führt unvermeidlich dazu, daß ihr eigener Sprachbesitz aus beiden [Sprachen] gespeist wird.“ (Gogolin 1988: S. 9) Da diese Kinder als Zweisprachige in einer bilingualen Lebenswelt aufwachsen, ist „die Entfaltung ihres gesamten Sprachbesitzes (...) unabdingbar für ihre selbständige, selbstbestimmte und gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben im Einwanderungsland.“ (Gogolin 1988: S. 10)

Diese Umstände haben laut Gogolin nicht nur Auswirkungen auf die gesamte psychische und geistige Entwicklung der Kinder, sondern auch auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen und die Aneignung sachlichen Wissens. (vgl. Gogolin 1988: S. 10) Diese Annahme begründet sie damit, dass sich, wie bereits allgemein anerkannt, der Spracherwerb eines Kindes und seine

kognitive und soziale Entwicklung gegenseitig beeinflussen. Im Spracherwerb findet nämlich durch angeborene physiologische Voraussetzungen und soziale Interaktion die Aneignung von Bedeutungen statt, die einerseits dem Erlernen der Syntax vorausgeht, aber andererseits grammatischer Fähigkeiten zur genaueren Differenzierung bedarf. (vgl. Gogolin 1988: S. 21)

Im Migrationskontext findet der Primärspracherwerb jedoch unter besonderen Bedingungen statt. Die Kinder sind nämlich mit einer speziellen Form der Herkunftssprache konfrontiert, die durch „Strategien sprachlichen Verhaltens der Minderheit inmitten einer anderssprachigen Mehrheit“ geprägt ist, was sich unter anderem in der „Einverleibung von Mitteln aus der anderen Sprache in das eigene Repertoire“ ausdrückt. (Gogolin 1988: S. 25)

Für diese Art von Sprache hat Gogolin den Terminus „Emigrantensprache“ (ebd.) entwickelt. Zudem ist es höchst wahrscheinlich, dass Kinder schon von Geburt an Kontakt zu zweisprachigen Personen haben, wie etwa ihren Eltern und Geschwistern. Gleichzeitig darf jedoch nicht übersehen werden, dass „all jene Bereiche, in denen die Mehrheit ein Sprachmonopol besitzt, dem Kind als Quellen für die Entfaltung der emigrantensprachlichen Mittel nicht zur Verfügung stehen.“ (Gogolin 1988: S. 26)

Wenn das Kind im Zuge seiner Sprachaneignung seine Handlungsmöglichkeiten sukzessive entfaltet, kommt es jedoch zwangsläufig in Kontakt mit der Umgebungssprache und erhält die Möglichkeit, sich sprachliche Mittel der Umgebungssprache rezeptiv und produktiv anzueignen. (vgl. Gogolin 1988: S. 26)

Als Folge all dieser Umstände unterscheidet sich der Sprachbesitz von Kindern mit Migrationshintergrund von monolingual deutschen Kindern, weil sich auch ihr Erstspracherwerb anders vollzieht. Da bei Kindern mit Migrationshintergrund beide Sprachen schon sehr früh aufeinandertreffen und sich die Zweisprachigkeit bereits sehr früh anbahnt, haben beide Sprachen eher die Eigenschaften von Varietäten oder Registern als jene von zwei verschiedenen linguistischen Systemen. Trotzdem kommt der Emigrantensprache in der frühen Sprachentwicklung die führende Rolle zu, weshalb mit hoher Wahrscheinlichkeit „der zweitsprachliche Besitz der Kinder sowohl auf struktureller als auch auf semantischer und pragmatischer Ebene vom Sprachbesitz der Einsprachigen in dieser Sprache differiert.“ (Gogolin 1988: S. 41)

Der Ausbau ihrer zweitsprachlichen Mittel erfolgt durch Sprachkontakte außerhalb der eigenen ethnischen Gemeinschaft, fällt allerdings zu Lasten des Ausbaus der Emigrantensprache, da ganze Bereiche dafür wegfallen können, wenn sie unter dem Monopol der Umgebungssprache stehen. Deshalb müssen diese Kinder schon früh sprachliche und

kognitive Strategien entwickeln, die es ihnen ermöglichen, sprachliche Kontaktsituationen zu meistern. (vgl. Gogolin 1988: S. 41f.)

Fazit:

Die klassischen Konzeptionen des (bilingualen) Erst- und Zweitspracherwerbs werden der Spracherwerbssituation von Kindern mit Migrationshintergrund in der Regel nicht gerecht, weil sie die teils überaus komplexe Erwerbssituation dieser Kinder nicht berücksichtigen. Einerseits wachsen nicht alle Kinder von Geburt an simultan zweisprachig auf, sodass sie in beiden Sprachen annähernd gleich hohe Kompetenzen erwerben würden. Andererseits wäre die Annahme, dass Kinder aus Emigrantenfamilien, die im Emigrationsland geboren wurden, erst mit Eintritt in den Kindergarten oder in die Schule mit der Umgebungssprache Deutsch in Kontakt kommen, bei weitem zu kurzfristig. Allein Gogolins Konzept der lebensweltlichen Zweisprachigkeit vermag diese komplexe Situation zu berücksichtigen, ohne jedoch strikt vorzuschreiben, in welchem Alter welches Ausmaß an Sprachkontakt zu erfolgen hat, und damit auch die Beziehung zwischen den beiden Sprachen zu beschreiben.

### 3.1.2 Hypothesen zum Zweitspracherwerb

Da beim Erwerb einer zweiten Sprache viele verschiedene Faktoren mitspielen, sollten Modelle, die den Zweitspracherwerb beschreiben wollen, auch all diese Faktoren berücksichtigen. Diesem Anspruch kann jedoch keine der gängigen Hypothesen gerecht werden. Allerdings haben sich einige konkurrierende Modelle herausgebildet, die je nach Ausrichtung des Forschungskontexts andere Grundannahmen des Spracherwerbs vertreten. (vgl. Jeuk 2010: S. 31) Somit kann man allgemein zwischen behavioristischen, nativistischen, kognitivistischen und interaktionistischen Ansätzen differenzieren.

Von den 1940er bis in die 1970er Jahre prägten behavioristische Spracherwerbstheorien die Forschung. Diese betrachteten den Spracherwerb als reinen Konditionierungsprozess und gingen davon aus, dass Lernen vor allem durch ständige Imitation stattfindet, indem durch einen bestimmten Reiz (*stimulus*) und positive Rückmeldung eine gewünschte Reaktion (*response*) hervorgerufen und eingeübt wird. (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: S. 740;

Kniffka/Siebert-Ott 2009: S. 32) Als eine der ältesten Hypothesen zum Zweitspracherwerb basiert die **Kontrastivhypothese** auf dem behavioristischen Ansatz. Sie geht davon aus, „dass beim Lernen einer zweiten Sprache Eigenschaften und Strukturen der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen werden.“ (Jeuk 2010: S. 31) Das bedeutet folglich, dass die Erstsprache die Entwicklungsverläufe im Zweitspracherwerb in wesentlichem Maße bestimmt. Deshalb nimmt die Kontrastivhypothese an, dass Lernschwierigkeiten und Fehler in der Zweitsprache rein aus den Unterschieden der beiden Sprachen resultieren. Je ähnlicher die Strukturen der beiden Sprachen sind, desto eher bestehen Möglichkeiten von positiver Übertragung bzw. positivem Transfer. Große Unterschiede führen nach dieser Annahme zu negativem Transfer bzw. Interferenzen, weshalb sie schwerer zu erlernen seien. Also wurde mittels kontrastiver Beobachtungen das Ziel verfolgt, Lernschwierigkeiten vorauszusehen. Die starke Version dieser Hypothese ist freilich so nicht mehr haltbar und wurde durch einige empirische Untersuchungen widerlegt. Zum einen konnte beobachtet werden, dass gerade große Unterschiede von Sprachen ohne Problem gelernt werden, während besonders ähnliche Strukturen oft zu größeren Schwierigkeiten führen können. Zum anderen ist es schlicht unmöglich, Lernschwierigkeiten und Fehler nur auf Strukturunterschiede zurückzuführen, da beim Spracherwerb zu viele Faktoren mitwirken, als dass Fehler rein auf Interferenzerscheinungen zurückgeführt werden könnten. Aufgrund dieser Kritikpunkte bildete sich eine schwache Variante der Kontrastivhypothese heraus, die nicht mehr auf die Vorhersagbarkeit von Fehlern pocht, sondern sich die Option offen hält, Fehler oder Lernschwierigkeiten im Nachhinein durch Interferenzen zu erklären. Außerdem ist unter diesem Gesichtspunkt auch die Methode der kontrastiven Analyse nach wie vor relevant. (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: S. 740; Jeuk 2010: S. 31f.; Kniffka/Siebert-Ott 2009: S. 34f.; Koch 2007: S. 36f.)

Das Gegenstück zu behavioristischen Ansätzen bilden nativistische Konzepte. Auf der Grundlage von Chomskys Universalgrammatik ging man davon aus, dass alle Sprachen auf der Basis von angeborenen, spezifischen kognitiven Fähigkeiten gelernt werden können, die dem Menschen zur Verarbeitung von sprachlichen Mustern zur Verfügung stehen. Dieses theoretische Fundament nutzte die **Identitätshypothese**. Diese behauptet, dass der Zweitspracherwerb einerseits nach den gleichen Entwicklungsverläufen wie der Erstspracherwerb vonstattengeht und andererseits völlig unabhängig von sprachlichem

Vorwissen und Einflüssen der Erstsprache verläuft. Diese Hypothese ist aus vielerlei Gründen nicht haltbar. Zum einen klammert sie soziale und außersprachliche Faktoren aus, die den Spracherwerb maßgeblich beeinflussen. Zum anderen kann sie nicht erklären, warum so viele Erwachsene eine gelernte Zweit- oder Fremdsprache nicht akzentfrei sprechen können. Außerdem widersprechen dieser Hypothese empirisch nachgewiesene Transfer- und Interferenzleistungen aus der Erstsprache oder sogar aus anderen gelernten Sprachen. Schließlich konnten deutliche Unterschiede zwischen Erst- und Zweitspracherwerb festgestellt werden, selbst wenn dieser in einem sehr frühen Alter stattfand. Klein bemängelt, dass sogar beim sukzessiven Zweitspracherwerb die Erwerbsschritte in einem anderen zeitlichen Rahmen verlaufen als beim Erstspracherwerb. (vgl. Klein 1992: S. 36) Auch wenn in manchen Bereichen besonders für den frühen Zweitspracherwerb durchaus Gemeinsamkeiten nachgewiesen werden konnten, kann die Identitätshypothese nicht für alle Bereiche des Zweitspracherwerbs gelten. (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: S. 741; Jeuk 2010: S. 32; Kniffka/Siebert-Ott 2009: S. 34f.; Koch 2007: S. 37)

Kognitive oder kognitivistische Spracherwerbstheorien sehen Spracherwerb als einen kreativen Prozess, der in der eigenständigen Auseinandersetzung der Lernenden mit ihrer Umwelt erfolgt und abhängig von ihrer geistigen Entwicklung ist. Bei dieser Beschäftigung mit der Umwelt wird neues Wissen auf der Grundlage bereits vorhandenen Wissens verarbeitet. Somit erfolgt die Verarbeitung, Integrierung und Automatisierung von neuem sprachlichem Input auf der Basis des vorhandenen Spracheninventars. (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: S. 741) Solche Ansätze basieren auf der Annahme, „dass für den Spracherwerb von Kindern dieselben Gesetzmäßigkeiten gelten wie für deren übrige kognitive Entwicklung“ (Kniffka/Siebert-Ott 2009: S. 32). Demnach besteht eine enge Relation zwischen der Sprachentwicklung, der Symbolisierungsfähigkeit und der allgemeinen kognitiven Entwicklung. (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009: S. 32)

Diesen Ansatz machte sich die **Interlanguagehypothese** (Selinker 1969, 1972) zunutze. Nach dieser Hypothese bilden Lernende beim Erwerb einer zweiten Sprache ein spezifisches Sprachsystem aus, das Interlanguage bzw. Lernaltsprache genannt wird. Diese Interlanguage weist sowohl Merkmale der Erst- als auch der Zweitsprache auf, aber auch charakteristische Züge, die sich aus keiner der beiden Sprachen ableiten lassen. Ausschlaggebend dafür sind Selektionsprozesse vonseiten der Lernenden, die aus der Fülle an sprachlichen Informationen

jene herausfiltern, die sie für gegenwärtig relevant oder nötig befinden. Dieses eigenständige System bildet gleichsam eine Übergangsstufe zwischen Ausgangs- und Zielsprache und verändert sich im Laufe der Zeit dahingehend, dass eine Annäherung an die Zielsprache erreicht wird. Wenn Lernende auf einer Interlanguage-Stufe stehen bleiben, spricht man von Fossilisierung oder Fossilierung.<sup>5</sup> Die Ursachen dafür können sehr vielfältig sein. Häufig ist ein Nachlassen der Motivation zu bemerken, weil vonseiten der Lernenden ein für ihre Kommunikationsbedürfnisse akzeptables Niveau erreicht wurde. Ebenso können soziokulturelle Aspekte eine Rolle spielen. Zum einen kann die Begegnung mit der dominanten Sprache der Mehrheitsgesellschaft die Lernenden verunsichern. Zum anderen kann das Erlernen der dominanten Sprache zur Verständigung und Partizipation in der Mehrheitsgesellschaft vonseiten der EmigrantInnen als Bedrohung der sozialen und sprachlichen Identität wahrgenommen werden. Schließlich besteht auch die Möglichkeit, dass sehr ungünstige Inputbedingungen zum Stillstand der Zweitsprachentwicklung führen. (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: S. 742; Jeuk 2010: S. 34f.; Kniffka/Siebert-Ott 2009: S. 32-35; Koch 2007: S. 38)

Für den Aufbau von Interlanguages bzw. Lernaltersprachen konnten verschiedene Prinzipien beobachtet werden: Übertragungen aus der Erstsprache, Übungstransfer (anhand von Übungsmaterial gelernte Muster werden erprobt), Strategien des Sprachenlernens (Strategien zur Hypothesenbildung und –überprüfung werden entwickelt und angewendet), Kommunikationsstrategien (Verhaltensweisen zur Hilfe in Kommunikationssituationen), Übergeneralisierungen (korrekt erworbene Regeln werden in andere Bereiche übertragen). (vgl. Jeuk 2010: S. 34)

Eine weitere wichtige Neuerung dieser Hypothese besteht in ihrem Zugang zu Fehlern von SchülerInnen, die eine Fremd- oder Zweitsprache lernen, da die Interlanguagehypothese Fehler „als notwendigen Bestandteil ihrer Erwerbsprozesse“ (Jeuk 2010: S. 35) betrachtet. Unerlässlich ist dabei die Frage nach Entwicklungen und Veränderungen in den Lernaltersprachen.

Unter all diesen Gesichtspunkten kommt dieser Hypothese große Bedeutung zu, was die Beurteilung des Spracherwerbs von Kindern mit Migrationshintergrund und deren unterschiedlichen Sprachstand betrifft. (vgl. Koch 2007: S. 38)

---

<sup>5</sup> In der Literatur begegnet man zuweilen beiden Begriffen, wobei sich die Variante Fossilisierung enger an den von Selinker verwendeten, englischen Begriff „fossilization“ hält.

Die Interlanguagehypothese bietet wiederum die Basis für einen anderen kognitivistischen Ansatz, die **Teachability-Hypothese** (Pienemann et al. 2006). Auch diese Hypothese geht von der Entwicklung von Lernaltersprachen aus und von Fehlern als notwendigen Zwischenschritten im Erwerbsprozess. Auf der Grundlage von Beobachtungen, dass Lernende manche Fehler auch noch nach intensiven Übungs- und Wiederholungsphasen machen und diese dann plötzlich verschwinden, geht man von bestimmten Erwerbsphasen aus, die alle Lernenden durchlaufen müssen. Diese konnten für das Deutsche sogar nachgewiesen werden, unter anderem durch die DIGS-Studie (Deutsch an Genfer Schulen) von Diehl et al. (2000). Daraus folgt die Forderung, dass sich Sprachunterricht nach den natürlichen Erwerbsphasen der Lernenden zu richten hat, da diese nur das reproduzieren können, was sie in der Lage sind zu verarbeiten. (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: S. 742; Jeuk 2010: S. 35f.)

Diese Hypothese kann ob der postulierten Orientierung an Erwerbsphasen als wichtige Grundlage für den Unterricht und die Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund fungieren. Allerdings ergibt sich besonders für Zweitsprachlernende das Problem, dass sich die sprachlichen wie kommunikativen Anforderungen im Alltag und im Unterricht leider nicht an Erwerbssequenzen orientieren, sondern diesen in der Regel vorausgreifen. Das bedeutet, dass solche Personen trotz adäquater sprachlicher Unterstützung und Förderung im Alltag dennoch Anforderungen bewältigen müssen, denen sie eigentlich noch nicht gewachsen sind. (vgl. Jeuk 2010: S. 36)

In der Sprachenlehr- und -lernforschung wurden kognitivistische Lerntheorien weiter entwickelt in Richtung Konstruktivismus, wonach „Lernen – auch das Lernen von Fremdsprachen – ein von den Lernenden autonomer und vor allem individueller Konstruktionsprozess [ist], bei dem neues Wissen auf der Basis des vorhandenen Wissens und der gemachten Erfahrungen verarbeitet wird.“ (Hufeisen/Riemer 2010: S. 742) Input und Interaktion mit Anderen kommt eine äußerst wichtige Rolle zu und sie gelten als förderlich für das Lernen. (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: S. 742)

Dieser Aspekt geht bereits in Richtung von interaktionistischen Modellen, die zielsprachlichen Input und Output als wichtigen Faktor in der Sprachproduktion sehen. Hierbei wird nämlich davon ausgegangen, dass Input den Spracherwerb steuert und dessen Frequenz, Salienz oder Modifikation (vor allem in Richtung von Lehrsprache oder foreigner talk) große Auswirkungen

auf den Erwerb der Zielsprache hat. Die Relevanz des Outputs wird in der Möglichkeit gesehen, die Zielsprache in der Kommunikation anzuwenden und somit Hypothesen über diese Sprache zu überprüfen und zu verändern. Folglich stellt Interaktion in der Zielsprache eine Voraussetzung für das Sprachenlernen dar, da dabei nicht nur die Möglichkeit von Input und Output gegeben ist, sondern auch eine Gelegenheit um Bedeutungen gemeinsam auszuhandeln, wodurch Verstehen gesichert wird. (vgl. Hufeisen/Rierner 2010: S. 743)

All diesen Hypothesen ist allerdings gemein, dass Zweitspracherwerb synonym für Fremdspracherwerb verwendet und somit keine Unterscheidung bezüglich des Erwerbsalters oder Erwerbskontexts gemacht wird. (vgl. Koch 2007: S. 36) Dieser Umstand resultiert daraus, dass die Hypothesen und die Untersuchungen, auf denen sie basieren, vorwiegend im Kontext des Fremdsprachenlernens und Fremdsprachenunterrichts entstanden sind. Keine dieser Hypothesen berücksichtigt den Erwerb einer zweiten Sprache im Migrationskontext und somit die Erwerbssituation von Kindern mit Migrationshintergrund.

Damit beschäftigen sich hingegen die von Cummins entwickelte **Schwellenniveau-Hypothese** und die **Interdependenzhypothese**. Dabei handelt es sich nicht um psycholinguistische Ansätze, wie bei den bereits vorgestellten Hypothesen, sondern um erziehungswissenschaftliche Modelle, die vom Erfolg oder Misserfolg bestimmter Schulmodelle auf Aneignungsprozesse des Zweitspracherwerbs schließen. (vgl. Jeuk 2010: S. 37)

Cummins entwickelte diese Hypothesen auf der Grundlage einer Untersuchung zu metasprachlichen Fähigkeiten von ein- und zweisprachigen SchülerInnen und zu bilingualen Erziehungsprogrammen in Kanada (Lambert/Tucker 1972) und Schweden (Skutnabb-Kangas/Toukomaa 1976). (vgl. Koch 1997: S. 39) Die in Schweden durchgeführte Studie untersuchte die Sprachentwicklung von Kindern aus finnischen Migrantenfamilien und brachte ans Licht, dass Kinder, die erst mit zehn Jahren nach Schweden gekommen waren, nach einigen Jahren höhere Sprachkompetenzen in Schwedisch und bessere schulische Leistungen, vor allem in sprachintensiven Fächern, aufwiesen, als Kinder finnischer Familien, die in Schweden geboren und eingeschult worden waren. Cummins schloss daraus auf eine Verbindung zwischen der kognitiven Entwicklung der SchülerInnen und deren Leistungen beim Zweitspracherwerb und, dass der Erstsprache beim Zweitspracherwerb große Bedeutung beizumessen sei. Auf dieser Basis formulierte er die **Schwellenniveau-Hypothese**,

die besagt, dass „zunächst bestimmte Kompetenzen in der Erstsprache erreicht sein müssen, bevor die Zweitsprache eine positive Wirkung entfalten kann“ (Jeuk 2010: S. 49). Weiters würden „die positiven kognitiven Auswirkungen von Zweisprachigkeit erst wirksam (...), wenn die Fähigkeiten des Kindes in beiden Sprache eine bestimmte Schwelle erreichten.“ (Koch 2007: S. 39) In der Folge hätten niedrige Kompetenzen in beiden Sprachen negative kognitive Auswirkungen, was Cummins als *Semilingualismus* bezeichnete und im Deutschen auch „doppelte Halbsprachigkeit“ genannt wurde. (vgl. Jeuk 2010: S. 48f.; Koch 2007: S. 39f.) Dieser Begriff wurde u.a. von Gogolin heftig kritisiert, da dadurch die Sprachkompetenz zwei- oder mehrsprachiger Kinder mit dem Maßstab von einsprachigen Kindern gemessen wird: „Der dabei zugrundeliegende Maßstab des Einsprachigen, von dessen Sprachbesitz aus die jeweilige (fehlende) Hälfte abgemessen wird, enthält keine Kategorien, die die spezifischen sprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten der Kinder ethnischer Minderheiten zu erfassen vermöchten, die durch die Spracherwerbsbedingungen angebahnt werden.“ (Gogolin 1988: S. 41)<sup>6</sup>

Mittlerweile nahm Cummins selbst Abstand von dieser Hypothese und bezeichnet sie selbst als spekulativ und wage. Zum einen konnte nie ein bestimmtes Kompetenzniveau, also eine Schwelle, ausgemacht werden, die SchülerInnen in beiden Sprachen erreichen müssen, weil die Voraussetzungen zu sehr variieren. Zum anderen ist nicht geklärt, auf welche Kompetenzbereiche sich die Hypothese bezieht. Schließlich bemängelt Cummins selbst, den äußerst problematischen Begriff des Semilingualismus verwendet zu haben. (vgl. Cummins 2000: S. 175)

Mittlerweile hält Cummins auch nicht mehr an der ursprünglichen Form seiner auf der Schwellenniveauhypothese basierenden **Interdependenzhypothese** fest, sondern unterzog sie einer Modifikation. Dieser Ansatz besagt, „dass sich die Zweitsprache auf der Grundlage der Erstsprache entwickelt, von der die Zweitsprache profitiert. Das bedeutet, dass Kinder, die keine intakte Erstsprache erworben haben, auch beim Erwerb der Zweitsprache auf Schwierigkeiten stoßen.“ (Jeuk 2010: S. 50) Diese Hypothese beruht auf Untersuchungen zu kanadischen Immersionsprogrammen, in denen französisch sprechende Kinder nicht nur in der Zweitsprache Englisch unterrichtet wurden, sondern auch Unterricht in Französisch bekamen. Es konnte beobachtet werden, dass SchülerInnen in solchen Schulmodellen hohe

---

<sup>6</sup> Für eine ausführliche Stellungnahme von Gogolin und anderen Experten zur „doppelten Halbsprachigkeit“ siehe auch: [http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/svm/pdf/DoppelteHalbsprachigkeit\\_Stellungnahme.pdf](http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/svm/pdf/DoppelteHalbsprachigkeit_Stellungnahme.pdf) (17.5.2013)

Kompetenzen in beiden Sprachen erreichten. Studien für Deutschland konnten ebenfalls belegen, dass Kinder aus Emigrantenfamilien, die in Deutschland eingeschult worden waren, mit größeren sprachlichen Schwierigkeiten zu kämpfen hatten als sog. Quereinsteiger, die erst im Laufe ihrer schulischen Laufbahn nach Deutschland gekommen waren. Schließlich konnte eine Reihe weltweiter Studien belegen, dass sich die Förderung der Erstsprache von Kindern mit Migrationshintergrund positiv auf deren Schulerfolg im Aufnahmeland auswirkte. (vgl. Jeuk 2010: S. 50f.; Koch 2007: S. 40f.)

Die Vorteile dieser Hypothese liegen einerseits darin, dass damit gezeigt werden kann, dass die Erstsprache den Grundstein für den Zweitspracherwerb legt und die erstsprachlichen Kompetenzen sinnvollerweise genutzt werden sollten. Andererseits konnte sie gestützt von Untersuchungen bestätigen, dass der Gebrauch und die Förderung der Erstsprache keine negativen Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb und den schulischen Erfolg ausüben, sondern im Gegenteil sogar positive Effekte haben. (vgl. Cummins 2000: S. 174; Jeuk 2010: S. 50) Dies begründet Cummins damit, dass Erstspracheunterricht, der auch Lese- und Schreibfähigkeiten fördert, in bilingualen Programmen nicht nur die Kompetenzen der Erstsprache weiterentwickelt, sondern auch ein tieferes konzeptionelles und linguistisches Wissen fördert, das sehr stark mit der Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten in der Zweitsprache verbunden ist. Laut Cummins ist dies trotz einiger oberflächlicher Unterschiede zwischen den Sprachen möglich, da es eine zugrunde liegende und sprachenübergreifende kognitiv-akademische Sprachfähigkeit gibt, die den Transfer von kognitiv-akademischen Fähigkeiten sowie Lese- und Schreibfähigkeiten von einer Sprache in die andere ermöglicht. Bei sehr ähnlichen, verwandten Sprachen können sprachliche und konzeptionelle Elemente übertragen werden, während bei nicht verwandten Sprachen nur eine Übertragung von konzeptionellen und kognitiven Elementen, wie Lernstrategien, stattfinden kann. (vgl. Cummins 2005: S. 4f.)

Ist diese kognitiv-akademische Sprachfähigkeit einmal erworben worden, steht sie für sprachenübergreifende Übertragung zur Verfügung, sofern der soziolinguistische und Unterrichtskontext dies erlauben bzw. fördern.<sup>7</sup> Diese Annahmen veranschaulicht Cummins in seinem „Dual-Iceberg“-Modell: Die (unsichtbare) Basis des Eisbergs bilden die sprachenübergreifenden kognitiv-akademische Sprachfähigkeiten, während die zwei

---

<sup>7</sup> Denkbar ungünstige Kontexte wären zum Beispiel der Ausschluss oder sogar ein Verbot der Erstsprache, wie es ein einigen Schulen nicht nur gefordert, sondern auch durchgesetzt wurde.

(sichtbaren) Spitzen für die offensichtlich unterschiedlichen Oberflächenmerkmale der beiden Sprachen stehen. (vgl. Cummins 2005: S. 6f.)

Einige Untersuchungen von Cummins et al. (1984) konnten zur genaueren Klärung der transferierbaren kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten signifikante Beziehungen zwischen den Sprachen, die Lese- und Schreibfähigkeiten und pragmatische Dimensionen von mündlicher Sprache betreffend, feststellen. Zahlreiche andere Studien bezeugen auch die Übertragbarkeit von phonologischer Bewusstheit. (vgl. Cummins 2005: S. 7)

Die Richtigkeit all dieser Annahmen untermauert Cummins durch die Ergebnisse zahlreicher Studien:

Zum einen konnten starke positive Verbindungen von kognitiv-akademischen Fähigkeiten in Erst- und Zweitsprache nachgewiesen werden, da z.B. wesentlich höhere Korrelationen zwischen den Lesefähigkeiten in Erst- und Zweitsprache gefunden werden konnten als zwischen den Lesefähigkeiten und mündlichen Fähigkeiten in der Zweitsprache, auch wenn die beiden Sprachen nicht verwandt waren (z.B. Japanisch-Englisch). (vgl. Cummins 2000: S. 182-185)

Zum anderen zeigen Studien (z.B. Verhoeven 1991) eine Wechselwirkung von erst- und zweitsprachlichen Kompetenzen in bilingualen Unterrichtsmodellen. Erstsprachunterricht wirkte sich nämlich nicht negativ auf die Entwicklung der Zweitsprachkompetenzen aus, da der Transfer von konzeptionellem Wissen und akademischen Kompetenzen („academic skills“) die reduzierte Unterrichtszeit in der Zweitsprache kompensieren konnte. SchülerInnen in Immersionsprogrammen erzielten sogar bessere Resultate als in regulären Submersionsmodellen. Außerdem konnte nachgewiesen werden, dass Übertragung in beide Richtungen möglich ist, weshalb gute Lese- und Schreibkompetenzen („literacy skills“) in einer Sprache entsprechende Kompetenzen in einer anderen Sprache vorhersagen. (vgl. Cummins 2000: S. 186f.)

Cummins betont jedoch, dass keine Ergebnisse vorliegen, ob in bilingualen Programmen mit dem Lesen und Schreiben in der Erst- oder Zweitsprache begonnen werden sollte. Weiters geben die Untersuchungen keine Aufschlüsse darüber, wieviel Zeit der Erst- und Zweitsprachunterricht in Anspruch nehmen sollte, außer dass vor allem in der Primarstufe genug Gewicht auf der Entwicklung von kognitiv-akademischen Fähigkeiten in beiden Sprachen liegen sollte, um eine Ausbildung dieser Fähigkeiten in ausreichendem Maße

gewährleisten zu können. Schließlich ist nicht bekannt, wann in bilingualen Programmen zweitsprachlicher Lese- und Sprachunterricht eingeführt werden soll. (vgl. Cummins 2000: S. 192)

Auch wenn empirische Untersuchungen den Annahmen Cummins' Recht geben und die große Bedeutung der Erstsprache sowie die positiven Auswirkungen ihrer Förderung für den Zweitspracherwerb bestätigen, betonen Kritiker, dass defizitäre Zweitsprachkompetenzen nicht nur rein auf Defizite in der Erstsprache zurückgeführt werden dürfen, sondern auch soziale und emotionale Faktoren berücksichtigt werden müssen. Es wird argumentiert, dass zahlreiche Kinder im Kindergarten ohne Berücksichtigung ihrer Erstsprache eine zweite Sprache erlernen und problemlos Anschluss an monolinguale Kinder finden. (vgl. Jeuk 2010: S. 51) Jeuk schließt daraus, dass die Erstsprache zwar als eine wichtige, aber nicht als einzige Basis für die Bildung in der Zweitsprache fungiert, da manche Kinder offensichtlich mangelnde erstsprachliche Förderung kompensieren könnten. (vgl. Jeuk 2010: S. 51) Jeuk und den genannten Kritikpunkten ist insofern Recht zu geben, als sozioökonomischen Faktoren wie dem Bildungsstand der Eltern bei der sprachlichen Entwicklung eines Kindes großes Gewicht zukommt. Kinder aus bildungsnahen Familien werden nämlich mit hoher Wahrscheinlichkeit bereits von ihren Eltern sprachlich gefördert, indem ihnen z.B. vorgelesen wird oder eine große Anzahl an Büchern zur Verfügung steht, was zum Aufbau ihrer kognitiv-akademischen Sprachkompetenz beiträgt. Deshalb benötigen solche Kinder keine oder deutlich weniger erstsprachliche Förderung in der Schule als Kinder aus bildungsfernen Familien, denen sprachliche Förderung im Elternhaus nur in seltenen Fällen zuteilwird.

Der Kritikpunkt, dass Kinder auch ohne erstsprachliche Förderung problemlos Anschluss an andere Kinder finden, welche die Sprache der Mehrheitsbevölkerung sprechen, entspricht zwar der Wirklichkeit, berücksichtigt jedoch nicht die kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten der Kinder, welche wesentlich langsamer ausgebildet und angeeignet werden als grundlegende kommunikative Sprachkompetenz.

Da die Interdependenzhypothese die Bedeutung der Erstsprache als Basis und Transfermöglichkeit für den Zweitspracherwerb von Kindern aus Emigrantenfamilien hervorhebt und dieser Umstand auch in Untersuchungen nachgewiesen werden konnte, möchte ich im folgenden Kapitel näher auf die Bedeutung der Erstsprache im

Zweitspracherwerb eingehen, um sie nicht nur ausgehend von der Interdependenzhypothese, sondern auch von anderen Perspektiven aus zu beleuchten.

Ich möchte nochmals darauf hinweisen, dass ich hier auch Kinder miteinbeziehe, die lebensweltlich zweisprachig aufwachsen und die Umgebungssprache Deutsch sukzessive im Laufe ihrer Sozialisation erwerben.

### 3.2 Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb

Zuerst sollen an dieser Stelle die wichtigsten Punkte der Interdependenzhypothese bezüglich der Relevanz der Erstsprache für den Erwerb einer weiteren Sprache noch einmal kurz herausgearbeitet werden. Laut dieser Hypothese bildet die Erstsprache die Grundlage für den Zweitspracherwerb, was dadurch begründet wird, dass SchülerInnen mit soliden Erstsprachkenntnissen auch höhere Kompetenzen in der Zweitsprache erreichen. Kompetenzen, die in der Erstsprache erworben werden, wie grundlegende kommunikative Kompetenzen oder auch kognitiv-akademische Kompetenzen, können auf die Zweitsprache übertragen werden und umgekehrt, da sie sprachenunabhängige Aspekte von Sprachkompetenz darstellen. (vgl. Cummins 2000, 2005)

Diese Meinung teilen auch Reich/Roth und betrachten es als allgemein akzeptierte Erkenntnis, dass sich „die Erst- und die Zweitsprache zweisprachiger Kinder und Jugendlicher (...) im Entwicklungsprozess gegenseitig im Sinne von Transfereffekten beeinflussen.“ (Reich/Roth 2002: S. 41) Wenn auch in der Öffentlichkeit noch immer zum Teil die Vorstellung von systematischen Blockadeeffekten kursiert, konnten derartige negative Wechselwirkungen wissenschaftlich nicht nachgewiesen werden. (vgl. Reich/Roth 2002: S. 41) Somit unterstützen auch diese beiden Wissenschaftler, die sich im (amtlich) deutschsprachigen Raum intensiv mit dem Spracherwerb und Sprachstand von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen auseinandersetzen, die Interdependenzhypothese von Cummins und gehen von positiven Transfermöglichkeiten zwischen Erst- und Zweitsprache aus.

Als Grundlage für den Erwerb einer weiteren Sprache wird die Erstsprache auch in kognitivistischen und konstruktivistischen Spracherwerbstheorien gesehen, da jeglicher

Lernprozess durch die Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt erfolgt und die Lernenden neu erworbenes Wissen auf der Grundlage von vorhandenem Wissen und vorhandenen Erfahrungen verarbeiten. In der Folge wird auch eine neue Sprache, in diesem Fall die Zweitsprache, auf der Basis der Erstsprache verarbeitet, integriert und automatisiert. (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: S. 741f.) Deshalb ist dieser Ansatz mit Ausnahme des wirklich simultanen bilingualen Erstspracherwerbs auf alle Szenarien des Zweitspracherwerbs anwendbar, ungeachtet dessen, wann und wie intensiv der Erwerb der Zweitsprache erfolgt. Denn nicht nur Individuen, die ab ihrem dritten bzw. vierten Lebensjahr oder später eine Zweitsprache erwerben, haben bereits eine Erstsprache gelernt, sondern auch bei lebensweltlich zweisprachig aufwachsenden Kindern wird trotz frühen Kontaktes mit der Zweitsprache zuerst eine erstsprachliche Basis geschaffen, da laut Gogolin in der frühen Sprachentwicklung die Emigrantensprache die führende Rolle spielt. (vgl. Gogolin 1988: S. 41) Was die Rolle der Erstsprache für den Zweitspracherwerb betrifft, gehen kognitivistische und konstruktivistische Ansätze also dahingehend konform mit der Interdependenzhypothese von Cummins, dass die Erstsprache als Grundlage für den Erwerb einer zweiten Sprache fungiert.

Diese Ansicht wird von WissenschaftlerInnen verschiedener Disziplinen vertreten.

Bereits Apeltauer betrachtete die Erstsprache als Basis für den Erwerb jeder weiteren Sprache in zweierlei Hinsicht, nämlich zum einen, was sämtliche sprachliche Fähigkeiten betrifft, und zum anderen auch in sprachtypologischer sowie sprachgenetischer Hinsicht: „Der Muttersprache kommt beim Zweitspracherwerb eine Schlüsselfunktion zu, da einerseits auf Fähigkeiten, die beim Erstspracherwerb entwickelt wurden, zurückgegriffen werden muß, andererseits die Entfernung (bzw. Nähe) zur Zielsprache Auswirkungen auf den Lernprozeß hat.“ (Apeltauer 1987: S. 30) Beim Zweitspracherwerb werden also jene Fähigkeiten genützt, die beim Erstspracherwerb entwickelt wurden, wobei diese je nach Erfahrungshintergrund und Sprachgebrauch in Familie und peer group sehr unterschiedlich sein können. (vgl. Apeltauer 1987: S. 33)

De Cilia vertritt die Meinung, dass die Erstsprache eine zentrale Rolle für die sprachliche Entwicklung eines Individuums und für den Schulerfolg einnimmt und bezeichnet dies als „pädagogisches Allgemeingut“ (De Cilia 2001: S. 247). Er präzisiert dies folgendermaßen: „Die Aktualisierung und Förderung der für den Menschen spezifischen biologischen Ausstattung, der Spracherwerbsfähigkeit im Erstspracherwerb, das gleichzeitige Hineinwachsen in eine

bestimmte sprachliche und kulturelle Welt legen den Grundstein für den Erwerb von weiteren Sprachen, von Zweit- und Fremdsprachen.“ (De Cilia 2001: S. 247) De Cilia bezieht sich also nicht nur auf kognitive Aspekte, sondern auch auf soziokulturelle und kommunikative Kompetenzen, die gleichzeitig mit der Erstsprache erworben werden und beim Erwerb einer weiteren Sprache zur Verfügung stehen.

Der Deutschdidaktiker Wintersteiner geht in bewusster Anlehnung an Cummins ebenfalls von einer zentralen Rolle der Erstsprache im Zweitspracherwerb aus und betont vor allem ihre Wichtigkeit für die schriftsprachliche Entwicklung und somit für den Schulerfolg: „Der Erwerb weiterer Sprachen bzw. eines hohen Niveaus in der Zweitsprache ist teilweise abhängig von den muttersprachlichen (schriftsprachlichen) Kompetenzen. Es gilt als gesichert, dass Lernende das Zweitsprachenmaterial nach universalen kognitiven Prinzipien verarbeiten und dies umso besser, je bewusster und gefestigter sie diese Strategien bereits beim Muttersprachenerwerb angewandt haben.“ (Wintersteiner 2003: S. 605) Dieses Zitat lässt erkennen, dass auch Wintersteiner die Vorstellung von kognitiv-akademischer Sprachkompetenz unterstützt, die sprachenübergreifend ist und die Basis für schriftsprachliche Fähigkeiten bildet.

Es herrscht also Konsens darüber, dass die Erstsprache als Grundlage für den Zweitspracherwerb fungiert, weshalb ihr eine wichtige Rolle dabei zukommt und sie einen bedeutenden Einflussfaktor darstellt. Also gilt es nun auf der Basis dieser Annahme näher zu beleuchten, auf welchen sprachlichen Ebenen die Erstsprache mehr Einfluss auf den Zweitspracherwerb und die Zweitsprache generell auswirkt und auf welchen weniger Einfluss nachweisbar ist.

Generell kann davon ausgegangen werden, dass der Einflussfaktor nicht auf allen Ebenen von Sprachkompetenz gleich hoch ist und selbstverständlich auch vom Verwandtschaftsverhältnis der Erst- und Zweitsprache abhängt. Jeder, der selbst schon einmal eine Zweit- oder Fremdsprache gelernt hat, weiß, dass dies umso leichter oder schwieriger gelingt, je ähnlicher oder verschiedener die beiden Sprachen sind. Aus der Sicht einer/s deutschsprachigen Lernenden sind andere germanische Sprachen wie Englisch oder Holländisch und romanische Sprachen wesentlich einfacher zu lernen als Sprachen, die einen geringen oder keinen

Verwandtheitsgrad aufweisen, wie Ungarisch, Türkisch, asiatische Sprachen oder afrikanische Dialekte.

Der Einfluss auf den Erwerb der Grammatik der Zweitsprache ist als sehr punktuell zu betrachten. Der Wortschatz- und Bedeutungserwerb steht jedoch in enger Verbindung mit dem Weltwissen und weist somit ein sehr hohes Abhängigkeitsverhältnis von jeder Art von Erfahrung auf. (vgl. Jeuk 2010: S. 26)

Der Einfluss der Erstsprache auf die Grammatikentwicklung wird einerseits durch Interferenzen sichtbar, die bei Kindern wesentlich seltener zu beobachten sind als bei Erwachsenen, was vermutlich auf eine gewisse Sprachbewusstheit zurückzuführen ist, die das Übertragen von Strukturen überhaupt erst ermöglicht. Andererseits konnte Habermann (2005) in einer Untersuchung von Äußerungen russischer und türkischer Grundschulkinder nachweisen, dass die Erstsprache der SchülerInnen die Erwerbsgeschwindigkeit bestimmter Eigenschaften des Deutschen durchaus beeinflusst. Türkischsprachige Kinder konnten die Verbendstellung in deutschen Nebensätzen schneller erwerben, da Verbendstellung in türkischen Sätzen die Regel ist. Daraus kann geschlossen werden, dass die Erstsprache beim Grammatikerwerb eine Grundlage bilden kann, wobei dies trotzdem keine Auswirkung auf die Erwerbsschritte des Deutschen als Zweitsprache hat. (vgl. Jeuk 2010: S. 44)

Die Einflüsse auf den semantisch-lexikalischen Bereich sind jedoch bedeutend, da dieser Bereich einen hohen Abhängigkeitsgrad vom Weltwissen und der Erfahrungswelt der Lernenden aufweist. Deshalb sollte SchülerInnen in diesem Bereich die Möglichkeit gewährt werden, auf ihr konzeptionelles Wissen in der Erstsprache zurückzugreifen. Beispielsweise könnten sich SchülerInnen derselben Erstsprache gegenseitig helfen. (vgl. Jeuk 2010: S. 47) Dieser Rückgriff sollte besonders im Sach-Fach-Unterricht eine zentrale Rolle einnehmen, wo eine komplexe, abstrakte und sehr fachlich orientierte Form der Zweitsprache gebraucht wird, über die vor allem Zweitsprachlernende häufig nicht verfügen. Können Lernende auf ihr Weltwissen und erstsprachliches Wissen zurückgreifen, fällt es ihnen leichter, dem Unterricht zu folgen und sich auf der Basis von Bekanntem Neues, d.h. auch neues Vokabular, anzueignen.

Ebenso zeigen diskursive und pragmatische Fähigkeiten in der Erstsprache Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb. Diese sind teilweise einzelsprachunabhängig und können deshalb in die Zweitsprache übertragen werden. Außerdem können textuelle Kompetenzen transferiert

werden, sofern diese im Zuge des Lesen- und Schreiben-Lernens bereits gelernt wurden. (vgl. Jeuk 2010: S. 47; Ehlich/Bredel/Reich 2008: S. 27)

Weiters konnte auch nachgewiesen werden, „dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache beim Einsatz semantischer, kommunikativer und metasprachlicher Strategien auf ihre Erstsprache zurückgreifen“ (Rösch 2008: 174), weshalb die Erstsprache zu einem wichtigen Medium in einem Sprachbewusstheit fördernden Unterricht werden sollte. (vgl. ebd.)

Schließlich konnte, wie bereits weiter oben erwähnt, Cummins durch Untersuchungen bestätigen, dass Kinder kognitiv-akademische Sprachfähigkeiten sowie grundlegende kommunikative Basiskompetenzen von ihrer Erstsprache in die Zweitsprache übertragen können und umgekehrt. (vgl. Cummins 2005)

### 3.3 Gründe für die schulische Förderung der Erstsprache

Im vorangehenden Kapitel wurde die Rolle der Erstsprache für den Zweitspracherwerb aus einer sprachwissenschaftlichen und spracherwerbstheoretischen Perspektive beleuchtet und zwar mit dem Resultat, dass die Erstsprache eine bedeutende Grundlage für den Erwerb einer zweiten Sprache darstellt, da viele mit der Erstsprache erworbene Fähigkeiten, Kompetenzen und Strategien beim Zweitspracherwerb genutzt werden können, indem darauf zurückgegriffen werden kann.

Aus sprachwissenschaftlicher Sicht gibt es jedoch auch noch andere Gründe, warum die Erstsprachen von SchülerInnen in der Schule gefördert werden sollten. Ganz generell verhält es sich nämlich so, dass der Erstspracherwerb mit Eintritt in die Schule noch keineswegs abgeschlossen ist, sondern die Bereiche Grammatik, Lexikon und Orthographie in der Schule weiterentwickelt bzw. erst erworben werden müssen. Aus diesem Grund herrscht Konsens darüber, dass der Spracherwerb an diesem Punkt nicht unterbrochen werden darf, weil dies nicht nur negative Folgen auf die Sprachbeherrschung in der Erstsprache, sondern auch auf die Entwicklung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten mit sich bringt. Während niemand ein solches Vorgehen bei monolingualen Kindern guthieße, sind viele Kinder, die eine Migrantinnen- oder Minderheitensprache sprechen, genau davon betroffen, da der weitere Erwerb ihrer Erstsprache/n kaum oder gar nicht in der Schule unterstützt wird. (vgl. De Cilia 2001: S. 247) Erstsprachlicher Unterricht wird zwar mittlerweile in vielen Schulen in Österreich angeboten,

bleibt aber nach wie vor eine „Kann-Bestimmung“, da er nicht gesetzlich vorgeschrieben ist, sondern allein von der Nachfrage seitens der SchülerInnen und Eltern sowie vom Angebot an erstsprachlichen Lehrkräften und sonstigen schulischen Ressourcen abhängt.<sup>8</sup>

Folglich können Kinder ihre Spracherwerbsfähigkeit aufgrund mangelnder Förderung seitens des Elternhauses und der Schule nicht vollständig entwickeln, was wiederum negative Auswirkungen auf den Erwerb jeder weiteren Sprache haben kann. Wissenschaftliche Befunde haben sogar gezeigt, „dass die Nicht-Förderung der Erstsprache von Kindern von sprachlichen Minderheiten zu einer unzulänglichen Zweitsprachbeherrschung führt.“ (De Cilia 2001: S. 48) Die Erstsprache kann jedoch nicht nur das Sprachenlernen positiv oder negativ beeinflussen, sondern auch analytische Fähigkeiten, kreative Bereiche und die soziale Intelligenz. (vgl. De Cilia 2001: S. 248) Deshalb sollte bei solchen SchülerInnen der Fokus auf die Zweisprachigkeit gelegt werden, indem der Unterricht beide Sprachen berücksichtigt und zweisprachiger anstatt nur monolingualer Unterricht erteilt wird. (vgl. Boeckmann 1997, zitiert nach De Cilia 2001: S. 249)

Außerdem benötigen Kinder mit Migrationshintergrund häufig intensive und kontinuierliche Förderung für ihre erstsprachliche und zweitsprachliche Entwicklung, da sie oft mit Problemen bezüglich ungenauen und unklaren Konzeptualisierungen zu kämpfen haben, wodurch ein adäquater Gebrauch von Lexemen in der Zweitsprache erschwert wird. Wird die erstsprachliche und zweitsprachliche Entwicklung aber aktiv unterstützt, kann dies dazu beitragen, einer eingeschränkten Informationsaufnahme entgegenzuwirken, die vor allem den Fachunterricht betreffen kann, in dem Begriffe gebraucht werden, die bei den Lernenden nicht oder nur sehr diffus entwickelt sind. Bereits Apeltauer betont allerdings, dass jedoch beide Maßnahmen miteinander koordiniert und aufeinander bezogen werden müssen, um deren Effektivität zu gewährleisten. (vgl. Apeltauer 1987: S. 33)

Abgesehen von diesen spracherwerbstheoretischen Gründen, die eindeutig für eine Berücksichtigung der erstsprachlichen Ressourcen von SchülerInnen und somit auch für eine Förderung der Erstsprache in der Schule sprechen, gibt es auch noch andere Argumente dafür, die in diesem Kapitel näher betrachtet werden sollen.

---

<sup>8</sup> Genauerer zu den gesetzlichen Bestimmungen über erstsprachlichen Unterricht in Österreich siehe: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 1/2012, online abrufbar unter [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/6416/info\\_1\\_2012.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/6416/info_1_2012.pdf) (Stand: 28.2.2015)

Am Beginn ihrer schulischen Laufbahn machen SchülerInnen mit Migrationshintergrund häufig die Erfahrung, dass ihre Erst- oder Familiensprache und die darin vorhandenen Kompetenzen keinerlei Anerkennung finden, als Hindernis gesehen werden oder ihr Gebrauch in manchen Fällen sogar verboten wird. Allein ihre Leistungen in der Zweitsprache werden wahrgenommen und diese noch dazu an den Leistungen monolingualer Kinder gemessen, woraus meist defizitäre Ergebnisse resultieren. Dieser Umstand kann Auswirkungen auf das Selbstbild dieser SchülerInnen haben; denn wenn Lernende vermehrt negative Rückmeldungen über ihre schulsprachlichen Leistungen bekommen, trägt dies mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einem negativen Selbstbild bei, das wiederum mit tendenziell schlechteren Schulleistungen einhergeht. Es entsteht eine Spirale nach unten, aus der die SchülerInnen nur schwer ausbrechen können, sofern sie keine Unterstützung von zu Hause oder seitens der Schule selbst bekommen. Besonders die Schule kann positiv zur Stärkung des Selbstkonzepts von mehrsprachigen SchülerInnen beitragen, indem sie deren Mehrsprachigkeit Wertschätzung entgegenbringt. Dies bedeutet einerseits, die SchülerInnen als mehrsprachig wahrzunehmen und statt eines defizitären Blicks auf ihre schulsprachlichen Kenntnisse auch ihre ersprachlichen Kenntnisse zu schätzen, und andererseits das gesamte vorhandene sprachliche Wissen der Kinder in den Unterricht einfließen zu lassen. (vgl. Jeuk 2010: S. 23f.)

Eine positive Aufwertung der SchülerInnen als Person durch das Einbeziehen von Mehrsprachigkeit in den Unterricht ist besonders dann wichtig, wenn die Sprachen der SchülerInnen kein hohes Prestige besitzen, wie es bei den meisten Migrantensprachen der Fall ist.<sup>9</sup> Ihr Selbstbild kann noch weiter aufgewertet werden, wenn die SchülerInnen als ExpertInnen über ihre Sprache/n berichten dürfen, was zum Beispiel bei Sprachvergleichen ermöglicht wird. Sprachvergleiche können im Unterricht bei zahlreichen DaZ-Themen eingesetzt werden, was wiederum dazu beiträgt, dass diese Themen „im Sprachbewusstsein der SchülerInnen emotional und kognitiv besser verankert werden.“ (Dirim 2005a: S. 58) Des Weiteren können im Rahmen des DaZ-Unterrichts Sprachvergleiche angestellt werden, bei denen mehrere Sprachen miteinbezogen werden, um den SchülerInnen einen Blick über die eigene/n Sprache/n hinaus zu ermöglichen, um Gespräche über Sprachen

---

<sup>9</sup> Das Prestige hängt in der Regel auch mit dem Ansehen des Herkunftslandes und dessen wirtschaftlicher Situation zusammen. Personen aus sog. Gastarbeiterländern wie der Türkei oder dem ehemaligen Jugoslawien - und somit auch ihre Sprachen - genießen in der Regel in Österreich kein so hohes Prestige wie Leute, die aus „westlichen“ Ländern oder EU-Ländern kommen. Ein Schweizer oder Franzose würde in Österreich sicher nicht so schnell als Migrant bezeichnet werden wie jemand aus Serbien oder der Türkei.

unter den SchülerInnen anzuregen, das Sprachbewusstsein aller Lernenden zu stärken und neu erworbene Wörter und Strukturen des Deutschen weiter zu verankern. (vgl. Dirim 2003: S. 43f.; Dirim 2005a: S. 58)

Das Einbeziehen der Erstsprachen der Lernenden muss jedoch nicht auf den DaZ-Unterricht beschränkt bleiben, sondern bringt ebenso im Fachunterricht Vorteile mit sich. Wird den SchülerInnen die Möglichkeit gegeben, Fachinhalte in den Erstsprachen oder im Ethnolekt zu besprechen, trägt dies zum besseren Verständnis des Inhalts und zur Verankerung des Gelernten in der Alltagssprache der Lernenden bei. (vgl. Dirim 2005a: S. 58f.)

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, schrittweise andere Sprachen als Deutsch in den DaZ-Unterricht zu integrieren und für die Unterrichtskommunikation zu verwenden, ohne jedoch die Vorrangstellung der Unterrichtssprache Deutsch zu gefährden. Dies sollte allerdings nach gewissen Regeln erfolgen, die es den SchülerInnen erlauben, in Gesprächen miteinander in ihren eigenen Sprachen zu sprechen, was z.B. in Gruppen derselben sprachlichen Herkunft möglich ist. Im allgemeinen Unterrichtsgespräch sowie im Gespräch mit der Lehrperson oder anderssprachigen Kindern sollte hingegen nur Deutsch gesprochen werden. Dieses Vorgehen bietet den Vorteil, dass die Lernenden die Gelegenheit bekommen, ihr gesamtes sprachliches Repertoire in den Lernprozess einzubinden, was in der Folge auch zunehmend dem fachlichen Lernen nützt. (vgl. Dirim 2003: S. 44; Dirim 2005a: S. 59f.)

Rösch tritt für die Akzeptanz und Förderung der Erstsprachen von SchülerInnen im Unterricht ein, da die Erstsprache eines Menschen nicht nur eine wichtige Sozialisationsfunktion übernimmt, sondern in ihr zumeist auch metasprachliche Fähigkeiten entwickelt werden. Sie betont weiters den eigenständigen Stellenwert der Erstsprachen von Kindern, weshalb diese nicht „auf die Funktion von Hilfssprachen für den Erwerb der Zweitsprache reduziert“ (Rösch 2003: S. 18) werden sollten. Außerdem meint sie: „Auch im DaZ-Unterricht dürfen SchülerInnen nicht auf ihre Zweitsprache reduziert werden, sondern sind als SchülerInnen mit zwei Sprachen ernst zu nehmen.“ (Rösch 2005: S. 21) Allerdings sollte die erst- und zweitsprachliche Förderung von SchülerInnen nicht nach dem Prinzip einer strikten Sprachentrennung erfolgen, wie von mancher Seite gefordert, sondern in Form von koordinierter zweisprachiger Erziehung, die in vielen Kindergärten und Schulen mit großem Erfolg durchgeführt wird. Somit können beide Sprachen von Kindern berücksichtigt und

gefördert werden ohne in Konkurrenz miteinander zu treten. (vgl. Rösch 2003: S. 18f.; Rösch 2005: S. 21f.)

Rösch betont weiters, dass der Berücksichtigung der Erstsprachen von SchülerInnen im DaZ-Unterricht eine hohe Bedeutung zukommt, vor allem indem sie als Teil deren sprachlicher Sozialisation akzeptiert werden, da die besondere sprachliche Situation von mehrsprachigen Kindern oft nur im DaZ-Unterricht Berücksichtigung und Förderung findet. Somit gilt es, „die Zweisprachigkeit der Kinder wahrzunehmen, d.h. ihre allgemein sprachliche Kompetenz nicht auf ihre Zweitsprache zu reduzieren, sondern die in der Erstsprache entwickelten Kenntnisse (...) einzubeziehen und auch in der Zweitsprache zu entfalten.“ (Rösch 2005: S. 22)

Die schulische Förderung der Erst- bzw. Herkunftssprachen von Lernenden lässt sich also, wie vorher kurz angeschnitten, auch durch die sichtbaren sprachlichen wie schulischen Erfolge der SchülerInnen begründen. Deshalb wird auch in der einschlägigen Forschung (u.a. von Reich/Roth) befürwortet, „dass eine gezielte schulische Förderung der Herkunftssprache eine gute Basis für den Erwerb weiterer Sprachen und für den Bildungserfolg insgesamt bilden kann“ (Kniffka/Siebert-Ott 2009: S. 181) und „gute Kompetenzen in der Erstsprache, zu denen die Entwicklung von Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit sowie die Entwicklung konzeptioneller Schriftlichkeit zu rechnen sind“ (Kniffka/Siebert-Ott 2009: S. 185), eine gute Basis für das weitere schulische Sprachenlernen und den allgemeinen Bildungserfolg darstellen. Gerade zur Entwicklung von konzeptioneller Schriftlichkeit kann die Förderung der Erstsprache einen wichtigen Beitrag leisten. (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009: S. 182)

Reich/Roth befürworten die Förderung von Erstsprachen vor allem im Rahmen von zweisprachigen Bildungsmodellen, da anglo-amerikanische Untersuchungen die Schlussfolgerung nahe legen, dass SchülerInnen durch langfristigen und vor allem verzahnten Unterricht in Erst- und Zweitsprache die besten Bildungserfolge erzielen können. (vgl. Dirim 2005a: S. 58) Diese Untersuchungen zeigten nämlich zum einen, dass deutlich bessere Ergebnisse im Vergleich zu monolingualen Submersionsprogrammen erreicht werden, wenn Zweitsprachförderung und Unterricht in der Erstsprache verbunden werden. Zum anderen konnte die deutliche Überlegenheit von sog. Two-way-Immersion-Programmen gegenüber allen anderen Modellen ermittelt werden, da in diesen ein ausgewogenes Verhältnis von SchülerInnen herrscht, welche die Mehrheitssprache als Erstsprache erworben haben, und solchen, welche eine Minderheitensprache als Erstsprache erworben haben. Diese Ergebnisse konnten auch durch die Evaluierung des Hamburger Schulversuchs von bilingualen

Grundschulklassen bestätigt werden.<sup>10</sup> Des Weiteren konnten Studien belegen, dass sprachfördernde Maßnahmen erstens langfristig angelegt sein müssen, um einen Schulerfolg zweisprachiger SchülerInnen gewährleisten zu können, und zweitens „die bewusste Entwicklung von Sprache als Medium zum Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten“ (Reich/Roth 2002: S. 24) zum Ziel haben müssen, da bloße Sprachkurse nur sehr wenig Erfolg versprechen. (vgl. Reich/Roth 2002: S. 24)

Jeuk verweist auch darauf, dass einige internationale Studien bei zweisprachigen Modellen, in denen Kinder in zweisprachigen Lerngruppen in ihren Sprachen gefördert werden, die größten Erfolgschancen nachgewiesen werden konnten, um migrationsbedingte Bildungsbenachteiligung zu kompensieren. (vgl. Jeuk 2010: S. 24)

Schließlich konnte auch Cummins durch eine Reihe von Untersuchungen positive Auswirkungen von bilingualer Erziehung nachweisen, wie besseres Sprachverstehen und Sprachbewusstheit und höhere Flexibilität in Denkprozessen. Die Ursache dafür liegt darin, dass konzeptuelles Wissen, sprachliche Kompetenzen und bildungssprachliche Fähigkeiten von einer Sprache in die andere transferierbar sind, weshalb sich Erst- und Zweitsprache durch eine schulische Förderung positiv beeinflussen können. In der Folge erzielen die SchülerInnen dank dieses Transfers bessere schulische Leistungen. (vgl. Cummins 2001: S. 3)

Nach dieser Darstellung möchte ich die Gründe für und Vorteile von schulischer Förderung der Erstsprachen von Kindern und Jugendlichen noch einmal zusammenfassen:

- In der Forschung herrscht nach meiner Kenntnis weitgehend Einigkeit darüber, dass die Erstsprache/n von Kindern eine zentrale Rolle für die sprachliche Entwicklung eines Individuums spielt/en und die Grundlage für jeden weiteren Spracherwerb bildet/n.
- Im Zweitspracherwerb werden in der Regel im Erstspracherwerb entwickelte Fähigkeiten und Kompetenzen genützt, da die Erstsprache den Zweitspracherwerb in vielen Bereichen beeinflusst und bestimmte, sprachunabhängige Kompetenzen von der Erst- in die Zweitsprache transferierbar sind und vice versa.

---

<sup>10</sup> Nähere Informationen zu den Ergebnissen siehe: Dirim, İnci/Döll, Marion/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (2009): Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg. Wissenschaftliche Begleitung. Bericht 2009. Abschlussbericht über die türkisch-deutschen Modellklassen. Hamburg (Universität Hamburg & Universität Köln). Online abrufbar unter <http://www.epb.uni-hamburg.de/files/Bericht2009.pdf> (Stand: 28.2.2015)

- Der Einfluss der Erstsprache zeigt sich vor allem im lexikalischen und semantischen Bereich, da beim Wortschatz- und Bedeutungserwerb auf Weltwissen und bereits gemacht Erfahrungen zurückgegriffen wird. Ungenauen und unklaren Konzeptualisierungen kann durch gezielte sprachliche Förderung entgegengewirkt werden.
- Beim Grammatikerwerb werden ersprachliche Einflüsse vor allem durch Interferenzen sichtbar, aber auch dadurch, dass aufgrund des jeweiligen Verwandtschaftsgrad von Erst- und Zweitsprache Erwerbsschritte beschleunigt oder verzögert werden können.
- Weiters können nicht nur diskursive und pragmatische Fähigkeiten von einer Sprache in die andere transferiert werden, sondern auch kognitiv-akademische Sprachfähigkeiten sowie kommunikative Basiskompetenzen.
- Der Erstspracherwerb ist mit Schuleintritt in einigen Bereichen noch nicht abgeschlossen, weshalb auch die Erstsprachen von Kindern mit Migrationshintergrund auch noch ab dem Schuleintritt einer Förderung bedürfen.
- Werden die Erstsprachen der SchülerInnen z.B. mittels Sprachvergleich in den Unterricht integriert, stärkt dies vermutlich nicht nur die Sprachbewusstheit der Lernenden, sondern trägt auch dazu bei, die dabei behandelten Themen im Sprachbewusstsein der SchülerInnen emotional wie kognitiv besser zu verankern.
- Für die Akzeptanz und Förderung der Erstsprachen der SchülerInnen spricht auch, dass dadurch die besondere sprachliche Situation der Kinder eher Berücksichtigung findet und anstatt eines defizitären Blicks auf ihre Zweitsprachkompetenzen der Fokus auf ihre gesamte Sprachkompetenz in mehreren Sprachen gelegt wird.
- Schließlich belegen auch die positiven Effekte von zweisprachigen Schulmodellen auf sprachliche und schulische Erfolge die Wichtigkeit und den Nutzen von ersprachlicher Förderung.

Nachdem nun die Gründe von schulischer Erstsprachenförderung genannt wurden, gilt es die didaktischen und methodischen Vorgangsweisen näher zu untersuchen, die dazu beitragen, dass sich eine schulische Förderung von Erstsprachen sowohl auf die Sprachkompetenz als auch auf den Bildungserfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund positiv auswirkt. In bildungspolitischen Diskursen wird die Notwendigkeit von herkunftssprachlichem Unterricht nämlich häufig bezweifelt und als Argument die sog. „time-on-task“-Hypothese vorgebracht.

Diese Hypothese besagt, „dass mehr Lernzeit in der Zweitsprache auch zu besseren Lernergebnissen in der Zweitsprache führen würde und dass daher die für den Herkunftssprachenunterricht aufgewendete Lernzeit bei Schülerinnen und Schülern mit geringen Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch sinnvoller für den Förderunterricht in der Zweitsprache genutzt werden könnte.“ (Kniffka/Siebert-Ott 2009: S. 182) Dass die Entwicklung der Zweitsprache jedoch sehr eng mit der Entwicklung der Erstsprache verbunden ist und die Hypothese so nicht haltbar, beweisen die oben genannten Argumente für Erstsprachunterricht.

Trotzdem konnten Untersuchungen zu den Erfolgen des Erstsprachunterrichts auf die Entwicklung der Zweitsprache nicht immer die gewünschten Ergebnisse liefern, was mit den Umständen und der Durchführung dieses Unterrichts zusammenhängt. (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2003) Also werde ich im folgenden Kapitel Kriterien beschreiben, wie Erstsprachunterricht durchgeführt werden sollte, um bestmögliche Erfolge zu erzielen.

### 3.4 Kriterien für erfolgreichen Erstsprachunterricht

Im Gegensatz zum amerikanischen Raum gibt es für Europa keine Überblicksstudien, die einen Zusammenhang zwischen Schulerfolg und Spracherwerb untersuchen. Allerdings lässt sich aus einigen regionalen und thematisch engeren Untersuchungen die Tendenz ableiten, dass die schulische Förderung von Erstsprachen im schlimmsten Fall keine Auswirkungen zeigt, weder positiver, noch negativer Art. In der Regel konnten jedoch positive Effekte nachgewiesen werden. Trotzdem ist der Erfolg einer solchen Förderung an bestimmte Bedingungen geknüpft. Niederländische Studien konnten zeigen, dass isolierter Erstsprachunterricht zwar die Erstsprachkompetenzen positiv beeinflusst, aber keinerlei positive Wirkung auf die Zweitsprachkompetenzen hat. Aus diesem Grund wird angenommen, dass neben der Dauer sprachförderlicher Maßnahmen auch die didaktische Koordinierung von Erst- und Zweitsprachunterricht eine maßgebliche Rolle spielt. (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2003: S. 45)

Die Dauer für Erstsprachunterricht wird im Allgemeinen je nach Eingangskenntnissen mit fünf bis 10 Jahren empfohlen, da die sprachlichen Anforderungen in der Schule von Jahr zu Jahr steigen und eine zunehmend abstraktere und komplexere Bildungssprache entwickelt werden muss. (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2003: S. 47)

Daneben spielt auch die Qualität des Erstsprachunterrichts eine bedeutende Rolle. Wie bereits angeschnitten, lassen europäische Studien aus den Niederlanden und aus Österreich den Schluss zu, dass vor allem die didaktische Koordination von Erst- und Zweitsprachunterricht in hohem Maße den Erfolg beeinflusst. Werden die beiden Fördermaßnahmen nicht miteinander verzahnt, kann keine positive Wirkung von Erstsprachförderung auf die Zweitsprachkompetenz festgestellt werden. (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2003: S. 47)

Neben diesen beiden Faktoren kommt auch der Implementierung bilingualer Programme großes Gewicht zu, da „die Güte der Implementierung eines zweisprachigen Programms, seine Akzeptanz und Unterstützung durch die gesamte Schule maßgebliche Bedingungen für den Erfolg sind.“ (Gogolin/Neumann/Roth 2003: S. 45f.) Teilweise können dadurch sogar Effekte eines niedrigen sozioökonomischen Status kompensiert werden, wie auch der Hamburger Schulversuch mit bilingualen Grundschulklassen für die Sprachen Türkisch-Deutsch zeigen konnte. (Dirim/Döll/Neumann/Roth 2009: S. 69) Konsequenterweise können bilingualer Modelle mit kontinuierlichem Unterricht in beiden Sprachen hingegen in allen Bereichen positive Effekte erzielen, sowohl die Kompetenzen in Erst- und Zweitsprache, als auch fachliches Lernen und generellen Bildungserfolg betreffend. (Gogolin/Neumann/Roth 2003: S. 46)

Diese Ergebnisse entsprechen auch den oben genannten Forderungen von Boeckmann bzw. De Cilia, Reich/Roth und Jeuk. Auch wenn bilingualer Modelle, die auf Zweisprachigkeit ausgelegt sind und in denen der Unterricht in beiden Sprachen durchgeführt wird, die höchsten Erfolge erzielen, sind solche Schulformen aber nicht in allen Fällen und für alle Sprachen möglich und außerdem vorwiegend nur in Ballungszentren durchführbar. In einer durchschnittlichen Schule auf dem Land oder in kleineren Städten wären einerseits die Sprachen zu vielfältig, um bilingualer Modelle anbieten zu können, und vermutlich auch die Anfrage für die einzelnen Sprachen zu gering. Somit bleibt Erstsprachunterricht das Mittel der Wahl, um SchülerInnen nicht nur in ihrer sprachlichen Entwicklung zu unterstützen, sondern auch beim Erzielen von schulischen Erfolgen zu helfen.

## 4 Konzepte zur Sprachförderung in Erst- und Zweitsprache

Wie bereits weiter oben angekündigt, werden in diesem Kapitel selektiv drei Modelle und Konzepte zur schulischen Förderung der Sprachkompetenz in Erst- und Zweitsprache vorgestellt. Ich habe aus der Fülle von Sprachförderkonzepten drei ausgewählt, die einerseits ob ihrer Aktualität von großer Relevanz sind und andererseits auf den wichtigsten Forschungserkenntnissen basieren.

Das Ziel dieser Vorstellung und Analyse besteht darin, herauszufinden, welche Modelle sich für die sprachliche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im schulischen Kontext am besten eignen würden.

### 4.1 Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung

Dieses Konzept wurde vom Modellprogramm FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) ins Leben gerufen, welches sich zum Ziel gesetzt hat, „sprachliche Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen über Schnittstellen hinweg durchgängig zu planen und zu gestalten – zwischen den beteiligten Bildungsstufen, Lernbereichen und Institutionen.“ (Gogolin et al. 2010b: S. 3) Im Mai 2006 wurde deshalb eine Arbeitsgruppe namens „Durchgängige Sprachbildung“ gegründet, die für Sprachbildung in allen Fächern sowie den bewussten Gebrauch und Förderung von „Sprache als Medium des Lehrens und Lernens“ (Gogolin et al. 2010b: S. 3) eintritt.

Es handelt sich um ein Konzept zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität in Klassen, die mittlerweile zum Alltag von zahlreichen LehrerInnen gehört, wobei Sprachbildung in allen Fächern und somit bildungssprachförderlicher Unterricht oberste Priorität haben. Es wird gefordert, „allen Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu Bildungssprache zu eröffnen und ihnen so die Chance zu geben, sich die sprachlichen Anforderungen, die Schule mit sich bringt, so weit wie möglich anzueignen.“ (Gogolin et al. 2010b: S. 3)

Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung wurde von einer Arbeitsgruppe entwickelt, die aus Lehrkräften von am FörMig-Programm teilnehmenden Schulen sowie aus Landeskoordinatoren und Mitgliedern des Programms besteht. Gemeinsam wurden sechs Qualitätsmerkmale definiert, die zur erfolgreichen Umsetzung eines bildungssprachförderlichen Unterrichts beitragen und auf zwei Voraussetzungen basieren:

der Bereitschaft zur durchgängigen und fächerübergreifenden Umsetzung von Sprachbildung und der Wertschätzung der Mehrsprachigkeit von SchülerInnen und, wenn möglich, deren Förderung. (vgl. Gogolin et al. 2010b: S. 4)

Die sechs Qualitätsmerkmale lauten wie folgt: (Gogolin et al. 2010b: S. 8)

1. Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.
2. Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.
3. Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.
4. Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.
5. Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.
6. Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung.

Das erste Merkmal basiert auf der Unterscheidung zwischen zwei Arten von Sprachverwendung, der Alltags- und Bildungssprache. Während die Alltagssprache konzeptionell mündliche Merkmale aufweist und sich auf das Hier und Jetzt bezieht, folgt das Register der Bildungssprache den Regeln von konzeptionell schriftlicher Kommunikation, die in der Regel kontextentbunden, sehr komplex und präzise ist. Nicht nur SchülerInnen, sondern auch Lehrkräfte müssen zwischen diesen beiden Registern unterscheiden können, um die Bildungssprache, die entscheidend für den schulischen Erfolg ist, gezielt fördern zu können. (vgl. Gogolin et al. 2010b: S. 4f.)

Das zweite Merkmal bezieht sich auf Sprachstandsdiagnose als Instrument zur Feststellung der sprachlichen Ressourcen der Lernenden und in der Folge zur optimalen Unterrichtsplanung. Dadurch soll eine gemeinsame Planung sprachlichen Lernens ermöglicht werden, bei der Lehrkräfte mit anderen Lehrkräften, aber auch mit SchülerInnen zusammenarbeiten. Da es allerdings um alle sprachlichen Ressourcen geht, „ist auch eine

Diagnostik der familiensprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten angebracht, denn auch sie gehören zu den Ressourcen für die Aneignung bildungssprachlicher Kompetenz.“ (Gogolin et al. 2010b: S. 5)

Im dritten Merkmal liegt der Fokus darauf, dass die Lehrkräfte aller Fächer die Lernenden bei der Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) unterstützen und diese nicht als gegeben betrachten sollen. Die bildungssprachlichen Mittel müssen weiters an den jeweiligen Entwicklungsstand der Lernenden angepasst, also modelliert werden. (vgl. Gogolin et al. 2010b: S. 5)

Das vierte Merkmal geht auf die Aktivitäten der Lernenden bei der Entwicklung der Kompetenzen ein, da sie in einem sprachförderlichen Unterrichtsklima ihre bildungs- und alltagssprachlichen Fähigkeiten in allen Bereichen (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) aktiv trainieren können sollen. (vgl. Gogolin et al. 2010b: S. 5)

Das fünfte Merkmal befasst sich mit Binnendifferenzierung, die wiederum an die Diagnose individueller sprachlicher Ressourcen anschließt. Durch binnendifferenzierte Aufgabenstellungen soll sichergestellt werden, dass die Lernenden nicht an Anforderungen, die den Inhalt betreffen, durch sprachliche Defizite scheitern. Die Bereitstellung eines reichen Angebots an sprachlichen Mitteln erweist sich ebenfalls als hilfreich. (vgl. Gogolin et al. 2010b: S. 6)

Das sechste Merkmal unterstreicht die gemeinsame Verantwortung von LehrerInnen und SchülerInnen. Konstruktive, dialogische Rückmeldungen ermöglichen einen schrittweisen Aufbau von (bildungs)sprachlicher Kompetenz, sodass die Lernenden sprachliche Herausforderungen sukzessive bewältigen können und lernen, ihren sprachlichen Bildungsprozess selbst zu steuern. (vgl. Gogolin et al. 2010b: S. 6)

Zu allen Qualitätsmerkmalen gibt es ausführliche Konkretisierungen, Beispiele und weiterführende Literaturtipps oder Links, sodass vor allem durch Merkmal 1, 3 und 5 ersichtlich wird, dass in dieses Gesamtkonzept der Ansatz des Scaffolding eingebettet ist. (vgl. Lengyel 2010: S. 594) Diesen werde ich im folgenden Kapitel vorstellen.

## 4.2 Scaffolding

In der Zweitsprachdidaktik erlangt in den letzten Jahren ein Konzept immer mehr Aufmerksamkeit, das einen sprachbewussten Unterricht auch im Regelunterricht fordert, um so wirksam zur Unterstützung des Zweitspracherwerbs beizutragen. Es wurde von der australischen Forscherin Pauline Gibbons entwickelt und „scaffolding“, engl. „Baugerüst“, genannt. (vgl. Jeuk 2010: S. 137; Kniffka/Sieber-Ott 2009: S. 108)

Der Begriff Scaffolding wurde bereits von den amerikanischen Kognitionspsychologen Wood, Bruner und Ross (1976) in der Erstspracherwerbsforschung geprägt und bezeichnet dort „(sprachliche) Unterstützungshandlungen [...], die Erwachsene in der Interaktion mit einem Kleinkind einsetzen.“ (Kniffka 2010: S. 1) Dabei passen die Eltern intuitiv die sprachliche Komplexität ihrer Äußerungen an die momentanen Kompetenzen des Kindes an. Ist das Kind im Stande, eine sprachliche Handlung selbst auszuführen, wird dieses Gerüst bzw. diese vorübergehende Hilfestellung wieder entfernt. (vgl. Jeuk 2010: S. 137; Kniffka 2010: S. 1)

Diese interaktionistische Theorie beruht auf Wygotskis Theorie von der „Zone der nächsten Entwicklung“. Diese charakterisiert er als Abstand zwischen zwei Entwicklungsstufen, das heißt, zwischen dem, was ein Kind allein und ohne fremde Hilfe tun kann, und dem, was ein Kind in Zusammenarbeit mit einem Erwachsenen oder einem anderen Kind in der Lage ist zu leisten. (vgl. Keiler 2002: S. 291f.)

Gibbons verwendet die Metapher des Baugerüsts für den Zweitspracherwerb und baut ihr Konzept ebenfalls auf der Basis von Wygotskis Theorie auf. In Anlehnung an Wygotski geht sie davon aus, dass die effektivste Art von Lernen in der „Zone der nächsten Entwicklung“ stattfindet, also wenn Lernende vor eine Aufgabe gestellt werden, die ein wenig über ihrem aktuellen Kompetenzniveau liegt. Lernen kann, so Gibbons, nur stattfinden, wenn Hilfe benötigt wird, weil nur dann Lernen in der „Zone der nächsten Entwicklung“ zu Stande kommt. Deshalb definiert Gibbons Scaffolding wie folgt: „It is this task-specific support, designed to help the learner independently to complete the same or similar tasks later in new contexts, which we understood to be scaffolding.“ (Hammond/Gibbons 2005: S. 8)

Die Entwicklung des Konzepts Scaffolding durch Gibbons nahm ihren Lauf mit einer Untersuchung des Gesprächsverhaltens von Lehrpersonen in sprachlich wie kulturell heterogenen Klassen. Dabei fand sie heraus, dass Lehrpersonen als Reaktion auf mangelnde

Sprachkenntnisse von EmigrantInnen häufig dazu tendierten, ihre Sprache im Unterricht bewusst zu vereinfachen oder zu modifizieren, um das Verständnis der Lernenden zu sichern. Dies geschah durch Vermeidung jeder lexikalischen oder grammatischen Komplexität, sodass die Sprache der Lehrpersonen Merkmale von konzeptionell mündlicher Sprache anstatt von konzeptionell schriftlicher Bildungssprache aufwies. Somit versäumten die Lehrpersonen es, den Lernenden neue sprachliche Mittel sowie die im schulischen Kontext unentbehrliche Bildungs- und Fachsprache zu vermitteln. Für Zweitsprachlernende stellt jedoch die Schule in der Regel den einzigen Ort dar, an dem es möglich ist, sich die für den Schulerfolg so wichtige Variante der Zweitsprache, nämlich die konzeptionelle Schriftlichkeit bzw. Bildungssprache, anzueignen. (vgl. Gibbons 2006: S. 270; Kniffka/Siebert-Ott 2009: S. 108f.)

Deshalb fordert Gibbons, im Unterricht bildungssprachliches Lernen mit inhaltlichem Lernen zu verbinden, was auch der Forderung Leisens nach „sprachsensiblen Fachunterricht“ (vgl. Leisen 2011: S. 2) entspricht, und dabei die Sprache der SchülerInnen im Unterricht systematisch aus- und aufzubauen. (vgl. Jeuk 2010: S. 138; Kniffka/Siebert-Ott 2009: S. 109)

Für ihren Ansatz des Scaffolding zum Auf- und Ausbau der sprachlichen Ressourcen von SchülerInnen bedient sich Gibbons einiger Annahmen aus der Textlinguistik, der Zweitspracherwerbsforschung und der Unterrichtsforschung. (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009: S. 109)

Einerseits greift Gibbons auf ein Sprachmodell aus der Text- bzw. Diskursanalyse zurück, „das Sprache auf Bedeutungen und auf den Kontext, in dem sie benutzt wird, bezieht“ (Gibbons 2006: S. 271) und welches somit auf die systemisch-funktionale Grammatik (Halliday 1994) sowie die damit verbundene Register-Theorie (Halliday/Hasan 1985) zurückgreift. Dieses Sprachmodell rückt die Wechselbeziehung von Kontexten und Mustern von Sprachwahl bei der Bedeutungskonstruktion in den Mittelpunkt. Es untersucht folglich, wie ein Text sein Thema (*field*), die Beziehung zwischen den Gesprächspartnern (*tenor*) und den Kommunikationskanal (gesprochen und geschrieben, *mode*) realisiert. Abhängig von diesen drei Variablen verändern sich die grammatischen Strukturen und sprachlichen Merkmale in einem Text bzw. Diskurs. Betrachtet man die Variable *mode* genauer, so ist festzustellen, dass sich diese Veränderungen von kontextabhängigen mündlichen Diskursen hin zu kontextreduzierten schriftlichen Texten auf einem Kontinuum bewegen (*mode continuum*). (vgl. Hammond/Gibbons 2005: S. 9f.; Gibbons 2006: S. 271; Kniffka/Siebert-Ott 2009: S. 109;

Lengyel 2010: S. 595) Gibbons Ansatz von Scaffolding hat deshalb vor allem zum Ziel, die Lernenden langsam von einer mündlichen kontextabhängigen Sprache zu einer gesprochenen, aber kontextreduzierten Sprache hinzuführen, um als Endziel das Register der geschriebenen, kontextunabhängigen Sprache zu beherrschen, welches in der Schule benötigt wird. (vgl. Gibbons 2006: S. 273)

Diese gezielte Schulung von konzeptionell schriftlicher Sprachkompetenz ist deshalb sehr wichtig, weil die Zweitspracherwerbsforschung gezeigt hat, dass im Zweitspracherwerb konzeptionell mündliche Kompetenzen sehr schnell aufgebaut werden, während die konzeptionell schriftlichen Varianten einer Sprache meist erst im Unterricht vermittelt werden müssen. Dies zeigt sich darin, dass Lernende meist problemlos in der Alltagssprache kommunizieren können, jedoch schriftliche und mündliche Produktion in der Unterrichtssprache nicht oder nur mit größten Schwierigkeiten bewältigen. (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009: S. 110) Aus diesem Grund bedarf es einer gezielten Vermittlung der Bildungssprache im Zweitspracherwerb, da sie besonders für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als der Unterrichtssprache „sowohl Ziel als auch Mittel des Lernens“ (Lengyel 2010: S. 596) ist.

Gibbons macht weiters auf die Relevanz von Interaktion und Output im Zweitspracherwerb aufmerksam. (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009: S. 110)

Sie vertritt eine soziale und konstruktivistische Auffassung von Lernen, welche die Interaktion und den sozialen Kontext von Lernen in den Mittelpunkt des Lernprozesses stellt. Dabei wird das Ziel verfolgt, Verstehen und Wissen im sozialen Austausch und durch gemeinsame Bedeutungskonstruktion zu erarbeiten. Die Kommunikation mit der Lehrperson und anderen Lernenden hilft dabei, Wissen und Verstehen aufzubauen sowie Bedeutungen auszuhandeln. (vgl. Reich 2006: S. 72f.) Gibbons weist auf den hohen Stellenwert der interaktiven Kommunikation im Zweitspracherwerb hin, da die Verhandlung und Klärung von Bedeutungen wesentlich dazu beitragen, Bedeutungen für die Lernenden verständlicher zu machen. (vgl. Gibbons 2006: S. 274)

Damit diese Wissenskonstruktion und Bedeutungsaushandlung jedoch überhaupt stattfinden kann, benötigen die Lernenden ausreichend Gelegenheiten für eigene Sprachproduktion (*Output*). Swain (1995, nach Gibbons 2006: S. 274) betont, dass Zweitsprachlernenden die Möglichkeit gegeben werden muss, ihre sprachliche Produktion zu modifizieren, d.h. verständlicher, kohärenter und syntaktisch richtiger zu machen. Diese Aufmerksamkeit für

den Output erlaubt es den Lernenden, sich sowohl auf die syntaktische als auch auf die inhaltliche Modifizierung zu konzentrieren. Gibbons folgert daraus, „dass es für die Schüler/innen wichtig ist, manchmal Gelegenheit zu erhalten, ihre Rede zu ‚dehnen‘ und in Zusammenhängen zu sprechen [...] und [Gelegenheiten,] in denen sie sich zum Vorteil ihrer Zuhörer/innen nicht nur auf den Inhalt des Gesagten, sondern auch auf die Art und Weise, in der sie es sagen, konzentrieren müssen.“ (Gibbons 2006: S. 274)

Daraus zieht Gibbons weiters den Schluss, dass eine andere Art von Unterrichtsinteraktion nötig ist, welche die Faktoren Interaktion und Output berücksichtigt und den SchülerInnen längere Zeiträume zum Sprechen gewährt. Traditioneller, frontal geführter Unterricht, der typischerweise aus den Sequenzen Initiierung/Frage, Antwort und Feedback/Evaluation besteht, wird dieser Forderung nicht gerecht, da Untersuchungen gezeigt haben, dass in solchen Unterrichtsdiskursen die meiste Zeit die Lehrperson spricht, da die gestellten Fragen vorwiegend nur kurze Antworten zulassen und die SchülerInnen somit kaum längere Beiträge formulieren können. (vgl. Gibbons 2006: S. 275; Lengyel 2010: S. 604) Folglich plädiert Gibbons für eine Art von Unterrichtsaktion, in der authentische Kommunikationssituationen geschaffen werden, in welchen die Lernenden die Rolle des/der Hauptwissenden übernehmen und mehr Zeit zum Sprechen haben. Dies erfordert von der Lehrperson jedoch längere Wartezeiten nach einer Initiierung, damit den Lernenden die Möglichkeit gegeben wird, ihre Gedanken zu formulieren. (vgl. Gibbons 2006: S. 283 und 285)

Unter Berücksichtigung all dieser Kriterien und Forderungen hat Gibbons ihre Methode des Scaffolding entwickelt, die grob in zwei Bereiche aufgeteilt werden kann: Makro-Scaffolding bzw. *designed-in* und Mikro-Scaffolding bzw. *interactional contingent*. Diese beiden Bereiche bestehen wiederum aus einzelnen Bausteinen, die ich im Folgenden beschreiben werde. (vgl. Hammond/Gibbons 2005: S. 12f. und 20f.)

### **Makro-Scaffolding**

Dieser Bereich beruht auf den drei Säulen *Bedarfsanalyse*, *Lernstandsanalyse* und *Unterrichtsplanung*.

Noch vor einer konkreten Unterrichtsplanung ist eine *Bedarfsanalyse* durchzuführen, welche die sprachlichen Anforderungen eines Unterrichtsthemas analysiert. Dies bedeutet beispielsweise, eine betreffende Unterrichtseinheit im Lehrbuch nach zu lesenden Textsorten

zu durchsuchen, nach Textsorten, die von den Lernenden selbst produziert werden sollen, nach komplexen Verweisstrukturen, neuen Fachtermini oder bestimmten grammatischen Phänomenen. Gibbons bietet eine eigene Checkliste an, um im Fachunterricht leichter die sprachlichen Anforderungen für die Fertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben sowie für Grammatik und Wortschatz ausfindig machen zu können. (vgl. Gibbons 2002: S. 122) Diese sprachlichen Phänomene sollen im Fachunterricht thematisiert und mittels geeigneter Übungen trainiert werden. (vgl. Kniffka 2010: S. 2)

Im Anschluss an die Bedarfsanalyse erfolgt die *Lernstandserfassung*, die aus der Erhebung des Sprachstands der Klasse oder individueller Lernenden sowie aus dem Vergleich mit den sprachlichen Anforderungen besteht. Hier stellt sich die Frage, ob die Lernenden der geforderten sprachlichen Strukturen mächtig sind oder ob sie einer Unterstützung bedürfen. (vgl. Gibbons 2002: S. 123; Kniffka 2010: S. 2)

Erst nach diesen Überlegungen erfolgt die konkrete *Unterrichtsplanung*, welche sprachliche und fachliche Aspekte miteinander verbindet (vgl. Kniffka 2010: S. 2) und sieben wesentlichen Prinzipien folgt:

- *Vorwissen und Erfahrungen der Lernenden*

Das Vorwissen der Lernenden über den spezifischen Unterrichtsinhalt sowie ihr aktueller Sprachstand müssen bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden. (vgl. Hammond/Gibbons 2005: S. 13f.)

- *Auswahl der Aufgaben*

Diese sollen so gewählt werden, dass sie einerseits den aktuellen Wissens- und Sprachstand der Lernenden, aber andererseits auch die Ziele des Curriculums einbeziehen. (vgl. ebd.: S. 13f.)

- *Sequenzierung der Aufgaben*

Die Aufgaben sollten so angelegt werden, dass die Ergebnisse jeder Aufgabe als Basis für die nächste Aufgabe dienen. Somit wird den Lernenden ermöglicht, ihr Wissen und Verständnis Schritt für Schritt zu vertiefen. (vgl. ebd.: S. 15) Die Lernenden sollten weiters von einer konkreten Anschauung zu einer abstrakteren Ebene geführt werden sowie von einem alltagssprachlichen, kontextgebundenen Sprachgebrauch hin zu einem kontextreduzierten, konzeptionell schriftlichen Sprachgebrauch. (vgl. Kniffka 2010: S. 3) Gibbons beschreibt eine Abfolge von drei Aufgabenarten, in der sich der Sprachgebrauch im Sinne des *mode continuum* schrittweise verändert: Arbeit in

Kleingruppen, in der die SchülerInnen miteinander eine Aufgabe (z.B. ein Experiment) durchführen und miteinander in der Alltagssprache reden; angeleitetes Berichten vor der Lehrerin, wobei die Lernenden mit Unterstützung durch die Lehrperson an einen kontextreduzierte mündlichen Sprachgebrauch herangeführt werden; schriftliche Textproduktion (z.B. Lerntagebuch), bei der die Lernenden kontextreduzierte Sprache schriftlich verwenden. (vgl. Hammond/Gibbons 2005: S. 271f. und 276f.)<sup>11</sup>

- *Lern- und Arbeitsformen (participant structures)*

Dieses Prinzip steht in engem Zusammenhang mit dem vorigen, weil dadurch unterschiedliche Arten von Sprachgebrauch ermöglicht werden. Außerdem bieten Wechsel von Arbeitsformen auch den Lehrpersonen die Möglichkeit, unterschiedlichen Lernergruppen differenzierte und angepasste Hilfestellungen zu geben sowie die Lernenden zu motivieren, sich mit immer komplexeren Konzepten auseinanderzusetzen. Weiters erlauben Wechsel von Arbeitsformen zunehmende Lernendenautonomie, da die Lernenden nach eigenem Bedarf mehr oder weniger Hilfe in Anspruch nehmen, zunehmend autonomer arbeiten können und Lehrpersonen die Übergabe von Verantwortung über das Lernen an SchülerInnen zudem besser überwachen können. (vgl. Hammond/Gibbons 2005: S. 16)

- *Unterschiedliche Darstellungsformen (semiotic systems)*

Das Verständnis von Konzepten oder Aufgaben wird positiv beeinflusst, wenn den Lernenden ähnliche Informationen durch unterschiedliche Quellen oder Darstellungsformen (Poster, Landkarten, Diagramme, Fotos, Videos, Filme, physische Aktivitäten etc.) näher gebracht werden, da sich Sprache und andere Kanäle positiv beeinflussen. (vgl. Hammond/Gibbons 2005: S. 16f.)

- *Vermittelnde Texte (mediational texts)*

Darunter versteht Gibbons Schlüsseltexte oder –artefakte, die über mehrere Unterrichtsstunden hinweg wichtig sind und einen Referenzpunkt für die gesamte Unterrichtseinheit darstellen, da sie den Lernprozess strukturieren. Aufgrund der Tatsache, dass viel über diese Texte gesprochen wird, bieten sie eine Basis für neues Lernen. (vg. ebd.: S. 17f.)

---

<sup>11</sup> Für konkrete Beispiele siehe Gibbons 2006: S. 271f. und 278-280.

- *Metasprachliches und metakognitives Bewusstsein*

Lehrpersonen sollen nicht nur den Unterrichtsinhalt lehren, sondern auch die sprachlichen Anforderungen des behandelten Inhalts transparent machen und thematisieren, sodass die Lernenden eine Metasprache entwickeln können. Dieses metasprachliche Bewusstsein hilft den Lernenden in der Folge dabei, eigene und fremde Texte bzw. Diskurse besser analysieren zu können. Außerdem fordert Gibbons von LehrerInnen, explizit über Lernprozesse sowie über Inhalt und Ziele der einzelnen Unterrichtseinheiten zu sprechen. (vgl. ebd.: S. 19) Verschiedene Untersuchungen (z.B. die DESI-Studie 2006) bestätigen die lernfördernde Wirkung von metasprachlicher und metakognitiver Reflexion. (vgl. Kniffka 2010: S. 3)

### **Mikro-Scaffolding (interactional contingent)**

Die Ebene des Mikro-Scaffolding betrifft die Unterrichtsinteraktion und erfolgt in Anlehnung an die weiter oben geforderten Änderungen in der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion. Diese Mikro-Ebene des Scaffolding stellt die wahre Ebene des Scaffolding dar. Die Bereiche der Makro-Ebene stellen quasi nur den Kontext zur Verfügung, in dem „interactional scaffolding“ (Hammond/Gibbons 2005: S. 20) – mehr oder weniger übersetzbar als Interaktions-Scaffolding – stattfinden kann, das LehrerInnen und SchülerInnen wiederum die Arbeit in der Zone der nächsten Entwicklung ermöglicht. (vgl. ebd.: S. 20) Diese Mikro-Ebene folgt ebenfalls bestimmten Prinzipien:

- *Verbindungen zur Vorerfahrungen, Vorverweise auf neue Erfahrungen und Rekapitulationen*

Sowohl außerschulische als auch unterrichtliche Vorerfahrungen der Lernenden sollen in hohem Maße in die Unterrichtsaktion miteinbezogen werden. Ebenso gilt es, Bezüge zu größeren Stundenzielen und curricularen Zielen herzustellen und Zusammenfassungen, verbunden mit Meta-Kommentaren, anzustellen. (vgl. Hammond/Gibbons 2005: S. 22)

- *Anpassung an und Umformulierung von Schüleräußerungen*

Während sich normalerweise eher Lernende an den Diskurs von Lehrpersonen anpassen, fordert Gibbons das Gegenteil. Lehrende sollen sich an die Äußerungen ihrer SchülerInnen anpassen, diese in ihren Diskurs einbauen und in Äußerungen umformulieren, die eher dem Register der Bildungssprache entsprechen. Somit

werden Beiträge von SchülerInnen allmählich in die von der Lehrperson intendierte Richtung gelenkt und tragen aktiv zur Konstruktion von einer systematischeren Kodifizierung von Ideen und zu einem spezifischeren Diskurs bei. (vgl. ebd.: S. 22)<sup>12</sup>

- *Initiierung-Antwort-Feedback-Sequenz: „cued elicitation“ und „increased prospectiveness“*

Im Unterrichtsgespräch, das aus Initiierung, Antwort und Feedback besteht, sollen die Lehrpersonen verbal und mittels starker Gestik Hinweise auf die erwarteten Antworten geben, was Gibbons als „cued elicitation“ (ebd.: S. 23) bezeichnet.<sup>13</sup> Vor allem das Feedback bietet die Möglichkeit zur Eröffnung eines Gesprächs sowie zu dialogischem Austausch, in dem die Lernenden mehr zum Sprechen kommen und laut über ihr Denken und ihren Verstehensprozess reflektieren können. Die Lernenden können dabei selbst über die Fortsetzung des Gesprächs bestimmen, was die Sprechzeit zusätzlich verlängert und zu längeren sowie produktiveren Sequenzen von Bedeutungen führt. Diesen Prozess nennt Gibbons „increased prospectiveness“ (ebd.: S. 24).

Gibbons Methode für sprachförderlichen Unterricht in mehrsprachigen Klassen wurde im deutschsprachigen Raum erstmals im Rahmen des Modellprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)“ von 2004-2009 in einem größeren Rahmen erprobt und erfolgreich im Unterricht umgesetzt. Gibbons Scaffolding wurde dabei in das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ integriert, welches ebenfalls die Vermittlung von Bildungssprache in sprachlich heterogenen Lerngruppen zum Ziel hat. (vgl. Lengyel 2010: S. 594)

Trotz aller offensichtlichen Vorteile von Scaffolding sehen Kniffka/Siebert-Ott einen wunden Punkt der Methode in der Bedarfsanalyse. Diese „stellt vor allem Lehrende, die keine Sprachausbildung haben, vor eine große Herausforderung. Konsequenterweise sollte die Planung in Zusammenarbeit mit Sprach-Kolleg/innen erfolgen bzw. vom ganzen Kollegium getragen werden (vgl. hierzu auch die Folgerungen aus der DESI-Studie 2006).“ (Kniffka/Siebert-Ott 2009: S. 111)

---

<sup>12</sup> Beispiele für solche Umformulierungen siehe Gibbons 2006: S. 278f.

<sup>13</sup> Dieser Begriff kann kaum ins Deutsche übersetzt werden, am ehesten noch als Entlockung durch Stichworte. (engl. cue= Signal, Stichwort; engl. elicitation= Entlockung, Hervorbringen)

Weiters gibt Kniffka zu bedenken, dass es zur Durchführung eines Unterrichts nach Scaffolding ausgebildeter (Fach-)LehrerInnen bedarf, die in der Lage sind, einen solchen Unterricht zu planen und durchzuführen, und dass Unterricht nach Scaffolding „notwendigerweise zeitaufwendiger als ein ‚normaler‘ Fachunterricht ist.“ (Kniffka 2010: S. S.4) Eine Straffung der Unterrichtsinhalte zugunsten des Modells sei ebenfalls fraglich. (vgl. ebd.: S. 4)

Trotz dieser berechtigten Einwände bin ich der Meinung, dass es – im Fall des deutschsprachigen Raums - keiner ausgebildeten Germanisten bedarf, um eine Bedarfsanalyse durchzuführen, sondern vor allem der nötige Wille und das nötige Engagement der Lehrperson entscheidend sind, um die grammatischen und sprachlichen Grundlagen schnell zu lernen und mittels Gibbons Fragenkatalog sprachliche Anforderungen ausfindig machen zu können. Sicherlich ist eine fundierte Einweisung in die Methode Scaffolding nötig; diese bedarf jedoch keiner wochenlangen Ausbildung, sondern könnte im Rahmen einer LehrerInnenfortbildung vermittelt werden.

Meines Erachtens könnte es jedoch schwierig werden und großer Überredungskunst bedürfen, Scaffolding flächendeckend bzw. eine ganze Schule übergreifend einzuführen, da meiner eigenen Erfahrung nach meist unflexiblere und dienstältere Teile eines LehrerInnenkollegiums Neuerungen gegenüber zurückhaltend reagieren und ihre lang erprobten Unterrichtsmethoden nicht aufgeben wollen. Die Erfolgsaussichten dieser Methode sprechen jedoch für sich und rechtfertigen meines Erachtens auch eine eventuell nötige Straffung der Lerninhalte und größeren Vorbereitungsaufwand.

#### 4.3 Bilinguales Scaffolding

Scaffolding stellt eine zentrale Methode der Zweitsprachdidaktik dar, die in das Konzept der „cooperative“ oder „collaborative education“ (Roth 2007: S. 3) eingebettet ist. Obwohl es dabei prinzipiell wichtig erachtet wird, Mehrsprachigkeit miteinzubeziehen, ist die Methode Scaffolding jedoch nur für eine Anwendung im einsprachigen Unterricht konzipiert. Eine Erweiterung dieses Ansatzes im Sinne eines bilingualen Scaffolding ist allerdings noch ausständig. Eine mögliche Verwirklichung von bilinguaem Scaffolding konnte von Hans-Joachim Roth jedoch in einer bilingualen Kindertagesstätte im Rahmen einer Studie des

Caritas-Verbands Köln beobachtet werden. Es handelte sich dabei um eine Einrichtung mit einem Zwei-Wege-Modell, die nach dem Prinzip „eine Person – eine Sprache“ arbeitet und eine Gruppe mit den Sprachen Italienisch und Deutsch führte. Roth konnte beobachten, wie eine Erzieherin, die eigentlich nur für Italienisch zuständig gewesen wäre, bewusst ins Deutsche wechselte, wenn Kinder mit geringen Italienischkenntnissen mit ihr sprachen. Sprachen diese Kinder mit ihr auf Deutsch, hörte sie ihnen zu und sicherte richtiges Verständnis zunächst auf Deutsch. Danach sprach sie wieder auf Italienisch und ermutigte die jeweiligen Kinder dazu, ebenfalls Italienisch zu sprechen. Äußerungen, die nur aus einzelnen Wörtern bestanden, baute die Erzieherin zu komplexeren Sätzen aus. Nicht selten fiel den Kindern noch ein zusätzliches Wort ein, das die Erzieherin ebenfalls aufnahm und in die Äußerung integrierte. Dieses Vorgehen trug dazu bei, die Äußerungen länger und komplexer werden zu lassen. Zum Schluss wurde dieses sprachliche Gerüst wieder abgebaut, indem sich die Erzieherin für die Äußerung bedankte und dadurch die Kommunikationssituation zu einem Abschluss brachte. (vgl. Roth/Britz: S. 3; Roth 2007: S. 3)

Roth fasst die Schritte dieses bilingualen Scaffolding folgendermaßen als Modell zusammen:

1. Zuhören in der vom Kind gewählten Sprache,
2. Verstehen sichern ebenfalls unter Verwendung der vom Kind gewählten Sprache,
3. Überleiten des Kindes in die Sprachproduktion der jeweiligen Zielsprache,
4. aufbauende Sprachunterstützung als scaffolding
5. Markierung des Abschlusses der Kommunikationssituation durch Dank in der jeweiligen Zielsprache.

(Roth 2007: S. 3f.)

Dieses „nach systematischen Kriterien erfolgende Codeswitching“ (ebd. S. 4) trug folglich dazu bei, dass die angezielte Sprachentrennung von Seiten der Kinder am deutlichsten und wie selbstverständlich eingehalten wurde. Roth sieht den größten Vorteil dieser Methode darin, dass „auf diese Weise [...] die Kinder in bilingualen Bildungssettings zu einer Sprachigkeit geführt [werden], die jeweils die Stärken einer Sprache für den Aufbau der anderen nutzt.“ (Roth 2007: S. 4) Die Ergebnisse der Studie konnten nämlich nachweisen, dass sich die Förderung beider Sprachen auch merklich positiv auf den Kompetenzerwerb in der Zweitsprache Deutsch auswirkte. Kinder, die auch lebensweltlich mit den Modellsprachen

aufwachsen, waren nämlich in einigen Bereichen sogar weiter entwickelt als einsprachig deutsche Kinder. (vgl. Roth/Britz: S. 5)

Schließlich fordern Roth und Britz auf der Grundlage der Ergebnisse dieser Studie nicht nur eine „Berücksichtigung der Familiensprachen durch Wertschätzung und punktuelle Förderung“ (ebd.: S. 6), sondern auch eine Einbeziehung von Sprachvergleich, da die Ergebnisse ein Wechselwirkungsverhältnis der Sprachen beim bilingualen Aufwachsen sowie ein gegenseitiges Stützen der Sprachen in der Entwicklung gezeigt haben. (vgl. ebd.: S. 6)

Was Sprachvergleich genau ist, in welche Konzepte er eingebettet ist und wie er in den Unterricht integriert werden kann, ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

#### 4.4 Language Awareness und Sprachvergleich

Zur Förderung der Kompetenzen mehrsprachiger SchülerInnen hat in den letzten Jahren das Konzept der Language Awareness vermehrt an Bedeutung gewonnen. Dieses Konzept wurde zuerst in Großbritannien zur sprachlichen Förderung von SchülerInnen entwickelt und stellt ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip dar. (vgl. Wintersteiner 2003: S. 611) Es „umfaßt die Berücksichtigung von Sprache und sprachlicher Vielfalt in allen Fächern und im Schulalltag, was eine umfassende Sensibilisierung für sprachliche Aspekte verschiedener Themen beinhaltet.“ (Luchtenberg 1998: S. 142)

Luchtenberg definiert Language Awareness weiters als holistisches Konzept mit kognitiven, emotionalen und sozialen Zielsetzungen. Deshalb werden insgesamt nicht nur ein größeres Interesse an Sprache(n) und sprachlichen Phänomenen sowie eine verstärkte Sensibilisierung für Sprache(n) und für den Umgang damit angestrebt, sondern auch ein Ausbau der metasprachlichen Fähigkeiten der Lernenden forciert. Ein besonderer Fokus liegt außerdem auf der Akzeptanz von gesellschaftlicher und individueller Mehrsprachigkeit, wobei dies auch bedeutet, die sprachlichen Kompetenzen anderer – im Unterricht also jene der Lernenden – zu akzeptieren. Aus diesem Grund ist Language Awareness weder als Sprachunterricht noch als an Sprachfächer gebunden zu betrachten. (vgl. Luchtenberg 1998: S. 140)

Im Wesentlichen kann man zwischen drei Arbeitsweisen und Methoden von Language Awareness differenzieren: Bewusstmachung der realen Sprachenvielfalt, welche zumeist mittels Projekte die Sprachenvielfalt als Reichtum erfahren lässt; Sprachvergleiche, die nicht nur im Bereich Lexik, Grammatik und Pragmatik durchgeführt werden, sondern auch die lebensweltlichen Erfahrungen der Lernenden miteinbeziehen; Verbindung mit interkulturellem Lernen, wodurch alle Lebenserfahrungen berücksichtigt werden, in denen Sprache eine Rolle spielt. (vgl. Wintersteiner 2003: S. 611)

Häufig wird Language Awareness durch das deutsche Wort „Sprachbewusstheit“ übersetzt und mitunter auch mit diesem Konzept gleichgesetzt. Ähnlich wie bei Language Awareness geht es bei Sprachbewusstheit um ein Gespür für Formen, Strukturen, Funktionen und den Gebrauch von Sprache(n), welches sich durch eine „kognitive, reflexive und auf den Gebrauch einer metasprachlichen Begrifflichkeit basierende Beschäftigung mit Sprache/n [...] und im Kontext von Sprachlernen auch mit ihrem Erwerb und ihrer Vermittlung“ (Rösch 2008: S. 169) ausdrückt. Das bedeutet, dass für die Entwicklung von Sprachbewusstheit nicht nur Aufmerksamkeit für sprachliche Strukturen und Phänomene nötig ist, sondern dass es auch expliziten Sprachwissens und metasprachlichen Wissens bedarf. Diese drei Faktoren wirken reziprok aufeinander ein. Höhere Aufmerksamkeit trägt positiv zu einem Zuwachs an Sprachwissen und zu größerer Sprachbewusstheit bei, was wiederum die Aufmerksamkeit steigert und das Wissen mehrt. (vgl. Oomen-Welke 2006: S. 453)

Rösch weist jedoch darauf hin, dass Language-Awareness-Konzepte in stärkerem Maße „die Erziehung zur Mehrsprachigkeit im Sinne eines bewussten Umgangs mit den Erst- und bereits gelernten Fremdsprachen sowie den Herkunftssprachen von Schülern mit Migrationshintergrund“ (Rösch 2008: S. 172) thematisieren. Somit greift Language Awareness auch Themen der Sprach- und Bildungspolitik auf, welche die Akzeptanz und Wahrnehmung von mehrsprachigen SchülerInnen als solche und ihr Recht auf muttersprachlichen Unterricht betreffen. (vgl. ebd.: S. 172)

Das Language-Awareness-Konzept wird weitergeführt durch den Ansatz der „Didaktik der Sprachenvielfalt“ (Oomen-Welke 2008; Schader 2003). Dieser Ansatz zeigt eine sehr starke interkulturelle Orientierung, sodass nicht nur Sprache an sich, sondern auch Texte, Alltagsroutinen und Kulturen thematisiert werden. Auf der Grundlage der Erfahrungen der

SchülerInnen wird folglich sprachliche und kulturelle Vielfalt reflektiert. (vgl. Oomen-Welke 2010: S. 1106f.; Schader 2004: S. 51)

## **Sprachvergleich**

Heutzutage erfreut sich Sprachvergleich als eine der dominanten Methoden des Language-Awareness-Konzepts zunehmender Beliebtheit, doch dies war nicht immer so. In diesem Kapitel werde ich nach dem Versuch einer Definition auf die historische Entwicklung und Akzeptanz von Sprachvergleich eingehen, wobei die Verbindung zur Kontrastivhypothese und zum Konzept der Interferenz und des Transfers im Mittelpunkt stehen werden. Danach werde ich generelle Einsatzmöglichkeiten von Sprachvergleich skizzieren, um schließlich zur Anwendung von Sprachvergleich im Sinne der Language Awareness zu kommen. Abschließend werde ich auf die Bedeutung von kontrastiver Sprachbetrachtung im Deutsch- und Erstsprachunterricht eingehen, um zum Schluss noch einmal die Vorteile von Sprachvergleich zusammenzufassen.

Prinzipiell ist Sprachvergleich nicht auf eine spezielle (linguistische) Disziplin begrenzt und kann verschiedene Funktionen einnehmen. Eine davon, die besonders für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht wichtig ist, besteht in der „Feststellung, Systematisierung und Erklärung von interlingualen Gemeinsamkeiten und Unterschieden“ (Brdar-Szabó 2010: S. 518).

Bedingt durch den Blick auf interlinguale Unterschiede ergeben sich viele Berührungspunkte mit dem Konzept des Transfers bzw. der Interferenz. Wenn Menschen, egal welchen Alters, eine zweite bzw. neue Sprache lernen, bedienen sie sich der Muster und Systeme bereits erlernter Sprachen. Eine mögliche Strategie besteht darin, Strukturen der Erstsprache auf die Zweitsprache zu übertragen. Diese Übertragung wird auch als Transfer bezeichnet, der glücken, aber auch misslingen kann. Im Fall von negativem Transfer spricht man auch von Interferenz. (vgl. Dirim 2005b: S. 53)

Solchen Transfer- und Interferenzprozessen kommt in der Kontrastivhypothese eine wichtige Bedeutung zu. Diese in den 1970er und 1980er Jahren sehr populäre Hypothese geht davon aus, dass der Zweitspracherwerb vorwiegend durch die Struktur der Erstsprache der Lernenden beeinflusst wird und unterschiedliche Sprachstrukturen zwangsläufig Probleme bereiten müssen. Diese Annahme führte zu einer vermeintlichen Vorhersagbarkeit von

Fehlern, weil alle Fehler auf die Unterschiede zwischen Erst- und Zweitsprache zurückgeführt wurden. Diese Hypothese ist in dieser Form freilich nicht haltbar, da Fehler vielerlei Ursachen haben können und nicht nur durch erstsprachliche Interferenz entstehen, wie beispielsweise die Interlanguage-Hypothese nach Selinker gezeigt hat. (vgl. Dirim 2005b: S. 53f.; Brdar-Szabó 2010: S. 522)

Die starke Popularisierung der Kontrastivhypothese und eine vereinfachte Auffassung von Kontrastivität bewirkten einerseits, dass Sprachvergleich rein zur Vorbeugung von Fehlern eingesetzt wurde, damit Lernende einer neuen Sprache schnellere und bessere Erfolge erzielen würden. Andererseits kam es dadurch sogar zum Ausschluss der Erstsprache im Zweitsprachunterricht, was aus der Sicht neuerer kognitiver Spracherwerbstheorien bewiesenermaßen für den Zweitspracherwerb weder förderlich noch empfehlenswert ist. (vgl. Brdar-Szabó 2010: S. 524)

Die häufige Gleichsetzung von Kontrastivhypothese und Kontrastivität bzw. Sprachvergleich führte in der Folge dazu, dass Kontrastivität und Sprachvergleich beinahe ebenso in Verruf gerieten wie die Kontrastivhypothese und ihnen lange Zeit ein schlechter Ruf anhaftete. (vgl. Brdar-Szabó 2010: S. 521f.)

Mittlerweile wurde der Ansatz der kontrastiven Sprachbetrachtung und Spracharbeit jedoch weiterentwickelt. Man nimmt an, dass zwischen den verschiedenen Sprachen eines Menschen ein kompliziertes Wechselverhältnis herrscht und dass es sogar innerhalb der Zielsprache zu negativen und positiven Transfers kommen kann. (vgl. Dirim 2005a: S. 58) Tatsächlich kann die Beschäftigung mit Interferenzfehlern von Seiten der Lehrkräfte durchaus sinnvoll sein, solange die Erstsprache nicht als einzige Fehlerquelle betrachtet wird und man beachtet, dass Interferenzfehler nicht gezwungenermaßen auftreten müssen. Da die Sprachen eines Menschen durchaus in Wechselwirkung miteinander stehen, kann die Beschäftigung mit solchen Fehlern den Lehrpersonen helfen, die Hindernisse der Lernenden besser zu begreifen, und als Basis für die didaktische Aufbereitung des Lernmaterials im Unterricht dienen. (vgl. Dirim 2005b: S. 54)

Jeuk betont allerdings zu Recht, dass bei der Interpretation von Transferleistungen durch kontrastive Analyse große Vorsicht geboten ist, da immer auch andere Faktoren beteiligt sein können. Deshalb sollten die Lehrpersonen die Lernenden und deren Hintergründe sehr genau kennen. (vgl. Jeuk 2010: S. 45)

Aufgrund der Tatsache, dass das Konzept der Language Awareness die Förderung von Sprachbewusstheit und die Akzeptanz von Mehrsprachigkeit zum Ziel hat, spiegeln sich diese Zielsetzungen auch im Zugang zu und Umgang mit Sprachvergleich wider.

Rösch formuliert den Nutzen von Sprachvergleich im Sinne der Language Awareness wie folgt: „Anders als in der Grammatik-Übersetzungsmethode geht es dabei weniger um einen Sprachvergleich auf struktureller Ebene zur Vermeidung negativer Interferenzen, sondern darum, das Vorwissen aus der und manchmal auch über die Erstsprache bewusst und für den Zweitspracherwerb nutzbar zu machen.“ (Rösch 2008: S. 174) Der Fokus liegt bei dieser Definition also auf der Entwicklung von Sprachbewusstheit und auf der Nutzung vorhandener sprachlicher Ressourcen.

Für Luchtenberg liegt der Vorteil von Sprachvergleich mit einer oder mehreren Sprachen im Sinne der Language Awareness auch darin, „Möglichkeiten zur Sensibilisierung für sprachliche Phänomene“ zu schaffen, „wobei neben den sprachlichen auch die sprachkulturellen Aspekte relevant sind.“ (Luchtenberg 1998: S. 146)

Die möglichen Einsatzgebiete für Sprachvergleich sind zahlreich, was Luchtenberg mit einer Tabelle inklusive Beispielen belegt. Diese umfasst insgesamt 15 Bereiche, die von den klassischen Gebieten Grammatik, Lexik, Phonologie und Orthographie über Sprachgeschichte, Sprachkontakte, (fiktionalen) Texte, verbale und nonverbale Kommunikation, Rollenverhalten, interkulturelle kommunikative Kompetenz, Diskriminierung, Plurizentrik und Sprachkritik reichen. (Tabelle siehe: Luchtenberg 1998: S. 147)

Luchtenberg sieht somit drei wesentliche methodische Zugangsweisen für Sprachvergleich im Sinne von Language Awareness:

Zum einen können Lehrkräfte auf Schulsprachen wie Englisch oder Französisch zurückgreifen, was den Vorteil mit sich bringt, Sprachvergleich besser in die Unterrichtsvorbereitung einbeziehen zu können, wenn die Lehrkräfte dieser Sprachen mächtig sind. Zum anderen besteht auch die Möglichkeit, alle in der Lerngruppe vorhandenen Sprachen einzubeziehen. Dies erfordert freilich von den Lehrkräften, sich selbst zurückzunehmen und den SchülerInnen die ExpertInnenrolle für die jeweilige Sprache zukommen zu lassen. Schließlich kann auch noch Deutsch als Ausgangspunkt genommen werden, indem aus den anderen vorhandenen

Sprachen ins Deutsche übersetzt wird. (vgl. Luchtenberg 1998: S. 146) Der letzte Ansatz bietet laut Luchtenberg einige wesentliche Vorteile:

Einerseits sind dadurch Sprachvergleiche ins Deutsche und zu anderen Sprachen möglich. Andererseits werden nicht nur bi- oder multilinguale, sondern auch rein deutschsprachige Kinder miteinbezogen. Letztlich kann er in besonderem Maße in den Deutschunterricht integriert werden. (vgl. Luchtenberg 1998: S. 148)

Selbstverständlich stellt Luchtenberg die Forderung, Sprachvergleich nicht nur im Deutschunterricht, sondern in allen Sprachfächer anzuwenden, um die Lernenden zu Sprachbewusstheit hinzuführen. Sie betont jedoch weiters, Sprachvergleich nicht nur in Form von Übersetzung durchzuführen, sondern alle sprachlichen und sprachkulturellen Bereiche einzubeziehen, da somit, im Sinne des holistischen Ansatzes von Language Awareness, nicht nur ein kognitiver, sondern auch ein emotionaler Zugang ermöglicht wird. (vgl. Luchtenberg 1998: S. 148)

Kniffka/Siebert-Ott gehen zwar nicht explizit auf Sprachvergleich im Konzept der Language Awareness ein, setzen sich jedoch im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik für kontrastive Sprachbetrachtung im Deutsch-, Fremdsprachen- und Herkunftssprachenunterricht ein. Ihr oberstes Erziehungsziel besteht in der „Förderung eines bewussten Umgangs mit der eigenen Sprache“ (Kniffka/Siebert-Ott 2009: S. 186), also in der Förderung von Sprachbewusstheit. Dafür bedarf es ihrer Meinung nach einer Vermittlung von deklarativem Wissen, Problemlösungswissen und metasprachlichem Wissen. Dieses kann im Deutschunterricht erworben und eingesetzt werden, indem Vergleiche mit anderen Sprachen, wie Schulfremdsprachen oder Erstsprachen, angestellt werden. Als Beispiel führen Kniffka/Siebert-Ott die Regeln der Großschreibung im Deutschen an, die im Vergleich zu vielen anderen Sprachen eine Besonderheit darstellt. (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009: S. 187f.)

Eine besondere Rolle sollte die kontrastive Sprachbetrachtung laut Kniffka/Siebert-Ott im Fremd- und Erstsprachunterricht spielen, da dort „eine fundierte kontrastive Sprachbetrachtung für eine Lehrkraft grundsätzlich leichter möglich [ist] als in einer sprachlich heterogenen Lerngruppe, weil hier zunächst jeweils nur zwei Sprachen miteinander verglichen werden müssen, nämlich Deutsch und die betreffende Herkunftssprache oder Fremdsprache.“ (Kniffka/Siebert-Ott 2009: S. 188) Eine wichtige Voraussetzung besteht

jedoch darin, dass die Lehrperson über fundiertes Wissen in beiden Sprachen verfügt. Eine solche kontrastive Sprachbetrachtung kann „damit auch einen wichtigen Beitrag zur Vermeidung von Transferfehlern leisten.“ (Kniffka/Siebert-Ott 2009: S. 188) Dies entspricht auch der am Anfang des Kapitels erwähnten Beobachtung von Dirim.

Ein solcher kontrastiv angelegter Unterricht bedarf jedoch einiger Voraussetzungen. Zum einen müssen die Lehrpersonen dazu bereit sein, sich auf Unbekanntes und Fremdes einzulassen sowie andere Sprachen als die Deutsche für die Reflexion über Sprache zuzulassen. (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009: S. 196) Weiters ist eine gewisse Bereitschaft nötig, die sprachlich-kulturelle Erfahrungswelt der Lernenden sowie ihre Beobachtungen zum Ausgangspunkt von Sprachreflexion zu machen und in der Folge auf das sprachliche Wissen der Lernenden zurückzugreifen. Die Kompetenzen der Lernenden werden aktiv genutzt, sodass sie selbst zu SprachexpertInnen werden. (vgl. Oomen-Welke 2006: S. 458; Kniffka/Siebert-Ott 2009: S. 196f.) Ein solches Vorgehen trägt nicht nur zur Steigerung des Selbstbewusstseins der Lernenden bei, sondern auch zur Aufwertung ihrer vorhandenen sprachlichen Kompetenzen.

Abschließend möchte ich nun die Vorteile von Sprachvergleich und kontrastiver Sprachbetrachtung im Unterricht noch einmal zusammenfassen:

- Wird Sprachvergleich im Hinblick auf mögliche Interferenzfehler betrieben, kann dieser Blickwinkel den Lehrkräften helfen, die sprachlichen Hürden für die Lernenden besser nachzuvollziehen und die didaktische Aufbereitung des Lehr- und Lernmaterials darauf abzustimmen. (vgl. Dirim 2005b: S. 54)
- Im Sinne der Language Awareness trägt Sprachvergleich dazu bei, die sprachlichen Ressourcen der Lernenden zu aktivieren und für den Zweitspracherwerb bzw. -unterricht nutzbar zu machen. (vgl. Rösch 2008: S. 174)
- Ebenfalls im Konzept der Language Awareness bietet Sprachvergleich „Möglichkeiten zur Sensibilisierung für sprachliche Phänomene“ (Luchtenberg 1998: S. 146), also zur Entwicklung von Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit.
- Außerdem vermag Sprachvergleich ebenfalls im Sinne der Language Awareness auf mehrere Arten die Akzeptanz von Mehrsprachigkeit zu fördern. Einerseits kann er zeigen, „daß es unterschiedliche Realisierungen ein und desselben Konzepts gibt, was auf

unterschiedlichen sprachlichen Ebenen gilt.“ (Luchtenberg 1998: S. 143) Andererseits können Beobachtungen von Lernenden als Ausgangspunkt für Sprachvergleich herangezogen werden, sodass die sprachlichen Ressourcen und Kompetenzen mehrsprachiger SchülerInnen nutzbar gemacht werden und die SchülerInnen selbst die Rolle von SprachexpertInnen übernehmen können. (vgl. Oomen-Welke 2006: S. 458; Kniffka/Siebert-Ott 2009: S. 196f.)

- Eine solche Vorgehensweise trägt außerdem dazu bei, die Sprachkenntnisse von SchülerInnen nicht als Hindernis, sondern als Chance wahrzunehmen. (vgl. Siebert-Ott 2006: S. 37) Sprachliche Ressourcen werden dadurch nicht nur sichtbar, sondern auch aufgewertet, was zu einem gesteigerten Selbstbewusstsein der Lernenden beitragen kann.
- Sprachvergleich ist in jeder Klasse und in jedem Sprachunterricht einsetzbar, da im Sinne der Didaktik der Sprachenvielfalt alle Sprachkenntnisse der Lernenden eingesetzt werden. Vor allem Schaders Unterrichtsvorschläge beziehen sich explizit nicht nur auf Erstsprachen oder in der Schule gelernte Fremdsprachen, sondern auch auf Dialekte. (vgl. Schader 2004: S. 59)
- Schließlich hat sich Lernen am Kontrast in allen Lebensbereichen als eine besonders effektive Art des Lernens erwiesen, da es zum besseren Verständnis beider Systeme, in diesem Fall beider Sprachen, verhelfen kann. (vgl. Siebert-Ott 2006: S. 37)
- Letztlich fordern Roth/Britz zusätzlich zur Wertschätzung und Förderung von Erstsprachen auch das Einbeziehen von Sprachvergleich, „da die Sprachen beim zweisprachigen Aufwachsen in einem Wechselwirkungsverhältnis stehen und sich daher in der Entwicklung gegenseitig stützen können.“ (Roth/Britz S. 6)

## 5 Fazit

Die Darstellung des Forschungsstandes sowie der aktuellen Fördermethoden hat gezeigt, dass sich Erstsprachunterricht sehr wohl positiv auf die Kompetenzen in der Zweitsprache und in der Folge auf den Bildungserfolg auswirken kann, wenn er unter bestimmten Konditionen durchgeführt wird.

Einerseits muss der Erstsprachunterricht besser mit anderen sprachlichen Fördermaßnahmen koordiniert werden und sollte nicht als isolierter oder additiver Bestandteil von Sprachförderung gesehen werden. Andererseits sollten die Erstsprachen der SchülerInnen auch im Regelunterricht mehr miteinbezogen werden, was besonders mit Sprachvergleichen im Sinne des Language Awareness Konzepts möglich ist, da dadurch mehr Bewusstheit in beiden Sprachen geschaffen wird, vor allem was Gemeinsamkeiten und Unterschiede betrifft. Schließlich kann zum Aufbau und zur Förderung der Bildungssprache von SchülerInnen mit Migrationshintergrund das Konzept der durchgängigen Sprachbildung einen wichtigen Beitrag leisten, da es mit der erfolgreichen Methode Scaffolding arbeitet und alle sprachlichen Ressourcen von SchülerInnen fördert.

Da Scaffolding nachweislich die bildungssprachlichen Kompetenzen von SchülerInnen in der Zweitsprache stärkt, wäre eine Erweiterung durch Einbeziehung der Erstsprache/n der Lernenden im Sinne eines bilingualen Scaffolding wünschenswert, um die bildungssprachlichen Fähigkeiten auch in der Erstsprache gezielter und vor allem in Verzahnung mit der Zweitsprachförderung fördern zu können. Die von Hans-Joachim Roth beobachtete Spielart stellt eine erste mögliche Variante von bilinguaalem Scaffolding dar.

Betrachtet man Scaffolding globaler als Methode zum Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen, könnte eine mögliche Erweiterung durch Einbeziehung der Erstsprache der Lernenden eine Kombination aus Sprachvergleich, der sich mit bildungssprachlichen Phänomenen beschäftigt, und den zentralen Elementen des Scaffolding sein. Eine derartige Kombination werde ich im folgenden, empirischen Teil der Arbeit ausarbeiten, durchführen und evaluieren.

## B Empirischer Teil

### 1 Methodologische Überlegungen

Wie bereits eingangs erwähnt, beschäftigt sich dieser Teil der Arbeit mit dem Entwurf, der Durchführung und Evaluation einer Unterrichtseinheit für den Erstsprachunterricht Türkisch.

Diese Unterrichtseinheit verfolgt zwei wesentliche Ziele:

Zum einen soll sie dazu beitragen, die bildungssprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen in beiden Sprachen zu fördern sowie positive Effekte vom Türkischen auf das Deutsche zu ermöglichen. Zum anderen soll dadurch die Sprachbewusstheit der Lernenden in Hinblick auf die beiden Sprachen Türkisch und Deutsch angeregt und geschärft werden.

Um diese Ziele erreichen zu können, habe ich die Methoden Sprachvergleich und Scaffolding ausgewählt. Für Scaffolding habe ich mich entschieden, weil es eigens für die Förderung der bildungssprachlichen Kompetenzen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund entwickelt wurde und diese auch nachweislich fördert. Der Fokus des Scaffolding liegt zwar primär auf der Förderung der Bildungssprache im Zweitsprachunterricht, die sich in der Folge auch positiv auf jene in der/n Erstsprache/n auswirken kann. Aus meiner Sicht spricht jedoch nichts dagegen, im Sinne durchgängiger Sprachbildung die Bildungssprache auch in der Erstsprache mittels dieser Methode zu fördern. Scaffolding im Erst- und Zweitsprachunterricht könnte den positiven Effekt der bildungssprachlichen Förderung sogar noch verstärken.

Um im Erstsprachunterricht einen Konnex zur Zweitsprache herstellen und diese somit besser integrieren zu können, ist meine Auswahl auf die Methode Sprachvergleich gefallen, weil sie „eine gute Möglichkeit [ist], andere Sprachen so einzubeziehen, dass sie sich auch auf die Entwicklung des Deutschen als Zweitsprache positiv auswirken“ (Dirim 2005c: S. 141).

Kniffka/Siebert-Ott betonen außerdem die Wichtigkeit und Bedeutung von Sprachvergleichen im Erstsprachunterricht, da dort kontrastive Sprachbetrachtung einfacher durchgeführt werden kann, nämlich aufgrund der Tatsache, dass nur zwei Sprachen miteinander verglichen werden müssen. Weiters kann Sprachvergleich in dieser Art einen wichtigen Beitrag zur Vermeidung von Transferfehlern leisten und vor allem zur Entwicklung metasprachlichen Wissens beitragen. (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009: S. 188)

Diese beiden Methoden werden miteinander kombiniert, um dadurch eine Art sprachvergleichendes, bilinguals Scaffolding zu entwerfen, das die bildungssprachlichen Fähigkeiten der Lernenden in beiden Sprachen fördern soll. Demnach bildet der Sprachvergleich das Gerüst zur bildungssprachlichen Förderung, da der Fokus des Vergleichs auf Elementen der Bildungssprache in beiden Sprachen liegt. Zusätzlich werden die wichtigsten Prinzipien des Scaffolding berücksichtigt, wozu die Art des Unterrichtsgesprächs und der Unterrichtsinteraktion ebenso wie die sprachliche Modellierung der Aussagen der Lernenden durch die Lehrperson zu zählen sind.

Das heißt, dass die Lernenden, genau wie von Gibbons vorgeschlagen, zuerst in Gruppenarbeiten das sprachliche Phänomen erkunden und dabei in der Alltagssprache das Verstehen sichern. Dann berichten sie in Forscherkonferenzen über die Ergebnisse der Gruppenarbeiten, wobei in dieser Phase die sprachliche Modellierung der Äußerungen der Lernenden durch die Lehrperson erfolgt. Durch dieses Vorgehen sollen für die Lernenden authentische Gesprächsanlässe geschaffen werden, die es ihnen ermöglichen, ein Maximum an Redezeit zu gewinnen.

## 2 Geplante Unterrichtseinheit

### 2.1 Rahmen und Zielgruppe

Die Unterrichtseinheit findet in der Kooperativen Mittelschule Schopenhauerstraße in Wien statt und wird im Erstsprachunterricht Türkisch von Mag. Göksel Yılmaz durchgeführt, für dessen Kooperation ich mich an dieser Stelle sehr herzlich bedanken möchte.

In dieser Schule, die mit dem Österreichischen Integrationspreis ausgezeichnet wurde, herrscht sehr große sprachliche und kulturelle Vielfalt, da laut Angaben der Schulhomepage „Schülerinnen und Schüler aus mehr als 30 Staaten“ (URL 3, S. 1) diese Schule für 10-14-Jährige besuchen. Aufgrund dieser Umstände nimmt sich die Schule selbst als „Ausländerschule“ (URL 3, S. 1) wahr und hat sich im Rahmen eines mittlerweile mehrjährigen Projekts die Themen Identität, Interkulturalität und Integration zum Leitmotiv gemacht. Ziel dieses Projekts ist das Streben nach Chancengleichheit für Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte. Die sprachlichen Ressourcen der SchülerInnen sollen deshalb anerkannt, genutzt und gefördert

werden, da Mehrsprachigkeit als Wert geschätzt wird. (vgl. URL 3, S. 1) Aufgrund der vielfältigen sprachlichen Ressourcen der SchülerInnen und der expliziten Wertschätzung von Mehrsprachigkeit, wird zusätzlich zur Fremdsprache Englisch auch erstsprachlicher Zusatzunterricht in den Sprachen Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch angeboten. (vgl. URL 4)

Die geplante Unterrichtsstunde wurde mit einer Gruppe von sieben SchülerInnen einer 2. Klasse durchgeführt. Laut den Ergebnissen der Fragebögen sind die Lernenden 12 Jahre alt, wobei ein/e SchülerIn angab, 13-14 Jahre alt zu sein. Aus einem Gespräch mit dem Türkischlehrer ging hervor, dass die SchülerInnen bereits das zweite Jahr Türkischunterricht haben. Dieser findet nicht additiv am Nachmittag statt, sondern wird in den Stundenplan der Kinder integriert. Sie erhalten nicht nur zwei Stunden pro Woche reinen Türkischunterricht, sondern es werden auch zusätzlich die Fächer Biologie, Geographie, Geschichte und Mathematik in Deutsch und in Türkisch sowie in Bosnisch/Kroatisch/Serbisch unterrichtet. Dieses Vorgehen soll gewährleisten, dass die SchülerInnen einerseits die Inhalte besser verstehen und andererseits das entsprechende Fachvokabular auch in ihren Erstsprachen lernen.

## 2.2 Positive und negative Einflüsse von Türkischkenntnissen auf den Erwerb des Deutschen

Bevor ich Thema und Ablauf der Unterrichtseinheit skizziere, werde ich an dieser Stelle die Einflüsse von Türkischkenntnissen auf den Erwerb der deutschen Sprache näher beleuchten, damit deutlich wird, in welchen Bereichen der beiden Sprachen es positive und negative Transfermöglichkeiten gibt, welche für die betroffenen SchülerInnen Vorteile, aber auch Hindernisse bedeuten können.

Im Gegensatz zum Deutschen, das nur teilweise agglutinierende Züge aufweist, handelt es sich beim Türkischen um eine rein agglutinierende Sprache, „d.h. Numerus, Kasus und Zugehörigkeit des Nomens, Person, Tempus, Modus, Aspekt und Genus des Verbs sowie Frage

und Negation, Wunsch und Notwendigkeit werden durch angehängte Elemente (Suffixe) ausgedrückt.“ (Sırım/Reich 2008: S. 113)

Während man im Wortschatz der Allgemeinsprache wenige Lehnwörter findet, gibt es in der Wissenschaftssprache jedoch sehr viele, die vor allem aus dem Englischen, Arabischen und Persischen kommen. Weiters ist die Sprache gekennzeichnet durch Vokalharmonie, „d.h. dass in aufeinander folgenden Silben nur „zueinander passende“ Vokale vorkommen, ausgenommen in Fremd- und Lehnwörtern.“ (Sırım/Reich 2008: S. 113)

Das Lautsystem des Türkischen ist als relativ einfach zu bezeichnen, da lateinische Buchstaben verwendet werden und Buchstaben-Lautentsprechungen in der Regel eindeutig sind. Die Schriftzeichen im Deutschen und Türkischen sind weitgehend identisch, wobei es trotzdem einige Unterschiede gibt. Die Deutschen Schriftzeichen <ä, qu, ß, sch> existieren im Türkischen nicht und umgekehrt gibt es die türkischen Schriftzeichen <ı, ç, ş, ğ> im Deutschen nicht. (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009: S. 193; Sırım/Reich 2008: S. 113)

Was die Orthographie betrifft, werden im Türkischen alle Wörter außer Eigennamen und am Satzanfang klein geschrieben. Da die Regeln für Groß- und Kleinschreibung im Deutschen jedoch eine wesentlich höhere Komplexität aufweisen, haben Deutschlernende häufig Probleme mit Groß- und Kleinschreibung. (vgl. Dirim 2005b: S. 55) Außerdem spiegelt sich die Auslautverhärtung im Gegensatz zum Deutschen im Türkischen auch in der Orthographie wider. Während das Deutsche dem Morphemkonstanzprinzip folgt – z.B. wird in Kind das <d> lautlich zu [t], aber trotzdem nicht anders geschrieben –, gibt es ein solches Prinzip im Türkischen nicht (z.B. kitap – kitabı – Buch). (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009: S. 193)

Auch im Bereich der Phonologie lassen sich Unterschiede feststellen. Im Türkischen treffen normalerweise innerhalb einer Silbe zwei oder mehrere Konsonanten nicht aufeinander, sodass es auch keine Doppelkonsonanten gibt. Dies führt dazu, dass im Deutsch häufig Sprossvokale eingefügt werden, z.B. im dt. Wort Kalb, das häufig als „Kalib“ ausgesprochen wird, um ein Aufeinandertreffen von zu vielen Konsonanten zu vermeiden. (vgl. Dirim 2005b: S. 55)

Darüber hinaus gibt es im Türkischen weder Genera, noch Kasus, Artikel oder Präpositionen. Dieser gravierende Unterschied erzeugt oft Schwierigkeiten bei der Wahl der Artikel, der korrekten Deklination und der Präpositionen. (vgl. Dirim 2005b: S. 55; Griebhaber 2008: S. 41; Sırım/Reich 2008: S. 113) Griebhaber weist an einem konkreten Beispiel darauf hin, welche Leistungen z.B. beim Satz „Aron wollte bei einer alten Frau einbrechen.“ erbracht werden müssen. Zum einen muss die richtige Präposition zu „einbrechen“ und zu „alte Frau“ gefunden werden, dann gilt es den richtigen Kasus zu ermitteln und schließlich auch noch zu beachten, an welchen sprachlichen Ausdrücken sich die Kasusform niederschlägt. (vgl. Griebhaber 2008: S. 42)

Allerdings weist Türkisch „ein reicheres und stärker ausgeprägtes Flexionssystem als Deutsch [auf], so dass (...) eine Disposition zur Wahrnehmung der deutschen Flexionssuffixe und ihrer Verwendung gegeben sein sollte – im Unterschied z.B. zu englischen Deutschlernern, die von einer Sprache mit sehr geringem Suffixbestand her sich mit Deutsch auseinandersetzen.“ (Griebhaber 2008: S. 41)

Auch im Bereich der Syntax lassen sich einige Besonderheiten festmachen. Im Türkischen herrscht in Prosatexten stets Verbendstellung. (vgl. Dirim 2005b: S. 55; Griebhaber 2008: S. 41; Sırım/Reich 2008: S. 113) Dieser Umstand bringt sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich. Während er für die Verbendstellung in deutschen Nebensätzen durchaus von Vorteil sein kann, birgt er für deutsche Hauptsätze Hindernisse, da dort das finite Verb an zweiter Stelle steht.

Schließlich gibt es im Türkischen keine Nebensätze in der Form, wie sie im Deutschen vorkommen. Untergeordnete Aussagen, die in etwa deutschen Nebensätzen entsprechen, werden nämlich durch nominale oder adverbiale Verbformen in den Satz eingebettet (z.B. Partizipien, Gerundien, Konverbien). (vgl. Sırım/Reich 2008: S. 113) Somit können diese Entsprechungen nicht wortwörtlich wiedergegeben werden, da ihnen in den beiden Sprachen gänzlich unterschiedliche Konstruktionen zugrunde liegen.

Eines dieser Suffixe, die untergeordnete Aussagen markieren können, ist das Suffix -dik-, auf das ich im Folgenden näher eingehe, da es Thema der Unterrichtseinheit ist.

## 2.3 Thema der Unterrichtseinheit

Als Thema für die Unterrichtseinheit im Erstsprachunterricht wurde das türkische Suffix -dik- ausgewählt, da mehrere Gründe dafür sprechen.

Einerseits handelt es sich um ein sehr wandelbares Suffix. Der großen Vokalharmonie folgend, richtet sich der Vokal dieses Suffixes nach dem vorangehenden Vokal im selben Wort, sodass sich -dik- zu -dık-, -duk- und -dük- verändern kann. Weiters kann das „d“ in -dik- zu einem „t“ verhärtet werden, wenn der Verbstamm, an den es gehängt wird, auf einen harten Konsonanten endet. Somit ergeben sich zusätzlich die möglichen Endungen -tik-, -tık-, -tuk- und -tük-. Schließlich kann auch das „k“ im Auslaut des Suffixes zu einem „ğ“ erweicht werden, wenn danach ein Vokal folgt. (vgl. Jansky 1986: S. 172; Moser-Weithmann 2001: S. 166) Dadurch ergeben sich noch mehr mögliche Abwandlungen. İnci Dirim konnte bei türkischsprachigen Studierenden in Hamburg feststellen, dass sie dieses Suffix in all seinen möglichen Abwandlungen nicht immer erkannten. Deshalb benötigen türkischsprachige SchülerInnen eher explizite Erklärungen zu den Abwandlungen sowie eine Veranschaulichung aller Abwandlungen, z.B. in Tabellenform.

Andererseits stellen mittels -dik- gebildete Partizipien „vergleichsweise späte Entwicklungen dar“. (Sırım/Reich 2008: S. 118) Erst ab einem Alter von fünf Jahren beginnen türkischsprachige Kinder in der Emigration -dik- als Temporalangabe, Ergänzung und Angabe in Form eines Nominals mit Postposition zu verwenden. (vgl. Sırım/Reich 2008: S. 118)

Schließlich wurde diese Suffix auch ausgewählt, weil es zu den Bereichen gehört, die in den beiden Sprachen Deutsch und Türkisch unterschiedlich realisiert werden und somit in besonderem Maße für Sprachvergleich geeignet sind. (vgl. Dirim 2005c: S. 141)

Wie bereits weiter oben kurz angesprochen, werden mit dem Suffix -dik- Gerundien und Partizipien<sup>14</sup> gebildet, die syntaktisch eine subordinierende Funktion einnehmen können und somit deutschen Nebensätzen entsprechen. (vgl. Sırım/Reich 2008: S. 113) Gerundien und Partizipien auf -dik- können sowohl Präsens- als auch Perfektbedeutung haben, da nicht die

---

<sup>14</sup> Ich schließe mich hiermit der Klassifizierung von Sırım an und unterscheide bei den Verbalkonstruktionen auf -dik- für untergeordnete Aussagen zwischen Adverbien und Gerundien, da in den türkischen Grammatiken sehr unterschiedliche Bezeichnungen zu finden sind. Unter Partizipien werden attributiv verwendete Verbleitungen verstanden und unter Gerundien flektierbare Verbleitungen in der Funktion einer Ergänzung oder Angabe. (vgl. Sırım 2008: S. 244)

Zeit im Vordergrund steht, sondern die beschriebene Handlung. Diese kann bereits eingesetzt haben oder auch gegenwärtig noch geschehen. Die zeitliche Bedeutung ergibt sich erst aus dem Zusammenhang. (vgl. Jansky 1986: S. 172; Moser-Weithmann 2001: S. 166)

Partizipien auf -dik- entsprechen aufgrund ihres attributiven Gebrauchs im Deutschen zumeist einem Relativsatz:

Bsp.: *Beklediğin kızın adı ne?* – Wie heißt das Mädchen, auf das du gewartet hast/wartest?

*Tanıştığım adam Türk.* – Der Mann, den ich kennengelernt habe, ist Türke.

(vgl. Jansky 1986: S. 173f.; Ersen-Rasch 2007: S. 217f.)

Gerundien auf -dik- können mehrere Funktionen einnehmen und haben im Deutschen unterschiedliche Entsprechungen:

a) Temporale Angaben - Temporalsatz

Bsp.: *Çocuk uyandığında kurbağa yok.* – Als das Kind aufwacht, ist der Frosch weg.

*Çay içtiğinizde geldim.* – Ich bin gekommen, als ihr Tee getrunken habt.

b) Ergänzungen – „dass“-Sätze

Bsp.: *Ece, saat yedide kalktığını söyledi.* – Ece hat gesagt, dass sie um 7 Uhr aufgestanden ist.

*Gül, Türkçe öğrendiğini biliyor.* – Gül weiß, dass ich Türkisch lerne.

*Çince öğrenmek istediğim kesin.* – Es ist definitiv, dass ich Chinesisch lernen will.

c) Angabe in Form eines Nominals mit Postposition

Bsp.:

*Beni beklemediğiniz için eve gittim.* – **Weil** ihr nicht auf mich gewartet habt, bin ich nach Hause gegangen.

*Türkiye'ye gittiğim zaman Konya'yı da göreceğim.* – **Wenn** ich in die Türkei fahre, werde ich auch Konya sehen.

*Eve geldikten sonra yemek yedim.* – **Nachdem** ich nach Hause gekommen bin, habe ich gegessen.

*Yorgun olduğum halde erken kalktım.* – **Obwohl** ich müde war, bin ich früh aufgestanden.

Die deutschen Entsprechungen können sehr vielfältig sein (Kausal-, Konditional-, Temporal- und Konzessivsätze).

#### d) Indirekte Fragesätze im Deutschen

Bsp.: *Ulf'un nerede oturduğun bilmiyorum.* – Ich weiß nicht, wo Ulf wohnt.

(Beispiele und Übersetzungen: Ersen-Rasch 2007: S. 185f., 217f., 226f., 234-236; Jansky 1986: S. 172-175; Sırım 2008: S. 246)

Betrachtet man diese Entsprechungen im Deutschen genauer, so sticht sowohl ihre Vielfalt ins Auge, aber auch die Tatsache, dass die deutschen Nebensätze im Türkischen ganz anders realisiert werden. Türkischsprachige Kinder und Jugendliche müssen hier also zwei völlig verschiedene Systeme erwerben.

Hinzu kommt jedoch außerdem, dass auch diese deutschen Nebensatztypen im Spracherwerb von Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache bereits auf einer sehr hohen Kompetenzstufe angesiedelt sind. Laut den Niveaubeschreibungen DaZ für die Sekundarstufe 1 entspricht der korrekte, subordinierende Gebrauch von Konjunktionen bereits der vierten, also höchsten Stufe. (vgl. Döll/Reich 2009: S. 17)

## 2.4 Geplanter Ablauf

Der geplante Ablauf der Unterrichtseinheit sieht folgendermaßen aus:

### 1. Lesetext (mit dem Suffix -dik-)<sup>15</sup>

Nachdem die SchülerInnen den Text still gelesen haben, wird der Inhalt im Plenum besprochen, um das Verstehen zu sichern.

### 2. Suffix -dik- + Abwandlungen

Die SchülerInnen werden in zwei Gruppen eingeteilt, in denen sie gemeinsam das Suffix im Text suchen sollen. Anschließend werden die Ergebnisse der Gruppenarbeit im Plenum präsentiert und an der Tafel notiert. Nicht gefundene Abwandlungen können entweder durch Tipps des Lehrers bezüglich Vokalharmonie, Erweichung und Verhärtung in Gruppen gesucht werden, um danach in der Gruppe Regeln ableiten zu können; oder der Lehrer geht mit den

---

<sup>15</sup> Siehe Anhang S. 86.

SchülerInnen die nicht gefundenen Abwandlungen der Reihe nach durch und lässt sie auf Regeln schließen. Abschließend werden im Plenum an der Tafel Tabellen erstellt, die alle möglichen Abwandlungen veranschaulichen sollen.

### **3. Entsprechungen im Deutschen**

Ein Satz, der das Suffix -dik- enthält, wird als Beispiel für eine Übersetzung ins Deutsche genommen. Dadurch sollen die SchülerInnen sehen, dass das Suffix nicht wortwörtlich übersetzbar ist, sondern im Deutschen ganz anders, nämlich durch einen Nebensatz wiedergegeben werden muss. Wiederum werden zwei Gruppen gebildet. Jede Gruppe soll die Hälfte der Sätze mit -dik- im Text in adäquates Deutsch übersetzen und anschließend ihre Ergebnisse im Plenum präsentieren. Gemeinsam werden die deutschen Entsprechungen festgehalten.

### **4. Evaluation mittels Fragebogen**

Die SchülerInnen bekommen einen kurzen Fragebogen, mit dessen Hilfe ermittelt wird, ob die Unterrichtseinheit hilfreich für die Lernenden war, um einerseits die Zusammenhänge zwischen dem Suffix -dik- und deutschen Nebensätzen zu verdeutlichen und um andererseits die deutschen Entsprechungen besser zu verstehen.

Zusätzlich wurde der Lehrer gebeten, auf die oben genannten, scaffolding-typischen Merkmale zu achten, d.h. den Lernenden genug Sprechzeit einzuräumen sowie ihre Äußerungen gegebenenfalls zu modifizieren.

## **2.5 Stundenbild**

Kursbezeichnung: Muttersprachlicher Unterricht Türkisch

Kursleiter: Mag. Göksel Yılmaz

TeilnehmerInnen (TN): 7

Einheiten pro Woche: 2 UE à 50 min

Kurstag: Freitag, 21.6.2013, Zeit: 9:00 – 9:50

**Grobziele:**

1. Die SchülerInnen erkennen und kennen die unterschiedlichen Abwandlungen des türkischen Suffixes -dik-.
2. Die SchülerInnen kennen die deutschen Entsprechungen zum türkischen Suffix -dik- und können Sätze, in denen es vorkommt, in adäquates Deutsch übertragen.

**Feinziele:**

1. Die SchülerInnen erkennen im Text die Abwandlungen des Suffixes.
2. Die SchülerInnen wissen, dass sich der Vokal des Suffixes nach der großen Vokalharmonie verändert, der Konsonant „d“ nach vorangehenden harten Konsonanten zu „t“ verhärtet und der auslautende Konsonant „k“ bei nachfolgendem Vokal zu „ğ“ erweicht wird.
3. Die SchülerInnen wissen, dass Sätze mit dem Suffix -dik im Deutschen nicht wortwörtlich wiedergegeben werden können, sondern mit einem Nebensatz übersetzt werden müssen.
4. Die SchülerInnen wissen, welche Entsprechungen es im Deutschen gibt.
5. Die SchülerInnen können türkische Sätze mit -dik durch adäquate deutsche Sätze übersetzen.

Abkürzungen: EA: Einzelarbeit, PA: Partnerarbeit, GA: Gruppenarbeit, PL: Plenum; FR:

Frontalunterricht

| Inhalt/Thema                            | Sozial-<br>formen | Material/<br>Medien | Lernende                                                                                                 | Lehrende                                                                                                   | Zeit |
|-----------------------------------------|-------------------|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Organisatorisches, Einführung in Stunde | FR, PL            |                     |                                                                                                          | klärt Organisatorisches, führt ins Thema ein                                                               | 5'   |
| Lesetext mit dem Suffix -dik-           | EA, PL            | Lesetext            | lesen den Text, besprechen den Inhalt des Textes                                                         | leitet die Inhaltsbesprechung                                                                              | 10'  |
| Suffix -dik- samt Abwandlungen          | PA/GA, PL         | Lesetext, Tafel     | suchen alle Formen mit -dik, präsentieren die Ergebnisse im Plenum, erarbeiten Regeln zur Abwandlung des | leitet die GA/PA an, leitet die Präsentationen an, sammelt die Ergebnisse an der Tafel, erarbeitet mit den | 25'  |

|                                |              |                    |                                                                                                                        |                                                           |     |
|--------------------------------|--------------|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-----|
|                                |              |                    | Suffixes,<br>präsentieren die<br>Ergebnisse                                                                            | SchülerInnen<br>Tabellen, notiert<br>sie an der Tafel     |     |
| Entsprechungen<br>im Deutschen | EA/PA,<br>PL | Lesetext,<br>Tafel | finden<br>Entsprechungen im<br>Deutschen zum<br>Suffix -dik,<br>übersetzen Sätze<br>ins Dt., stellen<br>Ergebnisse vor | leitet die Übung<br>an, sammelt<br>Ergebnisse an<br>Tafel | 15' |
| Evaluierung                    | EA           | Fragebogen         | füllen Fragebogen<br>aus                                                                                               | teilt Fragebogen<br>aus und sammelt<br>ihn ein            | 5'  |

## 2.6 Anmerkungen zur Durchführung

Aufgrund einer Verkettung mehrerer Ursachen konnte die Unterrichtseinheit erst am 21. Juni 2013, also am Freitag in der vorletzten Schulwoche durchgeführt werden, in der SchülerInnen im Allgemeinen gedanklich schon mehr in den Ferien als im Klassenzimmer sind. Deshalb konnte man einigen Lernenden ihre mangelnde Motivation kaum verübeln. Es war mir als Beobachterin offensichtlich, dass zwei bis drei Lernende mit den Gedanken woanders waren und sich kaum am Unterrichtsgeschehen beteiligten. Besonders ein Junge starrte auch nach mehrmaligen Aufforderungen in die Luft oder aus dem Fenster und machte nur widerwillig mit. Die restlichen SchülerInnen waren jedoch gedanklich bei der Sache und arbeiteten fleißig mit.

Außerdem stand aus organisatorischen Gründen nur eine Schulstunde zur Verfügung, weshalb der Lehrer zu Recht die einzelnen Aktivitäten raffte, damit sowohl die Unterrichtseinheit als auch die Evaluation mittels Fragebogen innerhalb von 50 Minuten durchgeführt werden konnten. Zusätzlich zum geringen zeitlichen Budget kam auch noch hinzu, dass eine Schülerin zu spät kam und auf sie gewartet werden musste und dass der Unterricht einmal von zwei SchülerInnen unterbrochen wurde, die in die Klasse kamen und nach dem Impfpass einer Mitschülerin fragten, da an diesem Tag Impfungen stattfanden.

Aufgrund all dieser suboptimalen Umstände verliefen nicht alle Aktivitäten ganz nach Plan. Da die Lernenden angesichts der nahenden Ferien und des schönen Wetters nicht mehr zu

geistigen Höchstleistungen motiviert waren, leitete der Lehrer die Stunde ein, indem er bereits Beispielsätze mit dem Suffix -dik- und einigen Abwandlungen an die Tafel geschrieben hatte und diese mit den Lernenden kurz durchging:

*Biz geldik. Biz güldük. Biz üşüttük.*<sup>16</sup>

*Yağmur yağdığını anlattı.*

*Aynurun elma sevip sevmediğini bilmiyorum.*

*Soğuk havada dışarı çıktı ve üşüttüğünü anladı.*

Danach wurde der Lesetext von den Lernenden laut im Plenum gelesen, teils freiwillig, teils nach Aufforderung, wobei der Lehrer teilweise auch die Aussprache oder das Lesen korrigierte. Dabei stellte sich heraus, dass einige SchülerInnen sehr flüssig und problemlos vorlesen konnten, andere hingegen öfter ins Stocken gerieten und fehlerhaft lasen. Diese Beobachtung deckte sich mit Angaben des Lehrers, laut denen es in dieser Gruppe ein paar sehr gute und ein paar schwache SchülerInnen gibt.

Nachdem der Text inhaltlich durchbesprochen worden war, teilte der Lehrer die Kinder in zwei Gruppen zu je drei bzw. vier SchülerInnen ein und gab ihnen die Anweisung, das Suffix -dik- im Lesetext zu suchen. Während die Lernenden in Gruppen arbeiteten, ging der Lehrer durch und half bei Bedarf. Die beiden Gruppen gingen jedoch sehr unterschiedlich vor. Während in einer Gruppe ein Mädchen den Text laut vorlas und immer kurz gestoppt wurde, wenn sie oder andere Gruppenmitglieder das Suffix gefunden hatten, arbeiteten die Lernenden in der anderen Gruppe eher einzeln für sich und teils mit deutlich weniger Motivation. Ein Schüler wollte sich nämlich anfangs überhaupt nicht zu den anderen Gruppenmitgliedern umdrehen und machte erst nach Aufforderung von Seiten des Lehrers mit. Eine andere Schülerin in dieser Gruppe beteiligte sich auch wenig an den Aktivitäten, sondern blickte oft aus dem Fenster oder tat wiederholt ihre Abneigung gegen die bevorstehende Impfung kund.

Als beide Gruppen fertig waren, kam ein Mädchen der ersten Gruppe an die Tafel und las die Sätze vor, in denen sie das Suffix gefunden hatten. Die Tatsache, dass der Lehrer bereits eingangs Beispiele mit den unterschiedlichen Abwandlungen des Suffixes an der Tafel notiert hatte, trug vermutlich ein wenig dazu bei, dass die SchülerInnen sehr erfolgreich bei der Suche nach den Abwandlungen des Suffixes waren und sie ohne größere Probleme finden konnten.

---

<sup>16</sup> In diesem Satz kommt –dik- nicht vor, was mir aufgrund meiner mangelnden Türkischkenntnisse nicht auffiel.

Dies konnte ich einerseits am Lob des Lehrers erkennen, andererseits an der Vorgehensweise einer Gruppe, bei jedem Fund das Lesen zu unterbrechen.

Die Ergebnispräsentation der Funde verband der Lehrer allerdings gleich mit der Übersetzung der Sätze ins Deutsche, indem im Plenum nach Entsprechungen gesucht wurde. Ebenso wurde bei der Präsentation der zweiten Gruppe vorgegangen. Dabei achtete der Lehrer darauf, dass alle SchülerInnen drankamen. Soweit ich aus meinen Beobachtungen erkennen konnte, bereitete das Übersetzen den SchülerInnen keine allzu großen Schwierigkeiten. Da meine Türkischkenntnisse leider sehr gering sind, konnte ich die türkischen Sätze zwar nicht verstehen. Die deutschen Entsprechungen und Übersetzungen, welche die SchülerInnen dazu fanden, klangen jedoch sehr gut. Teilweise halfen sich die SchülerInnen gegenseitig beim Finden der Entsprechungen, indem ein/e SchülerIn einen Impuls gab, den ein/e andere/r SchülerIn weiter veränderte und daran feilte, sodass man zum Schluss zu einer passenden Version kam. Teilweise fanden die SchülerInnen sogar auf Anhieb die adäquate Entsprechung. Während manche SchülerInnen sich eher widerwillig an den Übersetzungen im Plenum beteiligten, waren andere mit großem Eifer dabei und sichtlich angetan von dieser Aktivität. Teilweise konnte man sehen, dass sie eifrig nachdachten.

Zum Schluss resümierte der Lehrer mithilfe der SchülerInnen noch einmal mündlich die deutschen Entsprechungen.

Abschließend blieben noch zehn Minuten, in denen die Lernenden den Fragebogen ausfüllen konnten.

Auch wenn sowohl die Gruppenarbeiten als auch die Präsentationen länger und intensiver geplant gewesen wären sowie weniger Vorgaben durch den Lehrer vorgesehen gewesen wären, beurteile ich das Eingreifen des Lehrers in den Ablauf als sehr positiv, da nicht nur die Motivation, sondern auch die Konzentration der meisten SchülerInnen nicht mehr für ausgedehnte Gruppenarbeiten gereicht hätte. Durch diese Raffung vermochte der Lehrer die SchülerInnen zum Mitmachen zu bewegen und das Bestmögliche aus den SchülerInnen herauszuholen.

Obwohl mich die SchülerInnen vor dieser Stunde noch nie gesehen hatten, hatte ich nicht das Gefühl, von ihnen als Störfaktor wahrgenommen zu werden. Da der Lehrer zu Beginn der Stunde verabsäumt hatte, mich der Gruppe vorzustellen, vermutlich um schnell beginnen zu

können, forderten die SchülerInnen dies nach ein paar Minuten ein, sodass ich kurz mich und den Grund für meine Anwesenheit vorstellte. Danach wurde ich jedoch kaum mehr wahrgenommen und niemand drehte sich zu mir in der letzten Reihe um. Der Lehrer hatte mir vor der Stunde auch erklärt, dass diese Gruppe an Zuschauer und Hospitationen gewöhnt sei, da in dieser Schule viele Projekte stattfänden.

### 3 Evaluierung

Im Sinne der Methodentriangulation wurde zusätzlich zu meiner Beobachtung der Stunde, die ob meiner zu geringen Türkischkenntnisse wenig Aussagekraft besitzt, eine Befragung der einzelnen SchülerInnen mittels Fragebogen sowie ein Interview mit dem Türkischlehrer durchgeführt. Qualitative Interviews mit den SchülerInnen wären organisatorisch kaum zu bewältigen gewesen, da mit jedem Kind ein Termin vereinbart hätte werden müssen, was sich vermutlich zeitlich so lange hingestreckt hätte, dass die spontanen Eindrücke und Erfahrungen der SchülerInnen womöglich verloren gegangen wären.

Außerdem sehe ich einen weiteren Vorteil der Befragung mittels Fragebogen in der Erhebungssituation. Im Allgemeinen werden schriftliche Befragungen von den Befragten nämlich als anonym empfunden, sodass sie eher ehrliche Antworten geben und prinzipiell eine gründlichere Auseinandersetzung mit dem erfragten Thema stattfinden kann. (vgl. Bortz/Döring 2006: S. 237)

Durch dieses Vorgehen soll gezeigt werden, ob durch die Unterrichtseinheit die angestrebten Ziele zumindest teilweise erreicht werden konnten. Diese bestehen, wie bereits weiter oben ausgeführt, in der Förderung der bildungssprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen in beiden Sprachen, in der Ermöglichung positiver Effekte vom Türkischen auf das Deutsche sowie in der Entwicklung und Schärfung der Sprachbewusstheit.

Der Fragebogen<sup>17</sup> wurde nach den von Bortz/Döring vorgeschlagenen Richtlinien entworfen. (vgl. Bortz/Döring 2008: S. 253-256) Mit Ausnahme der letzten, freiwilligen Frage sind alle Fragen sog. geschlossene Fragen, was zur Erhöhung der Objektivität beiträgt. (vgl. Bortz/Döring 2008: S. 254) Weiters nimmt das Beantworten von geschlossenen Fragen

---

<sup>17</sup> Siehe Anhang S. 93.

weniger Zeit in Anspruch, was gegen Ende einer Unterrichtsstunde, wenn sich die SchülerInnen bereits nach der Pause sehnen, eine wichtige Rolle spielt, um zu möglichst unverfälschten Ergebnissen zu kommen.

Mit Ausnahme der einleitenden Fragen zu Alter und Selbsteinschätzung der Deutsch- und Türkischkenntnisse sowie Frage Nr. 5, einer Entscheidungsfrage mit „Ja“ und „Nein“ als Antwortmöglichkeiten, gibt es immer vier Antwortmöglichkeiten, um eine eindeutig linke oder rechte Positionierung zu erzielen und Tendenzen zur Mitte zu vermeiden.

Als Einleitung soll der Fragebogen zuerst neben dem Alter der SchülerInnen eine erste Selbsteinschätzung bezüglich ihrer Deutsch- und Türkischkenntnisse erfassen. Danach wird versteckt die Sprachbewusstheit der SchülerInnen hinsichtlich Sprachvergleichen ermittelt, indem die Kinder zum einen gefragt werden, wie oft sie versuchen, Zusammenhänge oder Vergleiche zwischen dem Deutschen und dem Türkischen herzustellen. Zum anderen möchte ich auch wissen, ob sie schon einmal über den Zusammenhang von deutschen Nebensätzen und dem türkischen Suffix -dik- nachgedacht haben.

Anschließend wird erhoben, ob die Unterrichtseinheit zum besseren Verständnis des Zusammenhangs von -dik- und den deutschen Nebensätzen beitragen konnte und wie schwer es für die SchülerInnen war, adäquate Entsprechungen zu finden. Um besonders die Effekte auf das Deutsche herauszufinden, werden die SchülerInnen gefragt, ob der Vergleich mit dem Deutschen zu einem besseren Verständnis der deutschen Entsprechungen beigetragen hat.

Um schließlich auch die Schärfung der Sprachbewusstheit zu erheben, wird den SchülerInnen die Frage gestellt, ob sie glauben, in Zukunft mehr auf Zusammenhänge zu achten. Die abschließende, letzte Frage ist freiwillig und soll erforschen, ob in dieser Stunde etwas neu für die Jugendlichen war oder ob sie sich etwas mitnehmen konnten. Ich habe mich deshalb dafür entschieden, die Beantwortung dieser Frage freiwillig zu belassen, da ich damit rechne, dass nicht alle etwas hinschreiben wollen und bei Zwang irgendwelche Antworten gegeben werden, welche die Ergebnisse verfälschen können.

Zusätzlich zu den Eindrücken der SchülerInnen werden auch jene des Lehrers erhoben. Um diese herauszufinden, habe ich mich für ein Leitfadeninterview entschieden und bin dabei nach den Empfehlungen von Bortz/Döring, Flick und Friebertshäuser vorgegangen. (vgl. Bortz/Döring 2006: S. 310-313; Flick 2009: S. 221-225; Friebertshäuser 2003: S. 375-378) Diese halbstrukturierte Befragungsmethode eignet sich nämlich nicht nur, um Informationen zu

sammeln, sondern auch um Theorien und Hypothesen zu prüfen. Die Leitfragen dienen als Gerüst für das Interview und beinhalten auch Erzählaufforderungen, welche die Befragten dazu anregen, ihre subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen darzustellen. (vgl. Friebertshäuser 2003: S. 376) Außerdem lassen Leitfragen-Interviews genügend Spielraum, um auch auf spontane Fragen oder neue Themen einzugehen, die bei der Interviewplanung nicht antizipiert wurden. (vgl. Bortz/Döring 2006: S. 314)

Die ausformulierten Leitfragen des Interviews sind im Anhang auf S. 87 zu finden. Da ich den Türkischlehrer bereits kenne, weil ich selbst bei ihm einen Türkischkurs gemacht habe, entfällt dementsprechend eine Begrüßung oder Vorstellung des Projekts. Deshalb beginne ich das Interview, indem ich mich für die Durchführung der Unterrichtseinheit bedanke und den Lehrer nach seinen generellen ersten Eindrücken von der Unterrichtseinheit frage. Anschließend gehe ich näher auf den Sprachvergleich ein, wobei gefragt wird, ob die Klasse daran gewöhnt ist, wie es den SchülerInnen damit gegangen ist und ob ein Nutzen daraus erkennbar war. Außerdem möchte ich wissen, ob es „Aha-Momente“ gegeben hat und die SchülerInnen das Phänomen in beiden Sprachen besser verstanden haben. Abschließend wird nach der Sprachbewusstheit der Kinder gefragt und die Ergebnisse des Interviews werden kurz resümiert.

Das Interview wird zur Auswertung aufgenommen und transkribiert. Das Transkript befindet sich im Anhang auf S. 87-92.

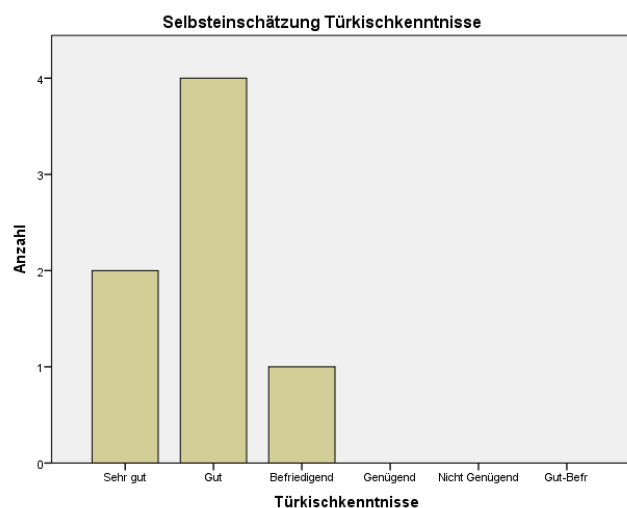
Ich bin mir der Tatsache bewusst, dass die Ergebnisse dieser Befragung nicht unanfechtbar sind. Einerseits handelt es sich um eine Gruppe von lediglich sieben SchülerInnen, sodass den Ergebnissen der Fragebogenauswertung keine besonders hohe Aussagekraft zukommt. Außerdem wäre zur Messung des Erreichens der angestrebten Ziele im Optimalfall eine längerfristig angelegte Beobachtung vonnöten, da eine einzige Unterrichtseinheit vermutlich kaum signifikante Veränderungen in den Bildungssprachkompetenzen und in der Sprachbewusstheit der SchülerInnen erzielen kann. Dies würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen, sodass sich bei der Evaluation zeigen wird, ob auch kleine Maßnahmen wie eine einzige Unterrichtseinheit bereits einen Beitrag leisten können.

### 3.1 Auswertung der Fragebögen

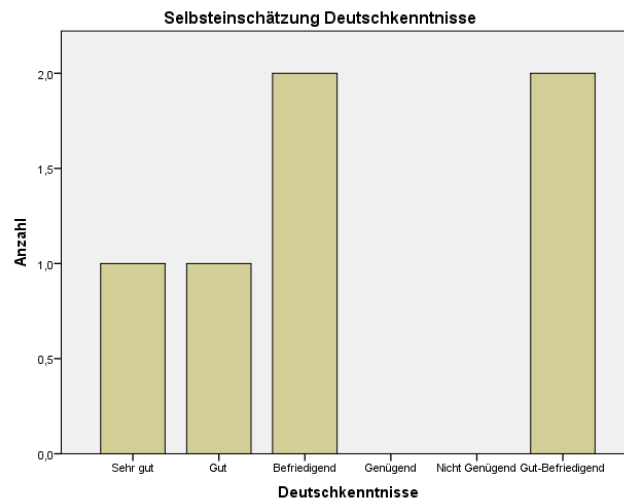
Die Fragebögen wurden mittels SPSS ausgewertet. Mithilfe dieses Programms wurden zu den einzelnen Fragen Grafiken erstellt, die der besseren Veranschaulichung der Ergebnisse dienen.

Die Analyse hinsichtlich der Selbsteinschätzung der Türkisch- und Deutschkenntnisse lässt einige Trends erkennen.

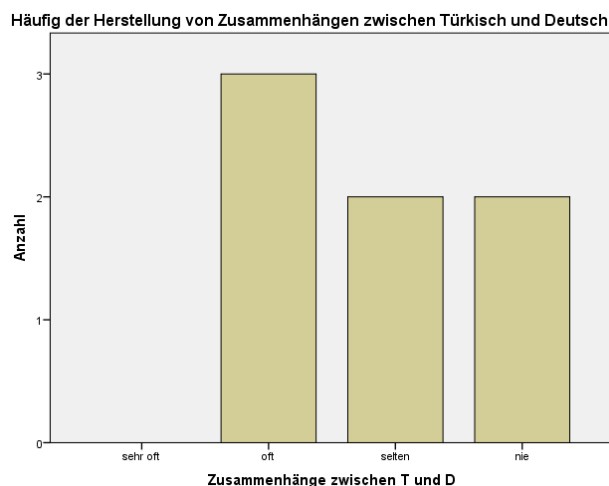
Mehr als die Hälfte der SchülerInnen, nämlich 4 von 7 SchülerInnen stufen ihre Türkischkenntnisse auf die Schulnote 2 ein, gefolgt von 2 SchülerInnen, die sich ein Sehr gut in Türkisch geben, und 1 SchülerIn mit befriedigend. Auch wenn somit der Großteil der SchülerInnen seine Leistungen auf dem Mittelfeld mit 3 einschätzt, zeigt sich trotzdem, dass sich alle SchülerInnen im oberen Notenspektrum ansiedeln.



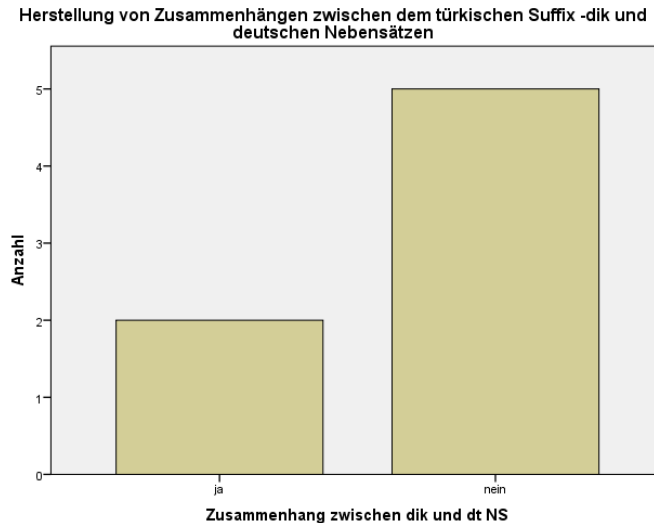
Etwas anders sieht die Verteilung jedoch für die Deutschkenntnisse aus. Hier gibt sich jeweils nur ein Kind ein Sehr gut oder Gut. Der Großteil, nämlich 4 von 6 SchülerInnen, siedelt sich auf einer 3 bzw. auf 2-3 an, wobei Zwischennoten eigentlich nicht intendiert gewesen wären. Folglich lässt sich daraus erkennen, dass die SchülerInnen ihre Deutschkenntnisse schlechter einstufen als ihre Türkischkenntnisse. Lediglich ein Kind gibt sich in Türkisch eine 3 und in Deutsch eine 2.



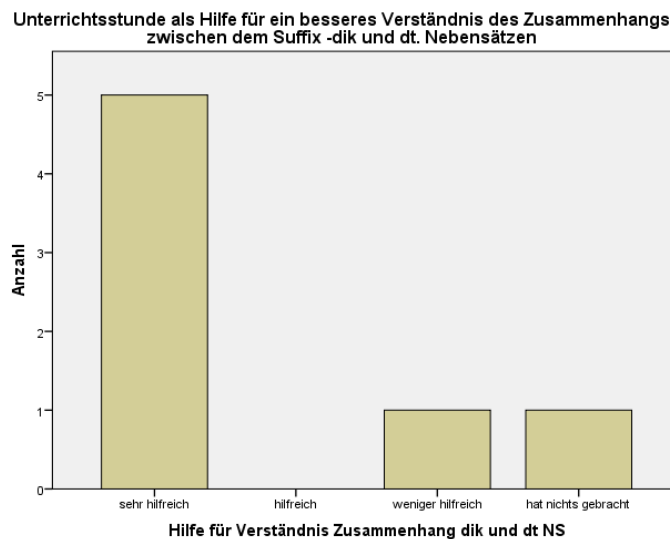
Die Auswertung zeigte weiters, dass die SchülerInnen dieser Gruppe durchaus Zusammenhänge oder Vergleiche zwischen Türkisch und Deutsch herstellen, was auf ein gewisses Maß an Sprachbewusstheit schließen lässt. Knapp die Hälfte, sprich 3 von 7 SchülerInnen, gaben nämlich an, oft Zusammenhänge oder Vergleiche zwischen den beiden Sprachen anzustellen. Der Großteil, nämlich jeweils 2 SchülerInnen, antworteten auf diese Frage mit „selten“ oder „nie“. Ein Zusammenhang mit der Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse besteht allerdings nicht, sodass dieser Punkt als unabhängig von Sprachkenntnissen zu betrachten ist.



Wesentlich deutlicher fallen hingegen die Ergebnisse zur Frage aus, ob die SchülerInnen vor dieser Stunde schon einmal versucht haben, das Suffix -dik- mit den deutschen Nebensätzen zu vergleichen, oder eine Verbindung zwischen den beiden Phänomenen hergestellt haben. Hier antworteten 5 von 7 SchülerInnen mit „nein“.



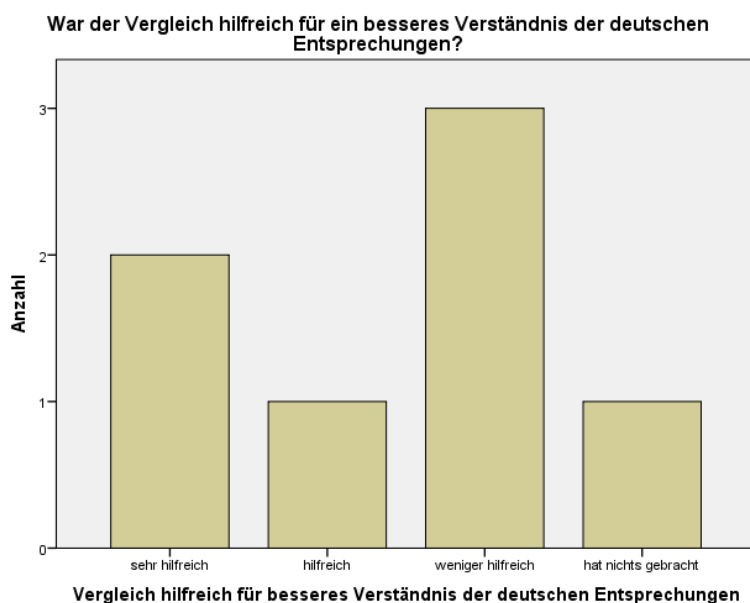
Eine ebenso deutliche Tendenz ist bei der nächsten Frage erkennbar, die untersuchte, ob die Unterrichtseinheit hilfreich war, um die Zusammenhänge zwischen -dik- und den deutschen Nebensätzen besser zu verstehen. Wiederum 5 von 7 SchülerInnen bejahten die Frage. Interessanterweise hatten 4 von ihnen die vorige Frage mit „nein“ beantwortet, d.h. dass der Zusammenhang zwischen den beiden Phänomenen für sie neu war.



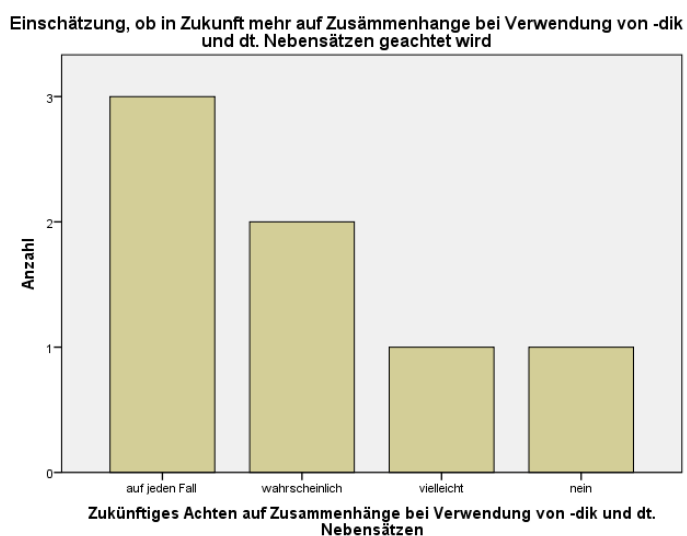
Allerdings zeigt die Auswertung, dass es für die SchülerInnen nicht ganz einfach war, Entsprechungen zu -dik- im Deutschen zu finden. 4 von 7, also mehr als die Hälfte, beantworteten die Frage nach dem Schwierigkeitsgrad mit „eher schwer“, 2 mit „relativ einfach“ und 1 mit „einfach“. Auch hier besteht kein ersichtlicher Zusammenhang mit der Deutsch- oder Türkischkompetenz.



Mit der nächsten Frage sollte ermittelt werden, ob die SchülerInnen den Vergleich mit dem Deutschen als hilfreich empfanden, um die deutschen Entsprechungen besser zu verstehen. 2 SchülerInnen gaben „sehr hilfreich“ an, 1 Kind „hilfreich“, was knapp die Hälfte ausmacht. 3 SchülerInnen beantworteten die Frage mit „weniger hilfreich“ und für einen Schüler hatte der Vergleich „nichts gebracht“. Somit fällt die Bilanz leider knapp für „weniger“ bzw. „nicht hilfreich“ aus. Über die Gründe dafür kann nur gemutmaßt werden. Einerseits fand der Vergleich mit dem Deutschen nicht, wie geplant, in Gruppenarbeiten, sondern sehr gerafft im Plenum und bereits gegen Ende der Unterrichtsstunde statt. Dadurch beteiligten sich nicht alle SchülerInnen gleich intensiv daran. Außerdem lässt gegen Ende einer Stunde auch die Motivation und Aufnahmefähigkeit der Lernenden bereits nach. Andererseits konnte ich durch meine Beobachtung erkennen, dass ohnehin nur ca. die Hälfte der SchülerInnen wirklich motiviert und engagiert bei der Sache war und mitgemacht hat. Somit könnte man vorsichtig und mit Vorbehalt einen Zusammenhang zwischen der Motivation der Lernenden und dem Grad des Nutzens des Vergleichs für das Deutsche herstellen, den immerhin knapp die Hälfte der SchülerInnen, nämlich 3 von 7, erkennen konnte.



Deutlich positive Ergebnisse ergab jedoch die vorletzte Frage, ob die Lernenden in Zukunft mehr auf Zusammenhänge achten würden, wenn sie -dik- oder deutsche Nebensätze verwenden. 3 SchülerInnen gaben an, dass sie „auf jeden Fall“ in Zukunft darauf achten würden, 2 Lernende beantworteten die Frage mit „wahrscheinlich“ und je 1 SchülerIn mit „vielleicht“ bzw. „nein“. Somit fällt die Bilanz mit 5 von 7 SchülerInnen im höheren Wahrscheinlichkeitsbereich klar positiv aus. Daraus kann man mit ein wenig Vorbehalt schließen, dass mit einiger Sicherheit die Sprachbewusstheit der SchülerInnen zumindest für diese Phänomene geschärft wurde.



Interessant sind auch die Ergebnisse der letzten und freiwilligen Frage, mit der in Erfahrung gebracht werden sollte, ob etwas in dieser Stunde völlig neu für die Lernenden war und sie sich etwas mitnehmen konnten. Je zwei SchülerInnen enthielten sich der Antwort bzw. beantworteten die Fragen mit „nein“. Ein/e SchülerIn gab als Novum an, dass er/sie alles in dieser Stunde verstanden hat, was auf jeden Fall als positives Feedback zu werten ist. Ein/e Lernende meinte: „Ja ich habe am Anfang gar nicht bei Sätze schreiben aufgepasst, aber jetzt werde ich besser aufpassen“. Auch wenn aus dieser Antwort nicht klar hervorgeht, worauf der/die Betroffene nicht aufgepasst hat oder aufpassen wird, kann man doch deutlich erkennen, dass bei diesem Kind ein Wissenszuwachs und eine Zunahme an Sensibilität und Bewusstheit für diese Phänomene stattgefunden hat. Diese/r SchülerIn hatte auch angegeben, dass der Zusammenhang von -dik- und deutschen Nebensätzen ganz neu für sie/ihn gewesen sei, dass die Stunde bzw. der Vergleich „sehr hilfreich“ bzw. „hilfreich“ für das bessere Verständnis des Zusammenhangs und der deutschen Entsprechungen gewesen sei und dass er/sie in Zukunft mehr auf den Zusammenhang der Phänomene achten würde. Diese Angaben bestätigen meine Folgerung. Schließlich antwortete noch ein Kind: „Die Suffix -dik war ganz neu habe erstes mal gehört... Die Stunde war für mich neu auch interessant...!!!“ Auch diese Antwort ist eindeutig als positives Feedback und Ergebnis zu werten, da diese/r SchülerIn bei den entsprechenden Fragen angab, einen Nutzen erkennen zu können, und die Stunde bzw. den Vergleich als „sehr hilfreich“ für das Verständnis des Zusammenhangs zwischen -dik und deutschen Nebensätzen sowie für das Verständnis der deutschen Entsprechungen bewertete.

Alles in allem konnten also positive Effekte nachgewiesen werden. Der überwiegende Teil der SchülerInnen (5 von 7) empfand die Stunde sogar als sehr hilfreich für ein besseres Verständnis des Zusammenhangs von -dik- und deutschen Nebensätzen. Für knapp die Hälfte (3 von 7) trug der Vergleich mit dem Deutschen auch zum besseren Verständnis der deutschen Entsprechungen bei. Das bedeutet, dass sprachvergleichendes Scaffolding zum besseren Verständnis des Phänomens in beiden Sprachen beitragen konnte und positive Transfereffekte stattfinden konnten. Die Antworten der SchülerInnen lassen weiters den Schluss zu, dass die Sprachbewusstheit der Lernenden, zumindest was diese Phänomene betrifft, geschärft werden konnte.

Im nächsten Kapitel, der Auswertung des Interviews mit dem Lehrer, wird sich herausstellen, ob diese Ergebnisse mit den Beobachtungen und Eindrücken der Lehrperson kongruent sind oder differieren.

### 3.2 Ergebnisse des Interviews mit dem Lehrer

Gefragt nach seinen ersten Eindrücken von der Unterrichtsstunde, merkte der Lehrer an, dass die SchülerInnen schon „ferienreif und in Ferienstimmung“ gewesen seien. Trotzdem hätten sie aber brav gearbeitet und die Stunde sei zu seiner Zufriedenheit verlaufen.

Weiters gab er an, dass Sprachvergleiche wie in dieser Stunde für die Klasse kein Novum darstellten, da er ab und zu Sprachvergleiche auf syntaktischer Ebene einbaue. Diese Vergleiche würden sich jedoch nicht nur auf das Türkische und das Deutsche beschränken, sondern teils sogar von den SchülerInnen selbst auch auf lexikalischer Ebene angestellt und eingefordert. Deshalb bezeichnete er die Lernenden als „wirklich sensibilisiert in diesem Sinne“ und „sehr gut sensibilisiert“ und maß ihnen somit ein hohes Maß an Sprachbewusstheit zu. Diese Einschätzung wird durch die Angaben der SchülerInnen ein wenig relativiert, da die Befragung der Lernenden zeigte, dass knapp die Hälfte von ihnen angab, oft zu versuchen, Vergleiche und Zusammenhänge zwischen den beiden Sprachen herzustellen. Jeweils zwei von sieben Lernenden hatte die Frage mit „selten“ und „nie“ beantwortet. Allerdings kann auch der beste Unterricht nicht immer alle SchülerInnen erreichen, sodass ich es als sehr positiv einstufe, wenn zumindest die Hälfte der SchülerInnen durch Sprachvergleiche in der Schule angeregt wird, selbst welche anzustellen.

Auf die Frage, ob die Kinder Probleme gehabt hätten, adäquate Entsprechungen und Übersetzungen ins Deutsche zum Suffix -dik- zu finden, meinte die Lehrperson, dass die Lernenden „nicht so viele Schwierigkeiten gehabt“ hätten und dass das Übersetzen für viele Kinder „kein Problem“ gewesen sei. Der Lehrer schien sogar verwundert über die guten Ergebnisse gewesen zu sein, da er angab, dies nicht erwartet zu haben, und sagte: „Ab und zu die haben besser formuliert, als ich mir gedacht habe.“ Diese Beobachtung deckt sich auch mit meinen Eindrücken. Deshalb finde ich den Umstand interessant, dass die Befragung der SchülerInnen ergab, dass mehr als die Hälfte (4 von 7) es als „eher schwierig“ empfand, Entsprechungen im Deutschen zu finden. Trotz der anscheinend doch vorhandenen Schwierigkeiten waren die SchülerInnen in der Lage, die Aufgabe gut zu meistern.

Die Frage nach einem erkennbaren Nutzen des Vergleichs wurde vom Lehrer offenbar missverstanden, was ich jedoch während des Interviews selbst, wohl aufgrund meiner Nervosität wegen der ungewohnten Interviewsituation, nicht begriff und somit auch nicht korrigierte. Die Antworten des Lehrers gehen nämlich eher in Richtung einer zukünftigen Verwendung des Suffixes, da er vor allem auf ein Mädchen einging, das die Volksschule in der Türkei besucht hatte und erst vor zwei Jahren nach Österreich gekommen war. Der Lehrer meinte, für sie sei es „leichter, solche Strukturen zu erkennen und dann nutzen als für die anderen Kinder, die in Österreich geboren sind.“ Gegen Ende des Interviews gab der Lehrer jedoch an, auf jeden Fall einen Vorteil aus dem Aufbau der Unterrichtsstunde und aus dem Vergleich erkannt zu haben, und meinte: „Solche Stunde möchte ich auch in der Zukunft auch halten.“

Die letzte Frage, ob der Vergleich zum besseren Verständnis der Phänomene im Türkischen und im Deutschen beitragen konnte, beantwortete der Lehrer mit einem klaren „Ja, auf jeden Fall.“ Die SchülerInnen nämlich „haben wirklich fast alle Suffixe richtig gefunden“ und „sogar Suffixe, die ich selber [d.h. der Lehrer] nicht gefunden habe“. Außerdem vermochten die SchülerInnen zur Verwunderung des Lehrers die Sätze besser ins Deutsche zu übersetzen, als der Lehrer erwartet hätte, sodass er im Interview sagte: „ Ab und zu die haben besser formuliert als ich mir gedacht habe (...) als ich selber formulieren konnte, und das finde ich toll.“

Diese Aussagen decken sich folglich auch mit den Angaben der SchülerInnen, von denen 3 von 7 den Vergleich als „hilfreich“ für ein besseres Verständnis des Phänomens im Deutschen erachteten und sogar 5 von 7 „sehr hilfreich“ für ein besseres Verständnisses des Zusammenhangs des türkischen Suffixes -dik- und der deutschen Nebensätze.

### 3.3 Fazit

Alles in allem lassen die Ergebnisse der Evaluierung den Schluss zu, dass durch sprachvergleichendes Scaffolding Türkisch-Deutsch das Ziel, positive Effekte auf das Verständnis der sprachlichen Phänomene in beiden Sprachen zu ermöglichen, erreicht wurde.

Zum einen ergab die schriftliche Schülerbefragung positive Ergebnisse, sodass positive Effekte einer Unterrichtsgestaltung mit sprachvergleichendem Scaffolding nachgewiesen werden konnten. Die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen gab an, dass die Unterrichtseinheit für sie sehr hilfreich gewesen sei, um den Zusammenhang zwischen dem türkischen Suffix -dik- und deutschen Nebensätzen besser zu verstehen. Immerhin knapp die Hälfte (3 von 7) empfand den Vergleich mit dem Deutschen auch als hilfreich für ein besseres Verständnis der deutschen Entsprechungen. Sogar mehr als die Hälfte der Lernenden gab auch an, in Zukunft verstärkt auf Zusammenhänge zwischen den beiden Phänomenen bei deren Verwendung zu achten, sodass auf positive Effekte auf die Sprachaufmerksamkeit der SchülerInnen geschlossen werden darf. Aus der Tatsache, dass für rund die Hälfte der SchülerInnen positive Effekte erkennbar waren und dass ich beobachten konnte, dass auch rund die Hälfte der SchülerInnen motiviert mitarbeitete, während andere gedanklich eher in den Ferien waren, kann man erkennen, dass Motivation einen bedeutenden Faktor darstellt, der offenbar ausschlaggebend dafür ist, in welchem Maße man mit einer Unterrichtsstunde die Lernenden „erreichen“ kann.

Zum anderen zeigen auch die Eindrücke des Türkischlehrers, dass die Lernenden für beide Sprachen, also Türkisch und Deutsch vom sprachvergleichenden Scaffolding profitieren konnten, da auch er ein besseres Verständnis seitens der Lernenden für das Suffix -dik- und deutsche Nebensätze wahrnehmen konnte.

## 4 Schlusswort

In dieser Arbeit konnte einerseits gezeigt werden, dass durch eine bessere Einbindung des Erstsprachunterrichts in den allgemeinen Unterricht und in die Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beide Sprachen, Erst- und Zweitsprache, füreinander fruchtbar gemacht werden können. Diese Einbindung muss bestimmten Kriterien entsprechen, wie der Koordinierung aller sprachlichen Fördermaßnahmen und der Integration der Erstsprache in den Regelunterricht, die beispielsweise mittels Sprachvergleiche erfolgen kann.

Andererseits wurde im Sinne des Konzepts der Durchgängigen Sprachbildung durch die Kombination von Sprachvergleich und Scaffolding eine neue Methode für den Erstsprachunterricht entworfen, nämlich sprachvergleichendes Scaffolding. Die Evaluierung einer Unterrichtseinheit, in welcher eine Gruppe von sieben SchülerInnen mit dieser Methode unterrichtet wurde, konnte deutlich machen, dass bereits eine Unterrichtsstunde und in einer so kleinen Lernendengruppe positive Ergebnisse erzielt werden können. Die SchülerInnen gaben an, durch dieses Vorgehen nicht nur den Zusammenhang zwischen zwei grammatischen Phänomenen in Erst- und Zweitsprache besser verstanden zu haben, sondern zu einem großen Teil auch das Phänomen auch im Deutschen besser begriffen zu haben. Interessant wäre es freilich, den Türkischunterricht in dieser SchülerInnengruppe für eine längere Zeitspanne oder häufiger mit dieser Methode durchzuführen und anschließend die Ergebnisse zu betrachten. Trotzdem ist es ein Lichtblick, wenn sogar mit einer einzigen Unterrichtsstunde positive Ergebnisse erzielt werden können, und sie zeigt, was bestimmte Unterrichtsmethoden ermöglichen können, sodass ein etwaiger größerer Vorbereitungs-, Einarbeitungs- und Koordinierungsaufwand mit anderen Lehrkräften für Sprachvergleich und Scaffolding auf jeden Fall durch entsprechende Erfolge gerechtfertigt wird.

## C Anlagen und Bibliographie

### 1 Unterrichtsmaterialien

#### Türkiye'ye Yolculuğumuz

Ben Viyana'da doğdum. Avusturya'da annem, babam ve iki kardeşimle yaşıyorum. Adım Sezer. Ailenin en küçüğüyüm. Ablam Ayşe ve en büyüğümüz olan ağabeyim Kemal ise Türkiye'de doğmuşlar. Daha sonra annemle birlikte Avusturya'ya gelmişler.

Ortaokula gidiyorum. Okullar kapandıktan sonra her yıl ailemle Türkiye'ye gideriz. Türkiye'de gittiğimiz yer ise, Kırşehir. Orada görüştüğümüz birçok akrabamız ve arkadaşlarımız var. Genelde uçak yerine arabayla gitmeyi tercih ederiz. Ağabeyim çalıştığı için o bizimle gelemmez.

Yolculuktan önceki gece o kadar heyecanlıydım ki, gözüme uyku girmedi. Bir ara içimin geçtiğini hissettim. Yola çıkmıştık, çok dar bir yolda ilerliyorduk. Akşam olmuş hava iyice kararmıştı. Görebildiğimiz sadece karşıdan bize doğru gelen arabaların far ışıkları, duyduğumuz ise büyük tırların yanımızdan geçerken çıkardığı kulağımızı tırmalayıcı seslerdi. Üzerinde gittiğimiz yol oldukça dardı ve tek şeritti.

Ablam Ayşe'nin uyuyup uyumadığını hatırlamıyorum. Fakat ben dikkatlice yolu takip ediyordum. Anneme baktığımda ise onun uyuduğunu gördüm. Babam ise bütün dikkatini yola vermişti. Küçük bir dikkatsizliğin nelerle sonuçlanabileceğinin farkındaydı. Birden babamın söylenmeye başladığını duydum. Bir şeyler yolunda gitmiyordu. Annem de uyanmış, neler olduğunu anlamaya çalışıyordu. Arabamızın önünden dumanlar çıkmaya başlamıştı. Yol tek şeritli olduğu için durmamız çok tehlikeliydi. Arkadan gelen arabalar bize çarpabilirdi. Babam bir taraftan arabayı daha hızlı sürerek durabileceğimiz uygun bir yer arıyor, diğer taraftan da "Allahım yardım et!" diye dua ediyordu. Birden arabamızın ışıkları söndü ve yavaşlamaya başladı. Arabanın motor kısmından çıkan dumanlar artmış ve yolu görmemiz imkansızlaşmıştı. Babam, "Çabuk olun, araba durduktan sonra sağ taraftan inin!" diye bağırdı. Benim hatırladığım son şey babamın bu çığlıklarıydı.

Gözlerimi açtığımda ise yatağımdaydım. Yattığım yerden annemlerin gülüşüklerini duydum. Gördüğüm sadece bir kabustu, henüz yola çıkmamıştık. Annem, babam ve ablam kalkmış, yolculuk öncesi yapacağımız kahvaltıyı hazırlıyor, bir yandan da konuşup şakalaşıyorlardı. Derin bir oh çekip onların yanlarına gittim ve hepsine sarıldım. Kahvaltı ettikten sonra çıkacağımız yolculukta başımıza böyle bir şey gelmemesi için dua ettim.

© Mag. Göksel Yılmaz

## 2 Interviewleitfaden

- Gesprächseinstieg: **Danke** für Kooperation und Halten der Unterrichtsstunde
- Was sind deine generellen **Eindrücke** von der Stunde?
- Ist die Klasse an **Sprachvergleiche gewöhnt**? **Wie** ist es den SchülerInnen damit **gegangen**?
- Hatten sie **Probleme, Entsprechungen** bzw. adäquate Übersetzungen ins Deutsche zu finden?
- Konntest du einen **Nutzen** aus dem Vergleich erkennen?
- Hast du das Gefühl, dass es **Aha-Momente** gegeben hat und die SchülerInnen das Phänomen in Türkisch und in Deutsch besser verstanden haben?
- Wie würdest du allgemein die **Sprachbewusstheit** der SchülerInnen einschätzen?
- Fazit, Dank für das Interview

## 3 Transkript des Interviews

Das Transkript wurde nach den Richtlinien von Froschauer/Lueger erstellt:

- I und B bezeichnen Interviewer/in bzw. Befragte/n
- Pausen werden durch Punkte angegeben, wobei ein Punkt einer Sekunde entspricht
- nonverbale Äußerungen werden in einer runden Klammer wiedergegeben
- Hörersignale oder gesprächsgenerierende Beiträge wie „mhm“, „ähm“ etc. werden als normaler Text angegeben
- auffällige Betonungen werden unterstrichen
- Unverständliche Äußerungen werden als Punkte in runden Klammern verschriftlicht, wobei ein Punkt einer Sekunde entspricht
- vermuteter Wortlaut in schlechtverständlichen Passagen werden ebenfalls in runden Klammern geschrieben
- sehr gedehnte Sprechweise wird durch Leerzeichen zwischen den Buchstaben verschriftlicht

(vgl. Froschauer/Lueger 2003: S. 223)

I: Ok also vielen Dank mal für die Kooperation und dass du auch die Stunde halten hast

B: Das ist ein große Freude ja für mich gewesen

I: (lacht) Was sind denn generell deine Eindrücke von der Stunde?

B: Ah ehrlich gesagt, die Stunde war für mich äh sehr stressig, würd ich sagen, ja, weil wir ähm die Stunde überhaupt in der vorletzten, letzten, na vorletzte Woche gehalten und die Kinder waren auch äh glaub ich ganz einfach schon ferienreif und in Ferienstimmung, aber trotzdem sie haben brav gearbeitet und ich finde, äh, wenn ich jede Türkischstunde so halten kann, dann bin ich ganz ganz glücklich. Ich meine, es ist wirklich zu meiner Zufriedenheit gelaufen alles.

I: Mhm. Ok. Und ist die Kinder äh ist die Klasse eigentlich an solche Sprachvergleiche gewöhnt oder war das was Neues?

B: Ähm ich mach ab und zu solche Sachen auch in meinem Unterricht. Ja äh zum Beispiel ähm ich vergleiche immer, wo über von Wort, also Satzbildung eigentlich in beiden Sprachen äh und versuche immer auch eigentlich, wo das Verb steht oder überhaupt eigentlich äh, sagen wir, Objekt, Prädikat, damit sie auch ein bisschen Ahnung haben. Äh. Diese Vergleiche mache ich auch. Und wir machen auch solche Vergleiche nicht nur eigentlich im Türkischunterricht, wir machen, wir sind eigentlich eine multi-kulti Klasse. Äh, wir haben so viele Sprachen äh in der Klasse, die gesprochen werden von den Kindern. Äh, wir kommen selber ab und zu drauf, dass ein serbisches Wort genauso ein türkisches Wort ist und wir schreiben. Und die Kinder sind wirklich sehr sensibilisiert in diesem Sinne und ich höre immer von den serbischen Kindern zum Beispiel „Herr Yilmaz, heißt das auch auf Türkisch so dieses Wort?“ weil ja, Vergleiche machen wir auf jeden Fall. Seit seit einigen Jahren ja. Auch im Türkischkurs, im Türkischunterricht mach ich auch die Vergleiche.

I: Mhm. Das heißt, du würdest oder wie würdest du die Sprachaufmerksamkeit der Kinder einschätzen?

B: Ähm. Die sind gut ähm (...) die ham eigentlich, die sind wirklich sehr gut sensibilisiert und die äh wir können glaub ich diese Klasse mindestens nicht mit den anderen Schulen oder Klassen in Wien vergleichen.

I: Mhm.

B: Weil dort ist eigentlich Mehrsprachigkeit wirklich groß geschrieben.

I: Mhm.

B: Und die Kinder wissen schon, worum es geht, und die sind stolz drauf, dass eigentlich nicht nur eine Sprache, Deutsch, sondern auch die andere Sprachen beherrschen können. Die wissen schon, dass es eigentlich ein Gewinn ist, dass es ein Schatz ist, der eigentlich sehr wertvoll sein für die Zukunft für ihre Zukunft.

I: Mhm. Und wie äh was sind deine Eindrücke, wie ist es den Kindern damit gegangen, die Entsprechungen im Deutschen zu finden und die türkischen Sätze mit –dik in ein adäquates Deutsch zu übersetzen?

B: Mhm äh äh wie du selber eigentlich gemerkt hast, die ham ja nicht so viel Schwierigkeiten gehabt. Ich meine, wir haben zwei Gruppen gebildet äh und in jede Gruppe hat es Schüler und Schülerinnen gegeben, die äh mehr oder weniger besser sind in der Muttersprache, aber auch in Deutsch. Ähm die ham eigentlich diese Sachen wirklich gefunden. Aber sag ich wieder, wirklich die Entsprechungen, ja beim Übersetzen ist kein Problem für die Kinder, für viele ist kein Problem. Die können wirklich den Satz, es ist, ob es ein Relativsatz ist oder ein anderes Formulierung dabei ist, sie können das ins Türkische übersetzen oder ins Deutsche umgekehrt. Äh aber die türkischen Entsprechungen, die sie mit dik hm mit dik-Suffix eigentlich zu finden ist kein Problem. Ähm Problem ist ähm, warum sie eigentlich die verwenden äh und ich glaube nicht, dass sie wirklich dann ähm wirklich ähm richtige Überblick haben. Die können das verwenden. In der Tat, es gibt solche, sagen wir, Strukturen, oder sagen wir Formulierungen in der Muttersprache in ihrer Muttersprachen, aber ob sie ähm äh gezielt eigentlich selber solche Sätze bilden im Türkischen, bin ich mir nicht sicher. Ähm auf Deutsch in eigentlich ins Deutsche übersetzen ist leichter

I: mhm.

B: aber ob diese mit diesem äh mit diesen Suffixen wirklich vertraut sind, ob sie im Alltag eigentlich verwenden können, ist eigentlich fraglich ja für mich.

I: Aha ok. Also du meinst also, dass das äh prozedurale Wissen

B: genau

I: wie sie es verwenden, haben sie, aber das deklarative quasi, was dahinter steckt (...)

B: Genau, da da Grammatik und so weiter weil ich glaube, es gilt auch nicht nur äh für die Kinder äh auch für die Erwachsene

I: Ja

B: äh ich nehme an, wenn wir jetzt, wir haben relativ viele Muttersprachenlehrer, wenn wir jetzt die da holen und dann bitten, bitte erklär uns eigentlich diese Suffixe, ich bin mir nicht sicher, ob sie wirklich ob alle Muttersprachenlehrerinnen das eigentlich wirklich erklären können

I: ja

B: ja ah im Türkischen existiert keine strukturelle (...), dass du nicht eigentlich äh dich nicht mehr äh mehr beschäftigt äh beschäftigst mit solchen Sachen, dann ist denn vielleicht eigentlich dir nicht eigentlich bewusst, ja

I: ja

B: dass es solche Strukturen gibt, ja und die ganz besonders sind, nicht vergleichbar eigentlich sind mit anderen Sprachen

I: mhm

B: und deswegen, äh, ich verstehe auch die Kinder ja. Für mich ist genug, wenn die Kinder einen türkischen Satz ins Deutsche übersetzen, in dem eigentlich diese Suffixe äh bereits irgendwie mit Vokalharmonie äh anders eigentlich äh geschrieben ist oder ausgesprochen werden, dass sie erkennen

I: mhm

B: und dass sie eigentlich ins Deutsche übersetzen oder umgekehrt ja.

I: mhm

B: Äh ich bin mir aber nicht sicher, ob vom Deutschen ins Türkische zu übersetzen, da nehme ich an, dass sie vielleicht äh die Formulierungen äh .. können ein bisschen anders sein. Vielleicht ohne dik und ohne dik-Suffixe nehme ich an.

I: mhm ok ja

B: es gibt andere Möglichkeiten auch irgendwie nicht mit einem Satz alles zu übersetzen, sondern mit zwei, drei Sätzen, mit kleinen Sätzen

I: mhm

B: ganz einfach so zu übersetzen, aber die schaffen es, ja

I: mhm äh und konntest du einen Nutzen aus dem Sprachvergleich erkennen?

B: Ähm ja, es ist ähm, da da bin ich mir nicht sicher ja. ok. Äh die wissen schon vielleicht . dass es eigentlich Unterschiede gibt ähm in oder zwischen beiden Sprachen oder die anderen Sprachen. Ob sie das wirklich äh in der Zukunft nutzen kann, da bin ich wirklich überfragt, ja

I: mhm

B: äh es gibt sicher Kinder, die eigentlich äh es in dieser Gruppe hat es ein Kind gegeben nur eines gegeben, das bereits in die Schule in der Türkei gegangen ist.

I: Aha

B: Mindestens Volksschule. Äh das Kind hat angefangen hier Deutsch zu lernen. Seit zwei Jahren ist sie, glaub ich, in Österreich

I: Ja

B: Und ahm bei ihr ich glaube ist leichter solche Strukturen zu erkennen und dann nutzen als die andere Kindern, die in Österreich geboren sind. Eigentlich wirklich nicht richtig in der Volksschule synch hh überhaupt dann sagen wir in der Muttersprache sozialisiert sind oder überhaupt dann eigentlich alphabetisiert sind ja

I: Verstehe. Und äh hattest du das Gefühl, dass es so Aha-Momente gegeben hat und dass die Kinder das jetzt im Deutschen und im Türkischen besser verstehen?

B: Ja, auf jeden Fall. Ehrlich gesagt, ich hab nicht damit gerechnet, dass die Kinder fast alle Suffixe, weil es ist ein sehr langer Text gewesen, fast alle Suffixe richtig finden konnten. Die haben wirklich fast alle Suffixe richtig gefunden.

I: Mhm

B: Sogar einige Suffixe, die ich selber nicht gefunden habe, haben sie gefunden (lacht)

I: (lacht) ok

B: Ehrlich gesagt, das war wirklich Aha-Erlebnis, weil ich selber eigentlich dir geschickt habe

I: ja

B: und ich hab selber dort einen Fehler gemacht bitte, muss ich auch das gestehen. Ah und die Kinder haben eigentlich diese Suffixe auch gefunden (...) aha, bei mir steht nicht aber (lacht) dann hab ich gesagt, du hast Recht, hab ich gesagt, da ist ein Suffix da. Ja, auf jeden Fall, das war wirklich Aha-Erlebnis. Und noch dazu, ich habe nicht erwartet wirklich, dass die Kinder alle Sätze dik, wir haben ja nicht alle Sätze geschrieben, aber einige Exem äh sagen wir, Beispielsätze

I: Ja

B: Diese Beispielsätze haben sie wirklich ins Deutsche übersetzt. Ah ich bin selbst selber nicht Nativespeaker, ja, ich mein, ich gerate sowieso in Schwierigkeiten in diese Sätze ins Deutsche zu übersetzen ah. Ab und zu die haben besser formuliert, als ich mir gedacht habe

I: Aha

B: Als ich selber formulieren konnte und das finde ich toll.

I: Ok, also das heißt ähm ...

B: Es ist eigentlich eine Möglichkeit gewesen für uns alle auch für die Kinder auch für mich, das zu erleben. Wenn diese Stunde uns nicht angeboten hättest, hätten wir diese Möglichkeit nicht gehabt auf jeden Fall, ja

I: Das freut mich. Das heißt, du konntest auf jeden Fall einen Vorteil daraus erkennen

B: Auf jeden Fall. Und ich hab vor, ähm, ich werde jetzt im Sommer in Ruhe

I: Mhm

B: äh noch ein bisschen überlegen. Äh es muss nicht unbedingt diese Suffixe sein, aber es gibt so viele Suffixe im Türkischen

I: Ja

B: Du kennst dich wirklich aus und werd ich schauen, vielleicht in Zukunft ab und zu solche Stunden eigentlich zu halten, in dem die Kinder diese Suffixe, ähnliche oder andere Suffixe gezielt zu suchen. Die die im Grunde genommen im Struktur aufgrund der Vokalharmonie anders formuliert werden

I: Mhm

B: äh solche Stunde möchte ich auch in der Zukunft auch halten, ehrlich gesagt

I: Aha. Vielen herzlichen Dank

B: Bitte gern geschehen

I: für das Interview

## 4 Fragebogen für die SchülerInnen

1) Wie alt bist du? \_\_\_\_\_

2) Wie gut, glaubst du, kannst du Türkisch?

Sehr gut 1 2 3 4 5 Schlecht

3) Wie gut kannst du deiner Meinung nach Deutsch?

Sehr gut 1 2 3 4 5 Schlecht

4) Versuchst du oft Zusammenhänge oder Vergleiche zwischen Türkisch und Deutsch herzustellen?

Sehr oft ☐ ☐ ☐ ☐ Nie

5) Hast du vor dieser Stunde das Suffix –dik schon einmal mit den deutschen Nebensätzen verglichen oder versucht einen Zusammenhang herzustellen?

☐ Ja, ich habe schon einmal darüber nachgedacht

☐ Nein, das war für mich ganz neu

6) War diese Stunde für dich hilfreich, um den Zusammenhang von –dik und deutschen Nebensätzen besser zu verstehen?

Sehr hilfreich ☐ ☐ ☐ ☐ hat nichts gebracht

7) War es schwer für dich, Entsprechungen zu –dik im Deutschen zu finden?

Schwer ☐ ☐ ☐ ☐ einfach

8) War der Vergleich mit dem Deutschen für dich hilfreich, um die deutschen Entsprechungen jetzt besser zu verstehen?

Sehr hilfreich ☐ ☐ ☐ ☐ hat nichts gebracht

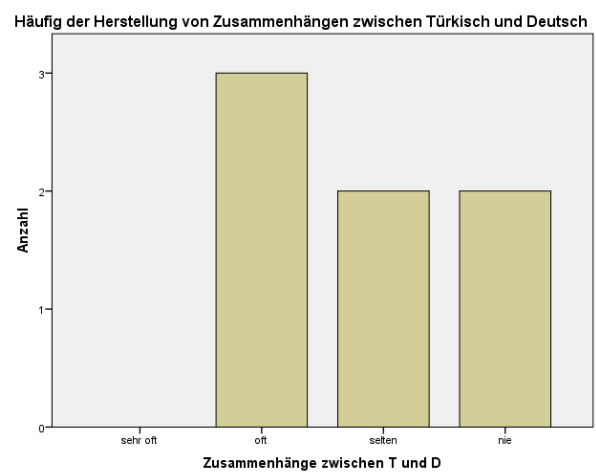
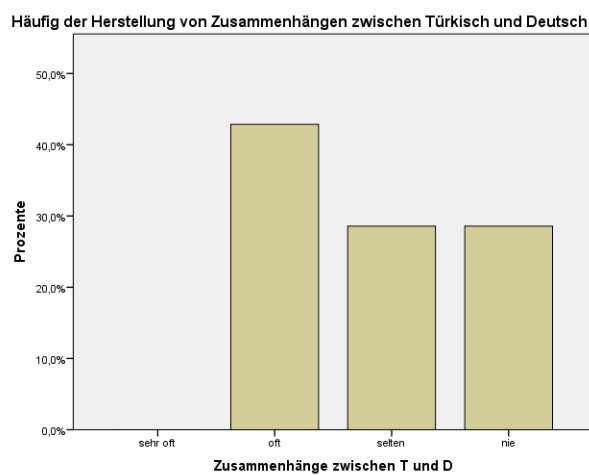
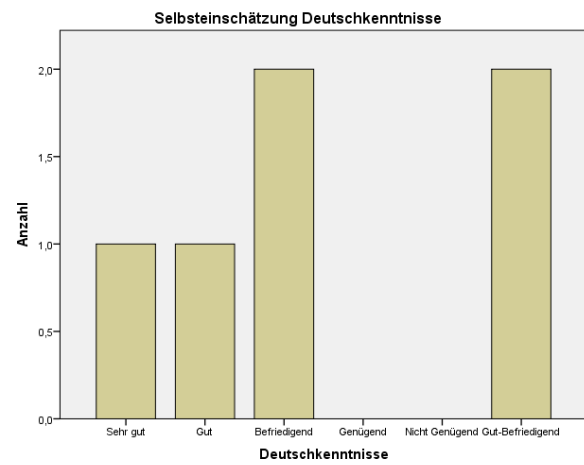
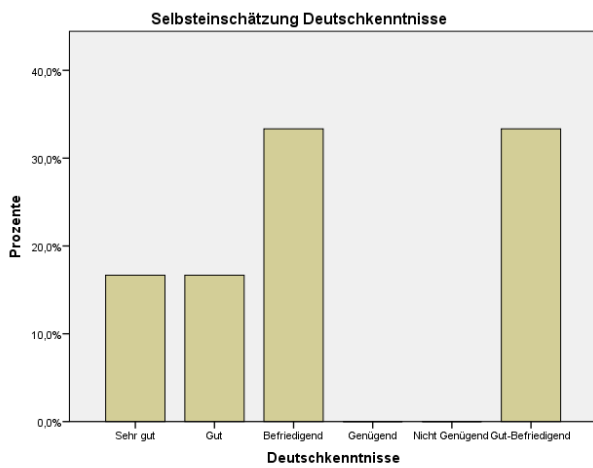
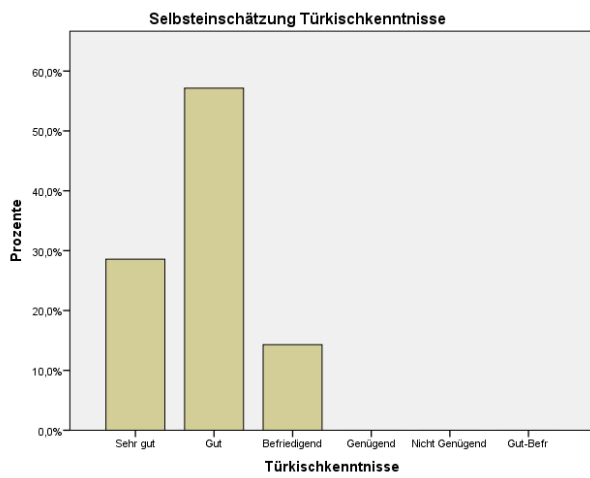
9) Glaubst du, dass du in Zukunft mehr auf Zusammenhänge aufpassen wirst, wenn du –dik oder deutsche Nebensätze verwendest?

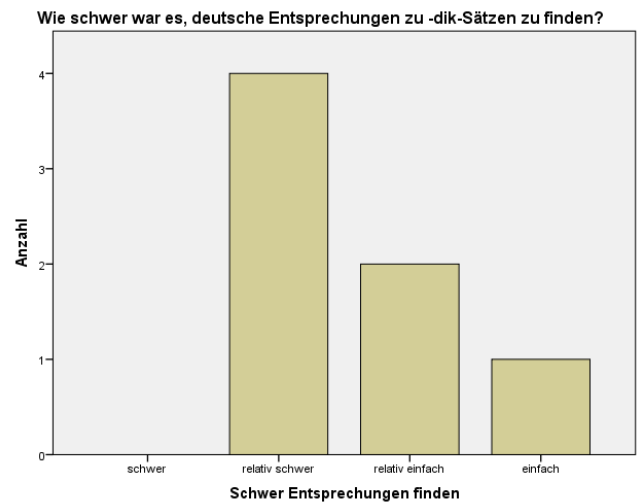
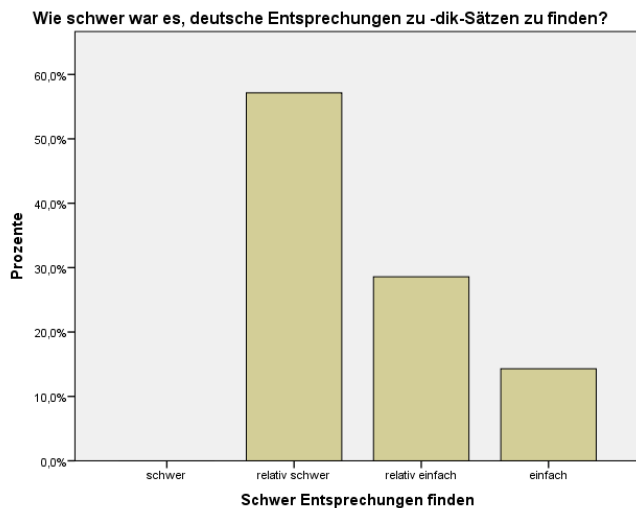
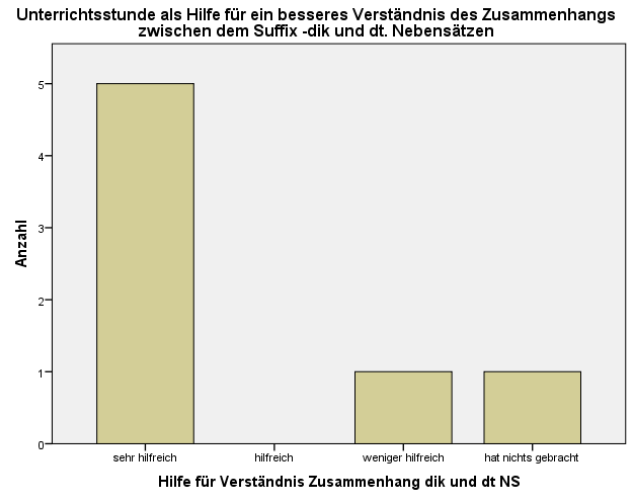
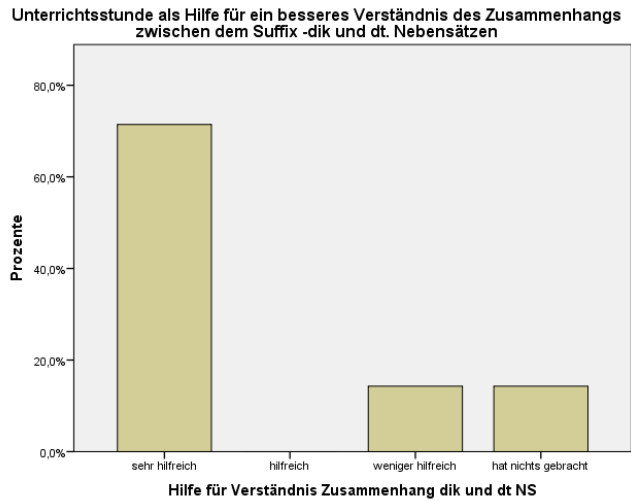
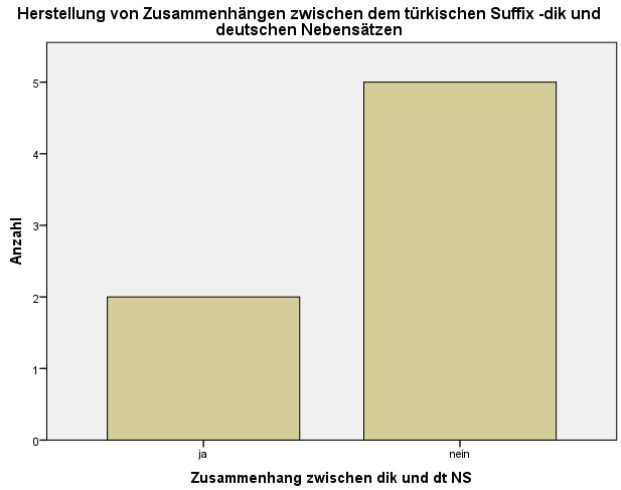
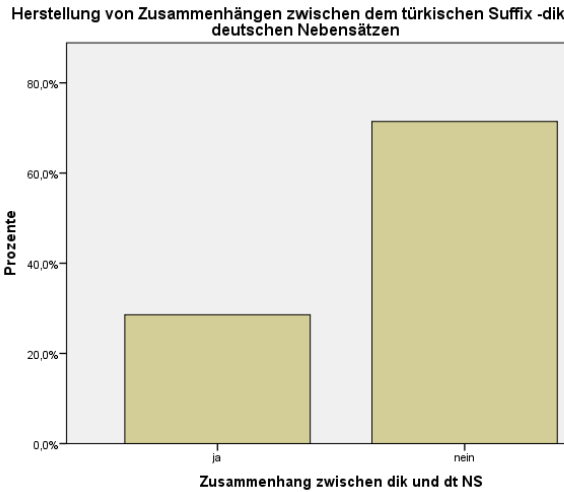
Ja, auf jeden Fall ☐ ☐ ☐ ☐ Nein, glaube ich nicht

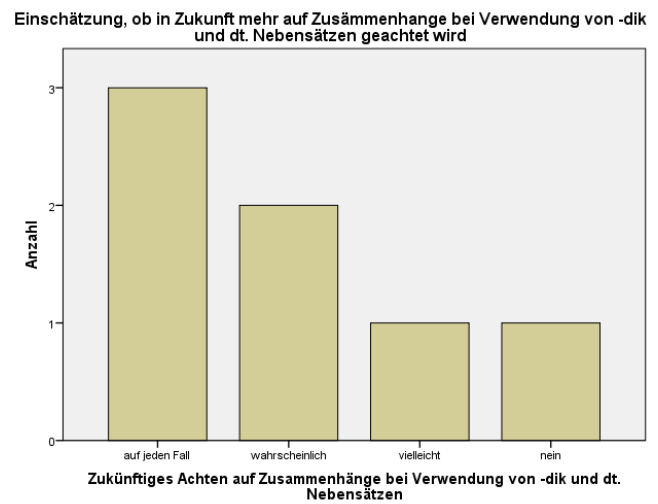
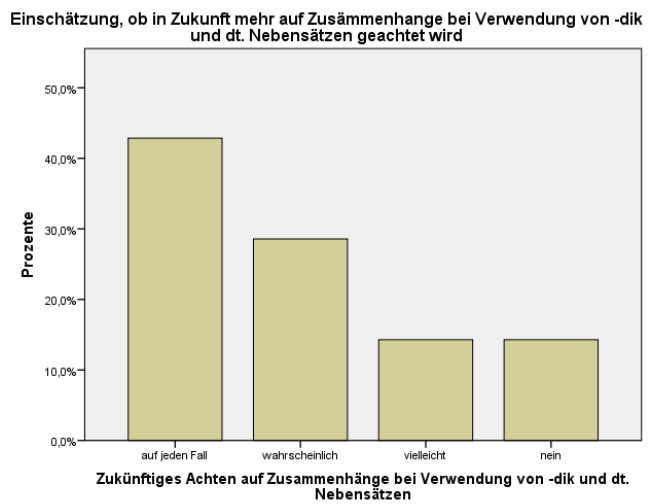
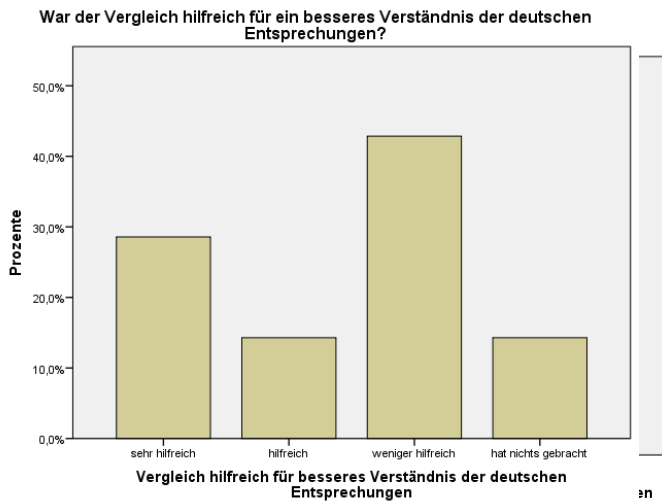
10) **Freiwillig:** Gab es in dieser Stunde etwas, das völlig neu für dich war? Gab es etwas, was du dir aus dieser Stunde mitgenommen hast? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## 5 Diagramme der Fragebogenauswertung







## 6 Ergebnisse der einzelnen Fragebögen

|                                                                                                                                             | Nr. 1 | Nr. 2 | Nr. 3 | Nr. 4 | Nr. 5 | Nr. 6 | Nr. 7 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| <b>Alter</b>                                                                                                                                | 12    | 12    | 12    | 12    | 12    | 13-14 | 13    |
| <b>Selbsteinschätzung<br/>Türkischkenntnisse</b><br>(1 – 2 – 3 – 4 – 5)                                                                     | 2     | 2     | 2     | 2     | 1     | 3     | 1     |
| <b>Selbsteinschätzung<br/>Deutschkenntnisse</b><br>(1- 2 – 3 – 4 – 5)                                                                       | 2-3   | --    | 3     | 2-3   | 1     | 2     | 3     |
| <b>Häufigkeit Zusammenhänge Tk/Dt</b><br>(sehr oft 1 – oft 2 –selten 3 –nie 4)                                                              | 2     | 4     | 2     | 3     | 4     | 2     | 3     |
| <b>Vergleich –dik/dt. Nebensätze</b><br>(ja – nein)                                                                                         | nein  | nein  | nein  | nein  | nein  | ja    | ja    |
| <b>Hilfreich für Zshg. –dik/dt.<br/>Nebensätze</b><br>(sehr hilfreich 1 – hilfreich 2 –<br>weniger hilfreich 3 – hat nichts<br>gebracht 4)  | 1     | 1     | 1     | 1     | 4     | 3     | 1     |
| <b>Schwer Entsprechungen zu finden</b><br>(schwer 1 – eher schwer 2 – eher<br>einfach 3 – einfach 4)                                        | 3     | 2     | 2     | 3     | 4     | 2     | 2     |
| <b>Hilfreich für Verständnis dt.<br/>Nebensätze</b><br>(sehr hilfreich 1 – hilfreich 2 –<br>weniger hilfreich 3 – hat nichts<br>gebracht 4) | 2     | 1     | 3     | 3     | 4     | 3     | 1     |
| <b>Zukunft darauf achten</b><br>(ja, auf jeden Fall 1 – wahrscheinlich<br>2 – vielleicht 3 – nein 4)                                        | 1     | 2     | 2     | 1     | 4     | 3     | 1     |
| <b>Freiwillig</b><br>(Antwort vorhanden ja - nein)                                                                                          | ja    | ja    | nein  | ja    | nein  | nein  | nein  |

## 7 Bibliographie

Apeltauer, Ernst (1987): Gesteuerter Zweitspracherwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. Ismaning: Hueber.

Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer.

Brdar-Szabó, Rita (2010): Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter, S. 518-531.

De Cilia, Rudolf (2001): Sprachliche Menschenrechte und die Bedeutung der Muttersprache im schulischen Spracherwerb. In: Weidinger, Walter (Hg.): Bilingualität und Schule? Ausbildung, wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde. Wien: ÖBV & hpt. S. 246-252.

Cummins, Jim (2000): Language, Power und Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters Ltd.

Cummins, Jim (2001): Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education?. In: Sprogforum Jg. 19, S. 15-20. Online abrufbar unter <http://www.fiplv.org/Issues/CumminsENG.pdf> (Stand: 28.2.2015)

Cummins, Jim (2005): Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls. (Vortrag) TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting. Online abrufbar unter [http://www.achievementseminars.com/seminar\\_series\\_2005\\_2006/readings/tesol.turkey.pdf](http://www.achievementseminars.com/seminar_series_2005_2006/readings/tesol.turkey.pdf) (Stand: 28.2.2015)

Dirim, İnci (2003): Erstsprachen einbeziehen. In: Rösch, Heidi (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung, Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Braunschweig: Schroedel, S. 43-45.

Dirim, İnci (2005a): Mehrsprachigkeit einbeziehen. In: Rösch, Heidi (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Braunschweig: Schroedel, S. 58-60.

Dirim, İnci (2005b): Deutsch lernen auf der Grundlage der Erstsprache Türkisch. In: Barnitzky, Horst/Speck-Hamdan, Angelika (Hg.): Deutsch als Zweitsprache lernen. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 53-57.

Dirim, İnci (2005c): Mehrsprachigkeit einbeziehen. In: Rösch, Heidi (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Braunschweig: Schroedel, S. 141-147.

Dirim, İnci/Döll, Marion/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (2009): Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg. Wissenschaftliche Begleitung. Bericht 2009. Abschlussbericht über die türkisch-deutschen Modellklassen. Hamburg (Universität Hamburg & Universität Köln). Online abrufbar unter <http://www.epb.uni-hamburg.de/files/Bericht2009.pdf> (Stand: 28.2.2015)

Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010): Wissenschaftliche Zugänge zum Spracherwerb von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): Bachelor|Master: Migrationspädagogik. Materialien zum Band. Weinheim, Basel: Beltz, S. 16–21.

Döll, Marion/Reich, Hans H. (2009): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe I. Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache. Erprobungsfassung 2009. Kiel: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein. Online verfügbar unter:

[http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/materialien/Diagnoseinstrumente/SH\\_niveaubeschreibung\\_2010.pdf](http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/materialien/Diagnoseinstrumente/SH_niveaubeschreibung_2010.pdf) (Stand: 28.2.2015)

Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bildungsforschung Band 29/I. Online abrufbar unter: [http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung\\_band\\_neunundzwanzig.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf) (Stand: 28.2.2015)

Ersen-Rasch, Margarete I. (2007): Türkisch. Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.

Flick, Uwe (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Friebertshäuser, Barbara (2003): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim (u.a.): Juventa, S. 371-395.

Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview – zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: Facultas WUV.

Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.

Gibbons, Pauline (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 269-290.

Gogolin, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bergmann und Helbig Verlag.

Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bonn: Bund-Länder-Kommission (BLK). Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107.

Gogolin, Ingrid (2009): Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 263-280.

Gogolin, Ingrid (2010a): Bildungssprache. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke, S. 29.

Gogolin, Ingrid et al. (2010b): Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Hamburg: FörMig-Kompetenzzentrum. Online abrufbar unter: [http://www.blk-foermig.uni-](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Modellschulen/QM_1_10.pdf)

[hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Modellschulen/QM\\_1\\_10.pdf](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Modellschulen/QM_1_10.pdf)

(Stand: 28.2.2015)

Grießhaber, Wilhelm (2008): Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage der Zweitsprachförderung. In: Ahrenholz, Berndt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, 2., überarbeitete und ergänzte Auflage, S. 31-48.

Hammond, Jenny/ Gibbons, Pauline (2005): Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. In: Prospect Jg. 20, H. 1 (April 2005), S. 6-30. Online abrufbar unter

[http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect\\_journal/volume\\_20\\_no\\_1/20\\_1\\_1\\_Hammond.pdf](http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect_journal/volume_20_no_1/20_1_1_Hammond.pdf) (Stand: 28.2.2015)

Höhle, Mandy (2010): Erstsprache. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke, S. 69.

Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter, S. 738-753.

Jansky, Herbert (1986): Lehrbuch der türkischen Sprache. 11. Auflage überarbeitet und erweitert von Angelika Landmann. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.

Jeuk, Stefan (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Ludwigsburg: Verlag W. Kohlhammer.

Keiler, Peter (2002): Lev Vygotskij – ein Leben für die Psychologie. Weinheim: Beltz.

Klein, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb. 3. Auflage. Frankfurt/Main: Anton Hain.

Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa (2009): Deutsch als Zweitsprache lehren und lernen. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.

Kniffka, Gabriele (2010): Scaffolding. Online abrufbar unter [www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf) (Stand: 28.2.2015)

Koch, Sophie (2007): Zweisprachigkeit von Migrantenkindern. Erfolge und Probleme beim Erwerb des Deutschen im Vorschulalter. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. (Erziehungswissenschaft, Band 22).

Leisen, Josef (2011): Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht. Online abrufbar unter [http://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027\\_RM\\_Leisen.pdf](http://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf) (28.2.2015)

Lengyel, Drorit (2010): Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften Jg. 13, H. 4, S. 593-608. Online abrufbar unter

[http://www.vsjournals.de/index.php;do=show\\_article/sid=1478199982516d4619d3ff0551135021/site=zfew/area=pad/id=8710](http://www.vsjournals.de/index.php;do=show_article/sid=1478199982516d4619d3ff0551135021/site=zfew/area=pad/id=8710) (Stand: 28.2.2015)

Luchtenberg, Sigrid (1998): Möglichkeiten und Grenzen von Language Awareness zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im (Deutsch-)Unterricht. In: Kuhs, Katharina/Steinig, Wolfgang (Hg.): Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, S. 137-156.

Moser-Weithmann, Brigitte (2001): Türkische Grammatik. Hamburg: Buske.

Oomen-Welke, Ingelore (2006): Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 453-463.

Oomen-Welke, Ingelore (2010): Sprachliche und kulturelle Vielfalt im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Rierner, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1106-1115.

Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand nationaler und internationaler Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport. Online abrufbar unter <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/gogolin/files/Gutachten.pdf> (Stand: 28.2.2015)

Reich, Kersten (2006): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim/Basel: Beltz.

Riemer, Claudia (2004): Thesen zu Mehrsprachigkeit mit DaF, DaZ, DaH und DaM. In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, S. 197-205.

Rösch, Heidi (2003): Welche Bedeutung hat die Erstsprache?. In: Rösch, Heidi (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung, Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Braunschweig: Schroedel, S. 18-21.

Rösch, Heidi (2005): Erstsprache im Unterricht?. In: Rösch, Heidi (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Braunschweig: Schroedel, S. 21-25.

Rösch, Heidi (2008): Sprach(lern)bewusstheit als Ressource für den Zweitspracherwerb und die DaZ-Förderung. In: Funke, Reinhold/Jäkel, Olaf/Januschek, Franz (Hg.): Denken über Sprechen: Facetten von Sprachbewusstheit. Flensburg: Flensburg University Press, S. 169-187.

Roth, Hans-Joachim (2007): Scaffolding – ein Ansatz zur aufbauenden Sprachförderung. Online abrufbar unter [http://www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/NewsletterKompSpraFeb07.pdf](http://www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/NewsletterKompSpraFeb07.pdf) (Stand: 28.2.2015)

Roth, Hans-Joachim/Britz, Lisa (o.J.): Bilinguale Erziehung und Sprachförderung im Elementarbereich – ausgewählte Ergebnisse einer Evaluationsstudie aus Köln. Online abrufbar unter [http://www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/RothBritz-BilingualeErziehungUndSprachfoerderung.pdf](http://www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/RothBritz-BilingualeErziehungUndSprachfoerderung.pdf) (Stand: 28.2.2015)

Rothweiler, Monika (2004): Spezifische Sprachentwicklungsstörung und früher Zweitspracherwerb. In: Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 73/3, S. 167-178.

Schader, Basil (2004): Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Siebert-Ott, Gesa (2006): Muttersprachendidaktik – Zweitsprachendidaktik – Fremdsprachendidaktik – Multilingualität. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 30-41.

Siebert-Ott, Gesa (2010): Zweitsprache. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke, S. 366.

Sırım, Emran/Reich, Hans H. (2008): Referenzrahmen Türkisch. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/I. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 113-119. Online abrufbar unter:

[http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung\\_band\\_neunundzwanzig.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf) (Stand: 28.2.2015)

Sırım, Emran (2008): Türkisch. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen Bildungsforschung Band 29/II. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 227-254. Online abrufbar unter:

[http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung\\_bd\\_neunundzwanzig\\_zwei.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_bd_neunundzwanzig_zwei.pdf)

(Stand: 28.2.2015)

Wintersteiner, Werner (2003): Muttersprachenunterricht – Zweitsprachenunterricht – Fremdsprachenunterricht. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2. Teilband. Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 602-614.

### **Elektronische Quellen:**

URL 1: PISA 2009 – Ergebnisse Österreich:

<http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa2009-ergebnisseoesterreich.htm> (Stand: 28.2.2015)

URL 2: Statistik Austria – Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2011/12: Als PDF online verfügbar unter:

[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/schulen\\_schulbesuch/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html) (Stand: 28.2.2015)

URL 3: Leitbilder der Kooperativen Mittelschule Wien 18. PDF online verfügbar unter:

<http://www.schop79.at/images/stories/Leitbilder.pdf> (Stand: 28.2.2015)

URL 4: Schulprofil KMS Schopenhauerstraße

[http://www.schop79.at/index.php?option=com\\_content&view=article&id=64&Itemid=77](http://www.schop79.at/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=77)

(Stand: 28.2.2015)

## 8 Curriculum vitae

Mein Name ist Cornelia Blank und ich wurde 1987 in Lilienfeld, Niederösterreich, geboren. Dort besuchte ich acht Jahre das Gymnasium, wobei ich ab der dritten Klasse die Form des Gymnasiums wählte. Somit hatte ich ab der dritten Klasse Unterricht in Latein, ab der fünften Klasse in Französisch und ab der sechsten Klasse entschied ich mich für das Wahlpflichtfach Spanisch.

Von 2005 bis 2011 absolvierte ich an der Universität Wien das Lehramtsstudium für die Unterrichtsfächer Latein und Französisch. Im Rahmen dieses Studiums nahm ich an einigen Unterrichtspraktika teil und arbeitete währenddessen auch an der Wirtschaftsuniversität Wien als Tutorin für die Lehrveranstaltung Wirtschaftskommunikation Französisch, sodass ich Unterrichtserfahrung sammeln konnte.

Nach dem Lehramtsstudium entschied ich mich, meine didaktischen und pädagogischen Fähigkeiten mithilfe des Masterstudiums Deutsch als Fremd- und Zweitsprache noch zu verbessern und zu vertiefen, sodass ich von 2011 bis 2015 dieses Masterstudium absolvierte. Ab dem Schuljahr 2013/2014 arbeitete ich als Lehrerin für Französisch und Latein an einem Gymnasium in Wien.

## 9 Abstract

Diverse Studien verdeutlichen, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund und Deutsch als Zweitsprache geringere schulische Erfolge aufweisen und geringere Bildungschancen haben als gleichaltrige SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Maßnahmen zur Förderung zweisprachiger SchülerInnen konnten noch immer nicht die gewünschten Erfolge erzielen.

Deshalb beschäftigt sich diese Arbeit mit der Frage, unter welchen Umständen und mit welchen Methoden SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache sprachlich adäquat gefördert werden können. Der Fokus liegt dabei auf der Frage, wie der Erstsprachunterricht in die Sprachförderung von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache besser eingebunden werden kann, damit beide Sprachen – Erst- und Zweitsprache – füreinander fruchtbar gemacht werden können.

Nach eingehender Betrachtung unterschiedlicher Spracherwerbstheorien, der Rolle der Erstsprache/n und deren Förderung sowie aktueller Konzepte zur Sprachförderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund wird ein Konzept entworfen, welches Elemente des Sprachvergleichs mit der Methode Scaffolding verknüpft. Im zweiten, empirischen Teil der Arbeit wird dieses Konzept in einer Unterrichtseinheit für den Erstsprachunterricht Türkisch umgesetzt, die sich mit einem türkischen Suffix befasst, das einerseits im Deutschen keine unmittelbare Entsprechung hat und andererseits auf einem relativ hohen Sprachniveau angesiedelt ist, das der Bildungssprache zugerechnet wird.

Diese Unterrichtseinheit wurde von einem Türkischlehrer in einer Mittelschule in Wien durchgeführt. Die Evaluierung der Unterrichtseinheit erfolgte mittels Befragung der SchülerInnen durch Fragebögen und anhand eines qualitativen Interviews mit der Lehrperson. Auch wenn nur eine Unterrichtsstunde mit insgesamt sieben SchülerInnen in einer zweiten Klasse zur Verfügung stand, konnten positive Auswirkungen auf das Verständnis dieses sprachlichen Phänomens und auf die Sprachbewusstheit der SchülerInnen gezeigt werden.