

Herausgegeben von:

Jürgen Baumert (Schriftleitung), Hans-Peter Blossfeld, Yvonne Ehrenspeck, Ingrid Gogolin (Schriftleitung), Bettina Hannover, Stephanie Hellekamp, Heinz-Hermann Krüger (Schriftleitung), Harm Kuper (Schriftleitung, Geschäftsführung), Dieter Lenzen, Meinert A. Meyer, Manfred Prenzel, Thomas Rauschenbach, Hans-Günther Roßbach, Uwe Sander, Annette Scheunpflug, Christoph Wulff

Verantwortlich für den Thementeil Mehrsprachigkeit:

Ingrid Gogolin und Meinert A. Meyer

Redaktion und Rezensionen:

Friedrich Rost

Anschrift der Redaktion:

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft
c/o Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Philosophie der Erziehung,
Arnimallee 10, D-14195 Berlin
Tel.: +49 (30) 8 38-55888; Fax: -55889, E-Mail: zfe@zedat.fu-berlin.de
Homepages: <http://zfe-online.de> Volltexte: <http://zfe-digital.de>

Beirat: Neville Alexander (Kapstadt), Jean-Marie Barbier (Paris), Jacky Beillerot † (Paris), Wilfried Bos (Dortmund), Elliot W. Eisner (Stanford/USA), Frieda Heyting (Amsterdam), Axel Honneth (Frankfurt a.M.), Marianne Horstkemper (Potsdam), Ludwig Huber (Bielefeld), Yasuo Imai (Tokyo), Jochen Kade (Frankfurt a.M.), Anastassios Kodakos (Rhodos), Gunther Kress (London), Sverker Lindblad (Göteborg), Christian Lüders (München), Niklas Luhmann † (Bielefeld), Joan-Carles Melich (Barcelona), Hans Merckens (Berlin), Klaus Mollenhauer † (Göttingen), Christiane Schiersmann (Heidelberg), Wolfgang Seitter (Marburg), Rudolf Tippelt (München), Gisela Trommsdorff (Konstanz), Philip Wexler (Jerusalem), John White (London), Christopher Winch (Northampton)

Ausgabe 4/2010, 13. Jahrgang

VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Abraham-Lincoln-Str. 46 | 65189 Wiesbaden
Amtsgericht Wiesbaden, HRB 9754
UST-IdNr. DE811148419

Geschäftsführer:

Dr. Ralf Birkelbach (Vors.)
Armin Gross
Albrecht F. Schirmacher

Gesamtleitung Anzeigen und Märkte:

Armin Gross
Gesamtleitung Marketing: Rolf-Günther Hobbeling
Gesamtleitung Vertrieb: Gabriel Göttinger
Gesamtleitung Produktion: Christian Staral

Abonnentenbetreuung:

Ursula Müller; Telefon: (0 52 41) 80-1965; Telefax: (0 52 41) 80-9620;

E-Mail: vs@abo-service.info

Marketing:

Ronald Schmidt-Serrière M.A.; Telefon: (06 11) 78 78-280; Telefax: (06 11) 78 78-439

E-Mail: Ronald.Schmidt-Serriere@vs-verlag.de

Anzeigenleitung:

Yvonne Guderjahn; Telefon: (06 11) 78 78-155; Telefax: (06 11) 78 78-430

E-Mail: Yvonne.Guderjahn@best-ad-media.de

Anzeigendisposition:

Monika Dannenberg; Telefon: (06 11) 78 78-148; Telefax: (06 11) 78 78-443

E-Mail: monika.dannenberg@best-ad-media.de

Anzeigenpreise:

Es gelten die Mediadaten vom 1.11.2009

Produktion/Layout:

Dagmar Orth; Telefon: (0 62 21) 4 87-8902

E-Mail: dagmar.orth@springer.com

Bezugsmöglichkeiten 2011: Jährlich erscheinen 4 Hefte. Jahresabonnement/privat (print+online) € 104,-; Jahresabonnement/privat (nur online) € 79,-; Jahresabonnement/Bibliotheken/Institutionen € 198,-; Jahresabonnement Studierende/Emeriti (print+online) – bei Vorlage einer Studienbescheinigung € 44,-. Alle Print-Preise zuzüglich Versandkosten. Alle Preise und Versandkosten unterliegen der Preisbindung. Die Bezugspreise enthalten die gültige Mehrwertsteuer. Kündigungen des Abonnements müssen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Bezugszeitraumes schriftlich mit Nennung der Kundennummer erfolgen. Jährlich können Sonderhefte (Beihefte) erscheinen, die nach Umfang berechnet und den Abonnenten des laufenden Jahrgangs mit einem Nachlass von 25% des jeweiligen Ladenpreises geliefert werden. Bei Nichtgefallen können die Sonderhefte innerhalb einer Frist von drei Wochen zurückgegeben werden.

Zuschriften, die den Vertrieb oder Anzeigen betreffen, bitte nur an den Verlag.

© VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien.

Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages vervielfältigt oder verbreitet werden. Unter dieses Verbot fällt insbesondere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronische Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-Rom und allen anderen elektronischen Datenträgern.

Satz: Crest Premedia Solutions, Pune, Indien

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Stürtz GmbH, Würzburg, Germany

Printed in Europe

Dieser Ausgabe liegen zwei Prospekte des W. Kohlhammer Verlages GmbH, Stuttgart, und ein Prospekt der Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden, bei. Wir bitten unsere Leserinnen und Leser um Beachtung.

www.zfe.digital.de

ISSN 1434-663X (Print)

ISSN 1862-5215 (Online)

Editorial

Ingrid Gogolin · Meinert A. Meyer

Mehrsprachigkeit, also das Nebeneinanderexistieren einer Hauptverständigungssprache und vieler weiterer Verständigungssprachen kleinerer Gemeinschaften in *einer* Gesellschaft, ist eine der prägnanten Ausdrucksformen der gegenwärtigen kulturellen und sozialen Lage in den meisten Staaten der Welt. Heutige Gesellschaften sind insbesondere in ihren urbanen Zentren unumkehrbar mehrsprachig. Sie sind von Menschen bevölkert, für die es alltäglich ist, mehr als eine Sprache zu gebrauchen. Die wichtigste Ursache für diese Entwicklung ist die Migration. Deren Erscheinungsformen haben sich in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt und dieser Wandel bringt unter anderem eine veränderte „sprachliche Textur“ der Migrationsgesellschaften mit sich. Steven Vertovec, Direktor am Göttinger Max-Planck-Institut zur Erforschung multireligiöser und multi-ethnischer Gesellschaften, hat das Konzept „Super-Diversity“ angeboten, um Ausmaß und Dynamik der Komplexität dieser Entwicklung in den Gesellschaften der Gegenwart zu beschreiben. Das kulturtheoretisch verankerte Konzept erlaubt eine Charakterisierung der heutigen gesellschaftlichen Lage durch das dynamische Zusammenspiel von sprachlich-kulturellen und sozialen Phänomenen, die das Ausmaß und bisherige Verständnis von Komplexität in Gesellschaften beträchtlich übersteigen (Vertovec 2009).

Die Verwendung des Konzepts der Super-Diversity eröffnet einen neuen Blick auf die sprachliche Lage – sowohl im Hinblick auf die individuelle Sprachentwicklung und Sprachpraxis als auch im Hinblick auf die wissenschaftliche Beschäftigung mit Entwicklungen in gesellschaftlichen Teilsystemen, nicht zuletzt in den Institutionen der Bildung. Die konventionellen Kategorien von Ein-, Zwei- oder Mehr-Sprachigkeit zur Beschreibung individueller Kompetenzen oder sozialer Lagen – hinter ihnen stehen in der Regel Normalvorstellungen von Einsprachigkeit – müssen in Konstellationen der sprachlichen

Online publiziert: 04.01.2011

© VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010

Prof. Dr. I. Gogolin (✉)

Institut für International Vergleichende und Interkulturelle Erziehungswissenschaft,
Universität Hamburg, Von-Melle-Park 8,
20146 Hamburg, Deutschland

E-Mail: gogolin@uni-hamburg.de

Prof. Dr. M. A. Meyer

Fakultät für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Allgemeine Didaktik,
Universität Hamburg, Von-Melle-Park 8,
20146 Hamburg, Deutschland

E-Mail: meinert.meyer@uni-hamburg.de

Super-Diversity auf ihre Tragfähigkeit überprüft werden, weil dabei zwei-, drei- oder mehrsprachige Konstellationen als Abweichungen von der Regel betrachtet werden. Faktisch sind jedoch Konstellationen, in denen zwei oder mehr Sprachen eine Rolle spielen, für eine wachsende Zahl von Menschen alltägliche Realität. Zu überprüfen sind auch historisch überkommene Vorstellungen von Sprachentwicklung, die von der Regel einer *Abfolge* der Sprachen im Sprachentwicklungsprozess eines Menschen ausgehen, was in Begriffen wie Erstsprache, Zweitsprache etc. zum Ausdruck kommt. Die Zahlenangabe steht in der einschlägigen Literatur entweder für die Anzeige einer zeitlichen Abfolge des Kontakts mit Sprachen oder für die Rangreihe der Bedeutung, die die beteiligten Sprachen für ihre Sprecher besitzen. Die Gleichzeitigkeit des Kontakts mit verschiedenen Sprachen ebenso wie die Gleichrangigkeit für ihre Sprecher werden dabei als Ausnahmefälle betrachtet und in diesem Sinne untersucht.

In den im Thementeil dieses Heftes versammelten Beiträgen geht es generell darum, Konstellationen der sprachlichen Super-Diversität in den Blick zu nehmen. Im Stichwortbeitrag zum Thementeil führt Ingrid Gogolin in den diesbezüglichen Diskurs ein. Sie beleuchtet zunächst die mit dem europäischen Nationalstaat verwobene Tradition der Konzeptualisierung von „normaler sprachlicher Verfasstheit“ eines Staates und seiner Angehörigen. Diese Verfasstheit hat auch in der Forschung über Sprache und Mehrsprachigkeit ihre Spuren hinterlassen. Sodann stellt sie prototypische Beispiele für wissenschaftliche Kontroversen über „Zweisprachigkeit“ vor, in denen diese Spuren deutlich erkennbar sind. Vor diesem Hintergrund werden abschließend Forschungslücken identifiziert und einige Initiativen angezeigt, die die Schließung dieser Lücken bezwecken.

In den weiteren Beiträgen zum Thementeil geht es um pädagogische Konstellationen, in denen sprachliche Super-Diversität vorfindlich ist, und um unterschiedliche Versuche, sie forschend zu verstehen. Angela Creese und Adrian Blackledge betrachten sprachliche Praxis und sprachliche Bildung aus der soziolinguistischen Perspektive der *educational linguistics*. Anliegen ihres Beitrags ist es zum einen, die alltägliche sprachliche Lebensgestaltung von Heranwachsenden ethnographisch nachzuvollziehen. Sie nutzen dabei den von Ophelia García eingeführten Begriff des *Translanguaging*, wofür es derzeit noch keine deutsche Übersetzung gibt; gemeint ist: mehrsprachig und sprachübergreifend agieren. Creese und Blackledge stellen ein Forschungsprojekt vor, in dem in vier englischen Städten sprachliche Praktiken und die sprachliche Identität von Jugendlichen untersucht wurden, die *community schools* besuchen. Dabei handelt es sich um Schulen, die von ethnischen Gemeinschaften – etwa von religiösen Gemeinden oder Elternvereinen – getragen werden. Sie existieren neben dem öffentlichen Schulsystem und haben zum Ziel, sprachliche Bildung in den Herkunftssprachen von ethnischen Minderheiten zu ermöglichen. Diese Form der *complementary schools* ist in England sehr verbreitet. Die Schulen erhalten insoweit öffentliche Anerkennung, als die in ihnen erreichten sprachlichen Leistungen durch eine staatliche Prüfung zertifiziert werden können. Anhand von Beispielen aus ihren Interview- und Videoaufzeichnungen illustrieren Creese und Blackledge die Vielschichtigkeit der Bedeutung und der Funktionen, die die Minderheitensprachen für die Befragten haben. Noch wichtiger aber ist für sie die Möglichkeit, sich in diesen Sprachen zu bilden. Deutlich wird dabei die Ambivalenz der Konsequenzen eines mehrsprachigen Lebens. Einerseits ist Mehrsprachigkeit für ihre Inhaber eine überaus wichtige, nützliche und positiv besetzte Ressource, die ihnen gesellschaftliche Teil-

habe ermöglicht. Andererseits fungiert sie als Mittel der Distinktion und somit auch zum Ausschluss von gesellschaftlicher Teilhabe. Creese und Blackledge zeigen ferner, dass mehrsprachige Interaktionspraktiken nur eingeschränkt in Kategorien zu fassen sind, in deren Hintergrund die Vorstellung von Einsprachigkeit als dem Normalfall steht. An aufgezeichneten Interaktionen illustrieren sie, dass multilinguale Individuen nicht durch die Anwendung zweier oder mehrerer getrennter Monolingualismen Bedeutung erzeugen, sondern dadurch, dass sie die ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel ineinander verweben und miteinander vermischen und so im Diskurs die Grenzen, die zwischen den ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen bestehen, ignorieren oder verwischen. Die Praxis der Sprachvermischung ist nicht ein Hinweis darauf, dass sie nicht zur Trennung der Sprachen imstande wären – aber sie zeigt, dass die Trennung der Sprachen nur eine von mehreren Möglichkeiten der Interaktion darstellt, die Mehrsprachigen zur Verfügung stehen und die von ihnen gewählt werden.

Während dieser Beitrag die sprachliche Praxis Mehrsprachiger in den Vordergrund stellt, gilt das Interesse der weiteren Beiträge des Thementeils der Frage, wie Bildungsinstitutionen mit Mehrsprachigkeit als ihrer Arbeitsbedingung zurecht kommen können – anders gesagt: was unternommen werden müsste, damit Mehrsprachigkeit den Kindern und Jugendlichen, die in dieser sprachlichen Lage leben, nicht zum Bildungsnachteil gerät. Die Beiträge von Drorit Lengyel sowie von Christoph Gantefort und Hans-Joachim Roth nähern sich diesem Anspruch von der Frage her, welche sprachlichen Fähigkeiten bildungsrelevant sind und wie solche bildungsrelevanten Fähigkeiten gefördert werden können. Die beiden Beiträge gehen zurück auf Forschungen, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des bundesländerübergreifenden Modellprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig“ angestellt wurden. In der theoretischen Rahmung für diese Untersuchungen wurde das Konzept der „Bildungssprache“ als eines Registers entwickelt, das bildungserfolgsentscheidend ist. In den beiden Beiträgen werden Bedeutung und theoretische Begründung dieses Konzepts vorgestellt, wobei unterschiedliche Perspektiven leitend sind.

Im Beitrag von Gantefort und Roth ist die Ausgangsfragestellung, wie eine angemessene Diagnostik gestaltet werden kann, die im Fall mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher den Aneignungsprozess bildungssprachlicher Fähigkeiten im Deutschen begleitet. Nach einer eingehenden Präsentation der linguistischen Grundlagen des Konzepts der Bildungssprache und der Vorstellung von schulrelevanten Forschungsergebnissen, die aus dem englischsprachigen Raum zu diesem Konzept vorliegen, präsentieren die Autoren die Strukturprinzipien der diagnostischen Instrumente, die auf dieser theoretischen Grundlage im Rahmen des Modellprogramms entwickelt worden sind. Es handelt sich um Instrumente für die Diagnose bildungssprachlicher Fähigkeiten bzw. ihrer Vorläuferfähigkeiten bei Schülerinnen und Schülern verschiedener Altersgruppen, die Sprachprofilanalysen ermöglichen. Ein Teil der Instrumente ist für Diagnostik in Deutsch und den zwei größten Herkunftssprachen von Migranten in Deutschland, Türkisch und Russisch, geeignet; bilinguale Diagnostik wird als ein Schritt auf dem Weg zur Mehrsprachigkeitsdiagnostik gesehen.

In Drorit Lengyels Beitrag steht der bildungssprachförderliche Unterricht, der an eine lernprozessbegleitende Sprachdiagnostik anknüpfen müsste, im Fokus. Lengyel stellt didaktische Konzeptionen vor, die diesem Anliegen nachkommen wollen. Sie stammen

vor allem aus Kanada und Australien (Gibbons 2006), sie sind funktional-linguistisch verankert (Halliday and Martin 1993/2004) und stützen sich auf die kulturhistorische Schule der Sprachentwicklungstheorie (Wygotski 1934/1986). Im Modellprogramm Förmig wurden Versuche unternommen, diese Konzepte auf den Unterricht in deutschen Schulen zu übertragen. Dabei ging es insbesondere um einen bildungssprachförderlichen Fachunterricht. Lengyel präsentiert und interpretiert ein Beispiel solchen Unterrichts (Sachunterricht in der Grundschule), das im Rahmen des Modellprogramms aufgezeichnet wurde. Im Anschluss an diese Illustration zeigt sie die Forschungsperspektiven auf, die sich für eine empirische Wirksamkeitsprüfung eröffnen.

Ein weiteres Kapitel der Darstellung des Reform- und Forschungsbedarfs, der in Bezug auf multilinguale Lernkonstellationen gesehen wird, schlagen Holger Hopp, Dieter Thoma und Rosemarie Tracy auf. Ihr Beitrag richtet sich darauf, den Qualifikationsbedarf aus linguistischer Perspektive zu beschreiben, der sich an pädagogisches Personal stellt, das in multilingualen Lernkonstellationen arbeitet. Das spezifische Augenmerk gilt hier dem Personal in Kindertageseinrichtungen. Die Autorin und die beiden Autoren stellen ein spracherwerbstheoretisch begründetes Konzept der Qualifizierung vor, das im Rahmen einer vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Untersuchung empirisch überprüft werden wird. Vergleichbare Überprüfungen stehen für die Frage, welche Qualifikationen Lehrkräfte für den Unterricht in multilingualen Lerngruppen mitbringen und wie diese zu verbessern wären, noch aus.

Die Beiträge zum Thementeil des Bandes werden durch eine Rezension von Joana Duarte und Marion Döll abgerundet. Die Autorinnen beziehen sowohl Forschungs- als auch Überblicksliteratur sowie Lehrbücher in ihre Darstellungen ein.

Literatur

- Gibbons, P. (2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 269–290). Münster: Waxmann.
- Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (2004). *Writing science. Literacy and discursive power*. London: Routledge.
- Vertovec, S. (2009). *Conceiving and researching diversity* (Working Papers, No. 09-01). Göttingen: Max-Planck-Institute for Religious and Ethnic Diversity.
- Wygotski, L. S. (1986). *Denken und Sprechen* [1934]. Frankfurt a. M.: Fischer Wissenschaft.

Stichwort: Mehrsprachigkeit

Ingrid Gogolin

Zusammenfassung: Der Stichwortartikel führt in den Forschungsstand zum Thema migrationsbedingte Mehrsprachigkeit ein. Er knüpft an aktuelle Forschung an, in deren Mittelpunkt die Veränderung von Migrationsbewegungen steht, wie sie sich in den letzten zwei Jahrzehnten ergeben hat. Diese Veränderungen führen zu sprachlichen Texturen in den Gegenwartsgesellschaften, die diejenigen Formen der Komplexität überschreiten, die es historisch gegeben hat. Im ersten Abschnitt des Beitrags wird das Konzept der Super-Diversität vorgestellt, das diese Lage theoretisch zu fassen sucht und im Hintergrund der weiteren Ausführungen steht. Das Faktum der sprachlichen Super-Diversität heutiger Gesellschaften stößt auf ein tradiertes sprachliches Selbstverständnis europäischer Prägung, nach dem sprachliche Homogenität als Normalfall gilt (Abschn. 2). Der Gegensatz von faktischer Super-Diversität und sprachlicher Homogenitätserwartung ist relevant für die Betrachtung des aktuellen Forschungsstands zur Mehrsprachigkeit, da die Homogenitätserwartung nicht nur unsere gesellschaftliche Praxis, sondern weltweit auch die Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Forschung prägt (Abschn. 3). Zu den Spuren dieser Tradition gehört, dass der überwiegende Teil der einschlägigen Forschung sich bis heute mit Erwerb, Entwicklung und Bildung im Kontext von Zweisprachigkeit befasst hat. Der darauf bezogene Stand von Erkenntnissen und die Kontroverse über die Bildungsrelevanz von Zweisprachigkeit werden im vierten Abschnitt vorgestellt, verbunden mit Hinweisen auf systematische Lücken, die sich aus der Zweisprachigkeitsperspektive mit Blick auf Mehrsprachigkeitskontexte ergeben. Den Schluss des Beitrags bildet ein Ausblick auf Forschungsvorhaben, die sich den bildungsrelevanten Folgen sprachlicher Super-Diversität zuwenden.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit · Super-Diversität · Migration · Bilingualismus · Nationalstaat · Monolingualer Habitus

Keyword: multilingualism

Abstract: The article provides an introduction to the state of the art in research on migration induced multilingualism. At first, recent research on the dynamics of migration is taken up, showing that practices and types of migration have changed dramatically in the past two decades. These changes lead to linguistic textures in societies that go beyond all forms of complexity ever experienced before. The theoretical concept of super-diversity tries to capture the new types

Online publiziert: 07.12.2010

© VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010

Prof. Dr. I. Gogolin (✉)
Institut für International Vergleichende und Interkulturelle Erziehungswissenschaft,
Universität Hamburg, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg, Deutschland
E-Mail: Gogolin@uni-hamburg.de

of complexity. It is presented in the first chapter of this article. Actual super-diversity in migration areas is confronted with traditional self-concepts of homogeneity and monolingualism as the regular case in societies, in chapter two. A historical analysis in chapter three illustrates the development of the linguistic self-image of classical, i.e. European nation states. This concept of linguistic normality—a monolingual habitus—sets the frame not only for actual language practice and language policies in many nation states world-wide, but has also influenced important parts of scientific research and discourse on multilingualism. Chapters four and five deal with the state of knowledge concerning language development in multilingual contexts, and present the controversy about bilingual education. In the final chapter, perspectives for future research on multilingualism and education are presented that take linguistic super-diversity into account.

Keywords: Bilingualism Controversy · Migration · Monolingual Habitus · Multilingualism · Nation State · Super-Diversity

1 Migration und ihre Folgen für die sprachliche Lage in Migrationsgesellschaften – zur Einführung in den Beitrag

Über Mehrsprachigkeit ist vieles bekannt. So weiß man zum Beispiel recht genau, wie viele Sprachen indigener Bevölkerungsgruppen im Amazonasbecken existieren – die Rede ist von ca. 600 (Lewis 2009). Die Zahl der Sprecherinnen und Sprecher jeder dieser Sprachen wird sorgsam beobachtet; die Regionen und Institutionen, in denen sie auftreten, wurden genau kartographiert. – Was aber wissen wir über die Anzahl der Sprachen und ihrer Sprecher, die in einem Hochhaus in einer deutschen Großstadt existieren? Wie viele und welche Sprachen – neben dem Deutschen – werden von Schülerinnen und Schülern in Deutschlands Schulen und Hochschulen gesprochen? Auf wie viele und welche Sprachen müssen eine Sozialbehörde oder eine Klinik gefasst sein, wenn sie sicher gehen wollen, dass die Kommunikation mit ihrer Klientel so störungsfrei wie möglich vonstattengeht?

Solche Fragen kann für den deutschen oder einen anderen europäischen Kontext augenblicklich niemand mit Sicherheit beantworten. Mehrsprachigkeit als Phänomen und seine Folgen für die individuelle, soziale und kulturelle Entwicklung sind in der europäisch-westlich geprägten wissenschaftlichen Tradition zwar mit Blick auf weit entfernte, ‚exotische‘ Weltgegenden eingehend erforscht worden. Die ‚eigenen‘ sprachlich-kulturellen Gegebenheiten aber sind als in der Regel monolingual begriffen worden. Formen des Sprachkontakts – im individuellen oder sozialen Fall – sind vorwiegend als Ausnahme von dieser Regel untersucht worden, und zwar mit dem Fokus auf Bilingualität, also die Koexistenz von zwei Sprachen.

Im Kontext von Forschung über Migration wird diese Perspektive seit etwa den 1980er-Jahren hinterfragt. In solcher Forschung ist auch der hier vorgestellte Beitrag verortet. Er ist in einen Diskurs unter der Überschrift ‚Super-Diversity‘ (Vertovec 2006) eingebettet, der seit Mitte der 2000er-Jahre in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Migration und ihren Folgen für den Einzelnen und die Gesellschaften geführt wird. Im Hintergrund dieses Theorieangebots steht die kulturwissenschaftlich inspirierte Betrachtung von Phänomenen, die sich als direkte oder indirekte Konsequenzen der gegenwärtigen *Gestalt* von Wanderungsbewegungen zeigen. Die Beobachtung dieser Phänomene, vor allem die Analyse ihrer Verflechtungen geben Anlass, danach zu fragen, wie weit traditionelle wis-

senchaftliche Konzeptualisierungen die kulturelle und sprachliche Textur von heutigen Gesellschaften noch einzufangen vermögen. Ziel des folgenden Beitrags ist es, bisherige Forschung über sprachliche Entwicklung, sprachliche Praxis und sprachliche Bildung in relevanten Ausschnitten vorzustellen und im Lichte der Fragen, die sich durch das Konzept der Super-Diversity ergeben, zu diskutieren. Das Beispiel der sprachlichen Lage, die sich in – insbesondere großstädtischen – Regionen nicht nur in Deutschland entwickelt hat, ermöglicht eine Illustration dieser Fragen und der sie motivierenden Phänomene. Eine solche Illustration beendet daher den zweiten Abschnitt des Beitrags.

Vor diesem Hintergrund wird im dritten Abschnitt ein historischer Rückblick angeboten. Er führt in das 19. Jahrhundert, in dem – im Konnex mit dem Entstehen des Nationalstaats europäischer Prägung – die Begriffe und Konzepte grundgelegt wurden, die bis heute Betrachtungsweisen von Sprache und Sprachlichkeit vielfach noch leiten. Der historische Rekurs erscheint vor dem Hintergrund wichtig, dass diese Tradition auch der Forschung über Mehrsprachigkeit eingeschrieben ist; sie hinterlässt ihre Spuren sowohl auf der Ebene der Beschreibung und des Verstehens der mit kultureller Komplexität und mit Mehrsprachigkeit verbundenen Phänomene als auch auf der Ebene ihrer gesellschaftlichen und davon nicht unabhängigen wissenschaftlichen Bewertung. Es geht bei der historischen Verortung also nicht um die Frage, wie weit die geschilderte Geschichte die sprachliche Praxis oder sprachliche Selbstkonzepte weltweit getreu abbildet. Es geht vielmehr um den Einfluss auf Begriffs- und Urteilsbildung nach dieser Tradition, der weit über den europäischen, also ihren Entstehungskontext hinausreicht (Dietz 2007).

Die beiden anschließenden Abschnitte beschäftigen sich vor diesem Hintergrund mit Forschungsergebnissen, die über Spracherwerb und –entwicklung einerseits und über beste Wege der sprachlichen Bildung im Mehrsprachigkeitskontext andererseits vorliegen. Der Fokus liegt auch hier auf dem Aspekt der migrationsbedingten ‚lebensweltlichen‘ Mehrsprachigkeit.¹ Forschung, die sich aus primär fremdsprachendidaktischer Perspektive bzw. der Sicht der Sprachlehrforschung mit Mehrsprachigkeit im Sinne der Vermittlung mehrerer Fremdsprachen befasst, bildet zwar eine Facette des Gesamtzusammenhangs, kann aber dennoch im Rahmen dieses Beitrags nur gestreift werden (Jessner 2008; Hufeisen und Jessner 2009). – In den beiden beispielhaft vorgestellten Forschungsbereichen – Erwerb und Entwicklung einerseits; Vermittlung und Lehren andererseits – scheinen auch die Spuren der historischen Tradition auf, von der im dritten Abschnitt die Rede ist. Im einen Fall zeigen sie sich in forschungsleitenden Annahmen; im anderen eher auf der normativen Ebene des Diskurses über ‚legitimes‘ Erkenntnisinteresse der Forschung.

Für die abschließende Bilanz des Beitrags ist festzuhalten, dass einerseits auf einen relativ gesättigten Forschungsstand zu Facetten des Themas Mehrsprachigkeit verwiesen werden kann. Andererseits aber stellen sich neue Forschungsfragen, wenn das Thema im Lichte des Super-Diversity-Konzepts verhandelt wird. In einem Ausblick werden solche Forschungsfragen und mögliche Wege ihrer Bearbeitung vorgestellt.

2 ‚Super-Diversity‘ und sprachliche ‚Super-Diversität‘

Den Anstoß zu einem Diskurs über die Frage, ob geläufige Kategorien die kulturelle und soziale Lage sowie die Möglichkeiten der Teilhabe an der öffentlichen Sphäre in gegen-

wärtigen (europäischen) Gesellschaften noch abbilden, gab Steven Vertovec² in einer Studie, die sich mit den Mustern der Migration in das Vereinigte Königreich, insbesondere nach London beschäftigte (Vertovec 2006, 2007). Auf der Grundlage seiner Analysen der Unterschiede, die sich über ca. 40 Jahre der Migration in der Zusammensetzung der Migrantenbevölkerung nach Herkunftsregionen, Herkunftssprachen, sozialen Lagen und Rechtsstatus zeigen, prägt er den Begriff der „Super-Diversity“: „Super-Diversity [is] a notion intended to underline a level and kind of complexity surpassing anything the country has previously experienced. Such a condition is distinguished by a dynamic of interplay of variables among an increased number of new, small and scattered, multiple-origin, transnationally connected, socio-economically differentiated and legally stratified immigrants (...)“ (Vertovec 2006, S. 5). Anregungen zu dieser Begriffsschöpfung liefert ihm unter anderem die Beobachtung der Veränderungen, die sich mit Blick auf die Herkunftsregionen von Migranten anstellen lassen. Die beiden folgenden Graphiken (Abb. 1³ und Abb. 2), die ich mit freundlicher Genehmigung von Steven Vertovec zitiere, zeigen dieses Phänomen für die Jahre zwischen 1960 und 2000 für die Bundesrepublik Deutschland an.

Wenngleich die beeindruckende Vielfalt der Herkunft nur zu erahnen ist, so vermag die graphische Darstellung doch die Veränderung zu illustrieren, die sich im Muster von Migrationen im Abstand der beiden Momentaufnahmen zeigt. Für das Jahr 1960 konnte Migration (nicht nur nach Deutschland, sondern auch in die anderen seinerzeitigen euro-

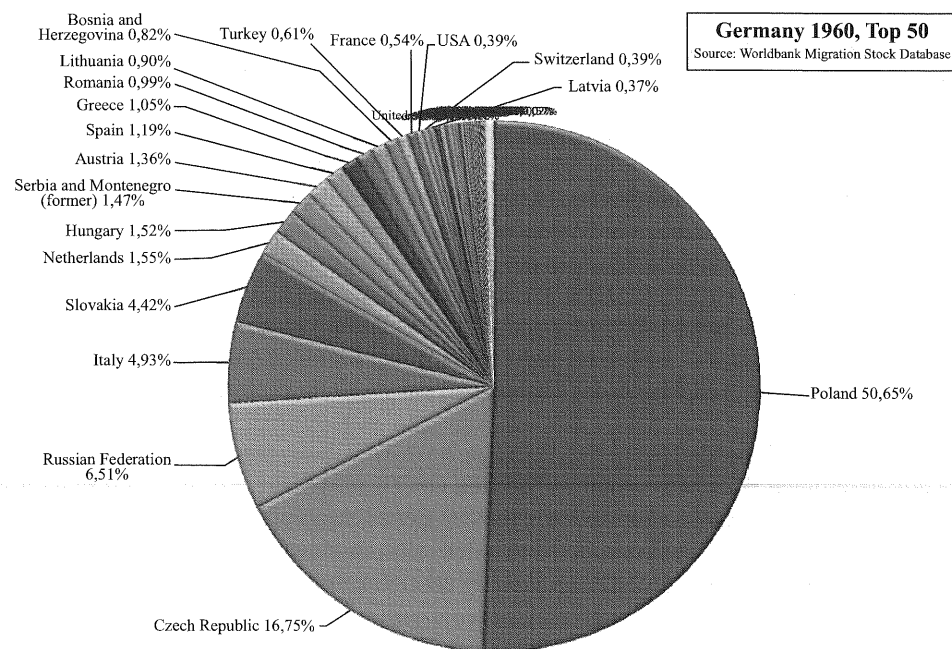


Abb. 1: Herkunftsstaaten von Zuwanderern nach Deutschland (50 größte Gruppen) 1960 (Abdruck der Graphik mit freundlicher Genehmigung von Steven Vertovec)

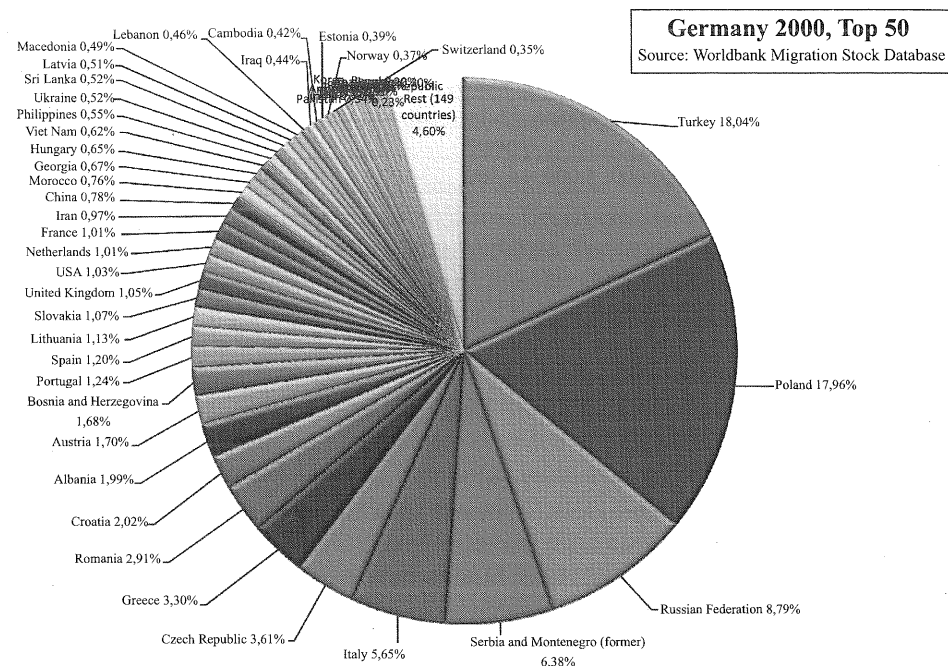


Abb. 2: Herkunftsstaaten von Zuwanderern nach Deutschland (50 größte Gruppen) 2000 (Abdruck der Graphik mit freundlicher Genehmigung von Steven Vertovec)

päischen Zuwanderungsregionen) so beschrieben werden, dass relativ große Gruppen von Menschen aus noch vergleichsweise wenigen Regionen der Welt in relativ wenige Aufnahmeregionen migrierten. Im Jahr 2000 hat sich das Bild gewandelt – auch hier: nicht nur in Bezug auf Deutschland. Es kann nun so charakterisiert werden, dass aus einer zunehmenden Zahl von Weltregionen kleiner werdende Gruppen von Menschen in eine zunehmende Zahl von Weltregionen migrieren. Es vervielfältigt sich also die Heterogenität der Herkunfts- und Ankunfts-kontexte; hingegen verringern sich die mit einem Herkunftskontext jeweils verbundenen Gruppengrößen (Vertovec 2009). Verbunden mit dieser Entwicklung ist eine Zunahme an Verschiedenheitsmerkmalen, die in ihrem Zusammenwirken die Lebenslage der Menschen beeinflussen.

Ein Versuch empirischer Erfassung einer durch Super-Diversity geprägten Lage wurde im Auftrag des Magistrats der Stadt Frankfurt erstellt (Römhild et al. 2009). Hier wurde unter anderem der Frage nachgegangen, welche Wechselbeziehungen sich zwischen der Fülle unterschiedlicher Rechtsstatus, in denen Migranten leben, und ihrer sozialen oder ökonomischen Lage sowie den Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Partizipation ergeben. Entsprechende Untersuchungen mit Bezug auf Migration in bzw. nach Europa werden im Kontext des Forschungsverbunds „International Migration und Social Cohesion“ (www.imiscoe.eu) angestellt, der im 6. Rahmenprogramm der Europäischen Union gefördert wird (Martiniello und Rath 2010). Diesen bisherigen Untersuchungen ist gemeinsam, dass die Frage der *sprachlichen* Textur von Migrationsgesellschaften erst in ersten Anfängen untersucht wird (Blommaert 2010); ein Beispiel für solche Untersuchungen bietet der

Tab. 1: Staatsangehörigkeit und mögliche Sprachzugehörigkeit am Beispiel Hamburgs. (Quellen: Bevölkerung Hamburgs 2009 nach staatlicher Herkunft; eigene Zusammenstellung nach Bevölkerungsstatistik (www.statistik-nord.de, Zugriff April 2010) und Lewis 2009)

Herkunftsstaaten (Beispiele)	Türkei	Polen	Ghana	Philip- pinen	China	Indien	Südaf- rika	Malaysia	Lesotho
Anzahl Personen aus dem Herkunfts- staat (nach Staats- angehörigkeit)	55.000	20.000	5.000	4.500	3.500	2.500	400	300	1
Anzahl der Sprachen, die im Herkunftsstaat gesprochen werden	34	14	79	171	292	438	24	137	5

Beitrag von Creese und Blackledge in diesem Heft. Eine Begründung für die bisher recht geringe Beachtung der zunehmenden Komplexität sprachlicher Lagen durch die Existenz einer wachsenden Anzahl von Sprachen auf engem Raum wird darin gesehen, dass (auch) die Forschung in der europäisch geprägten historischen Tradition sprachlichen Selbstverständnisses steht, deren Kern die Grundannahme des individuellen und gesellschaftlichen Normalfalls der sprachlichen Homogenität ist (Cenoz und Gorter 2011).

Mehrsprachigkeit im Sinne des Nebeneinanderexistierens von einer oder mehrerer Hauptverständigungssprache(n) und vieler weiterer Verständigungssprachen kleinerer Gemeinschaften in einer Gesellschaft blieb in der Vergangenheit weitgehend unbeachtet. Es ist aber genau diese Konstellation, die das sprachliche Gefüge in den meisten Teilen der Welt faktisch ausmacht – in Deutschland gilt dies zumindest für städtische Regionen. Dies kann ein Blick auf die Migrationskonstellation illustrieren, die in der Freien und Hansestadt Hamburg zu finden ist (vgl. Tab. 1); vergleichbare Illustrationen, die sich nur auf der Ebene der Phänomene (also beispielsweise der Verteilung der Herkunftsregionen) unterscheiden, könnten von jeder deutschen Großstadt gezeichnet werden, und zwar unabhängig davon, ob sie sich im Osten oder im Westen des Landes befinden.

3 Monolinguales Selbstverständnis

Im folgenden Abschnitt wird das Entstehen des Nationalstaats europäischer Prägung und des damit verbundenen sprachlichen Selbstkonzepts vorgestellt, das seine Spuren auch im Zugriff der Forschung auf Mehrsprachigkeit hinterlassen hat. Das Empfinden von Misstrauen gegenüber fremden Sprachen und Fremdsprachigen durchzieht die abendländische Geschichte; ein bekanntes, heutigen Sprachgebrauch noch prägendes Beispiel dafür ist es, dass im antiken Griechenland die Anderssprachigen Barbaren genannt wurden: Stämme, Sprecher unschöner Sprachen, auch Gott- und Kulturlose. Mit dem Entstehen des sog. klassischen Nationalstaats im 18. und 19. Jahrhundert jedoch, also der Nation europäischer Prägung, bekommen Sprachen und das Verhältnis der Menschen zu ihnen neue Bedeutungen und neue Funktionen. Die Nationalsprachen werden geschaffen; sie entstehen aus regionalen Varietäten, denen das Privileg zuerkannt wird, als verbind-

dende gemeinsame Sprache der Nation zu fungieren (Kremnitz 1997). Das Entstehen und die Verbreitung der Nationalsprachen sind historisch funktional. Sie sind die notwendige Konsequenz aus technischen, ökonomischen und wissenschaftlichen Entwicklungen jener Epoche einerseits und wichtiges Bindemittel der Nation als neuer gesellschaftlicher Ordnungsform andererseits (Hobsbawm 1990). Der Umbruch in die Industriegesellschaft und die damit einhergehende Veränderung der Struktur von Arbeit, das Entstehen neuer und größerer Märkte innerhalb und zwischen Gesellschaften erfordern es, dass stärker standardisierte, großräumig verwendbare Mittel der Verständigung zur Verfügung stehen. Technische Entwicklungen – in allererster Linie: der Buchdruck – ermöglichen die weite Verbreitung dieser Verständigungsmittel und tragen zugleich zu ihrer Standardisierung bei.

Parallel zu diesen Entwicklungen ist die Herausbildung der *Mythen* der Nation zu beobachten: der Schöpfung von historischen und kulturellen ‚Gemeinsamkeiten‘, die die Menschen in der Nation miteinander verbinden, ihr Zugehörigkeitsempfinden zu der neuen gesellschaftlichen Ordnungsform begründen und stärken sollen. Zugehörigkeit und die Stellung in der Gesellschaft qua Geburt sind im Nationalstaat aufgehoben. Für ihren Ersatz werden andere Bindeglieder geschaffen, die den Mitgliedern die Identifikation erlauben (Anderson 1991). Zum Kern dieser Schaffungen zählen die Erfindung einer gemeinsamen Geschichte und kulturellen Tradition sowie der einheitlichen Sprache.

Die Entwicklung und Durchsetzung einer sprachlichen Varietät als Nationalsprache, und damit als Standardvariante, gelang im Wesentlichen durch die Etablierung öffentlicher allgemeinbildender Schulsysteme in den Nationalstaaten. Mit diesen wurde einerseits auf die funktionalen Anforderungen an Kenntnisse und Kompetenzen reagiert, die sich aufgrund des Übergangs in die Industriegesellschaft ergaben; diese bedurfte einer breiten Schicht von wenigstens grundqualifizierten Arbeitskräften und einer genügenden Zahl von Menschen, die in leitenden Funktionen einsetzbar waren. Zugleich waren die Bildungssysteme grundlegend für die neu entstehende bürgerliche Öffentlichkeit. Zu den Kernaufgaben der Systeme gehörte es, den Lernenden durch sprachliche Bildung die Teilhabe an der öffentlichen Sphäre zu ermöglichen (Lohmann 1993). Der Zugang zur und das Verfügen über die Nationalsprache in Wort und Schrift waren Voraussetzung für öffentliche Mitsprache und die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung. Zeitgenössische Begründungen für die Etablierung der allgemeinbildenden Schule stellen den Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Teilhabe „für einen jeden“ und sprachlicher Bildung, die den Zugang zur Nationalsprache eröffnet, immer wieder her. Zugleich wird der Stellenwert betont, den das Lernen fremder Sprachen für Bildung generell, und speziell für die Ausbildung der ‚eigenen Sprache‘ besitze (Humboldt 1907). In dieser Epoche – für Deutschland: im Vormärz – sind das Verfügen über die Nationalsprache und über weitere, ‚fremde‘ Sprachen zwei Seiten derselben Medaille: Sie gehören zum Bildungsprozess für die entstehende, noch grundsätzlich kosmopolitisch gestimmte Nation (Coulmas 1990).

Im Verlaufe des 19. Jahrhunderts verändern sich die Funktion und der Stellenwert der Nationalsprachen in Europa. In das Nationkonzept wird die Vorstellung von über- und untergeordneten Völkern aufgenommen (Wehler 1995). Im Übergang zum Nationalismus wird die Nationalsprache vom Medium der Teilhabe an der bürgerlichen Öffentlichkeit zum Nachweismittel für die Loyalität zur Nation und zu den sie Leitenden. Bildung

wird zur Nationalbildung (Herrmann 1996). Ein bildender Wert wird den Fremdsprachen nicht mehr zuerkannt; das Lehren und Lernen von Fremdsprachen legitimiert sich nun utilitaristisch: als Notwendigkeit für die Verständigung in Grenznähe, für Handel und militärische Zwecke. In dieser Epoche vollzieht sich das Entstehen eines ‚monolingualen Habitus‘ der Nationalgesellschaft europäischer Prägung: die Entwicklung des Selbstverständnisses, dass Monolingualität einer Nation und der in ihr lebenden Menschen der ‚natürliche Normalfall‘ seien (Gogolin 1994).⁴ Zwei- oder Mehrsprachigkeit wird als gefährdend betrachtet: als Störung für das Funktionieren des Staatswesens und der Gemeinschaft ebenso wie als Gefährdung der ‚normalen‘ sprachlichen Entwicklung des einzelnen Menschen. Aufgegriffen und ins Zentrum gestellt wird das bereits von Johann Gottlieb Fichte vorgestellte Konzept, dass es eine ‚natürliche Bindung‘ zwischen einer Nation, ihrer Sprache und ihren Menschen gebe: „Was dieselbe Sprache redet, das ist schon vor aller menschlichen Kunst vorher durch die bloße Natur mit einer Menge von unsichtbaren Banden aneinander geknüpft, [...] es gehört zusammen und ist natürlich eins und ein unzertrennlich Ganzes“ (Fichte 1896, S. 259). Schulische Bildung hat auch hier beträchtlichen Anteil daran, dass sich das veränderte sprachliche Selbstverständnis durchsetzt (Krüger-Potratz 1994). – Diese historische Tradition bestimmt das sprachliche Selbstverständnis in den Nationalstaaten europäischer Prägung bis heute. Sie behält ihre Wirksamkeit wahrscheinlich nicht zuletzt, weil die Geschichte des Entstehens dieses Selbstverständnisses ins Vergessen geraten ist – abgesunken in die habituelle Praxis der Menschen und in die in ihrem Sinne geschaffenen Strukturen.

Auch in die Forschung über Sprachen und sprachliche Bildung gehen seither Konzepte ein, die auf der Normalvorstellung Einsprachigkeit aufbauen. Insbesondere die pädagogische Betrachtung von sprachlichen Ausnahmekonstellationen, als die Zwei- oder Mehrsprachigkeit nun gesehen werden, geschieht eine Zeit lang mit der Sorge pathologischer Folgen. Ein Beispiel dafür, in dem zahlreiche Argumente aufscheinen, die bis heute durchaus auch in wissenschaftlichen Diskursen über Vor- und Nachteile von Zwei- oder Mehrsprachigkeit verwendet werden, ist Eduard Blochers Warnung:

Also erster Nachteil: ein ungemein großer Aufwand an Zeit und geistiger Kraft muß auf die Erhaltung und Verwirklichung der Zweisprachigkeit verwendet werden. [...] Ein weiterer Nachteil ist die *Abstumpfung und Schwächung des Sprachgefühls*. Natürlich gibt es hier nach Begabung, Erziehung, Umgebung sehr große Unterschiede. Aber die Schwächung ist immer da. [...] Die höchsten sprachlichen Leistungen sind nur dem Einsprachigen möglich. Sind alle Schädigungen sprachlicher Art überwunden, so zeigt immer noch das *Denken* gewisse Spuren der Zweisprachigkeit. [...] Zusammenfassung der Nachteile, die aber nicht alle bei demselben Menschen vorzukommen brauchen: großer Aufwand von Zeit und Kraft auf Kosten anderer Arbeit, Schwächung des Sprachgefühls durch gegenseitige Beeinflussung der beiden Sprachen, Unsicherheit des Ausdrucks, Sprachmengerei, Armut des lebendigen Wortschatzes, Lockerung der geistigen Gemeinschaft mit den Einsprachigen, d. h. mit der großen Mehrzahl der Volksgenossen (Blocher 1910, S. 667–669).

Es ist gewiss nicht diese – ihrer Zeit gemäß – durch und durch ideologisierte Sicht auf sprachliche Normalität, die sich in späterer Forschung zur Mehrsprachigkeit wiederfinden lässt. Aber es sind grundlegende Konzeptualisierungen, die beispielweise Untersu-

chungsdesigns bestimmen. Ein herausragendes Beispiel dafür ist es, dass die Forschung über Aneignung bzw. Entwicklung oder Bildung von oder in mehr als einer Sprache sich lange Zeit ausschließlich unter dem Begriff der Zweisprachigkeit versammelte. Diese wiederum war bis in die 1960er-Jahre dominiert von und ist zuweilen nach wie vor orientiert an Bloomfields Grundgedanken der „native control of two languages“ (Bloomfield 1933). Ein Konzept, das implizit oder explizit in dieser Sichtweise verankert ist, ist das des sequentiellen Spracherwerbs, eingefangen in der Begrifflichkeit Erst- und Zweit-, Drittsprache. Die Sprachaneignungskonstellation, dass gleichzeitig mehrere Sprachen in der Lebenswelt eines Kindes seine Spracherwerbsquellen sind, ist als Ausnahmefall untersucht, und zwar hauptsächlich mit Bezug auf den Erwerbskontext, der sich durch bilinguale Elternschaft ergibt (Meisel 1994, 2004; Tracy 2007). Auch Untersuchungen über Spracherwerb von Kindern aus Migrantenfamilien haben bislang überwiegend die Konstellation der Bilingualität im Blick, verstanden als Zusammentreffen einer Familien- oder Herkunftssprache und der umgebenden Majoritätssprache. Einige Forschung liegt zur Frage vor, welche Effekte diese Version der Bilingualität auf die weitere schulische Sprachaneignung, also den Erwerb einer Fremdsprache hat (Jessner 2008). Mit Bezug auf Sprachbildung in Deutschland liegen erste Ergebnisse zur Frage des Einflusses vor, den die Beherrschung der Familiensprache Türkisch auf den Erwerb der Fremdsprache Englisch besitzt (Rauch et al. 2010). Nicht untersucht ist bislang, welchen Einfluss eine ‚super-diverse‘ Sprachumgebung auf Entwicklungs- und Lernprozesse sowie auf ihre Ergebnisse hat.

4 Spracherwerb und Sprachentwicklung im Kindesalter: konsensuelle Forschungsergebnisse

Über den Forschungsstand zu Spracherwerb und Sprachentwicklung kann also vor allem berichtet werden, was über die Konstellation der Zweisprachigkeit bekannt ist. Aus linguistischer Perspektive wird angemerkt, dass sich diese bislang vor allem um das frühe Kindesalter oder erwachsene Lernende drehe. Die aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive besonders relevante Erwerbs- und Lernphase im Schulkind- und Jugendalter ist hingegen wenig untersucht (de Bot und Schrauf 2009).

Mit Blick auf die Entwicklung von Zweisprachigkeit in der frühen Kindheit liegt ein hoch differenzierter Forschungsstand vor, der hier nicht im Detail berichtet werden kann. Festgehalten werden können einige *konsensuelle* Ergebnisse, die für institutionelle Erziehungs- und Bildungsangebote bedeutsam sind. Demnach verläuft eine zweisprachige Entwicklung, die bis zum Alter von ca. drei bis vier Jahren stattfindet, mit Blick auf die Aneignung der strukturellen Grundgerüste, also der syntaktischen Grundstruktur beider Sprachen sehr ähnlich wie eine einsprachige Entwicklung. In der einschlägigen Forschung besteht darüber Konsens, dass dieser Ausschnitt des bilingualen Spracherwerbs relativ unabhängig von sozio-ökonomischen Merkmalen und kulturellem Kapital der Herkunftsfamilie geschieht (Tracy 2007). Nur im Falle physiologischer Störungen sind Abweichungen vom strukturbezogenen Verlauf der Sprachentwicklung Zweisprachiger zu erwarten; diese treten dann in beiden Sprachen auf (Chilla et al. 2010). Bei später einsetzendem Kontakt mit der zweiten Sprache ergeben sich Unterschiede der Aneignung,

die auf der Oberflächenebene bemerkbar werden können durch anhaltende Abweichung von zielsprachlichen grammatischen Formen. Auch bei späterem Sprachkontakt ist die Geschwindigkeit der Aneignung zielsprachlicher Strukturen bedeutend herabgesetzt (Meisel 2004).

Anders als in Bezug auf das grammatische Grundgerüst verhält es sich bei bilinguaalem Spracherwerb mit dem Wortschatz. Auch bei frühem Sprachkontakt erwerben bilinguale Kinder in der Regel in jeder ihrer Sprachen einen Wortschatz von geringerem Umfang als einsprachige. Dies erklärt sich dadurch, dass die Wortschatzaneignung stärker als der Erwerb grammatischer Grundstrukturen vom konkreten Input abhängt, den ein Kind erfährt. Es wirkt sich aus, dass die sprachlichen Welten, in denen das Kind lebt, nicht deckungsgleich sind: So unterscheiden sich die Domänen, die im familialen Sprachgebrauch eine Rolle spielen, in weiten Bereichen von jenen, die in Bildungseinrichtungen relevant sind (Desmet und Duyck 2007). Funktional betrachtet, ist dieser Aspekt zweisprachiger Entwicklung kein Nachteil. Obzwar in jeder der beiden Sprachen geringer, steht Zweisprachigen doch insgesamt gesehen ein größeres Repertoire an lexikalischen Mitteln zur Verfügung als Einsprachigen. Als Nachteil kann sich dieses Phänomen zweisprachiger Entwicklung jedoch in der Schulkarriere auswirken, insbesondere, wenn es sich um ein einsprachiges Bildungsangebot handelt und versäumt wird, gezielt am Ausbau des bildungsrelevanten Lexikons zu arbeiten.

Während also mit Blick auf den Wortschatz von Nachteilen bilingualer Entwicklung gesprochen werden kann – jedenfalls, wenn Bildung in nur einer der beiden Sprachen gegeben ist –, sprechen viele Ergebnisse der einschlägigen Forschung für Vorteile mit Blick die kognitive Entwicklung im Kindesalter, ebenso wie für den Erhalt kognitiver Fähigkeiten im hohen Alter. Besonders untersucht wurde die Fähigkeit zu kognitiver Kontrolle, also beispielsweise dazu, sich von der Vorstellung freizumachen, dass Wort und Ding, Zeichen und Bezeichnetes in eins fallen. Mit Blick darauf besitzen Zweisprachige gegenüber Monolingualen Vorteile. Sie erkennen z. B. eher und leichter als Monolinguale, dass die grammatische Form einer Äußerung korrekt sein kann, auch wenn sie es inhaltlich nicht ist. Ellen Bialystok fasst die Ergebnisse der entsprechenden Forschung folgendermaßen zusammen: „In contrast to the negative effects on vocabulary size and lexical retrieval, studies comparing monolinguals and bilinguals on aspects of executive processing consistently report advantages for bilinguals“ (Bialystok 2009, S. 56).

Bilanzierend betrachtet ergeben sich aus der Forschung über Zweisprachigkeit in der frühen Kindheit eher Hinweise auf Vorteile als auf Nachteile für den Sprachbesitz. Es erscheint demnach auch sinnvoll, Kinder mit Migrationshintergrund so früh wie möglich in intensiven Sprachkontakt mit der umgebenden Mehrheitssprache zu bringen, damit die Vorteile, die für die Aneignung des grammatischen Grundgerüsts einer Sprache bestehen, möglichst weitgehend genutzt werden.

Zu der Frage allerdings, welchen Einfluss die multilinguale Zusammensetzung der Gruppen auf die potenziellen Ergebnisse einer frühen Sprachkontaktsituation in Einrichtungen der Elementarbildung besitzt, liegen bisher keine Forschungsergebnisse vor und die Forschung über Effekte von sprachförderlichen Interventionsmaßnahmen im Elementarbereich führte bis jetzt zu keinem konsensuellen Ergebnis (Baden-Württemberg Stiftung 2011).

5 Kontroverse über die Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit: schulische Bildung

Bei der Sichtung der Forschung zu Zwei- und Mehrsprachigkeit, sei sie im deutschsprachigen Raum verankert oder in anderen Regionen, fällt auf, dass umso mehr Kontroversen ausgetragen werden, je enger das Forschungsfeld an Handlungsbereiche heranreicht, die der politischen, sozialen oder pädagogischen Intervention unterliegen. Die hier geführten Auseinandersetzungen drehen sich einerseits um die wissenschaftliche Qualität der Forschung, die den jeweils vertretenen Standpunkt untermauern soll. Die Kontroverse ist aber andererseits keineswegs frei von normativen Grundentscheidungen, die der quasi-neutralen, evidenzbasierten Argumentation zugrundeliegen. Als Beispiel soll hier die ‚Bilingualismus-Kontroverse‘ vorgestellt werden, die mit großer Heftigkeit in den USA geführt wird, aber ihre Ausläufer auch in die deutschsprachige Forschung aussendet. Sie wird in der Öffentlichkeit ebenso wie bildungspolitisch mit großer Aufmerksamkeit wahrgenommen.

Der Streitfall bezieht sich speziell auf den möglichen Nutzen oder Schaden der Zweisprachigkeit im Falle der Bilingualität von Kindern aus Migrantenfamilien.⁵ Die argumentative Grundstruktur der Kontroverse wird exemplarisch anhand zweier Studien vorgestellt, die sich im Widerstreit über Nutzen oder Schaden von Modellen der bilingualen Erziehung in den USA befinden. Es handelt sich um Metaanalysen US-amerikanischer und kanadischer Forschung, die von Slavin und Cheung (2005) sowie von Rossell und Kuder (2005) vorgelegt wurden.

Slavin und Cheung (2005) stützen ihre Analyse auf Forschung über die Effekte von bilingualen Modellen auf die Lesefähigkeit von Schülerinnen und Schülern in den USA, die aus spanischsprachiger Zuwanderung stammen. Sie verwenden in ihrer Analyse die Methode der ‘best evidence synthesis’ (Slavin 1986). Diese Methode berücksichtigt konsistente, von verzerrenden Faktoren unbeeinflusste Ergebnisse experimenteller Untersuchungen von monolingual englischen und bilingualen Leseförderprogrammen. Die Strategie der Meta-Analyse umfasst in diesem Falle nicht allein die Reanalyse quantitativer Effekte und Effektstärken. Vielmehr werden darüber hinaus Kontextinformationen über die untersuchten Modelle mit einbezogen, die in der Form narrativer Daten vorliegen. Eingeschlossen in die Analyse wurden 17 Untersuchungen, die methodische Minimalstandards erfüllen und über Effektstärken bei der Lesekompetenz berichten.

Slavin und Cheung (2005) geben einen Überblick über die Merkmale jedes einbezogenen Programms und diskutieren die methodischen Limitierungen des eigenen Ansatzes. Unter Berücksichtigung dieser Einschränkung kommen die Autoren zu dem Schluss, dass sich in zwölf der 17 untersuchten Programme klare Vorzüge für die bilingualen Modelle zeigen. Zugleich habe keine der Studien Vorteile für Englisch-monolinguale Modelle ergeben. Die Autoren schränken allerdings ein, dass bilinguale Modelle nur dann von Vorteil sind, wenn das Ziel eines Spracherhalts gesetzt ist (sog. language maintenance-Programme). In solchen Modellen werden beide Sprachen kontinuierlich, langfristig und aufeinander abgestimmt gefördert und als Unterrichtsmedium eingesetzt. Für Modelle hingegen, die eine Transition zur Zweitsprache zum Ziel haben, gilt der Vorteil nicht. Die Autoren heben hervor, dass sich mit ihren Methoden keine sichere Aussage darüber treffen lässt, ob die Effekte sich kausal auf den Faktor „Sprache des Unterrichts“ zurück-

führen lassen oder ob sich – allgemeiner – die Folgen guten Unterrichts auswirken. Sie plädieren dafür, die Forschung über ebendiese Frage voranzutreiben und ideologische Debatten dahinter zurücktreten zu lassen (a. a. O., S. 34).

Das zweite Beispiel ist die Meta-Analyse von Rossell und Kuder (2005). Diese Autoren kommen aufgrund ihrer Analysen zu dem Schluss, dass Vorteile bilingualer Modelle nicht identifiziert werden können. Ihre kritische Auseinandersetzung mit anderen Meta-Analysen habe zu dem Resultat geführt, dass sie vielfach politisch-ideologischen statt wissenschaftlichen Ansprüchen genügen. Entsprechende Studien, die in diesem Sinne „on other grounds than methodological evidence“ argumentierten, schließen sie aus ihrer Reanalyse aus (a. a. O., S. 45). Ebenso seien Ergebnisse auszuschließen, die die Entwicklung beider Sprachen bilingualer Lernender betreffen: „It is indisputable and uncontroversial that a Spanish speaking child taught to read and write in Spanish will do better in Spanish than will a Spanish speaking child taught to read and write in English. What is controversial is the notion that a Spanish speaking child taught to read and write in Spanish will do better in English [...] and so that is the only outcome we examine or have ever examined“ (a. a. O., S. 46). Studien also, in denen der Gewinn für das Englische nicht im Vordergrund stehe, seien der Sache nach irrelevant.

Die beiden Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass Englisch-monolinguale Programme am erfolgreichsten seien. Als beste Methode erweise sich „structured English immersion“, also eine monolinguale Vorgehensweise mit zusätzlicher Förderung des Englischen. Je mehr Unterricht in der Herkunftssprache erteilt werde, desto schlechter seien die Ergebnisse im Englischen. Zwar sei zu vermuten, dass „a little bit of native tongue instruction does not hurt and might help if the first language is Spanish“ (a. a. O., S. 69). Es sei möglich, dass bilinguale Modelle unschädlich seien, wenn die Familiensprache in einer begrenzten Zeit unterrichtet werde.

In dieser hier exemplarisch vorgestellten Auseinandersetzung und unterschiedlichen Interpretation von – teilweise identischen – Datensätzen zeigen sich Grundmuster, wie sie in vielen Diskursen zur Mehrsprachigkeit wiederkehren.

Zu diesen Grundmustern gehört der geäußerte und zurückgewiesene Ideologieverdacht für den jeweils anderen Standpunkt. Vielleicht zeigt sich hier am deutlichsten, dass Spuren der tradierten sprachlichen Grundüberzeugungen auch der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit nicht fremd sind.

Ferner gehört zu diesen Grundmustern, dass eine explizite oder implizite normative Perspektive für die Anlage von Untersuchungen und die Interpretation von Ergebnissen mitentscheidend ist. Sie betrifft die mit der Sprachbildung der zwei- oder mehrsprachig lebenden Kinder und Jugendlichen verbundenen wünschenswerten Ziele.

Im Beispiel von Rossell und Kuder (2005) ist die Perspektive repräsentiert, dass Sprachbildungsziele ausschließlich in der Förderung der mehrheitssprachlichen Kompetenzen liegen können. Folgerichtig sind auf diese auch die Gewinnerwartungen gerichtet, die sich an die Sprachbildung knüpfen. Die Förderung der Zweisprachigkeit kann aus dieser Sicht nur als Ressource und Gewinn erkannt werden, wenn sie für die Beherrschung der Zweitsprache Vorteile erkennen lässt. Diese Betrachtungsweise ist in einem rational choice-Ansatz theoretisch verankert (Esser 2009; Dollmann und Kristen 2010).

In kulturtheoretisch eingebetteter Forschung wird demgegenüber das Konzept der Ressource bzw. des Gewinns anders mit Inhalt gefüllt. Wie im Beispiel von Slavin und

Cheung (2005) sichtbar wird, gilt hier zwar auch, dass die Sprachbildung zweisprachig lebender Kinder und Jugendlicher sich in Erfolgen für die Zweitsprache niederschlagen muss.⁶ Es wird aber darin, dass gute Erfolge in dieser Sprache erzielt werden und dabei gleichzeitig die Kompetenz der Lernenden in *beiden* Sprachen gefördert wird, ein erstrebenswertes Ziel und ein Gewinn gesehen (Cummins 2008; Gogolin 2009).

Nicht nur vor dem Hintergrund solcher Kontroversen ist der Forschungsstand, der über die Frage der Wirksamkeit und Effektivität der Einbeziehung von Zwei- oder Mehrsprachigkeit in die Sprachbildung bis dato vorliegt, keineswegs befriedigend. Nur wenige vorliegende Befunde sind eindeutig oder hinreichend abgesichert. Dies sei am Beispiel der Annahme illustriert, dass sich die Einbeziehung der Herkunfts- oder Familiensprache in das Sprachbildungsprogramm insoweit positiv auf das Lernen auswirken könne, als sich dadurch lernförderliche Transfereffekte ergäben – etwa die Übertragung von metasprachlichem Wissen oder Können von einer auf die andere Sprache. Diese Annahme geht vor allem auf die sog. Interdependenzhypothese zurück, die Jim Cummins (1991) entwickelt hat. Sie lautet: „To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly“ (Cummins 1991, S. 77).

In einigen Untersuchungen zeigen sich Hinweise auf die Stichhaltigkeit der Interdependenzhypothese. Freilich ist nicht notwendigerweise von Transfereffekten der ‚Erstsprache‘ (oder Familiensprache) auf die Zweitsprache auszugehen, sondern es ist auch die umgekehrte Richtung möglich (Tarone et al. 2009; Klein und Dimroth 2005). Anzunehmen ist, dass Transfer in beide Richtungen geht – und zwar jeweils von einer stärker ausgebauten sprachlichen Teilkompetenz auf die schwächere. In diese Richtung deuten auch Ergebnisse, die in Bezug auf die schulische Förderung von Fremdsprachen vorliegen. So kommt eine Studie (Rauch et al. 2010) zur Frage, ob sich die Fähigkeiten, die Jugendliche türkischer Herkunft im Türkischen aufweisen, positiv auf die Deutsch- oder Englischkenntnisse der Untersuchten auswirken, zu dem Ergebnis, dass sich kein globaler Effekt ausmachen lässt. In Bezug auf die Teilfähigkeit der Lesekompetenz jedoch gibt es den Hinweis, dass Lesefähigkeit im Türkischen zwar nicht auf die Lesefähigkeit im Deutschen, aber positiv auf die Englisch-Lesekompetenz auswirkt. Die Autoren vermuten die Gründe für dieses Ergebnis darin, dass „das Englische in formalem Fremdsprachenunterricht gelehrt wird, während der Deutschunterricht die Kenntnis der Sprache selbst weitgehend voraussetzt und darauf aufbauende Kenntnisse vermittelt“ (a. a. O., S. 97). In dieselbe Richtung weisen Resultate einer Längsschnittstudie über die Aneignung von Englischkenntnissen durch bilinguale Migrantenkinder in der Schweiz (Haenni Hoti 2009, 2010).

Die vorliegenden Befunde deuten in die Richtung, dass sich Transferunterstützung nur mit Bezug auf sprachliche Teilbereiche ergeben, in denen gut ausgebaute Kompetenzen vorhanden sind. In der Studie von Rauch et al. (2010) zeigt sich jedoch auch das vermutlich verallgemeinerbare Ergebnis, dass mit fundierten schriftsprachlichen Kenntnissen mindestens unter Jugendlichen mit Türkisch als Herkunftssprache in Deutschland nicht zu rechnen ist: Nur etwa ein Viertel der Stichprobe erreichte ein Lesekompetenzniveau, das es erlaubt, einen etwas längeren türkischen Text zu verstehen (Niveau B2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen; vgl. Rauch et al. 2010,

S. 94). Die potenziellen kognitiven und lernstrategischen Vorteile, die in der Zwei- oder Mehrsprachigkeit angelegt sind, können sich wahrscheinlich nur dann entfalten, wenn sie systematisch im Unterricht aufgegriffen und weiterentwickelt werden.

6 Perspektiven

Eine Zielstellung der weiteren Forschung über Mehrsprachigkeit ist es, die Komplexität und Dynamik der Entwicklung sprachlicher Verhältnisse in Migrationskontexten besser zu verstehen. Dies erfordert neben Untersuchungen, die Daten auf sehr hoher Aggregatenebene einbeziehen, auch das Eindringen in die tieferen Schichten sprachlicher Entwicklung und Praxis, was mit methodenkombinierenden, interdisziplinären Forschungsstrategien möglich ist. Steven Vertovec hat die ‚konzeptionelle Triade Konfigurationen, Repräsentationen, Begegnungen‘ als Rahmen für entsprechende Forschung vorgeschlagen. Mit ‚Konfiguration‘ ist die Erfassung der Diversität mit Blick auf strukturelle und demographische Gegebenheiten gemeint. ‚Repräsentation‘ richtet sich auf die Modi, in denen Diversität imaginiert und veranschaulicht wird. Und unter dem Stichwort ‚Begegnung‘ soll untersucht werden, auf welche Art und Weise Diversität in Interaktion und Praxis erfahren wird (Vertovec 2009). Der Autor weist darauf hin, dass die drei Bestandteile der Triade interagieren. „To call this a conceptual triad is to insist that [...] each part of the triad must be understood in the light of the other two“ (Vertovec 2010, S. 1).

Im Sinne eines solchen Forschungsprogramms zu Multilingualität sind zunächst traditionelle und geläufige Konzepte auf den Prüfstand zu stellen. So stellt sich beispielsweise die Frage, welcher Begriff von Kompetenz im Falle von Zwei- oder Mehrsprachigkeit angemessen ist. Aus der Forschung über Sprachpraxis in multilingualen Konstellationen heraus wird darauf hingewiesen, dass die Auffassung verfehlt ist, es handle sich beim ‚kompetent Bilingualen‘ um einen Sprecher, „der sich je nach Situation in beiden Sprachen wie ein Monolingualer ausdrücken kann“ (Auer 2009, S. 90). Die Beobachtung sprachlicher Realität zeige, dass „kompetente Mehrsprachigkeit eine eigenständige, primäre sprachliche und interaktionale Kompetenz“ darstellt (ebd.). Die sprachliche Praxis Mehrsprachiger sei kein Derivat von mehreren Einsprachigkeiten; sie folge nicht der Idealvorstellung strikter Trennung der in Mehrsprachigkeit aufgehenden Einzelsprachen. Vielmehr sei die Fähigkeit, in mehreren Sprachen zu handeln, auch mit der Kompetenz verbunden, die Sprachen gleichzeitig einzusetzen – je nach Anlass und Notwendigkeit. Die Fähigkeit zum ‚Codemixing‘ oder ‚Codeswitching‘, also zum Wechsel zwischen den beteiligten Sprachen und zum Mischen von Redemitteln, deute darauf, dass eine Sprecherin oder ein Sprecher die zur Verfügung stehenden Redemittel geschickt und kontextgemäß einsetzen könne – verrate also „(meta)grammatische und (meta)diskursive Kompetenzen“, die ein „Ausdruck ‚kompetenter Bilingualität‘“ sind (ebd.). Auer weist darauf hin, dass die entsprechenden sprachlichen Praktiken bei Höchstgebildeten durchaus als Kompetenz wertgeschätzt, bei Angehörigen der „sprachlichen Unterschicht“ aber als Ausweis für sprachliche Defizite angesehen werden (a. a. O., S. 95).

Der vorliegende Stand der Forschung ist besonders lückenhaft im Hinblick auf gesicherte Grundlagen für den Anwendungszusammenhang der sprachlichen Bildung. Die Kontroversen über bilinguale Erziehung beispielsweise richten sich auf Schulmodelle,

die in bilingual strukturierten Regionen funktional sein können. Dies ist beispielsweise im Süden der USA, wo hispanische Zuwanderung überwiegt, vielfach der Fall, ebenso wie in umgrenzten Regionen, in denen autochthone sprachliche Minderheiten leben (wie etwa die sorbischen Sprachgebiete in Brandenburg und Sachsen oder die dänische Sprachregion in Schleswig-Holstein). In den durch Zuwanderung geprägten Staaten Europas aber und insbesondere ihren städtischen Regionen ist eine bilinguale Struktur kaum je anzutreffen, sondern es finden sich viele verschiedene Sprachen auf engem Raum. In der bisherigen Forschung wird Zweisprachigkeit gleichsam als der Prototyp von Mehrsprachigkeit aufgefasst. Die Frage aber, ob und in welchen Aspekten sich tatsächlich Erkenntnisse über Zweisprachigkeit auf die Sprachentwicklungs- und Sprachbildungskonstellation der sprachlichen Super-Diversität übertragen lassen, ist offen (Hult 2010). Über Unterricht in vielsprachigen Konstellationen liegen einige wenige Beobachtungsstudien von begrenzter Reichweite vor (Gogolin und Neumann 1997). Untersuchungen, die die Beobachtungen in Beziehung zu Forschungsergebnissen über Schul- und Unterrichtsqualität in Deutschland stellen, fehlen (Fürstenau und Gomolla 2009); es gibt jedoch Hinweise auf Qualitätsmerkmale für den Unterricht in multilingualen Konstellationen aus Untersuchungen in England (Bourne 2010).

Ebenfalls gering ist das forschungsbasierte Wissen über die Phase des Spracherwerbs, die nach dem Schuleintritt und unter dem Einfluss der Bildungsinstitution stattfindet. Spracherwerbstheoretische Grundlagenforschung konzentriert sich bislang auf die Phase der Kindheit bis etwa zum Schuleintrittsalter (vgl. Hopp et al., in diesem Heft). Die Weiterentwicklung lebensweltlicher Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit im Schulalter ist wenig erforscht; die Beobachtung mehrsprachlicher Lernprozesse in der Schule richtet sich in der Regel auf die Aneignung mehrerer schulischer Fremdsprachen (Aronin und Hufeisen 2009). Wenige Studien wenden sich dem Vergleich der Prozesse zu, die kindliche und erwachsene Lernende bei der Aneignung einer neuen Sprache durchlaufen (Dimroth 2008).

Defizitanalysen der Forschung haben zu verschiedenen Initiativen geführt, von denen erhofft werden kann, dass einige der angedeuteten Forschungsdesiderata überwunden werden. Im Rahmen der Förderinitiative Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wird der Forschungsverbund „Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung FiSS“ gefördert, in dem sich mehrere Projekte auch Fragen der Sprachentwicklung und des Lernens unter Mehrsprachigkeitsbedingungen zuwenden (vgl. www.fiss-bmbf.uni-hamburg.de/). Im Landesexzellenzcluster „Linguistic Diversity Management in Urban Areas LiMA“ der Universität Hamburg werden Spracherwerb, Sprachentwicklung und Sprachkontakt in Konstellationen untersucht, in denen mehr als zwei Sprachen interagieren (www.lima.uni-hamburg.de).

Am LOEWE-Zentrum IDEa (Center for Research on Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk) des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung und der Goethe-Universität Frankfurt am Main wird die Frage untersucht, wie sich Mehrsprachigkeit im Falle sprachlicher Störungen oder Behinderungen auswirkt (www.dipf.de/de/projekte/idea). Das von der EU im Siebten Rahmenprogramm geförderte Projekt Dylan (Language Dynamics and Management of Diversity, http://www.dylan-project.org/Dylan_en/home/home.php) stellt für verschiedene europäische Migrationsregionen die Frage, welche Bedingungen gegeben sein müssen, damit Mehrspra-

chigkeit einen Nutzen für die gesellschaftliche und ökonomische Entwicklung darstellt (Lüdi und Py 2009). – Es gibt also vielfältige Ansatzpunkte für die Gewinnung besseren Wissens über Mehrsprachigkeit und ihre Folgen für Bildung und Erziehung – dies zeigen auch die einzelnen Beiträge zum Schwerpunktthema dieses Heftes.

Danksagung: Den Gutachtern im peer review-Verfahren danke ich für sorgsame Lektüre und konstruktive Hinweise zur Überarbeitung des Textes.

Anmerkungen

- 1 Mit ‚lebensweltliche Mehrsprachigkeit‘ ist eine durch alltäglichen Umgang mit mehr als einer Sprache gekennzeichnete Lebenslage bezeichnet. Diese unterscheidet sich zumindest graduell von ‚fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit‘, sowohl im Hinblick auf Sprachaneignung als auch im Hinblick auf den Sprachgebrauch.
- 2 Vertovec ist inzwischen Direktor des Max-Planck-Instituts zur Erforschung multireligiöser und multiethnischer Gesellschaften in Göttingen.
- 3 Super-diversity – verdeckendes Schlagwort oder aufklärender Begriff? Vortrag von Steven Vertovec im Rahmen der Ringvorlesung „Interkulturelle Bildung“, gehalten am 26. Oktober 2010 an der Universität Hamburg, bisher unveröffentlicht.
- 4 Dieses Selbstverständnis ist auch in den sog. mehrsprachigen Nationen Europas (wie in Belgien, der Schweiz) zu finden; jedoch bezieht es sich dort auf die definierten Sprachterritorien innerhalb der Nation.
- 5 Im Falle der Zugehörigkeit von Menschen zu einer gehobenen sozialen Schicht werden die Vorteile von Zwei- oder Mehrsprachigkeit nicht in Frage gestellt. Hier scheint der in diesem Stichwortartikel nicht behandelte Zusammenhang von Sprache und Macht auf, wie ihn z.B. Pierre Bourdieu (1990) in seinen historischen Analysen aufgezeigt hat.
- 6 Diese Zielvorstellung wird seit den 1980er-Jahren in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung stark gemacht, aber nicht als Gegensatz zur Entwicklung von Zweisprachigkeit gesehen; vgl. als ein Beispiel Gogolin 1988.

Literatur

- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Aronin, L., & Hufeisen, B. (Hrsg.). (2009). *The exploration of multilingualism: Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Auer, P. (2009). Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 90–110). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baden-Württemberg Stiftung. (Hrsg.). (2011). *Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder. Zur Evaluation des Programms der Baden-Württemberg Stiftung*. Tübingen: Francke (im Druck).

- Bialystok, E. (2009). Effects of bilingualism on cognitive and linguistic performance. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 53–67). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blocher, E. (1910). Zweisprachigkeit. Vorteile und Nachteile. In W. Rein (Hrsg.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* (2. Aufl., Bd. 10, S. 665–670). Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Blommaert, J. M. E. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Bourdieu, P. (1990). *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Bourne, J. (2010). Making the difference: Teaching and learning strategies in multi-ethnic schools. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel, & H. H. Reich (Hrsg.), *Durchgängige Sprachbildung – Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten im Modellprogramm FörMig*. Münster: Waxmann (in press).
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011, in press). Multilingualism. In J. Simpson (Hrsg.), *Routledge handbook of applied linguistics*. New York: Routledge, Taylor and Francis.
- Chilla, S., Rothweiler, M., & Babur, E. (2010). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen, Störungen, Diagnostik*. München: Ernst Reinhardt.
- Coulmas, P. (1990). *Weltbürger. Geschichte einer Menschheitssehnsucht*. Reinbek: Rowohlt.
- Cummins, J. (1991). Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In J. H. Hulstijn & J. F. Matter (Hrsg.), *Reading in two languages. AILA-Review*, 8, 75–89.
- Cummins, J. (2008). Total immersion or bilingual education? Findings of International research promoting immigrant children's achievement in the primary school. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 45–55). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- de Bot, K., & Schrauf, R. W. (Hrsg.). (2009). *Language development over the lifespan*. London: Routledge (Taylor & Francis).
- Desmet, T., & Duyck, W. (2007). Bilingual language processing. *Language and linguistics compass*, 1(3), 168–194.
- Dietz, G. (2007). Keyword: Cultural diversity. A guide through the debate. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, 7–30.
- Dimroth, C. (2008). Age effects on the process of L2 acquisition? Evidence from the acquisition of negation and finiteness in L2 German. *Language learning*, 58(1), 117–150.
- Dollmann, J., & Kristen, C. (2010). Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? Das Beispiel türkischer Grundschulkinder. *Zeitschrift für Pädagogik* (55. Beiheft), 123–146.
- Esser, H. (2009). Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilinguität? In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 68–88). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fichte, J. G. (1896). *Reden an die deutsche Nation (1807/1808). Mit Fichtes Biographie sowie mit erläuternden Anmerkungen versehen von T. Vogt*. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Fürstenau, S., & Gomolla, M. (Hrsg.). (2009). *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I. (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2009). Streitfall Zweisprachigkeit – Les Préludes. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 15–22). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I., & Neumann, U. (Hrsg.). (1997). *Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster: Waxmann.

- Haenni Hoti, A. (2009). Forschungsergebnisse zu Einflussfaktoren auf die Englischfertigkeiten von PrimarschülerInnen unter besonderer Berücksichtigung des Migrationshintergrunds. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 89, 5–14.
- Haenni Hoti, A. (2010). *Introducing a second foreign language in Swiss primary schools. The effects of L2-listening and reading skills on L3 acquisition*. Luzern: Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz.
- Herrmann, U. (Hrsg.). (1996). *Volk – Nation – Vaterland. Studien zum 18. Jahrhundert*. Hamburg: Meiner.
- Hobsbawm, E. J. (1990). *Nations and nationalism since 1780: Programme, myth, reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hufeisen, B., & Jessner, U. (2009). Learning and teaching multiple languages. In K. Knapp & B. Seidlhofer (Hrsg.), *Handbook of foreign language communication and learning* (S. 109–137). Berlin: Mouton De Gruyter.
- Hult, F. (2010). The complexity turn in educational linguistics. *Language, Culture and Curriculum*, 23(3), 173–177.
- Humboldt, W. v. (1907). Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues. In A. Leitzmann (Hrsg.), *Gesammelte Schriften Wilhelm von Humboldt* (6. Bd.). Berlin: Behr.
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1), 15–56.
- Klein, W., & Dimroth, C. (Hrsg.). (2005). *Spracherwerb*. Stuttgart: Metzler.
- Kremnitz, G. (1997). *Die Durchsetzung der Nationalsprachen in Europa*. Münster: Waxmann.
- Krüger-Potratz, M. (1994). Dem Volke eine andere Muttersprache geben – Zur pädagogischen Diskussion über Zwei- und Mehrsprachigkeit in der Geschichte der Volksschule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40, 81–96.
- Lewis, M. P. (Hrsg.). (2009). *Ethnologue: Languages of the world*. Dallas: SIL International.
- Lohmann, I. (1993). *Bildung, bürgerliche Öffentlichkeit und Beredsamkeit. Zur pädagogischen Transformation der Rhetorik zwischen 1750 und 1850*. Münster: Waxmann.
- Lüdi, G., & Py, B. (2009). To be or not to be... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 154–167.
- Martiniello, M., & Rath, J. (Hrsg.). (2010). *Selected studies in international migration and immigrant incorporation* (IMISCOE-AUP Textbooks Series 1). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Meisel, J. (Hrsg.). (1994). *Bilingual first language acquisition: French and German grammatical development*. Amsterdam: John Benjamins.
- Meisel, J. (2004). The bilingual child. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Hrsg.), *The handbook of bilingualism* (S. 91–113). Oxford: Blackwell Publishers.
- Rauch, D. P., Jurecka, A., & Hesse, H.-G. (2010). Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache. Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik* (55. Beiheft), 78–100.
- Römhild, R., Vertovec, S., unt. Mitarb. v. Borberg K., Goldberg K., Rech S., & Petermann S. (2009). Diversity and Integration in Frankfurt. Entwurf eines Integrations- und Diversitätskonzepts für die Stadt Frankfurt am Main. Frankfurt am Main: Magistrat der Stadt. <http://www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/Integrationskonzept.pdf>. Zugegriffen: 17. Nov. 2010.
- Rossell, C. H., & Kuder, J. (2005). Meta-murky: A rebuttal to recent meta-analyses of bilingual education. In WZB, Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (Hrsg.), *The effectiveness of bilingual school programmes for immigrant children* (WZB discussion papers, S. 43–76). Berlin: WZB.
- Slavin, R. E. (1986). *Educational psychology. Theory and practice*. Boston: Pearson.

- Slavin, R. E., & Cheung, A. (2005). A synthesis of research on language of reading instruction for English language learners. In WZB, Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (Hrsg.), *The effectiveness of bilingual school programmes for immigrant children* (WZB discussion papers, S. 5–42). Berlin: WZB.
- Tarone, E., Bigelow, M., & Hansen, K. (2009). *Literacy and second language oracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Tracy, R. (2007). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie man sie dabei unterstützen kann*. Tübingen: Francke.
- Vertovec, S. (2006). *The emergence of super-diversity in Britain* (COMPAS working papers, No. 06–25). Oxford: University, Centre of Migration, Policy and Society.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054.
- Vertovec, S. (2009). *Conceiving and researching diversity* (Working Papers, No. 09–01). Göttingen: Max-Planck-Institute for Religious and Ethnic Diversity.
- Vertovec, S. (2010). Introduction: Depicting diversity. *Diversities*, 12(1), 1–3.
- Wehler, U. (1995). *Von der ‚Deutschen Doppelrevolution‘ bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges. 1845/49–1914*. München: C. H. Beck.

Erstsprachförderung bei Migrantenkindern in Kindergärten

**Wirkungen auf phonologische Bewusstheit, Wortschatz
sowie Buchstabenkenntnis und erstes Lesen in der
Erst- und Zweitsprache**

Urs Moser · Nicole Bayer · Verena Tunger

Zusammenfassung: Mit einer quasi-experimentellen Längsschnittstudie wurde bei Migrantenkindern im Kindergarten untersucht, welche Bedeutung die Förderung der Erstsprache für das Beherrschen der Erst- und Zweitsprache hat. Während zwei Jahren wurde die Sprachförderung in der Erst- und Zweitsprache mittels gleicher Themen und Geschichten im Unterricht koordiniert. Zudem wurden die Eltern dazu angeleitet, ihren Kindern zu Hause drei Mal pro Woche Geschichten in der Erstsprache vorzulesen oder Hörbücher in der Erstsprache abzuspielen.

Die aufwändige Intervention hatte weder auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erstsprache noch auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Zweitsprache Deutsch statistisch signifikante Auswirkungen. Die aufgrund der Interdependenzhypothese von Cummins erwarteten Transfereffekte zwischen Erst- und Zweitsprache ließen sich nur sehr beschränkt nachweisen.

Schlüsselwörter: Interdependenzhypothese · Kindergarten · Längsschnittstudie · Migrantenkinder · Sprachförderung

**First language support for migrant children in kindergarten—The effects
on phonological awareness, vocabulary, knowledge of the alphabet and
reading in the first and second language**

Abstract: This contribution reports on an investigation into the importance of supporting first language for the command of first and second language skills using a quasi-experimental longitu-

Online publiziert: 04.11.2010

© VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010

Geschäftsführer Priv.-Doz. Dr. U. Moser (✉) · Dr. N. Bayer
Institut für Bildungsevaluation, Assoziiertes Institut der Universität Zürich,
Wilfriedstrasse 15, 8032-Zürich, Schweiz
E-Mail: urs.moser@ibe.uzh.ch

Dr. V. Tunger
Institut für Sprachwissenschaft, Universität Bern,
Länggassstrasse 49, 3000 Bern, Schweiz
E-Mail: verena.tunger@isw.unibe.ch

dinal study of migrant children in kindergarten. For two years the development of both first and second language skills was coordinated through the treatment of the same topics and stories during lessons. Furthermore, parents were asked to read their children a story or play an audio book in the first language three times a week. This extensive intervention neither had statistically significant effects on the development of language competency in the first nor the second language, German. The transfer effects between first and second language expected by the interdependency hypothesis of Cummins were only in evidence to a very limited extent.

Keywords: Interdependency hypothesis · Kindergarten · Language development · Longitudinal study · Migrant children

1 Einleitung

Der Spracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund ist für einen erfolgreichen Lehr-Lern-Prozess in der Schule wie auch für die gesellschaftliche Integration von elementarer Bedeutung. Für die Schule ist daher die Förderung und Integration von zwei- oder mehrsprachigen Kindern zu einer wichtigen Aufgabe und zugleich zu einer besonderen Herausforderung geworden (vgl. Nohl 2007), denn im Vergleich zu monolingual aufwachsenden Kindern sind die Sprachkompetenzen von Migrantenkindern in der Zweitsprache Deutsch beim Eintritt in den Kindergarten deutlich weniger gut entwickelt, was vor allem auf Migrantenkinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien zutrifft (vgl. Dubowy et al. 2008; Bayer und Moser 2009).

Der bilinguale Spracherwerb führt bei Migrantenkindern häufig zu einer starken und einer schwachen Sprache, wobei beim Eintritt in den Kindergarten in der Regel die Herkunftssprache die starke Sprache ist (vgl. Kielhöfer und Jonekeit 1995; Bayer und Moser 2009). Für den Schulerfolg hingegen ist die Beherrschung der Unterrichtssprache bzw. der Bildungssprache entscheidend (vgl. Gogolin 2009). Im Hinblick auf eine erfolgreiche Schullaufbahn wird deshalb die Diskrepanz zwischen der individuell schwachen und der gesellschaftlich notwendigen starken Sprache zu einem grundlegenden Problem (Rösch 2001, S. 23 f.). Die Migrantenkinder scheitern überdurchschnittlich häufig aufgrund von ungenügenden Sprachkompetenzen in der Unterrichtssprache (vgl. Müller 1997; Baumert und Schümer 2001) sowie von oftmals eingeschränkten Unterstützungsmöglichkeiten ihres familiären Umfeldes (vgl. Maaz et al. 2007), wobei neben kulturellen und sozialen Faktoren auch noch andere Ursachen wie beispielsweise der Wohnort (vgl. Esser 2006) oder die Bildungsaspirationen der Eltern (vgl. Paulus und Blossfeld 2007) für den Bildungserfolg bedeutsam sind.

Das eigentliche Problem liegt nicht etwa darin, dass die Schule nicht auf den zunehmenden Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund bzw. auf deren Bedürfnisse und Probleme reagiert hätte (vgl. Gomolla 2005; Ahrenholz 2008; Stamm et al. 2009). Bis heute ist es jedoch nicht gelungen, die angebotenen Stütz- und Fördermaßnahmen – insbesondere die Förderung des Zweitspracherwerbs – so zu gestalten, dass die Chancen von Migrantenkindern auf eine erfolgreiche Schullaufbahn nicht bereits beim Schuleintritt maßgeblich eingeschränkt sind (vgl. List 2005; Schröder-Lenzen und Merckens 2006; Bayer und Moser 2009).

Die verschiedenen Programme zur sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund lassen sich in fünf Kategorien einteilen (Limbird und Stanat 2006, S. 258 ff.). Im deutschen Sprachraum weit verbreitet ist der Unterricht in *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)*. Dieses Modell der Sprachförderung lässt sich relativ einfach umsetzen, weil der zusätzliche Sprachunterricht vorwiegend außerhalb des Regelunterrichts stattfindet. Ebenfalls verbreitet im deutschen Sprachraum sind Modelle der *strukturierten Immersion*. Bei diesen Modellen wird der Unterricht den sprachlichen Voraussetzungen der Kinder angepasst. Meist sind die Lehrpersonen zweisprachig oder zumindest für den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache qualifiziert. Häufig werden Kinder mit ungenügenden Kenntnissen der Unterrichtssprache in einer Einführungsphase auf den Regelunterricht vorbereitet. Die Integration in die Regelschule wird anschließend mit Unterricht in Deutsch als Zweitsprache unterstützt.

Weniger verbreitet im deutschen Sprachraum sind bilinguale Modelle, bei denen auch die Herkunftssprache systematisch gefördert wird. Bei *bilingualen Transitions-Programmen* wird zu Beginn der Schulzeit ein Teil des Unterrichts in der Herkunftssprache erteilt. Dieser Anteil wird im Laufe der Schulzeit reduziert, bis nur noch in der Zweitsprache unterrichtet wird. *Bilinguale Maintenance-Programme* verfolgen das Ziel, die Sprachkompetenzen in der Herkunftssprache zu erhalten. Die Sprachkompetenzen der Herkunftssprache bilden einen Teil des Curriculums. Dazu werden die Schülerinnen und Schüler nach der Herkunftssprache gruppiert. Ein Teil des Unterrichts wird während der gesamten Schulzeit in der Herkunftssprache erteilt. Bei *bilingualen Two-way-Programmen* werden Kinder mit zwei unterschiedlichen Erstsprachen – in der Regel eine Herkunftssprache und die Mehrheitssprache – gemeinsam unterrichtet. Idealerweise sind die beiden Gruppen gleich groß (Limbird und Stanat 2006, S. 258 ff.). Aufgrund der meist großen Anzahl an Herkunftssprachen sind bilinguale Programme wesentlich aufwändiger und schwieriger umzusetzen als monolinguale.

Welche Wirkungen monolinguale oder bilinguale Sprachprogramme insbesondere auf den Erwerb der Zweitsprache haben, ist bislang weitgehend ungeklärt (a. a. O., S. 291). Die Diskussion über das Verhältnis von Sprache und Integration sowie über die adäquate Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund wird zudem längst auch politisch geführt, wobei vor allem die Bedeutung der Erstsprache für den Erwerb der Zweitsprache kontrovers diskutiert wird (Esser 2009; Gogolin 2009).

Aus einer sprachwissenschaftlichen Perspektive sind die Hypothesen über den bilingualen Spracherwerb für die Konzeption von geeigneten Fördermaßnahmen für Migrantenkinder grundlegend. Von Bedeutung sind insbesondere Hypothesen über den Zusammenhang zwischen dem Erwerb der Erstsprache und dem Erwerb der Zweitsprache. Nach der Interdependenzhypothese von Cummins (1984) hängt die Entwicklung der Kompetenz in der Zweitsprache von den Fähigkeiten in der Erstsprache ab, weshalb beide Sprachen gleichermaßen zu fördern sind (vgl. Bialystok 2001). Die Sachlage ist jedoch alles andere als eindeutig. Verschiedene Untersuchungen weisen auf das Beherrschen der Erstsprache als notwendige Bedingung für den erfolgreichen Erwerb einer Zweitsprache hin (vgl. Baker und DeKanter 1983; Preibusch und Kröner 1987; Baur und Meder 1992; Romaine 1994; Baker und Prys-Jones 1998; Reich und Roth 2002). Es gibt aber auch Untersuchungen, die zu anderen Ergebnissen gelangen und die positive Wirkung der Kompetenzen in der Erstsprache auf die Kompetenzen in der Zweitsprache anzweifeln.

Als entscheidend für die Sprachkompetenzen wird die Lernzeit erachtet, was als „time-on-task“-Hypothese ausgedrückt wird (vgl. Hopf 2005; Söhn 2005; Esser 2006).

Ein Blick auf einzelne Aspekte der Sprachkompetenzen, anhand derer die Bedeutung der Erstsprachkompetenzen für den Zweitspracherwerb im Sinne der Interdependenzhypothese von Cummins (1984) überprüft wurde, zeigt, dass insbesondere bei der phonologischen Bewusstheit in verschiedenen Studien ein Zusammenhang zwischen den Kompetenzen in der Erst- und der Zweitsprache nachgewiesen werden konnte. Bei anderen Aspekten der Sprachkompetenzen – beispielsweise Grammatik oder Rechtschreibung – wurden hingegen die Grenzen der gegenseitigen Beeinflussung aufgedeckt (vgl. Bialystok et al. 2005; Branum-Martin et al. 2006; Proctor et al. 2006; Wang et al. 2006).

Die Erkenntnisse über die Bedeutung der Kompetenzen in der Erstsprache für den erfolgreichen Zweitspracherwerb beruhen bisher hauptsächlich auf Studien aus dem angloamerikanischen und dem asiatischen Sprachraum. Für Europa und insbesondere für den deutschsprachigen Raum liegen keine Überblicksstudien über den Zusammenhang von doppeltem Spracherwerb bei Migrantenkindern und Schulerfolg vor. Bis anhin gibt es lediglich einige regional und thematisch enger gefasste Untersuchungen, die aufzeigen, dass sich schulische Förderung in der Erstsprache im ungünstigsten Fall neutral, in der Regel jedoch positiv auf den Zweitspracherwerb auswirkt (vgl. Reich und Roth 2002; Rosenberg et al. 2003).

Ausgehend von dieser Problemlage wurde eine Interventionsstudie konzipiert mit dem Ziel, die Wirkung einer Sprachförderung in der Erstsprache auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erstsprache und in der Zweitsprache Deutsch zu überprüfen und somit einen Beitrag zum Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitsprachkompetenzen zu leisten. Die Intervention wurde bei Kindern durchgeführt, die im Sommer 2006 für zwei Jahre in den Kindergarten der Stadt Zürich eintraten, und dauerte zwei Jahre.¹

Mit einer Längsschnittstudie wurde untersucht, welche Bedeutung die sprachwissenschaftlich begründete Intervention für die Entwicklung der Kompetenzen in der Erstsprache und in der Zweitsprache Deutsch hat und wie die Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache zusammenhängen.²

2 Intervention zur Sprachförderung

Die Intervention beruht auf der Annahme, dass eine optimale Förderung des bilingualen Spracherwerbs in der Verbindung von Maßnahmen zur Förderung der Herkunfts- und der Unterrichtssprache besteht (vgl. Cummins 1984; Reich und Roth 2002). Demgemäß wurde erwartet, dass die Abstimmung der Förderung in der Erst- und der Zweitsprache mittels gleicher Themen in den Kontexten „Vorschule“ und „Familie“ positive Auswirkungen auf den Spracherwerb hat (vgl. Codina et al. 1999).

Für die Sprachförderung im Kindergarten wurden dazu die gleichen Lerninhalte in der Erstsprachförderung und im Regelunterricht behandelt, sodass die Kinder sowohl in der Erstsprache als auch in der Unterrichtssprache Deutsch ihren Wortschatz und ihr Weltwissen erweitern konnten. Die Bedeutung der Vorschule für den Spracherwerb ist allerdings beschränkt. Der Spracherwerb ist ein Prozess, dessen Verlauf von einer Reihe interagierender Faktoren abhängt und der insbesondere durch den Zugang zur Sprache in

sozialen Kontexten (Familie) beeinflusst wird (Ritterfeld 2000, S. 435 f.). Deshalb wurde bei der Ausgestaltung der Intervention auch berücksichtigt, dass vor allem der familiäre Zugang zur Schriftsprachkultur (Buchbesitz, Verfügbarkeit und Nutzung schriftsprachlicher Texte, Lese- und Vorlesegewohnheiten) die Sprachentwicklung in entscheidendem Ausmaß prägt (Böhme-Dürr 2000, S. 447; Reich und Roth 2002, S. 35; Retelsdorf und Möller 2008, S. 232 ff.).

Entsprechend den Erkenntnissen über den bilingualen Spracherwerb und über die Bedeutung sozialer Kontexte für den Schriftspracherwerb wurden für die Intervention drei Handlungsansätze bestimmt:

1. Förderung der Erstsprache im Kindergarten während zwei Lektionen pro Woche
2. Koordination der Sprachförderung in der Erstsprache und in der Zweitsprache
3. Unterstützung der Eltern bei der Förderung der Erstsprache innerhalb der Familie

Die Förderung der Erstsprache im Kindergarten wurde durch Lehrpersonen für heimatliche Sprache und Kultur³ wahrgenommen. Die Förderung der Erstsprache wurde in den Regelunterricht des Kindergartens integriert, sodass die Kinder keine zusätzlichen Stunden außerhalb des Regelunterrichts zu besuchen hatten. In den zwei zur Verfügung stehenden Lektionen zur Förderung der Erstsprache wurden jeweils 1) inhaltliche Sequenzen aus dem regulären Unterricht vertieft, 2) neue Aspekte eines Themas aufgegriffen sowie 3) kulturelle Unterschiede oder Gemeinsamkeiten bewusst gemacht.

Für die Koordination der Sprachförderung in der Erst- und Zweitsprache wurden während der Dauer von zwei Jahren vier Interventionsphasen von zwölf Wochen bestimmt. In diesen Phasen mussten während der Förderung der Erstsprache jeweils mindestens zwei Themen des Regelunterrichts aufgegriffen und in der Erstsprache vertieft werden. Zudem wurde pro Interventionsphase eine in verschiedene Sprachen übersetzte Geschichte sowohl während der Förderung der Erstsprache als auch im Regelunterricht behandelt. Ziel dieser Förderung war es, den Kindern ihr bereits vorhandenes Vokabular und ihr Weltwissen in der Erstsprache gezielt ins Gedächtnis zu rufen und damit die Kenntnisse in der Erstsprache zu festigen sowie den Erwerb der Zweitsprache Deutsch zusätzlich zu fördern.

Die Unterstützung der Eltern bei der Förderung der Erstsprache innerhalb der Familie wurde von den Lehrpersonen für heimatliche Sprache und Kultur und den Kindergartenlehrpersonen gemeinsam wahrgenommen. Die Zusammenarbeit mit den Eltern wurde durch Elternabende jeweils vor Beginn jeder der vier Interventionsphasen sichergestellt. Um eine Grundlage für eine gute Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus zu schaffen, wurden die Elternabende von den Lehrpersonen für heimatliche Sprache und Kultur geleitet. Ziel war es, die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Elternhaus sorgfältig aufzubauen, damit sich die Eltern ihrer wichtigen Rolle beim Lernen ihrer Kinder bewusst wurden und diese auch wahrnahmen. Die Eltern wurden gezielt in die Sprachförderung ihrer Kinder einbezogen und aufgefordert, ihren Kindern zu Hause drei Mal pro Woche während 15 Minuten in ihrer Erstsprache vorzulesen oder in ihrer Anwesenheit Hörbücher abzuspielen. Darüber hinaus erhielten die Eltern Empfehlungen, wie sie in alltäglichen Situationen die Sprachentwicklung unterstützen können. Während der Interventionsphase fand zudem mindestens ein Treffen zwischen der Lehrperson für hei-

matliche Sprache und Kultur und den Eltern statt, um die Bedeutung der Sprachförderung hochzuhalten und anfallende Fragen zu besprechen.

3 Methode

3.1 Stichprobe

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurde eine quasi-experimentelle Längsschnittstudie mit 181 Kindern der Stadt Zürich durchgeführt. Die Erstsprachen dieser Kinder waren Albanisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Portugiesisch, Spanisch oder Tamil. Mit 63 Kindern wurde die Intervention durchgeführt (Experimentalgruppe). Der Experimentalgruppe gehörten Kinder eines Schulkreises der Stadt Zürich an, in dem schon seit mehreren Jahren Erstsprachunterricht im Kindergarten angeboten wird. Es wurden alle Kinder einbezogen, die eine der fünf Zielsprachen sprachen. Sämtliche angefragten Eltern waren bereit, aktiv am Förderprogramm teilzunehmen und die Sprachkompetenzen der Kinder regelmäßig erfassen zu lassen. Die Kontrollgruppe umfasste 118 Kinder von drei weiteren Schulkreisen der Stadt Zürich, in denen die Sprachförderung ausschließlich in der deutschen Sprache stattfindet. Die Einzugsgebiete der Schulkreise waren in Bezug auf ihre demographische Zusammensetzung vergleichbar, was anhand eines offiziellen Sozialindexes zur Belastung von Schulgemeinden kontrolliert wurde. Von 162 Kindern liegen Daten zu allen Messzeitpunkten vor.

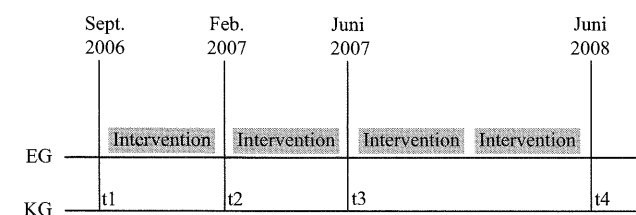
Um die Vergleichbarkeit der beiden Gruppen zu gewährleisten, wurden verschiedene individuelle Merkmale der Kinder (Alter, Geschlecht, kognitive Grundfähigkeiten) sowie die höchste Ausbildung der Eltern im Sinne eines Indikators der sozialen Herkunft erfasst. Die kognitive Grundfähigkeit wurde mit 24 sprachfreien Aufgaben erhoben, die in Anlehnung an den Grundintelligenztest CFT 1 (vgl. Weiß et al. 1997) zu den Bereichen Ähnlichkeiten und Matrizen entwickelt wurden (Cronbach Alpha=0,81). Die soziale Herkunft und die kognitiven Grundfähigkeiten wurden zu einem Index mit Mittelwert $M=0$ und Standardabweichung $SD=1$ transformiert.

Die beiden Gruppen unterscheiden sich bezüglich der Geschlechterverteilung statistisch nicht signifikant. Der Anteil Knaben beträgt in der Experimentalgruppe 52 %, in der Kontrollgruppe 49 % ($\chi^2_{(1)} = -0,616, p=0,538$). Das durchschnittliche Alter beträgt in der Experimentalgruppe 4,86 Jahre, in der Kontrollgruppe 4,94 Jahre und unterscheidet sich zwischen den Gruppen ebenfalls nicht statistisch signifikant ($t_{(179)} = -1,626, p=0,106$). Auch in den kognitiven Grundfähigkeiten (Experimentalgruppe: $M=0,181, SD=0,939$; Kontrollgruppe: $M=-0,098, SD=1,022; t_{(179)} = 1,796, p=0,074$) und in der Ausbildung der Eltern (Experimentalgruppe: $M=-0,068, SD=0,944$; Kontrollgruppe: $M=0,055, SD=0,996; t_{(179)} = -0,805, p=0,422$) zeigen sich zwischen den beiden Gruppen keine statistisch signifikanten Unterschiede.

3.2 Längsschnittdesign

Abbildung 1 zeigt das Längsschnittdesign mit den Testzeitpunkten und den Interventionsphasen. Von den Kindern der Experimental- und der Kontrollgruppe wurden während

Abb. 1: Längsschnittdesign mit Testzeitpunkten und Interventionsphasen



zwei Jahren insgesamt vier Mal die Sprachkompetenzen in der Erstsprache und in der Zweitsprache erfasst: kurz nach dem Eintritt in den Kindergarten, nach einem halben Jahr im Kindergarten, am Ende des ersten Jahres im Kindergarten und kurz vor dem Schuleintritt.

3.3 Instrumente zur Erfassung der sprachlichen Kompetenzen

Für die Erfassung der sprachlichen Kompetenzen in Deutsch wurde der Sprachteil des normierten Tests „wortgewandt & zahlenstark“ eingesetzt (Moser und Berweger 2007). Der Test „wortgewandt & zahlenstark“ ist ein diagnostisches Instrument zur Erfassung sprachlicher und mathematischer Fähigkeiten von vier- bis sechsjährigen Kindern. Mit dem Sprachteil werden die phonologische Bewusstheit, der Wortschatz sowie Buchstabenkenntnis und erstes Lesen geprüft. Der Test wird als Einzelassessment durchgeführt.

Für die Erfassung der sprachlichen Kompetenzen in der Erstsprache der Migrantenkinder wurde der Sprachteil des Tests „wortgewandt & zahlenstark“ so weit wie möglich in die fünf Sprachen der Zielgruppe übertragen. Weil ein großer Teil der Aufgaben des Tests in deutscher Sprache die sprachlichen Fähigkeiten anhand von Lauten, Silben, Reimen oder Buchstaben überprüft, war eine Eins-zu-Eins-Übersetzung in die fünf anderen Sprachen von vornherein nicht möglich. Statt den Sprachtest zu übersetzen, wurde eine Adaptation vorgenommen. Ziel war es, äquivalente Testversionen in den genannten Zielsprachen zu erstellen, die bezüglich Umfang, Inhalt und Schwierigkeit mit dem Test in deutscher Sprache übereinstimmen. Wenn immer möglich wurden Konzept und interner Aufbau, die einer deutschen Aufgabe zugrunde liegen, beibehalten. Wenn eine Aufgabe in einer der Zielsprachen nicht funktionierte oder irrelevant war (weil beispielsweise das getestete sprachliche Phänomen nicht existiert oder peripher ist), musste eine möglichst äquivalente Aufgabe gefunden werden.

3.4 Vergleich der Testversionen

Bei einer Übersetzung oder Adaptation von Testinstrumenten stellt sich automatisch die Frage, ob die verschiedenen Testversionen das Gleiche messen und die einzelnen Testaufgaben gleich schwierig sind. Mit der Übersetzung bzw. Adaptation des Deutschttests in fünf Sprachversionen wurde angestrebt, dass die fünf Testversionen in der gleichen Art und Weise die Sprachkompetenzen erfassen wie die originale Version zur Erfassung der Sprachkompetenzen in Deutsch und demzufolge sozusagen von einem einheitlichen Instrument zur Erfassung der Sprachkompetenzen in sechs verschiedenen Sprachen ausgegangen werden kann.