



Pädagogische Psychologie

12., aktualisierte Auflage

Anita Woolfolk

EXTRAS
ONLINE

Bearbeitet und übersetzt von
Ute Schönpflug

Englisch am Ende des Frühförderprogramms die Lesekompetenz, Buchstaben- und Wortkenntnisse in der Schulsprache im ersten Schuljahr vorhersagte (S. 243). Dieser Befund ergab sich unabhängig von den Sprachkenntnissen, die sie vor dem Frühförderprogramm sammeln konnten. Die Implikation dieser Ergebnisse ist, dass Lehrer und Eltern Wert auf eine kontinuierliche Sprachentwicklung legen und nicht darauf bestehen sollten, dass die Kinder zu früh ausschließlich die Umgebungssprache bzw. die Schulsprache sprechen sollten. Wie Hammer und ihre Kollegen bemerken: „Wenn Kindergartenkinder in einer ihrer beiden Sprache gute passive Fortschritte machen, werden sie in der Vorschule die ersten Leseansätze in beiden Sprachen gut bewältigen.“ (S. 244) Diese Befunde stimmen mit den Empfehlungen der *Society for Research in Child Development (SRCD)* überein: man sollte in zweisprachige Programme und nicht in Mehrheitssprachenprogramme in der Vorschule investieren; der Besuch eines Kindergartens für Kinder aus Minderheiten bietet ihnen Lern- und damit auch Erfolgchancen (SRCD, 2009, S. 1, leicht abgewandelt). Die *Richtlinien* stellen einige Ideen für die Förderprogramme begleitende Maßnahmen zusammen.

Mehrsprachige Sprachentwicklung

5.2

Viele Kinder lernen zwei Sprachen gleichzeitig von Geburt an. Die USA ist die einzige Nation, die stolz darauf ist, mit einer Sprache zu sprechen (Noguera, 2005, S. 53).

5.2.1 Zweisprachigkeitsentwicklung

Wenn jemand zunächst seine Erstsprache beherrscht, dann darüber hinaus eine zweite oder dritte Sprache hinzulernt, so handelt es sich um *additiven Bilingualismus* – die Erstsprache wird behalten und die anderen hinzugefügt. Aber wenn die Erstsprache allmählich verloren geht, nachdem eine zweite Sprache hinzukam, dann spricht man von *subtraktivem Bilingualismus* (Norbert, 2005). Wenn Familienmitglieder und die Gemeinde die Erstsprache eines Kindes respektieren, ist es wahrscheinlicher, dass die Erstsprache mit dem Lernen der Zweitsprache nicht verloren geht. Aber wenn das Kind spürt, dass die Erstsprache diskriminiert

wird, wird das Kind nichts unternehmen, um die Erstsprache zu pflegen, sondern sich auf das Lernen der neuen Zweitsprache konzentrieren (Hamers & Blanc, 2000; Montrul, 2010). Immigranten erfahren mit einiger Wahrscheinlichkeit Diskrimination und neigen deshalb dazu, subtraktiven Bilingualismus zu entwickeln.

Wachsen Kinder von Geburt an mit zwei Sprachen auf, werden sie als **bilinguale Kinder** (zweisprachige Kinder) etwa zum gleichen Zeitpunkt die verschiedenen Phasen der Sprachentwicklung durchlaufen wie die jeweiligen **monolingualen Kinder** (einsprachig aufwachsende Kinder). Zu Beginn des Spracherwerbs haben bilinguale Kinder einen größeren Wortschatz als monolinguale Kinder. Sie lernen die ersten Wörter von der Person, mit der sie am meisten Zeit verbringen und zu der sie die engste Bindung haben; dies kann auch eine Tagesmutter mit einer anderen als der Erstsprache des Kindes sein. Aber mit der Zeit können diese Kinder vollständig zweisprachig sein, wenn (a) die beiden Sprachen schon im Kleinkindalter (vor dem Alter von 5 Jahren) erworben werden können und (b) dem Kind in vielen Kontexten und Situationen begegnen und (c) systematisch und konsequent in der Familie und in der Gemeinde gepflegt werden (Petitto, 2009; Petitto & Kovelman, 2002). Eine weitere Bedingung ist, dass die Zweitsprache über 25 % des Sprachangebots der Umgebung ausmacht. Ist das Sprachangebot geringer, lernt das Kind die zweite Sprache nur unvollkommen (Pearson et al., 1997). Bilinguale Kinder können ihre beiden Sprachen beim Sprechen vermischen, aber das bedeutet keineswegs, dass sie desorientiert sind, denn ihre zweisprachigen Eltern mischen auch oft beide Sprachen absichtlich, um auf das Wort zurückzugreifen, dass ihren Kommunikationsabsichten am besten entspricht (Creese, 2009). Kinder können demnach ausgeglichen bilingual werden, wenn beide Sprachen ständig und konsequent angeboten werden.

Neue Forschungen über das Gehirn und Bilingualismus zeigen, dass Personen, die zwei Sprachen vor dem Alter von 5 Jahren lernen, ihre Sprachen so verarbeiten wie monolinguale Sprecher dies tun. Dieselben Hirnareale werden aktiviert (zum größten Teil in der linken Hirnhälfte). Im Gegensatz dazu aktivieren Personen, die ihre Zweitsprache später erlernt haben, beide Hirnhälften und den Frontallappen noch zusätzlich. Sie müssen mehr kognitive Ressourcen in die Sprachverarbeitung investieren. Wie Laura-Ann Petitto (2009) bemerkt: „Ein spätes

Bilingual Zwei Sprachen beherrschen und Vertrautheit mit den mit ihnen verbundenen Kulturen.

Monolingual Beherrschen nur einer Sprache.

Sprachlernangebot verändert das typische Muster der neuronalen Organisation für Sprachverarbeitung, während ein frühes Angebot dies nicht bewirkt.“ (S. 191)

Zweitspracherwerb

Wenn keine Zweisprachigkeit von Kindheit an vorliegt, erhebt sich die Frage, wie der Erwerb einer zweiten Sprache am günstigsten vor sich gehen sollte. Um diese Frage zu beantworten, muss zunächst auf zwei Begriffe hingewiesen werden: auf den Begriff **kritische Periode** für Lernen (wenn in dieser Zeit kein Lernen stattfindet, ist die Möglichkeit des Lernens verpasst) und **sensitive Periode für Lernen** (Zeit, in der das Lernen besonders leicht fällt). Im Erwachsenenleben gibt es keine kritische Periode (Marinova-Todd, Marshall & Snow, 2000). Ältere Kinder lernen Sprachen schneller als kleine Kinder. Erwachsene verfügen über mehr Lernstrategien und größeres allgemeines Sprachwissen, das sie beim Zweitsprachlernen einbringen können (Diaz-Rico & Weed, 2002). Neue Forschungen über das Gehirn und Bilingualismus legen die Aussage nahe: „Es gibt sicher eine sensitive Periode für das optimale Lernen und Beherrschen zweier Sprachen, aber auch für das optimale Lesenlernen. Das Erwerbsalter für zwei Sprachen erlaubt ziemlich sicher vorherzusagen, wie gut eine Person beide Sprachen beherrschen kann und wird.“ (Petitto, 2009, S. 192)

Es gibt zwar keine kritische Periode für den Spracherwerb, aber allem Anschein nach eine für das Erlernen der richtigen Artikulation. Je früher eine Sprache erlernt wird, desto muttersprachenähnlicher ist die Aussprache. Die Grundlage für eine einheimische Aussprache wird bereits in den ersten Lebensmonaten gelegt. Bis zum Alter von vier Monaten lernen Säuglinge bereits die Grundbausteine jeder der 6000 Sprachen dieser Erde zu unterscheiden. Aber nach 14 Monaten verlieren sie diese Fähigkeit, und sie passen sich an die zu lernenden Zielsprachen in ihrem Umfeld an. Für zweisprachig aufwachsende Kinder verlängert sich diese kritische Periode für die Diskrimination von Lauten bis deutlich nach 14 Monaten (Petitto, 2009).

Nach der Adoleszenz kann man kaum eine Sprache ohne Akzent beim Sprechen neu lernen (Anderson & Graham, 1994). Auch wenn ein Kind nur die Sprache hört, sie aber nicht explizit lernt, bringt das Vorteile beim nachfolgenden Zweitspracherwerb. Terry Au untersuchte Universitätsstudenten im Grundstudium und schloss aus ihren Ergebnissen: „Obwohl später Zweitspracherwerb unweigerlich zu einem Akzent führt, so kann das Anhören der

Zweitsprache vom Kleinkindalter an, diesen Akzent deutlich mildern.“ (Au, Knightly, Jun & Romo, 2008)

Vorteile der Zweisprachigkeit

Es sind bisher keine kognitiven Nachteile für zweisprachig aufwachsende Kinder bekannt geworden. Es gibt aber Vorteile. Ausgeglichene Zweisprachigkeit geht mit erhöhter Funktionsfähigkeit in Begriffsbildung, Kreativität, Theorie des Geistes, kognitiver Flexibilität und dem Verständnis, dass gedruckte Wörter Symbole für Bestandteile der Realität sind, einher. Bilinguale Kinder haben ein ausgeprägteres *metalinguistisches* Verständnis für den Aufbau und die Funktionsweisen der Sprache(n). Sie bemerken z. B. sehr schnell grammatische Fehler. Auch in ihrer dominanten Sprache haben sie eine ausgeprägtere phonologische Bewusstheit als ihre monolingualen Altersgenossen, wenn sie in einer zweisprachigen Schule auch in der Zweitsprache Lesen und Schreiben lernen. Die bekannten Ergebnisse fasst Petitto (2009) so zusammen: „früher Bilingualismus hat keine Nachteile, im Gegenteil, frühe Bilinguale haben einen linguistischen und einen Lesevorteil. In zwei Sprachen lesen lernen kann vorteilhaft sein für die für das Lesen wichtige Vorläuferfähigkeit der phonologischen Bewusstheit von bilingualen verglichen mit monolingualen Kindern (S. 193).

Die Untersuchung von Gebauer, Zaunbauer und Möller (2012) überprüfte die Entwicklung der Leseflüssigkeit und Rechtschreibleistung von Kindern mit Immersionsunterricht in ihrer Zweitsprache. Sie verglichen zwei Gruppen von Schülern in den ersten vier Jahrgangsstufen; die eine Gruppe wurde immersiv in ihrer Zweitsprache (L2) Englisch und die andere konventionell in der Erstsprache unterrichtet. In der Leseflüssigkeit fand sich – bei gleichem Ausgangsniveau – ein schnellerer Leistungszuwachs bei den immersiv unterrichteten Schülern, während sich die Rechtschreibleistung ähnlich positiv in beiden Gruppen entwickelte. Damit wird der Befund bestätigt, dass sich Immersionsunterricht nicht nachteilig auf den Schriftspracherwerb in der Erstsprache auswirkt. Die Effekte der unterschiedlichen kognitiven Fähigkeiten und des sozio-ökonomischen Status sind bei der Analyse kontrolliert worden.

Diese Ergebnisse haben nur dann Gültigkeit, wenn die Zweisprachigkeit nicht stigmatisiert wird, und nur solange Kinder nicht gezwungen sind, ihre Erstsprache aufzugeben, um die Zweitsprache zu lernen (Bialystok, 2001; Bialystok, Majumder & Martin, 2003; Galambos & Goldin-Mea-

Sensitive Periode für Lernen Zeitspanne, in der das Lernen besonders leicht fällt.

dow, 1990; Hamers & Blanc, 2000). Laura Petitto und Ioulia Kovelman (2003) meinen, die Evolution des Menschen führe zur Mehrsprachigkeit, weil sie das Überleben sichere. „Die Ecken der Zivilisation, in denen nur eine Sprache gesprochen wird, kann man als abweichende Erscheinungen ansehen, denn unser Gehirn scheint neurologisch auf mehrsprachige Verarbeitung vorbereitet zu sein.“ (S. 14). Jedenfalls ist Zweisprachigkeit in unserer gegenwärtigen Berufswelt ein großer Bewerbungsvorteil (Mears, 1998).

Sprachverlust

Obwohl doch die Vorteile der Zweisprachigkeit deutlich sichtbar sind, verlieren viele Kinder und Erwachsene dennoch ihre Herkunftssprache (Montrul, 2010). Die Herkunftssprache ist die Sprache der Kultur, aus der Immigranten zugewandert sind. Sind die Eltern zugewandert, wird die Herkunftssprache in der Familie des Schülers gesprochen oder von Verwandten. In der Sprachumgebung, gebildet durch die Mehrheit im Aufenthaltsland, wird eine andere Sprache gesprochen (Deutsch in Deutschland). Diese Lebenssituation bringt einen späteren L2-Erwerb mit sich, der Folgen für die Herkunftssprache hat. Deutsche und amerikanische Neuropsychologen (Scherag, Demuth, Rösler, Neville & Röder, 2004) untersuchten die Sprachverluste in der Erstsprache bei deutschen Immigranten in die USA und Englisch sprechenden Immigranten in Deutschland mit den entsprechenden Kontrollgruppen von englischen und deutschen L1-Sprechern, die in ihrer Sprachumgebung geblieben sind. Die Forschergruppe führte Priming-Experimente durch, in denen richtig oder falsch syntaktisch veränderte Adjektive und semantisch ähnliche oder unähnliche Nomina als bahnende Vorreize (Primes) verwendet wurden. Die Versuchsteilnehmer hatten eine lexikalische Entscheidung zu treffen über das Erkennen von Zielwörtern. Deutsche Emigranten zeigten keinen L1-Verlust nach beiden linguistischen Kriterien. Die englischen Immigranten zeigten keinen morphosyntaktischen (Syntaxregeln auf der Basis von Morphemen, d. h. kleinen bedeutungstragenden Einheiten einer Sprache) Primingvorteil, wohl aber einen semantischen. Die Neuropsychologen schlossen auf eine sensitive Periode für den Erwerb von einigen Syntaxaspekten, aber generell gehen Semantik und Morphosyntax der Erstsprache durch deren geringen Gebrauch verloren. Die beiden Linguistinnen Doris Stolberg und Alexandra Münch (2010) belegten anhand von Fallstudien, dass der Verlust der L1 nicht endgültig sein muss, sondern dass durch ein schnelleres Wiederlernen (im Vergleich zum Neulernen) ein Zeitvorteil zu beobachten ist. Anscheinend ist

das Abrufen der L1 beeinträchtigt, nicht die Sprachkompetenz in L1. Teilaspekte des sprachlichen Wissens müssen jedoch nach Sprachverlust neu gelernt werden.

Schüler sind meist im Einwanderungsland geboren, sie lebten niemals in dem Land, in dem ihre Herkunftssprache gesprochen wird. In einer Untersuchung an Acht- und Neuntklässlern mit Einwandererkindern der 1. und 2. Generation in Miami und San Diego fanden Portes und Hao (1998), dass lediglich 16 % ihre Herkunftssprache noch sprechen konnten. Etwa 72% der Jugendlichen gaben an, sie würden lieber die Umgebungssprache Englisch sprechen. Die Sprachen der Amerikaner indianischer Herkunft gehen auch verloren. Nur ein Drittel wird noch gesprochen und davon werden 9 von 10 nicht mehr von Kindern gesprochen (Krauss, 1992). Zwei chinesisch-amerikanische Universitätsstudenten, die von Wong und Xiao (2010) interviewt wurden, verliehen ihrer Besorgnis folgendermaßen Ausdruck:

Meine größte Sorge ist, dass wenn ich Kinder habe, die nicht mehr Chinesisch sprechen lernen, denn mein Chinesisch ist schon viel schwächer als das meiner Eltern, und so geht die Sprache allmählich verloren (S. 161). Meine Herkunftssprache ist Toishan (Taishan), meine Eltern sprechen es schon nicht mehr fließend und ich in der nächsten Generation werde wahrscheinlich die letzte sein, die es noch spricht ... Ich empfinde es nicht mehr als meine Herkunftssprache (S. 165).

Aber nicht die subtraktive Zweisprachigkeit sollte angestrebt werden, sondern der ausgeglichene Bilingualismus – gleich flüssig zwei Sprachen sprechen (Gonzalez, 1999). Die Herkunftssprache verbindet die Schüler mit ihrer Familie, ihrer Verwandtschaft und mit den Traditionen der mit der Herkunftssprache verbundenen Kultur; außerhalb ihrer Familie verschafft die Beherrschung der Mehrheitssprache ihnen Bildungs-, soziale und ökonomische Chancen (Borrero & Yeh, 2010).

In vielen Ländern bemühen sich Schulen, die Herkunftssprachen und -kulturen zu bewahren. Oft besuchen Schüler diese Schulen am Nachmittag, an den Wochenenden oder in den Sommerferien zusätzlich zur Regelschule. Diese Schulen können auch an religiöse Einrichtungen gekoppelt sein. Lehrer an öffentlichen Regelschulen und Lehrer dieser privaten Schulen sollten Verbindungsbrücken über gemeinsame Projekte bauen. In Berlin gibt es die öffentlichen Europaschulen, die eine zweisprachige Bildung mit einer anderen europäischen Sprache und Deutsch bereitstellen (May, 2003).

5.2.2 Gebärdensprachen

Personen mit einer natürlichen Erstsprache und einer Zeichensprache sind bilingual, auch die Beherrschung zweier Zeichensprachen ist Bilingualität (Petitto, 2009). Es gibt viele Gemeinsamkeiten zwischen natürlichen Lautsprachen und Zeichensprachen, aber Zeichensprachen sind doch eigene Kommunikationssysteme. Es gibt unterschiedliche Zeichensprachen auf der ganzen Welt, aber Zeichensprachen sind nicht nur eine Kopie der natürlichen Umgebungssprache mit anderen Zeichen, z. B. gibt es eine französische Zeichensprache und eine Quebec-Zeichensprache (Quebec ist eine Provinz in Kanada, in der Französisch gesprochen wird);

obwohl beide Zeichensprachen aus dem Französischen abgeleitet sind, können sich Personen, die nicht dieselbe und nur eine der beiden Zeichensprachen beherrschen, nicht verstehen. In Deutschland wird die 1975 von Sigmund Prillwitz entwickelte deutsche Gebärdensprache verwendet, die eine Übertragung der amerikanischen Gebärdensprache auf das Deutsche darstellt.

Sowohl die Lautsprachen als auch die Zeichensprachen haben einen umfangreichen Wortschatz und eine komplexe Grammatik. Laura Petitto und Iugio Kovelman (2003) meinen, dass dieselben Sprachverarbeitungsmechanismen für beide Typen von Sprachen anzunehmen sind. Die Meilensteine beim Spracherwerb sind dieselben bei beiden

Mythos	Tatsache
Eine Zweitsprache zu erlernen braucht Zeit und ist anstrengend.	Eine L2 zu lernen, dauert in der Regel 2–3 Jahre für gesprochene Sprache und 5–7 Jahre für die im Schulrahmen verwendete Hochsprache und Fachsprachen.
Es findet ein Transfer aller Sprachfertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben) von L1 auf L2 statt.	Lesen zeigt den größten Transfer.
Sprachwechsel (code switching) ist Anzeichen einer Sprachstörung.	Sprachwechsel ist ein Anzeichen für gute Sprachfertigkeiten in L1 und L2.
Allen Bilingualen fällt es leicht, ihre beiden Sprachen beizubehalten.	Die Sprachkompetenz in beiden Sprachen zu behalten, kostet Anstrengung und Aufmerksamkeit.
Kinder verlieren ihre Erstsprache nicht.	Der Verlust der L1 und verzögerter Spracherwerb in L2 sind das große Problem der Zweitsprachlerner (Halbsprachlichkeit in L1 und L2).
Die Mehrheitssprache zu hören, reicht aus, um diese L2 zu lernen.	Um die L2 zu lernen, bedarf es einer Motivation, meist rührt sie von der Notwendigkeit her, mit L2-Sprechern zu kommunizieren, zu interagieren, von ihnen Unterstützung und Rückmeldungen zu erhalten oder einfach, dass sie sich die Zeit für den L2-Lerner nehmen.
Zum Lernen der L2 sollte in der Familie nur die L2 gesprochen werden.	Kinder müssen beide Sprachen in zahlreichen Kontexten einsetzen.
Lesen in der L1 beeinträchtigt das Lesenlernen in L2.	Ein Umfeld, in dem ein reichhaltiges Angebot an Schriftsprachlichem in L1 oder L2 oder in beidem besteht, fördert die Vorläuferfähigkeiten für das Lesen.
Sprachstörungen sollten in der L2 ermittelt werden.	Kinder müssen sowohl in L1 als auch in L2 getestet werden, wenn eine Diagnose für Sprachstörungen erstellt wird.

Quelle: Brice, A. E. (2002). *The Hispanic child, language, culture and education*. 1. Aufl. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education. Nachdruck mit Genehmigung des Verlages.

Tabelle 5.3: Mythen und Missverständnisse über Bilingualismus (L1 = Erstsprache, L2 = Zweitsprache)

Sprachtypen: Mit etwa 12 Monaten erscheinen die ersten Worte oder Zeichen in der Kommunikation des Kindes (Bloom, 2002). Die Forschung konnte zeigen, dass ein mit Zeichensprache und Lautsprache aufwachsendes Kind keineswegs eine verzögerte Sprachentwicklung oder Sprachvermischungen aufweist (Petitto & Kovelman, 2003, S. 16). Wie auch mit zwei Lautsprachen können Kinder mit einer Laut- und einer Zeichensprache ausgeglichen bilingual werden.

5.2.3 Was bedeutet es, bilingual zu sein?

Mit der wachsenden Zahl der zweisprachigen Personen in Ländern, die Migration erlauben, entstanden viele Missverständnisse über Vor- und Nachteile von Zweisprachigkeit. ► Tabelle 5.3 stellt sie zusammen.

Was bedeutet es wirklich, zweisprachig zu sein? Einige Definitionen von *Bilingualismus* gehen nur vom Sprachlichen aus: Bilinguale sprechen zwei Sprachen. Andere Definitionen sind genauer: „Erwachsene, die frühen, intensiven und ständigen Sprachkontakt mit zwei Sprachen hatten und die auch im Erwachsenenalter ihre beiden Sprachen im Alltag gebrauchen (Petitto, 2009). Aber bilingual und bikulturell bedeutet auch, Kenntnisse zu besitzen, die zur Kommunikation in beiden Kulturen und für den Umgang mit Diskrimination notwendig sind (Borrero & Yeh, 2010). Ein Migrant muss zwischen beiden Kulturen und Sprachen hin- und herpendeln und dabei seine Identität bewahren können, Bilingualismus erfordert auch Bikulturalismus (Lee, Wong & Alvarez, 2008). Der Erfolg eines Zweisprachigen in der Mehrheitsgesellschaft hängt davon ab, wie gut er die für die Bildung unerlässliche Hochsprache und Fachsprachen der L2 beherrscht.

Texte in zwei Sprachen verstehen

In der schulischen Lernsituation wie auch im Alltag ergibt sich oft die Anforderung, eine gehörte oder gelesene Erzählung in der einen Sprache aufzunehmen und in der anderen wiederzugeben. Tritt kein Verlust an inhaltlicher Genauigkeit ein und bleibt die Kernidee erhalten? Die Experimente von Schönplüg und Klische (2010) belegen, dass bei Viertklässlern aus zweisprachigen Schulen mit annähernder ausgeglichener Zweisprachigkeit in Englisch und Deutsch

kein inhaltlicher Verlust durch die Wiedergabe einer Erzählung in einer anderen Sprache – im Vergleich zu einer Wiedergabe in der gleichen Sprache wie die Vorgabe – eintritt. Die Kernidee wird am besten verstanden, wenn der Text in der Erstsprache (hier Deutsch) geboten wird, unabhängig davon, in welcher Sprache die Wiedergabe erfolgte. Das Verstehen in der (hier mündlich dargebotenen) Erstsprache hat also Vorteile gegenüber dem Anhören in der Zweitsprache. Da die Wiedergabesprache keine entscheidende Rolle spielt, lässt sich schlussfolgern, dass das Verstehen bereits beim Anhören erfolgt und durch die hochautomatisierte Sprachkompetenz in der Erstsprache erleichtert wird.

5.2.4 Kontextualisierte und Hoch- und Fachsprachen

Die Sprachkompetenz in der Zweitsprache hat zwei Facetten: die mündliche Kommunikationsfähigkeit in direkten Interaktionen (*kontextualisierte Sprachfertigkeit*) und die zu einem gewissen Grad *dekontextualisierte Hochsprachfertigkeit*, in der in der Regel Bildung vermittelt wird (Fillmore & Snow, 2000; Garcia, 2002). Die Hochsprache ist die ‚ideale‘ Sprache, wie sie in Duden, deutschen Grammatiken und Lexika festgehalten wird. Sie wird zusammen mit den Fachsprachen in den Bildungseinrichtungen vermittelt. Fachsprachen enthalten Wörter wie ‚analysieren‘, ‚evaluieren‘ und fachspezifische Wörter wie ‚Winkel‘, ‚Gleichung‘, ‚Ableitung‘, ‚Faktor‘. Wörter erhalten oft eine allgemeine und eine fachspezifische Bedeutung wie z. B. ‚Ableitung‘ in der Mathematik und in der Elektrizitätslehre. Die Fachsprache ist voller abstrakter und komplexer Oberbegriffe (Vogt, Echevarria & Short, 2010).

Auch Kinder benötigen 2 bis 3 Jahre in guten Sprachlehrbedingungen, um Grundkenntnisse einer Sprache und wenigstens **kontextualisierten Sprachgebrauch** in Gesprächen zu meistern. Kontextabhängige Sprache ist nur unter Einbezug des Kontextes oder der Situation verständlich. **Dekontextualisierter Sprachgebrauch** bedarf dieses Hilfsmittels nicht, denn die Formulierungen sind auf verbaler Ebene eindeutig. Gute Schriftsprache ist dekontextualisiert.

Die Stufen des Zweitspracherwerbs sind in ► Tabelle 5.4 kurz beschrieben.

Um die Hoch- und Fachsprache zu beherrschen, so dass man Fachtexte in der eigenen und einer

Kontextualisierter Sprachgebrauch Die von einer Person verwendete Sprache ist nur im Zusammenhang mit der begleitenden Situation oder Kontext eindeutig verständlich.

Dekontextualisierter Sprachgebrauch Bedarf nicht der Unterstützung durch die Situation, um eindeutig verständlich zu sein, denn die Formulierungen sind auf verbaler Ebene eindeutig.

Sprachstand	Häufige Fehler und Einschränkungen	Erfolge
Im 1. Jahr des L2-Erwerbs	<ul style="list-style-type: none"> Keine gesprochene Sprache Versteht nur ein Wort auf einmal Falsche Aussprache von Wörtern Wörter auslassen Ein- oder Zweiwortsätze als Antworten Sehr kontextabhängige Kommunikation 	<ul style="list-style-type: none"> Verwendet Pantomime, Geste, Zeigen in der Kommunikation Kann ‚ja‘, ‚nein‘ oder andere einzelne Wörter sagen
Im 2. Jahr des L2-Erwerbs	<ul style="list-style-type: none"> Grundzüge der Aussprache und Grammatikfehler Eingeschränkter Wortschatz 	<ul style="list-style-type: none"> Verwendet ganze Sätze Gutes Verstehen (im Kontext) Verwendet Sprache, um sich sozial einzubringen
Im 3. Jahr des L2-Erwerbs und danach	<ul style="list-style-type: none"> Bei komplexer Grammatik Fehler 	<ul style="list-style-type: none"> Kann vollständige Geschichten erzählen Gutes Verstehen Beginn des Verstehens und des Gebrauchs von Hochsprache und Fachsprachen Umfangreicherer Wortschatz

Quelle: Woolfolk, A. & Perry, N. E. (2012). *Child and adolescent development*. 1. Aufl. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education. Nachdruck mit Genehmigung des Verlages.

Tabelle 5.4: Häufige Fehler und Erfolge beim Zweitspracherwerb

anderen Sprache lesen kann, benötigt man etwa 5 bis 10 Jahre, je nachdem wie viel Fachwissen ein Schüler bereits in seiner Erstsprache erworben hatte. Kinder, von denen man in Gesprächen den Eindruck hat, sie sprächen eine Zweitsprache gut, können sich dennoch bei schwierigeren Hausaufgaben schwer tun (Bialystok, 2001; Verplaetse & Migliacci, 2008). Ein Spanisch-Muttersprachler beschreibt seine Schwierigkeiten im Studium beim Textlesen folgendermaßen:

Ich konnte nicht verstehen, warum ich so schlecht in den Klausuren abschnitt; schließlich waren meine Grammatik und meine Rechtschreibung eigentlich gut. Ich habe lang gebraucht zu erkennen, dass es am Textaufbau im Englischen lag; dieser ist ganz anders als in romanischen Sprachen, dem Spanischen eben. Der Textaufbau folgt anderen rhetorischen Regeln, die kulturell gewachsen sind. Ich hatte noch nie von einer These, von Textgrammatik, Kohäsion, Kohärenz und anderen Diskursmerkmalen gehört. (Sotillo, 2002, S. 280).

Eine Zehntklässlerin aus Mexiko beschreibt, wie ihre Englischlehrerin ihr half, die dekontextualisierte Hoch- und Fachsprache zu erlernen:

Was ich toll an meiner Englischlehrerin finde, sind ihre Erklärungen, wie man seine Gedanken ordnet

und wie man dann so schreibt, wie es in der Schule gefordert ist. Sie erklärt uns auch, wie man ein guter, kritischer Leser wird. Das hilft mir auch in den anderen Fächern, und ich kann das auch später im Leben gebrauchen. (Walqui, 2008, S. 111).

Die *Richtlinien* vermitteln einige Überlegungen, wie man das Lernen einer Fremdsprache vermittelt und zugleich die kulturellen Unterschiede berücksichtigt.

Kulturelle Unterschiede können auf vielerlei Weise mit dem Lernen der Hoch- und Fachsprache in der L2 und der Verarbeitung der Lerninhalte interferieren. Zum Beispiel meinen asiatische Schüler, es sei unhöflich, dem Lehrer Fragen zu stellen, denn er könnte dies als Vorwurf verstehen, er habe schlecht unterrichtet. In einer Unterrichtsstunde in Asien könnte der Lehrer dadurch sein Gesicht vor der ganzen Klasse verlieren – eine nicht akzeptable Situation. Lehrer in USA oder in Europa könnten sich deshalb fragen, warum asiatische Schüler keine Fragen stellen. Ein anderes Beispiel: Klassendiskussionen könnten von den Schülern als Zeitverschwendung betrachtet werden in Kulturen, in denen Lehrer als maßgebende Autorität für Wissensvermittlung angesehen werden. Schüler können sich nichts gegenseitig beibringen. Ansichten über Lernen werden also durch die Kultur gebildet und durch Erfahrungen verfestigt, so können un-

RICHTLINIEN

Zweitspracherwerb fördern

Stellen Sie im Unterricht die Struktur der Sprachanforderungen, den Sprachrahmen, unterstützende Maßnahmen und Strategien vor.

Beispiele

- 1** Denken Sie beim Problemlösen laut nach und strukturieren Sie die Informationen für die Schüler sehr klar.
- 2** Verwenden Sie visuelle Organisationshilfen, Textgrammatiken oder andere Hilfsmittel, um Verbindungen zwischen Informationen herzustellen und sie so zu organisieren.

Vermitteln Sie das notwendige Hintergrundwissen und die Bedeutungen der Vokabeln.

Beispiele

- 1** Erfassen Sie den gegenwärtigen Wissensstand und vermitteln Sie die notwendigen Informationen.
- 2** Verwenden Sie die Hauptbegriffe und verwenden Sie diese konsequent im Unterricht.

Geben Sie nur auf den Punkt gebrachte und nützliche Rückmeldungen.

Beispiele

- 1** Die Rückmeldung sollte sich auf die Bedeutungen konzentrieren, nicht auf die Grammatik, Syntax oder Aussprache.
- 2** Die Rückmeldungen sollten häufig, kurz und klar erfolgen – verwenden Sie Wörter aus der Erstsprache des Schülers – falls Sie diese kennen.
- 3** Schüler sollten wissen, wenn sie erfolgreich waren.
- 4** Aufgaben und Aktivitäten sollten in ‚kleine Häppchen‘ aufgeteilt werden und nach jedem Häppchen sollte eine Rückmeldung erfolgen.

Achten Sie auf die Motivation der Schüler; ihr Interesse und ihr Einsatz sollten erhalten bleiben.

Beispiele

- 1** Es sollten Arbeiten in kleinen Gruppen oder Dyaden angegangen werden.
- 2** Führen Sie Situationen herbei, in denen die Schüler längere Zeit selbst in der Zweitsprache sprechen müssen.
- 3** Fordern Sie die Schüler mit klaren Fragen heraus, bei denen sie nachdenken müssen – räumen Sie Zeit zum Überlegen und zum Aufschreiben der Antworten ein, vielleicht zusammen mit einem Mitschüler.

Sprechen Sie respektvoll über die Kultur und die Sprache einzelner Schüler.

Beispiele

- 1** Versuchen Sie etwas über den persönlichen und den Sprachhintergrund des Schülers zu erfahren: Welche Sprachen werden bei ihm zu Hause gesprochen? Wann ist die Familie ausgewandert? Wie lange ist die Familie schon in Deutschland? Welche Schulbildung haben die Familienmitglieder in anderen Ländern erworben?
- 2** Lernen Sie mehr über den religiösen Hintergrund, bevorzugte Speisen und Speisebeschränkungen und über Familientraditionen; dann können Sie auf der Erfahrungswelt des Schülers aufbauen und die Schreib- und Sprechaktivitäten danach ausrichten.
- 3** Lernen Sie selbst einige häufige Vokabeln aus der Erstsprache des Schülers.
- 4** Sehen Sie Multilingualität und Multikulturalität als Vorteil an und lassen Sie sich nicht von Defizitvorstellungen leiten.

Quellen: Verändert nach Peregoy, S. F. & Boyle, O. F. (2009). *Reading, writing, and learning in ESL: A resource book for teaching K-12 English learners*. 5th Ed., Boston: Allyn & Bacon/Pearson; Echevarria, J. & Graves, A. (2011). *Content instruction: Teaching English learners with diverse abilities* (4th Ed.). Columbus, OH: Pearson; and Gersten, R. (1996b). Literacy instruction for language-minority students: The transition years. *The Elementary School Journal*, 96, 217–220.

ter Umständen Schüler mit anderem kulturellen Hintergrund sehr schweigsam in der Klasse sein und sich nur zögerlich am Unterricht beteiligen. Sie können dem Lehrer aber innerlich vorhalten, er erkläre nicht alles ausführlich. Dann können sie auch Auswendiglernen bevorzugen, weil das in ihren Herkunftsschulen üblich war (persönliche Kommunikation von Dr. Alan Hirvela von der Ohio State-Universität).

Als nächstes wenden wir uns der Sprachvermittlung bei Dialektsprechern zu.

Dialektunterschiede im Unterricht

5.3

Kommunikation ist der Kern des Unterrichts, aber Kommunikation ist auch stark kulturell geprägt. Der folgende Abschnitt befasst sich mit Dialekten und geschlechtsspezifischer Sprache.

5.3.1 Dialekte

Halt! Denken Sie nach!

Wenn Sie Brötchen kaufen wollen, welche Bezeichnung wählen Sie? Mit welchem Wort bestellen Menschen in anderen Regionen Deutschlands Brötchen?

Menschen in verschiedenen Regionen Deutschlands sprechen unterschiedliche Dialekte, in denen ‚Brötchen‘, ‚Semmeln‘ oder ‚Schrappen‘ heißen. Dialekte haben also ein anderes Lexikon und deutlich hörbar auch andere Aussprachen.

Ein **Dialekt** (eine **Mundart**) ist eine Sprachvarietät, die von einer Gruppe von Menschen in einer bestimmten Region oder aus ihr stammend gesprochen wird. Ein Dialekt hat manche eigene grammatische Regel, ein eigenes Teillexikon und eine eigene Aussprache (Garcia, 2002, S. 218). Der Dialekt ist eine wichtige Komponente der kollektiven und regionalen Identität einer Gruppe. In Deutschland gibt es mindestens 20 Dialektgruppen. Dialektsprecher machen keine Fehler, wenn sie den Dialekt produzieren, jeder Dialekt ist in sich logisch, komplex und regelgeleitet, auch wenn er Regeln der Hochsprache verletzen kann, wie hier ein Beispiel aus der Mundart des Ruhrgebietes:

Wem gehört die Fahrrad vor die Konsum?

Dialekte und Aussprache

Dialekte weichen manchmal stark von der Hochsprache ab, was zu Rechtschreibproblemen führen kann.

Es gibt dafür zahlreiche Beispiele: Endlaute werden verschluckt, Vokale oder Konsonanten verändert: ‚Jong‘ oder ‚Jung‘ (Junge) im Rheinischen oder ‚Isch fass dat nich an‘ (‚Ich fasse das nicht an‘) – hier wird durch den Dialekt z. B. die Wahrscheinlichkeit erhöht, bei einem Diktat das End-e wegzulassen oder ‚sch‘ statt ‚ch‘ zu schreiben. Die Dialektaussprache kann zur Vermehrung der Homonyme mit Wörtern der Hochsprache beitragen (Wörter mit gleichem Lautbild, aber unterschiedlicher Bedeutung): Im Sächsischen: ‚graus‘ (‚kraus‘) – hochdeutsch (der) ‚Gaus‘.

Wenn Lehrer mit dem Dialekt vertraut sind, können Sie in der Deutschstunde sowohl die Rechtschreibfehleranfälligkeit berücksichtigen als auch die Aussprache korrigieren. In ►Tabelle 5.5 sind einige häufige Arten von Dialektabweichungen von der Hochsprache zusammengestellt.

Dialekte und Unterricht

Wie sollten Lehrer mit der Mehrsprachigkeit in Form von Dialekt/Hochsprache in der Schule umgehen? Zunächst sollten sich Lehrer über ihre eigenen Stereotypen über Dialekte und Dialektsprecher im Klaren sein. Dann sollten Lehrer ihre Anweisungen paraphrasieren, Synonyme wählen und Syntax variieren und Schüler um Beispiele bitten. Sieht man den Dialekt als eine gültige und systematische Sprachvariante an und erklärt die Notwendigkeit, die Hochsprache zu erlernen damit, dass sie Bildungs- und offizielle Amtssprache ist, die man beherrschen muss für Schriftliches und für die Berufswelt, damit man die entsprechenden Chancen wahrnehmen kann, so kann man leicht einen fairen Zugang zum Schüler finden. Man sollte den Dialekt der Schüler in sehr dialektgebundenen Regionen pflegen und die dadurch geschulte Zweisprachigkeit als Kompetenzgewinn werten. Eine Lehrerin in Alaska drückte das ungefähr so aus: „Wenn Ihr Euch dann bewirbt für eine Stelle, die außerhalb der Region angeboten wird oder von Leuten, die nicht aus der Region sind, könnt Ihr sprechen wie sie, die nur eine Sprache beherrschen. Sie sollten aber erkennen, wie gut es tut, auch eine Muttersprache zu haben.“ (Delpit, 1995, S. 41)

Dialekt/Mundart Eine Sprachvarietät, die von einer Gruppe von Menschen in einer bestimmten Region oder aus ihr stammend gesprochen wird. Ein Dialekt hat manche eigene grammatische Regel, ein eigenes Teillexikon und eine eigene Aussprache.

Sprachaspekt	Hochdeutsch	Dialekt
Endvokal/-konsonant auslassen	Junge Grille Ringelspiel, Karussell	Jong, Jung (rheinisch) Grill (wienerisch) Ringlg'spü (wienerisch)
Plural der Nomen	Autos	Auto (rheinisch)
Genitivus possessivus	Mamas Garten	Der Garten von der Mama (viele Dialekte, auch umgangssprachlich)
Konjunktiv	Er bräuchte	Er brüchte (schwäbisch)
Gerundivform	Ich arbeite gerade	Ich bin gerade am arbeiten (rheinisch)
Stimmhafte/stimmlose Laute	Kraus Porto	Graus (sächsisch) Klingt wie ‚Bordeaux‘ (sächsisch)
sch/s	Stein (Schein)	Stein (ßtein) (norddeutsch)
Auslassung bei Diphthongen	Pflügen	Plögen (niederdeutsch)
Stimmhaft/stimmlos und Auslassung bei Diphthongen	Topf	Düppen (mitteldeutsch) Pott (niederdeutsch)
Vokalisierung	Morgen Einmal	Moin (niederdeutsch) Amoi (wienerisch)
Vokalauslassungen	Genug Weinen	g'nua (wienerisch) plazn (wienerisch)

Quelle: Deutsche Bearbeiterin und König, W. (2005) *dtv-Atlas Deutsche Sprache*. 15. Aufl. Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 2005

Tabelle 5.5: Einige Beispiele von Dialektabweichungen vom Hochdeutschen

Ein **Sprachwechsel** zwischen zwei Sprachen heißt im Fachjargon **code switching**. Sprachwechsel muss nicht nur zwischen zwei unterschiedlichen natürlichen Sprachen, sondern er kann auch zwischen Dialekt und Hochsprache oder zwischen Fachsprache und Umgangssprache stattfinden. Auch kleine Kinder erkennen und benutzen schon den Sprachwechsel (Hoff-Ginsberg & Krueger, 1991). Der Erwerb alternativer Codes fällt den meisten Kindern leicht, vorausgesetzt, sie haben gute Modelle in ihrer Umgebung, klare Anleitungen und genügend Gelegenheit zu üben.

5.3.2 Geschlechtsspezifische Sprache und Soziolekt

Es gibt einige Unterschiede in der Sprache von Jungen und Mädchen und Männern und Frauen, so dass man ohne Übertreibung von **geschlechtsspezifischer Sprache** sprechen kann. Mädchen kommunizieren eher mehr als Jungen und sind eher darauf ausgerichtet, Beziehungen über Sprache herzustellen oder zu festigen. Die meiste Forschung gründet jedoch auf weißen Kindern aus der Mittelklasse und die Ergebnisse müssen für andere Gruppen

Sprachwechsel/code switching Wechsel zwischen zwei Sprachen, Dialekt und Hochsprache/Fachsprache und zwischen Sprachstilen.

Geschlechtsspezifische Sprache Sprach- und Sprechunterschiede zwischen Jungen/Männern und Mädchen/Frauen.

und Kulturen nicht unbedingt Bestand haben. Andere Untersuchungen berichten, dass Mädchen eher dazu neigen, zu kooperieren und sich um andere zu kümmern, während Jungen sich eher wettbewerbsorientiert äußern oder über Rechte und Gerechtigkeit sprechen. Aber wiederum andere Studien mit afroamerikanischen Kindern zeigten, dass auch Mädchen wettbewerbsorientiert waren und über ihre Rechte in Gesprächen diskutierten (Leaper & Smith, 2004).

Wie bei den meisten Sprachaspekten gibt es auch bei den geschlechtsspezifischen Codes kulturelle Unterschiede. Ein gutes Beispiel ist das Unterbrechen. In den USA unterbrechen eher Jungen als Mädchen, aber in Afrika, der Karibik, Südamerika und Osteuropa unterbrechen Frauen eher die Männer im Vergleich zu den USA. In Thailand, Hawaii, Japan und Antigua haben Jungen und Mädchen einen vergleichbaren Stil beim Unterbrechen: Beide Gruppen sprechen kooperativ abwechselnd und unterbrechen andere wenig (Owens, 2012).

Geschlechtsspezifische Sprache, Sprache von Berufsgruppen, von Elitegruppen (früher Adligen) oder Altersgruppen (Jugendsprache) sind **Soziolekte**, denen ein bestimmter Jargon eigen ist. Ein Jargon ist ein bestimmter Sprachstil, weniger ein Dialekt. Die Funktion von Soziolekten ist es, Gruppenzugehörigkeit anzuzeigen.

Die PISA-Studien haben gezeigt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland im Mittel über niedrigere Kompetenzen in den erfassten Bereichen verfügen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Sie geben aber auch Anlass zu der Annahme, dass diese Schülerinnen und Schüler über fächerübergreifende Fähigkeiten verfügen, die im Unterricht bisher nicht vollständig zum Erwerb unterrichtsnäherer Kompetenzen genutzt werden. Diese Annahme belegen die Autoren Walter, Ramm, Zimmer, Heidemeier & Prenzel (2006) durch Auswertungen der PISA-Erhebung 2003. Jugendliche wiesen den Auswertungen nach in Abhängigkeit vom Migrationsstatus, dem Geschlecht, dem Kompetenzniveau und den Fächern ein höheres Niveau in fächerübergreifenden Kompetenzen, wie allgemeine Problemlösefähigkeit, auf als in den in PISA erfassten Bereichen. Die fächerübergreifenden Kompetenzen werden zurzeit bei beiden Geschlechtern wenig genutzt. Die Mathematikkompetenz bei den Jungen ist im Mittel genau so

groß wie ihre allgemeine Problemlösefertigkeit. Bei den Mädchen sind die Unterschiede im Mittel viel größer. Bei Mädchen scheinen also beachtenswert große ungenutzte Potenziale für die Entwicklung mathematischer Kompetenz vorzuliegen (ungenutztes Potenzial = allgemeine Problemlösefähigkeit – Mathematikkompetenz). Männliche Jugendliche der ersten Migrantengeneration haben einen allgemeinen Problemlösewert, der genauso hoch ist wie ihr Mathematikfähigkeitswert. Im Lesebereich erreichen Mädchen höhere Lesefähigkeitswerte als allgemeine Problemlösefähigkeitswerte, die Lesekompetenz der Jungen liegt dagegen im Mittel weit unterhalb ihrer Problemlösekompetenz. Hier liegt also das ungenutzte Potenzial der Jungen mit Migrationshintergrund.

Unterricht für Schüler mit Migrationshintergrund und Deutsch als Zweitsprache

5.4

5.4.1 Einwanderer und Flüchtlinge

In den USA waren im Jahre 2003 12 % der Einwohner in einem anderen Land geboren. Viele davon sind **Einwanderer**, die freiwillig ihr Land verlassen haben, um auf Dauer im Aufnahmeland zu leben. In den USA sind die Einwanderer aus Mexiko die größte Gruppe (Okagaki, 2006). In Deutschland entspricht diese Gruppe den türkischen Einwanderern mit Ausländerstatus; sie machten 2011 etwa 2 % der Gesamtbevölkerung aus (Statistisches Bundesamt, Bevölkerungsstatistik, 2012).

Flüchtlinge bilden eine Sondergruppe der Einwanderer, die freiwillig ihr Land verlassen, weil sie dort ihres Lebens nicht sicher sein können. In den USA wie auch in Deutschland müssen lebensbedrohende Bedingungen in Form von Verfolgung aufgrund von Rassen-, Religions-, nationaler, ethnischer, sozialer oder politischer Zugehörigkeit im Herkunftsland vorliegen, damit der Flüchtlingsstatus offiziell anerkannt wird (U.S. Citizenship and Immigration Services, 2011; Quelle D). Seit 1975 blieben 3 Millionen Flüchtlinge für immer in den USA, davon 50 % Kinder (Refugee Council, USA, 2011). Das Problem der Asylsuche hat in Deutsch-

Soziolekt ist die Sprachvarietät einer bestimmten sozialen Gruppe. Die Sprachvarietät wird manchmal auch als Jargon bezeichnet, stellt also einen bestimmten Sprachstil dar.

Einwanderer/Immigranten Menschen, die freiwillig ihr Land verlassen, um sich in einem anderen Land dauerhaft niederzulassen.

Flüchtlinge Eine Sondergruppe von Einwanderern, die freiwillig ihr Land verlassen, weil dort lebensbedrohliche Lebensbedingungen herrschen.

land wesentlich geringere Ausmaße. Im Jahre 2012 suchten in der Bundesrepublik 77 651 (19,5 %) Menschen Asyl, die Zahl der Duldungen und angenommenen Asylanträge liegt bei etwa 50 %, entsprechend hoch ist die Anzahl der Ablehnungen. Zur ersten Generation der Zuwanderer zählen 13 %, zur zweiten und dritten Generation gehören 6,5 %. Von den Migranten nahmen 10,7 % die deutsche Staatsangehörigkeit an. Insgesamt haben 1/3 aller Kinder in der BRD einen Migrationshintergrund (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, August 2013. Migrationsbericht 2010: Aktuelle Zahlen zu Asyl aus dem letzten Mikrozensus).

In Deutschland gibt es noch die Gruppe der *Ausiedler*, die Nachfahren von in früheren Jahrhunderten in andere Länder ausgewanderten Deutschen. Diese kamen nach der Auflösung der Sowjetunion und verbündeter Länder nach Deutschland zurück. Ihr Anteil beträgt nach den Statistiken des Statistischen Bundesamtes etwa 4 % der Personen mit Migrationshintergrund.

In früheren Jahrzehnten erwartete man von den Immigranten, dass sie sich assimilierten, d. h. dass sie sich in den **Schmelztiegel** der Mehrheitsgesellschaft begaben und damit denen ähnlicher wurden, die vor ihnen angekommen oder dort ansässig waren. Jahrelang galt es als Ziel der amerikanischen Schulen, das Feuer unter dem Schmelztiegel zu sein. Von Kindern aus Einwandererfamilien mit unterschiedlicher religiöser und kultureller Herkunft erwartete man, dass sie zur Schule gingen, die Mehrheitssprache des Aufenthaltslandes erwarben und lernten ‚amerikanisch‘ zu werden. Natürlich waren die meisten Schulen auf die Maßstäbe der weißen Mittelklasse europäischer Herkunft ausgerichtet. Es wurde also von den Einwandererkindern Anpassung und Veränderung erwartet und nicht von den Schulen. Die Bildungs- und andere gesellschaftliche Maßnahmen gründeten auf dem **kulturellen Defizit-Modell**. Die Kultur des Aufnahmelandes gilt demnach als ‚Leitkultur‘. In Deutschland ist die Situation der Migranten etwas anders gelagert. Die große Welle der türkischen Migranten kam in den 1970er Jahren als Arbeitsmigranten; sie blieben dann viel länger als sie geplant hatten, zu einem großen Teil wählten sie dann die Immigration und wurden deutsche Staatsbürger. Während die Arbeitsmigranten sich eher nur am Arbeitsplatz – oder die Kinder in der Schule – um Anpassung bemühen, war die Bereitschaft derer, die die

deutsche Staatsangehörigkeit angenommen hatten, wesentlich höher, auch um ihren Kindern eine erfolgreiche Bildung und eine berufliche Zukunft in Deutschland zu ermöglichen. Die in Deutschland geborene zweite Generation wächst in der Regel zweisprachig auf, wobei das Deutsche durch den schulischen Schriftspracherwerb zur dominanten Sprache werden kann (Walter et al., 2006).

5.4.2 Schulklassen heute

Die Zahl der Menschen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch nahm in den letzten Jahrzehnten zu. In den Jahren 2010 bis 2012 stieg die Zahl der Ausländer in Deutschland um 2,6 %, die höchste Zuwachsrate seit 15 Jahren (Statistisches Bundesamt Statistik (2011); Ausländeranteil in der Bevölkerung; Anteil von Personen mit Migrationshintergrund). Der Zuwachs geht zum allergrößten Teil auf Personen aus der EU zurück.

In den USA sprechen etwa 21 % der Schulkinder Englisch als Zweitsprache (Aud et al., 2010). In Deutschland liegt der Anteil ausländischer Schüler bei etwa 9 % in allen Schultypen zusammengefasst. Weil Einwandererfamilien eher in bestimmten Vierteln wohnen, haben die öffentlichen Schulen in diesen Vierteln auch entsprechend hohe Anteile an ausländischen Kindern, die Deutsch als Zweitsprache noch lernen müssen. Einige der Schüler können noch nicht in ihrer Erstsprache Lesen und Schreiben. Diese Schüler mit Deutsch als Fremdsprache bedürfen besonderer Ressourcen und im Unterrichten von Deutsch ausgebildete Muttersprachensprecher und Hilfslehrer, kleinere Klassen und besonderes Material, um das komplexe Fachwissen auch den Schülern mit beschränkten Sprachkenntnissen zu vermitteln (Crul & Holdaway, 2009). Diese Sonderressourcen stehen aber bisher nur unvollkommen zur Verfügung.

Vier Schülerprofile

Es folgen vier allgemeine Profile von Deutschlernern in Klassen von heute (Echevarria & Graves, 2011):

- **Ausgeglichene Zweisprachige.** Diese Schüler sprechen, lesen und schreiben gut in beiden Sprachen, ihrer Erstsprache und ihrer Zweitsprache Deutsch. Sie verfügen über genügend Fachwissen, um in beiden Sprachen Fortschritte machen zu können und auch über die angemessene Arbeits-

Schmelztiegel Eine Metapher für die Assimilation von Immigranten in die Mehrheitskultur und -gesellschaft, so dass ethnische Unterschiede allmählich verschwinden.

Kulturelles-Defizit-Modell Ein Modell, das die Probleme mit Schulleistungen bei Schülern aus ethnischen Minderheiten erklärt durch Mängel, deren Wurzeln in der Herkunftskultur liegen und die sie unzureichend auf das Lernen in der Schule vorbereiten.

Copyright

Daten, Texte, Design und Grafiken dieses eBooks, sowie die eventuell angebotenen eBook-Zusatzdaten sind urheberrechtlich geschützt. Dieses eBook stellen wir lediglich als **persönliche Einzelplatz-Lizenz** zur Verfügung!

Jede andere Verwendung dieses eBooks oder zugehöriger Materialien und Informationen, einschließlich

- der Reproduktion,
- der Weitergabe,
- des Weitervertriebs,
- der Platzierung im Internet, in Intranets, in Extranets,
- der Veränderung,
- des Weiterverkaufs und
- der Veröffentlichung

bedarf der **schriftlichen Genehmigung** des Verlags. Insbesondere ist die Entfernung oder Änderung des vom Verlag vergebenen Passwortschutzes ausdrücklich untersagt!

Bei Fragen zu diesem Thema wenden Sie sich bitte an: info@pearson.de

Zusatzdaten

Möglicherweise liegt dem gedruckten Buch eine CD-ROM mit Zusatzdaten bei. Die Zurverfügungstellung dieser Daten auf unseren Websites ist eine freiwillige Leistung des Verlags. **Der Rechtsweg ist ausgeschlossen.**

Hinweis

Dieses und viele weitere eBooks können Sie rund um die Uhr und legal auf unserer Website herunterladen:

<http://ebooks.pearson.de>