

Claudia Maria Riehl und Julia Blanco López (München)

15 Mehrsprachiges Potenzial und die Transferierbarkeit sprachlicher Kompetenzen

15.1 Einleitung

Wie in den ersten Kapiteln dieses Bandes (Rahmenbedingungen) beschrieben, füllt unsere heutige Schüler_innenschaft nahezu jedes Klassenzimmer mit einer Vielzahl unterschiedlicher Sprachen. Je nach Schulform und Wohnort variiert die Anzahl der vorhandenen Erst- und Familiensprachen zum Teil enorm. In jüngeren Migrationsströmungen kamen auch Schüler_innen an unsere Schulen, die teilweise über gar keine Deutschkenntnisse verfügen. Neben dieser sprachlichen Vielfalt innerhalb eines Klassenzimmers bringt auch jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler eine ganz individuell ausgeprägte Kompetenz mit, und zwar in jeder beteiligten Sprache. Wir haben es also in mehrfacher Hinsicht mit einer sehr heterogenen Schüler_innenschaft zu tun. Wie und in wieweit Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht als Potential anzusehen ist und wie sie für das sprachliche und letztendlich auch fachliche Lernen fruchtbar gemacht werden kann, soll in diesem Beitrag näher beleuchtet werden.

15.2 Mehrsprachiges Potenzial: Was versteht man darunter?

Wenn man das Potenzial, das Mehrsprachigkeit birgt, betrachten will, muss man zunächst eine der grundlegenden Annahmen der Mehrsprachigkeitsforschung zur Kenntnis nehmen, nämlich dass die Sprachkompetenz eines Mehrsprachigen nicht aus getrennten oder trennbaren Subsystemen (z. B. ein Subsystem für Deutsch, Türkisch oder Englisch) besteht, sondern dass die Sprecherinnen und Sprecher über ein sprachliches Gesamtrepertoire verfügen, aus dem sie sich bedienen können. Diese Fähigkeit, die gesamten sprachlichen Ressourcen nutzen zu können, wird auch als Multicompetence bezeichnet. Mehrsprachige verfügen damit im Vergleich zu Einsprachigen über ein erweitertes Repertoire an sprachlichen und kommunikativen Ressourcen. Darüber hinaus muss Mehrsprachigkeit als ein dynamisches System gesehen werden, in dem sich die Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen verändern und im Laufe des Lebens immer wieder verschieben können (vgl. Riehl, 2014, S. 15f.). Nehmen wir ein Beispiel: Ein Junge wächst in einer tschechischsprachigen Familie in Deutschland auf und spricht bis zu seinem dritten Lebensjahr nur Tschechisch. Dann kommt er in einen deutschsprachigen Kindergarten und wird allmählich zweisprachig. In der Schule wird dann die deutsche

Sprache immer dominanter (v. a. wenn der Junge keine Möglichkeit hat, einen muttersprachlichen Unterricht zu besuchen). Nach dem Abitur beschließt nun der junge Mann, sein Studium in Tschechien zu absolvieren. Hier wird nun die tschechische Sprache dominant. Nach dem Abschluss kehrt er nach Deutschland zurück und je nach Verhältnissen kann dann die deutsche Sprache wieder dominant werden usw. Wie das Beispiel zeigt, ist die dominante Sprache dabei nicht immer die „Muttersprache“ (vgl. Grosjean, 2013, S. 13). Um diese Dynamik darzustellen, wurden Modelle entwickelt, die Interaktionsphänomene zwischen den Sprachen abbilden, etwa das *Dynamic Model of Multilingualism*, das von Herdina & Jessner (2002) entwickelt wurde und den dynamischen Charakter multilingualer Prozesse betont. In diesem Modell werden auch die verschiedenen individuellen und psychosozialen Faktoren beschrieben, die einen Einfluss auf das Sprachenlernen nehmen.

Neben den sprachlichen und kommunikativen Ressourcen sind auch kognitive Vorteile anzuführen: So entwickeln mehrsprachig aufwachsende Kinder in der Regel metasprachliche Fähigkeiten früher als Einsprachige. Denn mit mehr als einer Sprache aufzuwachsen bietet konstant Möglichkeiten, die Sprachen miteinander zu vergleichen. Da mehrsprachige Kinder auch gewohnt sind, immer eine Sprache zu blockieren, d. h. zu inhibieren, wenn sie die andere sprechen, können sie diese Fähigkeit auch auf andere kognitive Aufgaben übertragen, z. B. im Bereich der Aufmerksamkeitskontrolle (vgl. Bialystok, 2001).

Darüber hinaus verfügen Mehrsprachige in der Regel auch über eine erweiterte interkulturelle Kompetenz (vgl. Knapp, 2007). Dies betrifft neben bestimmten allgemeinen Verhaltensweisen auch das sprachliche Verhalten, z. B. unterschiedliche Realisierungsformen von Sprechakten (etwa wie man sich entschuldigt oder bedankt) oder unterschiedliche Diskurskonventionen u. v. m. Unterschiede gibt es auch im Bereich der Prosodie oder Lautstärke und im Bereich der Gesprächssteuerung (Setzung von Pausen oder Regelung von Sprecherwechseln) und in der Verwendung von Gesten. Da diese Verhaltensweisen beim Spracherwerb mit erlernt werden, verfügen Mehrsprachige in der Regel über ein größeres Repertoire an kommunikativen Mustern und können dieses Wissen beim Umgang mit Sprechern aus einer anderen Kommunikationsgemeinschaft nutzen. Sie können dadurch auch häufig interkulturelle Situationen erfolgreicher meistern als identisch qualifizierte Monolinguale (vgl. ebd., S. 68).

Über mehrsprachige Kompetenzen verfügen zum einen Schüler_innen mit nichtdeutscher Herkunftssprache, d. h. all jene, die zu Hause mit einer oder mehreren Sprachen aufwachsen, die nicht die Schul- oder Umgebungssprache ist, sowie all jene, die sowohl mit Deutsch als auch einer oder mehreren weiteren Sprachen aufwachsen. Dabei können die Sprachenkonstellation innerhalb der Familie sowie der Kontakt zu den einzelnen Sprachen und

folglich auch die Sprachkompetenzen in den einzelnen Sprachen stark variieren (zu individuellen Unterschieden siehe auch Czinglar, dieser Band). Manche Schüler_innen wurden vielleicht sogar in ihrer oder einer ihrer Herkunftssprachen schulsprachlich sozialisiert, bevor sie nach Deutschland oder an eine deutschsprachige Schule kamen. Andere verfügen wiederum nur über (rudimentäre) mündliche Kompetenzen in ihren Erstsprachen.

Mehrsprachige Kompetenz entwickeln zudem auch alle einsprachig aufgewachsenen Schüler_innen im Zuge des schulischen Fremdspracherwerbs. Sie verfügen dann ebenfalls über ein größeres Sprachenrepertoire, an das sie neues sprachliches Wissen anknüpfen können, sowie über erweiterte Lernstrategien, die sie für das Lernen weiterer Sprachen nutzen können. Dazu kommt der Aspekt der inneren Mehrsprachigkeit nach Wandruszka (1979), d. h. das Beherrschen einer Varietät neben der Standardsprache, z. B. eines Dialekts. Auch wenn der Fokus dieses Beitrags auf der Betrachtung der Mehrsprachigkeit bei Schüler_innen mit Migrationshintergrund liegt, so werden wir immer wieder auf das gesamte Sprachenrepertoire der Schülerschaft eingehen. Denn jede Sprache – und auch ein Dialekt – hat eine Auswirkung auf die sprachlichen Ressourcen eines Menschen.

15.3 Transferierbarkeit sprachlicher Kompetenzen

Bevor auf die Transferierbarkeit sprachlicher Kompetenzen näher eingegangen wird, gilt es den Begriff *Transfer* genauer zu definieren. Mit *sprachlicher Kompetenz* sei dabei neben der rein sprachlichen Kompetenz im eigentlichen Sinne (Wissen und Können in einer Sprache) die soziolinguistische Kompetenz (Wissen um kulturspezifische Normen), die sprachlogische Kompetenz (kohärent und nachvollziehbar über komplexe Sachverhalte zu sprechen oder zu schreiben) und die strategische Kompetenz (Lösung von Problemen sprachlicher Verständigung und des Sprachenlernens) gemeint.¹⁰⁴

Der Begriff *Transfer*

Der Begriff des sprachlichen Transfers bezieht sich zunächst in einem engeren Sinne auf die Übertragung sprachlicher Muster und Strukturen, wie Wortschatz, Aussprache, Wortstellung etc. Diese Art von Übertragung kann immer und überall vorkommen, wenn er der Sprecherin oder dem Sprecher dienlich ist und ist sowohl für die Sprachproduktion als auch die Sprachre-

104 Knapp und Lehmann (2007) kritisieren zu Recht, dass sprachliche Fähigkeiten mehr umfassen als die kommunikative Kompetenz: U.a. sind auch mentale Prozesse der Wissensrepräsentation, kognitive Fähigkeiten und Persönlichkeitsvariablen, kognitive Dispositionen wie Arbeitsgedächtnis und metakognitive Fähigkeiten zu berücksichtigen. Da diese Variablen aber nur indirekt mit dem Potential der Mehrsprachigkeit verbunden sind, werden wir uns im Folgenden auf die oben genannten vier Dimensionen beschränken.

zeption grundlegend (vgl. Riehl, 2014, S. 108ff.). In der Sprachlehr- und -lernforschung unterscheidet man zwischen zwei unterschiedlichen Typen des Transfers: dem positiven und dem negativen Transfer (vgl. Grosjean, 2011). Positiver Transfer ist dann gegeben, wenn eine Struktur von einer Sprache auf die andere übertragen wird, die in beiden Sprachen gleich ist. Dieses Phänomen fällt uns als Rezipient_innen grundsätzlich nicht auf, da Äußerungen einer Schülerin bzw. eines Schülers den zielsprachlichen Anforderungen entsprechen und wir sie einfach als „richtig gelernt“ interpretieren und in der Regel nicht hinterfragen, auf welchem Weg eine Schülerin bzw. ein Schüler zu dieser korrekten Äußerung gekommen ist. Negativer Transfer meint hingegen, dass sprachliche Strukturen einer Sprache fälschlicherweise auf eine andere übertragen werden, z. B., weil sie sich strukturell zwar ähneln, aber in ihrer Bedeutung unterscheiden. Darunter fallen z. B. die sogenannten falschen Freunde (*false friends*), wie bei den Verben *bekommen* und *become*. Negativen Transfererscheinungen kann vorgebeugt werden, wenn bei der schulischen Sprach(ver)mittlung auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Sprachen gezielt eingegangen wird.

Neben dem Transfer auf der strukturellen Ebene ist in unserem Zusammenhang v. a. der Transfer der weiteren Dimensionen wie soziolinguistische (bzw. pragmatische) Kompetenz, sprachlogische Kompetenz im Sinne von Textkompetenz und strategische Kompetenz im Sinne von Sprachlernstrategien von Bedeutung.

Der Einfluss sprachlicher Kompetenzen in der Herkunftssprache auf den Deutsch-L2-Erwerb

Ob und wie hoch der Einfluss von in der Herkunftssprache erworbenen Kompetenzen auf den Deutsch-als-Zweitsprache-Erwerb ist, konnten bisherige Studien noch nicht eindeutig belegen. Mehrsprachige Kompetenzen und v. a. deren Wechselwirkungen zu untersuchen, ist für die Wissenschaft ein schwieriges Vorhaben. Das hängt zum einen – wie eingangs beschrieben – damit zusammen, dass die Ausgangssprachen der Schüler_innen wie auch deren sprachliche Kompetenzen sehr unterschiedlich ausfallen. Zum anderen wirken auf den Spracherwerb zahlreiche Faktoren – intrinsischer wie extrinsischer Natur – ein, die die Feststellung kausaler Beziehungen sehr erschweren (vgl. Gogolin, 2017, S. 48). Die in den 1980er-Jahren von Jim Cummins formulierte Interdependenz-Hypothese besagt,

„dass Kompetenzen, die in einer Sprache erworben und durch Unterricht gefördert werden, auf das Lernen weiterer Sprachen übertragen werden können – vorausgesetzt, dass es genügend Sprachkontakt mit der oder den weiteren Sprache(n) gibt und dass die Motivation zur Sprachaneignung gegeben ist.“

(ebd., S. 45)

Hopf und Esser gehen nach wie vor davon aus, dass die Ergebnisse bisheriger Studien auf keinen positiven Transfer herkunftssprachlicher Kompetenzen auf das Deutsche bzw. die zu erbringenden Schulleistungen schließen lassen (Esser, 2006; Hopf, 2007). Allerdings besteht auch keine negative Auswirkung bei der Förderung herkunftssprachlicher Kompetenzen auf die Leistungen im Deutschen als Zweitsprache (vgl. Gogolin, Neumann & Roth, 2003).

Lese- und Schreibkompetenz in mehreren Sprachen: Möglichkeit der Kompetenzübertragung

Je nachdem, in welcher Sprache die Schüler_innen als Erstes schriftsprachlich sozialisiert wurden, übertragen sie dieses Wissen vorerst auf alle später zu erwerbenden Sprachen. Das bezieht sich auf das phonografische Wissen (d.h. welche Laute über welche Buchstaben realisiert werden, sogenannte Graphem-Phonem-Korrespondenz) ebenso wie auf das Wissen über den Diskursmodus (konzeptionelle Schriftlichkeit) und die Makrostruktur eines Textes. Viele Schüler_innen in unseren Klassenzimmern verfügen über keine oder nur geringe schriftsprachliche Kompetenzen (*literacy*) in ihren Herkunftssprachen. Das heißt, sie lernen nur oder vorwiegend Lesen und Schreiben im Deutschen. Besuchen sie dagegen bilingualen Unterricht oder kommen Schüler_innen an unsere Schulen, die bereits in ihrer Herkunftssprache Lesen und Schreiben gelernt haben, können sie nicht nur zahlreiche Lernstrategien – im Sinne von strategischer Kompetenz – beim Lese- und Schreiberwerb im Deutschen nutzen, sondern auch eine Reihe von Grundlagen der sogenannten Textkompetenz. Darunter versteht man die Fähigkeit, Texte unterschiedlicher Zwecke und Strukturen selbstständig, sachbezogen und adressat_innenorientiert zu verfassen (s. u. a. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2012; Riehl, 2013, 2014). Die Grundlagen der Textkompetenz beinhalten Weltwissen (Diskurswissen, Kontextwissen), Routinewissen (Schreibkonventionen, Grammatik), makrostrukturelles Wissen (Textmusterwissen), das Wissen über Leseradäquatheit und die Kenntnis von textmusterspezifischen Gestaltungsmustern, d.h. Formulierungen, die für bestimmte Textsorten typisch sind.

Hier hat sich gezeigt, dass bestimmte Teilkompetenzen, die für das Schreiben von Texten notwendig sind, von einer Sprache auf die andere übertragbar sind: Bereits die Studien von Aytemiz (1990) und Knapp (1997) untermauerten die These, dass eine gute Schriftsprachkompetenz in der Herkunftssprache auch eine gute Schriftsprachkompetenz in der Zweitsprache nach sich zieht. In der Studie von Aytemiz erzielten Schüler_innen, die in der Türkei die Schule besucht hatten, bevor sie nach Deutschland kamen, in der Regel bessere Ergebnisse als in Deutschland eingeschulte Gleichaltrige. Zu einem ähnlichen Resultat gelangte auch Knapp (1997): Bei seiner Analyse von Erzähltexten in der 5. bis 7. Jahrgangsstufe zeigte sich, dass

Migrant_innenkinder, die bereits im Heimatland die Schule besucht hatten, eine höhere Text- und Erzählkompetenz im Deutschen besitzen als Schüler_innen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland eingeschult wurden. Dies bestätigt die These, dass die Kinder, die in ihrer Herkunftssprache schriftsprachlich sozialisiert wurden, die Fähigkeit zur Bildung von Makrostrukturen (wie Aufbau der Erzählung, Erzeugung von Spannung, Verwendung direkter Rede) besitzen, die auf die Zweitsprache übertragen werden können. Ähnliche Ergebnisse zur Bedeutung des Schriftspracherwerbs in der Herkunftssprache bei Migrantenkidern finden sich auch in Studien, die in der Schweiz durchgeführt wurden. So konnte etwa Caprez-Kompräk (2010) nachweisen, dass Schüler_innen mit Türkisch oder Albanisch als Erstsprache, die Herkunftssprachenunterricht besuchten und ihre „Muttersprache“ auch im Elternhaus pflegten, bessere Sprachkompetenzen nicht nur in der Herkunftssprache, sondern auch in der Zweitsprache aufwiesen. Dieses Resultat konnte zwar nicht mit der positiven Wirkung des Herkunftssprachenunterrichts erklärt werden, zeigt aber dessen positive Wirkung auf eine allgemeine Sprachkompetenz. Rapti (2005) konnte in ihrer Studie zur Textkompetenz griechischer Kinder in Deutschland, die Unterricht in ihrer „Muttersprache“ erhielten, zeigen, dass sich in jüngerem Alter der Schüler_innen die Textkompetenz in beiden Sprachen auf ähnlichem Niveau entwickelt, sich aber später zu einer höheren Kompetenz in der Zweitsprache verschiebt. Als Gründe führt sie an, dass das Deutsche in Deutschland im Bereich Literatur und Medien überlegen ist und dass auch Methoden zum Erlernen des Aufsatzschreibens im Griechischunterricht fehlen.

In einer Studie zum Schreiben in zwei Sprachen bei bilingual aufwachsenden Kindern mit Türkisch, Italienisch und Russisch in Köln in der 9. und 10. Jahrgangsstufe zeigte sich, dass eine relativ hohe Korrelation von Textkompetenzen in den beiden Sprachen besteht (vgl. Riehl, 2013). Diese Ergebnisse wurden im Rahmen des Projektes „Mehrschriftlichkeit“ mit Schüler_innen mit türkischem, griechischem und italienischem Familienhintergrund bestätigt (vgl. Riehl, Yilmaz Woerfel, Barberio & Tasiopoulou, 2018). Um die Textkompetenz der Schüler_innen zu messen, wurden in dieser Studie globale Strukturen definiert, die einen Text konstituieren (z. B. Makrostruktur, Diskursmodus) und auf der Basis dieser Kriterien fünf Textniveaustufen definiert. Die Niveaustufen wurden in ihrer Herkunfts- und der Zweitsprache Deutsch ermittelt und miteinander korreliert. Dabei ergab sich eine hohe Korrelation zwischen der Textkompetenz in der Erst- und Zweitsprache. Man kann daher davon ausgehen, dass eine hohe Textkompetenz in der Erstsprache mit einer hohen Textkompetenz in der Zweitsprache korreliert. Dies bestätigen auch qualitative Analysen der Texte (vgl. ebd.). Allerdings zeigten diese Analysen auch, dass Schüler_innen mit einer hohen Kompetenz im Er-

zählen in beiden Sprachen und einer hohen Kompetenz beim argumentativen Schreiben in der Zweitsprache Deutsch in der Regel nicht das gleiche Niveau beim argumentativen Text in ihrer Erstsprache erreichen. Sie übertragen nicht alle Strukturen von der Zweit- auf die Erstsprache. Das kann damit erklärt werden, dass es zu einer Systemüberlastung (*cognitive overload*) kommt: Beim Schreiben eines Textes muss man komplexe Aufgaben erfüllen und dabei den Output auf verschiedenen Ebenen kontrollieren (wie sprachliche Korrektheit, makrostrukturelle Gliederung, Textadäquatheit und Leser_innenorientierung) (vgl. Becker-Mrotzek, Bredthauer & Hachmeister in diesem Band). Die Produktion eines argumentativen Textes in der Erstsprache übersteigt aber offensichtlich bei den Schüler_innen den Aufmerksamkeitsbetrag, der zum Lösen von Aufgaben zur Verfügung steht, da die Textproduktion weniger automatisiert ist als im Deutschen (vgl. Riehl, 2013).

Auch Wenk, Marx, Steinhoff & Rübmann (2016) konnten eine erhöhte Textqualität im Deutschen bei Schüler_innen mit türkischer Herkunftssprache nachweisen, wenn diese über eine höhere entwickelte Schreibkompetenz in ihren Erstsprachen verfügen (siehe auch Böhmer, 2015, zu russischsprachigen Schüler_innen). Wie Marx und Steinhoff in ihrer Studie zur „Schreibförderung in der multilingualen Orientierungsstufe“ (SimO) feststellen, genügt es allerdings nicht, lediglich Ausdrücke in einer Sprache zur Verfügung zu stellen, um bessere Ergebnisse in der Textproduktion in beiden Sprachen zu erhalten. Die Autor_innen zeigen, dass nur das wiederholte und frequente Üben bzw. Trainieren von spezifischen Schreib- und Leseaufgaben dazu führt, sprachliche Kompetenzen in der jeweiligen Sprache nachhaltig und erfolgreich zu fördern (vgl. Marx & Steinhoff, 2017, S. 182).

Rauch, Jurecka & Hesse (2010) konnten darüber hinaus nachweisen, dass eine hohe Kompetenz in der Herkunftssprache Türkisch bei Schüler_innen, die Türkisch-Deutsch aufgewachsen sind, im Erwerb von Englisch als Fremdsprache durchaus signifikant ist. Sie stellten fest, dass

„ein Schüler, der über gute Türkisch-Lesekompetenz verfügt und in der Deutsch-Lesekompetenz ebenso gut abschneidet wie seine Mitschüler – bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten – in einem Englisch-Lesekompetenztest deutlich besser abschneidet als seine einsprachig aufgewachsenen Mitschüler“
(Rauch u. a. 2010, S. 94).

Somit wird der Lesekompetenz in der Herkunftssprache Türkisch ein deutlich positiver Effekt auf die Lesekompetenz im Englischen zugeschrieben.

Transferierbarkeit sprachlichen Wissens beim Erlernen von Fremdsprachen

Wie das letzte Beispiel zeigt, werden die Kompetenzen, die mehrsprachige Schüler_innen mitbringen, v. a. auch für den Erwerb weiterer Sprachen im

schulischen Fremdsprachenunterricht gewinnbringend genutzt. Es existieren bislang zwar nicht viele Studien zu den Lernergebnissen beim Fremdsprachenerwerb von Bilingualen oder Mehrsprachigen, allerdings belegen die Ergebnisse der DESI-Studie einen Leistungsvorsprung der Jugendlichen, die zu Hause neben dem Deutschen noch eine weitere Sprache erworben haben (vgl. Sarter, 2013, S. 103, zu DESI-Ergebnissen siehe Stanat, Rauch & Segeritz, 2010). Wenn es sich um die zweite zu lernende Fremdsprache handelt, greifen Schüler_innen – egal, ob sie einsprachig oder mehrsprachig aufgewachsen – häufiger auf die bereits erworbene Fremdsprache als auf ihre Erstsprache zurück. Denn mit dem Erlernen einer Fremdsprache werden auch wichtige (Sprach-)Lernstrategien miterworben, was beim natürlichen also ungesteuerten Spracherwerb (wie dem der Muttersprache) nicht passiert. Der kindliche Spracherwerb innerhalb der Familie erfolgt quasi automatisch, da er ohne Unterricht und gelenkte Sprachlernübungen verläuft. Wie positiv nun das Zurückgreifen auf bereits bekannte sprachliche Strukturen ist, hängt neben Motivation und Interesse auch mit dem sprachlichen Können in den zuvor gelernten Fremdsprachen zusammen:

„Je höher die Kompetenz von Lernenden in einer Fremdsprache ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit ihrer Aktivierung als Brückensprache zur nächsten nah verwandten Fremdsprache, v. a. wenn sie über ein hinreichendes sprachlen- und intersystematisches Wissen verfügen.“

(Manno u. a., 2016, S 257)

Grundsätzlich zeigen Studien aus der Tertiärsprachenforschung, dass mehrsprachige Schüler_innen beim Fremdsprachenerwerb häufig besser abschneiden als Einsprachige. Es wird angenommen, dass das hauptsächlich mit dem größeren gesamtsprachlichen Repertoire zusammenhängt sowie mit der weiter entwickelten Sprachbewusstheit.

So beobachtete etwa Jessner (2006) zweisprachige deutsch-italienisch aufgewachsene Studierende aus Südtirol, die einen Brief in ihrer Drittsprache Englisch schrieben. Mithilfe von Laut-Denken-Protokollen konnte sie feststellen, dass die Proband_innen in der überwiegenden Mehrheit der Fälle (zu 75 %) beide Sprachen als Quelle nutzten, und zwar sowohl beim Planen von Sätzen als auch bei Wortfindungsschwierigkeiten. Diese Untersuchungen können nicht nur sehr plausibel untermauern, dass die Sprachen im Gehirn alle untereinander vernetzt sind (vgl. dazu auch Riehl, 2014, S. 40ff.), sondern auch dass beim Erlernen von weiteren Sprachen bereits bekannte Sprachen effektiv genutzt werden. Dies gilt nicht nur für etymologisch verwandte Wörter, sondern auch für verwandte grammatische Strukturen: Beispielsweise kann das Wissen über die unterschiedlichen Vergangenheitsformen *imparfait – passé simple* des Französischen auch auf die anderen romanischen Sprachen übertragen

werden. Das gilt auch für die Satzbaupläne, die in den romanischen Sprachen sehr ähnlich sind (z. B. Stellung der Adjektive u. v. m.). Dies wurde von Meißner u. a. auch im Sinne der Transferdidaktik genutzt (vgl. Meißner, 2016). Natürlich kann es auch hier zu falschen Freunden (s. o.) kommen – etwa wenn ein Lerner des Französischen, der Italienisch als Ausgangssprache hat, analog dazu auch dort das Subjektpronomen weglässt.

Strategische Kompetenzen und Sprachbewusstheit

Die Möglichkeit, sprachübergreifende Vergleiche bei der Reflexion von grammatischen Strukturen und Formen herzustellen, erhöht auch das Sprachbewusstsein bei Mehrsprachigen. Angelovska und Hahn (2013) sprechen hier von einer sogenannten *cross-linguistic awareness* (CLA),

„a mental ability which develops through focusing attention on and reflecting upon language(s) in use and through establishing similarities and differences among the languages in one’s multilingual mind“

(Angelovska & Hahn, 2013, S. 187).

CLA gibt den Lernenden die Möglichkeit, alle verfügbaren Sprachkenntnisse zu nutzen und damit morphosyntaktische Beziehungen zwischen den zur Verfügung stehenden Sprachen bewusst zu beleuchten (vgl. ebd.).

Im Rahmen des Projektes „Mehrschriftlichkeit“ (s. o.) wurde ein Sprachbewusstheitstest (LAT) durchgeführt. Die Ergebnisse aus dem LAT der einzelnen Schüler_innen wurden dann mit den Ergebnissen, die für die Textkompetenz festgestellt wurden, verglichen. Hier zeigt sich, dass die Probandinnen und Probanden, die hohe LAT-Werte erzielt haben, auch eine hohe Textniveaustufe in der Erst- und Zweitsprache erreichen. Allerdings zeigen auch Schüler_innen, die eine geringe Textkompetenz aufweisen, dass sie sich der notwendigen Komponenten eines Textes bewusst sind und registerspezifische Normen in der Regel richtig einschätzen können (vgl. Riehl u. a., demn.)

Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Insgesamt geht aus der Forschung hervor, dass herkunftssprachliche Kompetenzen nicht immer oder unbedingt auf einen schnellen oder problemlosen Erwerb des Deutschen als Zweitsprache schließen lassen (vgl. Berthele & Lambel, 2017). Eine hohe schriftsprachliche Kompetenz der Schüler_innen in ihren Herkunftssprachen sowie ausgeprägte literale Praktiken wirken sich hingegen positiv auf den Erwerb des Deutschen wie auch aller weiteren Fremdsprachen aus. Sprachliche Kompetenzen können v. a. dann von der Erst- auf die Zweitsprache transferiert bzw. für das Deutsche als Zweitsprache genutzt werden, wenn die Schüler_innen über eine hohe Sprachbewusstheit verfügen. Da die Sprachbewusstheit sowohl für das sprachliche

als auch inhaltliche Lernen eine besondere Rolle spielt, zeigen wir im Folgenden, durch welche Methoden diese im schulischen Alltag trainiert werden können.

15.4 Konsequenzen für Schule und Unterricht

In Schule und Unterricht muss die Anerkennung der Kompetenzen, die Mehrsprachige mitbringen – im Gegensatz zu einer Defizitorientierung im Vergleich mit monolingualen Repertoires – und eine damit einhergehende Wertschätzung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt, ohne Vorbehalte, im Vordergrund stehen. Denn mehrere Studien haben nachweislich gezeigt, dass die Haltung von Lehrkräften und der Schule als Institution ausschlaggebend für den Lernerfolg der Schüler_innen sind (vgl. Reich, 2011, S. 17; Hattie, 2009). Zu einer aufgeschlossenen und kompetenzorientierten Haltung gehört auch, Herkunftssprachen, -kulturen und -regionen im Schulhaus und Klassenzimmer sichtbar zu machen und das mitgebrachte Potenzial (auch das der einsprachig aufgewachsenen Schüler_innen) in den Schulalltag zu integrieren. Damit das sprachliche Potential der Schüler_innen nutzbar gemacht werden kann und eine Transferierbarkeit der Kompetenzen (überhaupt erst) möglich wird, muss dieses Potenzial zuerst sichtbar gemacht werden und die Schüler_innen gezielt dazu angeleitet werden, wie sie ihr Wissen transferieren können.

Sprachliche Ressourcen ermitteln und einsetzen

Um das Potenzial der Mehrsprachigkeit der Schüler_innen ausschöpfen zu können, gilt es zunächst, dieses Repertoire überhaupt zu erfassen. Nachdem manche Schüler_innen anfangs schüchtern oder vorsichtig sind und sich teilweise aufgrund negativer Erfahrungen nicht gerne über ihre Herkunft oder Familiensprache(n) äußern möchten, eignen sich für einen Einstieg besonders sogenannte Sprachenporträts (vgl. Krumm, 2005). Dabei werden die Schüler_innen aufgefordert, über ihre sprachlichen Ressourcen und Ausdrucksmöglichkeiten nachzudenken, die in ihrem Leben eine Rolle spielen. Das betrifft Herkunftssprachen genauso wie Dialekte oder schulische Fremdsprachen. Danach sollen sie diese sprachlichen Ressourcen je nach ihrer Bedeutung an bestimmten Stellen in eine vorgegebene Körpersilhouette eintragen (s. Abb. 1, S. 38, aus Busch, 2013) und dies entsprechend kommentieren.

Dadurch können sprachliche Ressourcen eher in Relation zueinander und in ihrer Funktion dargestellt werden. Neben den Kompetenzen geben diese Kommentare oft auch Aufschluss über die Einstellungen der Sprecherinnen und Sprecher zu den jeweiligen Sprachen (oder Varietäten) (vgl. Busch, 2013). Eine weitere Möglichkeit besteht in der Anlage von Sprachenport-

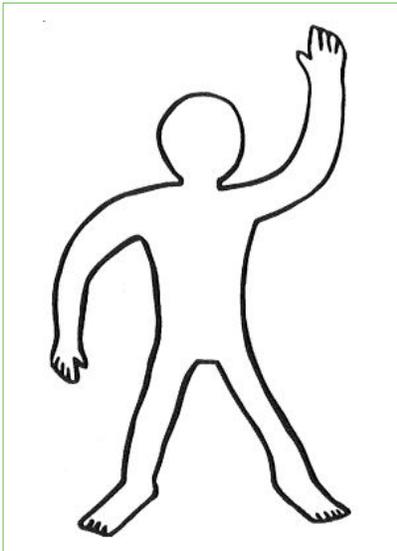


Abbildung 1: Körpersilhouette (Busch, 2013, S. 38)

folios, die unterschiedliche Kompetenzen in den verschiedenen Sprachen und Varietäten dokumentieren. Die Klassenkameradinnen und -kameraden lernen so mehr über die Sprachen und Varietäten ihrer Mitschüler_innen. Auch die Lehrkräfte erfahren, über welches gesamte sprachliche Wissen ihre Schüler_innen tatsächlich verfügen und wie sie emotional zu den Sprachen stehen. Insgesamt erfahren alle Schüler_innen eine Wertschätzung ihres gesamten sprachlichen Repertoires und gehen einen ersten Schritt in Richtung Sprachreflexion.

Der Einbezug der Herkunftssprachen in den Unterricht kann auf vielfältige Art und Weise erfolgen: Eine Möglichkeit ist, für die Aushandlung von

Sachinhalten auch andere Sprachen in individuellen Lerngruppen zuzulassen, im Sinne des sogenannten *translanguaging*. Darunter versteht man die Praxis mehrsprachiger Sprecher_innen, auf unterschiedliche Strukturen oder Ausdrucksformen von verschiedenen als selbstständig definierten Sprachen zuzugreifen. Damit maximieren sie ihr kommunikatives Potenzial. Diese Praxis kann einzelne Wörter aus anderen Sprachen umfassen oder den Sprachwechsel in einzelnen Phrasen bis hin zu ganzen Erklärungen in einer anderen Sprache bedeuten. Der *Translanguaging*-Ansatz meint den freien Zugriff auf das gesamte sprachliche (lexikalische und strukturelle) Repertoire einer Sprecherin bzw. eines Sprechers und somit die Verwendung dieser gesamten linguistischen Ressource (vgl. Otheguy, García & Reid, 2015, S. 297). In diesem Zusammenhang wurde ein Konzept entwickelt, das v. a. in Klassen mit Schüler_innen mit Migrations- und/oder Fluchthintergrund, aber auch in allen anderen Klassen, in denen mehr als eine sprachliche Ressource vorhanden ist, eingesetzt werden kann. Dabei wird das Thema einer Unterrichtsstunde neben der Unterrichtssprache in mindestens zwei weiteren Sprachen eingeführt (Thema der Stunde und kurze thematische Beschreibung). In manchen Sitzungen bearbeiten Schüler_innen mit gleicher oder ähnlicher Herkunftssprache in Gruppen eine Fragestellung gemeinsam, besonders um sich unbekanntes fachliches Wissen – das immer auch mit neuem Wortschatz und komplexen sprachlichen Strukturen einhergeht – besser zu erschließen (für eine genauere Darstellung der Unterrichtsgestaltung siehe García & Seltzer, 2016).

Kontrastive Betrachtung: Sprachliches Wissen transferieren

Auch wenn Mehrsprachige prinzipiell über ein höheres metasprachliches Bewusstsein verfügen, müssen sie lernen, wie sie dieses sprachliche Wissen für einen besseren Lernerfolg einsetzen können. Manno u. a. (2016) beschreiben, dass in der Regel Mehrsprachige aus ihren Möglichkeiten zu wenig machen, weil es an der Vermittlung dafür notwendiger Strategien mangle. Sie fordern, dass interlinguale Transferstrategien vermittelt und geübt werden müssen (ebd., S. 260). Ulrike Behr erklärt zudem, dass ganz bewusst Grenzen zwischen den Sprachen überschritten und sprachenübergreifende Lernarrangements getroffen werden müssen (vgl. Behr, 2013, S. 72f.).

Das ist ein wesentlicher Gesichtspunkt in der Transferierbarkeit sprachlicher Kompetenzen. Denn es zeigt sich, dass die Sensibilisierung auf interlinguale Gemeinsamkeiten positive Auswirkungen auf die sprachlichen Leistungen der Lernenden hat (vgl. Marx, 2005). Dazu kommt, dass das Erlernen von Sprachen und Inhalten integrativ und nicht isoliert voneinander erfolgt. Auch aus diesem Grund sollte sprachlich sensibles und reflektiertes bzw. reflektierendes Lehren Bestandteil jeden Fachs, nicht nur des Sprachunterrichts sein.

„Was die Interdependenz von Kompetenzen in mehreren Sprachen angeht, legt der von Thomas (1988) hergestellte Bezug zwischen Sprachbewusstheit, formalem Sprachunterricht und Interdependenz von Sprachkompetenzen nahe, dass Kompetenzen in der Herkunftssprache nur dann zum Tragen kommen, wenn die zu lernende Sprache im formalen Sprachunterricht vermittelt wird und Schritt für Schritt der Bezug zur eigenen Herkunftssprache hergestellt werden kann.“

(Rauch u. a., 2010, S. 97)

Über Sprachen reflektieren zu lehren, beginnt bereits beim bloßen Sprechen über Sprachen. Dabei können sowohl die Herkunftssprachen der Schüler_innen mit Migrationshintergrund als auch alle erlernten Fremdsprachen und vorhandenen Dialekte mit einbezogen werden. Das Einbeziehen der Sprachen muss in jedem Fall als dynamischer Prozess angesehen werden, der eines niedrigschwelligen Einstiegs bedarf.

Ein Konzept, das die Herkunftssprachen der Schüler_innenschaft gezielt in den Unterricht einbezieht, ist der „Vielsprachige Deutschunterricht“ nach Oomen-Welke (2010). Auch wenn das Konzept für den Deutschunterricht entwickelt wurde, so kann es durchaus in jedem anderen Sprachfach und bedingt auch in Sachfächern eingesetzt werden. Hier lernen die Schüler_innen durch gezielten Sprachvergleich auf verschiedenen Ebenen ihre interkulturelle Kompetenz durch neue Sichtweisen auf das Eigene und das Fremde zu verbessern. Außerdem finden weniger prestigeträchtige Sprachen und Kulturen damit eine Wertschätzung. Neben einer Zunahme des Selbstbewusstseins, der Motivation und der Unterrichtsbeteiligung hat das Konzept auch einen posi-

ven Einfluss auf die Lernentwicklung und Selbstständigkeit der Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache. Sie erfahren eine Aufwertung ihrer Herkunftssprachen und erarbeiten sich eine neue Rolle als Sprachexpertinnen und Sprachexperten (vgl. ebd.). Ein Beispiel, das Oomen-Welke beschreibt, ist der Vergleich der Satzstruktur im Deutschen, in den gemeinsamen Fremdsprachen sowie in den Herkunftssprachen der Schüler_innen, soweit sie über Kenntnisse verfügen, diese zu verschriftlichen (s. Abbildung 2 aus Oomen-Welke 2000). Auch im Fachunterricht können im Bereich des Fachwortschatzes mehrere Sprachen berücksichtigt und kontrastiert werden. Das kann gleichzeitig die Sensibilität für die Besonderheiten der Terminologiebildung im Deutschen schärfen. Das 2014 vom ZAS Berlin herausgegebene „Mehrsprachige Klassenzimmer“ bietet dazu einen detaillierten Überblick über Einwanderungssprachen und deren sprachliche Eigenschaften (vgl. Krifka u. a., 2014).

<p><i>Magst du Graz? (Deutsch)</i> <i>Do you like Graz? (Englisch)</i> <i>Szereted Grazot? (Ungarisch)</i> <i>Îți place Graz? (Rumänisch)</i> <i>Liker du Graz? (Norwegisch)</i> <i>Graz'ı begeniyor musun? (Türkisch)</i> <i>Ti piace Graz? (Italienisch)</i> <i>¿Te gusta Graz? (Spanisch)</i> <i>Est-ce que tu aimes Graz? (Französisch)</i> <i>Líbí se ti Štýrský Hradec? (Tschechisch)</i></p>

Abbildung 2: Verschriftlichungs-Beispiel (nach Oomen-Welke 2000)

Für den Fremdsprachenunterricht können die sogenannten Interkomprehensionsansätze genutzt werden, wie z.B. EuroComRom oder EuroComGerm (vgl. Marx, 2011, Meißner, 2016). Diese Ansätze machen sich die sprachlichen Ähnlichkeiten innerhalb einer Sprachfamilie zu Nutze, indem sie sprachliche Vorkenntnisse der Schüler_innen gezielt einbeziehen. In der Interkomprehensionsdidaktik leiten Lehrkräfte ihre Schüler_innen an, unbekannte sprachliche Strukturen durch bereits erlernte oder bekannte Sprachen der gleichen Sprachfamilie beim Hören oder Lesen zu erschließen.

15.5 Schlussbemerkung

Die Vielfältigkeit der Sprachen innerhalb eines Klassenzimmers und die Vielfältigkeit der sprachlichen Kompetenzen aller unserer Schüler_innen

als Potenzial zu nutzen und füreinander fruchtbar zu machen, ist kein einfaches Unterfangen. Dafür ist ein Zusammenwirken mehrerer Faktoren notwendig. Neben einer offenen und wertschätzenden Haltung der Lehrkräfte sowie der gesamten Schulfamilie gegenüber allen Herkunftssprachen und -Kulturen – ohne Vorbehalte – ist auch die gezielte Vermittlung von Strategien notwendig, wie das vorhandene sprachliche Wissen der Schüler_innen miteinander in Verbindung gebracht werden kann. Über die einzelnen Sprachen zu sprechen, gemeinsam Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen ihnen zu markieren und über die Vermittlung einer Reflexionskompetenz auch die sprachliche Bewusstheit der Schüler_innen zu fördern, sind wesentliche Bestandteile, die eine Übertragbarkeit sprachlicher Kompetenzen von einer Sprache – Herkunfts-, Schul- oder Fremdsprache – in eine andere überhaupt ermöglichen. Dass dieser Ansatz auch einen erhöhten Aufwand durch die Lehrkräfte sowie eine Umstrukturierung des schulischen Zusammenlebens bedeutet, ist nicht zu leugnen. Auch Lehrkräfte, die kein Sprachenfach unterrichten, müssen sich bedingt durch die veränderten sprachlichen Ausgangsbedingungen vermehrt mit dem Thema der Sprachmittlung auseinandersetzen. Denn nur so kann das sprachliche (und kulturelle) Potenzial an unseren Schulen und in unseren Klassenzimmern ausgeschöpft werden und zu Erfolgserlebnissen für alle führen. Da Kinder – egal ob mit oder ohne Zuwanderungshintergrund – unsere zukünftige Gesellschaft sind, ist es zentral, sie für alle in unserer heutigen Gesellschaft vorhandenen Sprachen (und Kulturen) zu öffnen und ihnen eine Chance zu bieten, sich in der deutschen Sprache (und Kultur) beheimatet zu fühlen.

15.6 Aufgaben

A

Aufgabe 39:

- Beschreiben Sie, mit welchen Methoden man das sprachliche Repertoire von Schüler_innen erfassen kann! Recherchieren Sie dazu im Internet die Möglichkeit von Sprachenportfolios und diskutieren Sie deren Pro und Kontra.

Aufgabe 40:

- Lesen Sie den Beitrag von Meißner (2016) zur Interkomprehension. Inwiefern kann man im Falle der Interkomprehensionsdidaktik von einer Transferdidaktik sprechen? Diskutieren Sie davon ausgehend, welche Bereiche und Typen von Transfer eine Rolle spielen können. Überlegen Sie auch, in welchem Maße sich didaktischer Transfer einsetzen lässt.