

Koch & Riehl, Migrationslinguistik – Lösungsvorschläge zu den Aufgaben

Kapitel 2

Aufgabe 1

Altersverteilung

Die Zahlen verdeutlichen, dass das Alter einen erheblichen Einfluss darauf hat, ob ein Migrationshintergrund in der eigenen Generation eher die Ausnahme darstellt oder nicht. So hatten im Jahr 2021 bei den 85- bis 95-Jährigen lediglich 9,3 Prozent aller Personen einen Migrationshintergrund. In der Gruppe der 45- bis 55-Jährigen steigt der entsprechende Anteil auf 27,5 Prozent. Bei den Kindern unter fünf Jahren hatten 2021 vier von zehn Kindern einen Migrationshintergrund (40,4 Prozent).

Herkunftsländer und Staatsangehörigkeiten

Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland ist zwischen 2005 und 2021 von 15,3 auf 22,3 Millionen gewachsen. Somit hat mehr als jede vierte Einwohnerin bzw. jeder vierte Einwohner Deutschlands heute einen Migrationshintergrund. Hierzu zählen Personen, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurden. Fast 40 Prozent aller Menschen mit Migrationshintergrund sind in Deutschland geboren. Zur Bestimmung des „Herkunftslandes“ wird bei Personen, die im Ausland geboren sind, ihr Geburtsstaat ausgewiesen. Bei Personen, die in Deutschland geboren sind, dient das Geburtsland der Eltern für die Zuordnung. Nicht möglich ist die eindeutige Bestimmung der Herkunft allerdings für die Personen, die in Deutschland mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren sind und deren Eltern unterschiedliche nichtdeutsche Geburtsländer haben. Fasst man die Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion (unter anderem Russische Föderation, Ukraine, Kasachstan) zusammen, ergibt dies mit zirka 3,5 Millionen Menschen die größte Gruppe innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Hierbei handelt es sich oft um (Spät-)Aussiedlerinnen und Aussiedler und deren Nachkommen. Darüber hinaus gehören viele Menschen mit Migrationshintergrund zur Gruppe der ehemaligen Gastarbeiter oder stammen von diesen ab. Hierbei stellt die Gruppe der türkischstämmigen Menschen den größten Anteil gefolgt von Personen mit einem polnischen Migrationshintergrund.

Bildungsstand

Generell lässt sich zusammenfassen, dass im Vergleich zu Personen ohne Migrationshintergrund Personen mit Migrationshintergrund insgesamt geringer qualifiziert, schlechter in den Arbeitsmarkt integriert und häufiger von staatlicher Unterstützung abhängig sind. So ist etwa der Anteil bei Personen mit Migrationshintergrund ohne allgemeinen Schulabschluss fast sieben Mal so hoch wie unter den Personen ohne Migrationshintergrund. Auch der Anteil ohne berufsqualifizierenden Abschluss ist fast drei Mal so hoch.

Herausforderungen und Chancen von Migration

Hier lassen sich eine Reihe von Punkten diskutieren:

- Fachkräftemangel
- Bildungssystem (Schule, Aus- und Weiterbildung)
- Integrationsbemühungen
- ...

Aufgabe 2

a) Mindmap



b) Definition Funktionaler Mehrsprachigkeit

Nach der Definition von Bradlaw et al. (2022) kann ein Individuum als mehrsprachig bezeichnet werden, das eine oder mehrere weitere Sprachen zu irgendeinem Zeitpunkt im Laufe des Lebens erlernt hat und es zumindest soweit gebracht hat, dass es ohne Weiteres von der einen in die andere Sprache wechseln kann. Die Sprachkompetenz der beiden (oder auch noch weiteren) Sprachen ist dabei an die Bedarfe des Sprachgebrauchs in unterschiedlichen Situationen, Domänen sowie sozialen Rollen geknüpft. Darüber hinaus schlägt Franceschini (2011) vor, Mehrsprachigkeit als Verhaltensweise in einer bestimmten Gruppe anzusehen und Sprache als deren konventionalisierte Sprachform. Dabei kann es sich nicht nur um Standardsprachen handeln, sondern auch um (Misch-)Varietäten oder Dialekte. In mehrsprachigen Gruppen entstandene Varietäten können dann sogar auch von einsprachigen Sprecherinnen und Sprechern übernommen werden. Ein Beispiel hierfür bilden die sog. Ethnolekte (s. Kap. 10.2). Hierbei handelt es sich um jugendsprachliche Mischformen, die Elemente aus Migrantensprachen integrieren.

c) Reflexion der eigenen Mehrsprachigkeit

individuelle Lösung

Kapitel 3

Aufgabe 1

Lösungsvorschlag:

- Territoriale Mehrsprachigkeit = Jede der als Staatssprache definierten Sprachen wird in einem eigenen Gebiet gesprochen.
 - Auswirkungen: Es reicht, wenn Sprecherinnen und Sprecher diejenige Sprache beherrschen, die auf dem jeweiligen Territorium als Amtssprache gilt. Damit sind Sprecherinnen und Sprecher in territorial mehrsprachigen Gebieten nicht zwangsläufig mehrsprachig.
 - Beispiel: Schweiz
- Mehrsprachige Gesellschaften mit individueller Mehrsprachigkeit = Die Sprachen werden in einem Gebiet, in dem viele Sprachen gesprochen werden, je nach Gebrauchssituation verwendet.
 - Auswirkungen: Jeder Sprecher bzw. jede Sprecherin hat ein anderes Sprachenpotential. Häufig werden dabei auch Sprachen gesprochen, die nicht verschriftet sind. Die Sprecherinnen und Sprecher können daher häufig die Schriftlichkeit nur in den offiziellen Nationalsprachen erwerben.
 - Beispiel: Kamerun
- Einsprachige Staaten (=Staaten mit nur einer offiziellen Staatssprache) mit Sprachminderheiten
 - Auswirkungen: Alle Sprecherinnen und Sprecher müssen die offizielle Staatssprache beherrschen. Ihre Minderheitensprache lässt sich in vielen Domänen nicht verwenden. Häufig fehlen Minderheitenrechte oder Förderungen für die Minderheitensprachen.
 - Beispiele: Frankreich, Italien
- Staaten, in denen allochthone Minderheiten leben
 - Auswirkungen: Sprecherinnen und Sprecher dieser Minderheitensprachen müssen auch zwingend die offizielle Staatssprache beherrschen; die Minderheitensprache wird nicht nur nicht anerkannt, sondern häufig auch als Problem wahrgenommen.
 - Beispiel: Deutschland

Aufgabe 2

a) Lösungsvorschlag

Einige Kriterien, mit Hilfe derer nationale Minderheiten definiert werden, könnten auch für allochthone Minderheiten angewandt werden. So sind auch diese häufig deutsche Staatsangehörige, unterscheiden sich vom Mehrheitsvolk durch eigene Sprache, Kultur und Geschichte und wollen ihre Identität bewahren. Lediglich das Kriterium „sie leben in angestammten Stammesgebieten“ trifft nicht für allochthone Minderheiten zu. Das Kriterium „sind traditionell in Deutschland heimisch“ müsste allerdings kritisch hinterfragt werden, da unklar ist, was unter dem Begriff „traditionell“ zu verstehen ist. Problematisch ist jedenfalls, dass aufgrund dieser Definition allochthone Minderheiten von den Rechten ausgeschlossen werden, die die Europäische Charta für Minderheitensprachen zum Schutz der Minderheitensprachen vorsieht.

b) Lösungsvorschlag

Im Zuge der Nachkriegsmigration in Europa entstandene Minderheitengruppen werden nicht als solche anerkannt. Auch später eingewanderte Migrantinnen und Migranten mit anderen Sprachen können nicht den Status einer nationalen Minderheit bekommen. Ihre (Minderheiten)Sprache hat damit einen niedrigeren Stellenwert als die autochthonen Minderheitssprachen. Neben fehlenden finanziellen Fördermaßnahmen, die mit der Anerkennung als nationale Minderheit einhergehen können, wird die lebensweltliche Mehrsprachigkeit dieser Gruppen häufig sogar als Problem betrachtet.

Aufgabe 3

a) Lösungsvorschlag

Infolge des syrischen Bürgerkrieges, der seit 2011 anhält, kommen immer mehr syrische Flüchtlinge nach Deutschland (siehe Kapitel 2.1.3.1). Während im Jahr 2011 erst ca. 32.878 Syrerinnen und Syrer im Bundesgebiet lebten, waren es im Jahr 2022 schon ca. 923.805 (vgl. Statista 2023). Diese Gruppe zeigt also innerhalb der letzten Jahre ein sehr hohes Wachstum. Dabei kann keineswegs von einer homogenen Sprachgemeinschaft ausgegangen werden. Die dominante Sprache in Syrien ist zwar Arabisch, trotzdem gibt es auch Personen, deren Muttersprache Kurdisch, Syrisch, Aramäisch, Armenisch, Tscherkessisch oder Türkisch ist (vgl. Kanjou et al. 2022). Seit 2016 gibt es eine deutsche Zeitung auf Arabisch, *Abwab*, die von einem syrischen Schriftsteller gegründet wurde und für Flüchtlinge publiziert wird (vgl. Borgans 2016). Insgesamt fällt auf, dass die syrische Sprachgruppe stets im Kontext mit Flucht Erwähnung findet. Dies steht damit in Zusammenhang, dass diese Gruppe erst seit kurzer Zeit eine größere Minderheitengruppe in Deutschland bildet. Bei der syrischen Sprachgruppe handelt es sich um eine allochthone Minderheit. Damit haben sie keine Minderheitenrechte in Deutschland.

b) Lösungsvorschlag

Im Gegensatz zu den anderen in Kapitel 3 vorgestellten Minderheitengruppen ist die syrische Minderheit seit kurzem eine Gruppe von größerem Umfang. Andere größere Minderheitengruppen leben seit vielen Jahrzehnten in Deutschland (z.B. Gastarbeiter aus Italien oder der Türkei seit den 1950er bzw. 1960er Jahren). In dieser Zeit konnten sich auch zahlreiche Organisationen und Verbände bilden, die diese Gruppen vertreten. Die meisten Syrerinnen und Syrer sind auch nicht im Zuge von Arbeitsmigration, sondern aufgrund von Fluchtmigration in Deutschland. Ihr Ziel ist es nicht immer, langfristig in Deutschland zu bleiben. Nicht selten wollen sie in ein anderes Land weitermigrieren, wie beispielsweise nach Großbritannien (bedingt durch die englische Sprache, die viele schon beherrschen). Damit können auch einige von ihnen als Transmigranten klassifiziert werden, die einen anderen Status haben als andere allochthone Minderheitengruppen. Denn diese sind überwiegend mit dem Ziel nach Deutschland gekommen, um sich dort dauerhaft niederzulassen.

Kapitel 4

Aufgabe 1

a) Lösungsvorschlag

Die dichotome Unterscheidung in einen gesteuerten und ungesteuerten Erwerb wird den realen Bedingungen, unter denen Sprache erworben wird, häufig nicht gerecht. Vielmehr sieht man in den allermeisten Fällen eine Verknüpfung beider, vor allem unter Migrationsbedingungen. Kinder und Jugendliche etwa, die mit ihren Familien oder als unbegleitete Flüchtlinge nach Deutschland kommen, erwerben das Deutsche im Kontext des Bildungssystems, etwa im Deutschunterricht. Erwachsene Migrantinnen und Migranten besuchen je nach Migrationsstatus Integrationskurse. Darüber hinaus begegnet den Lernerinnen und Lernern, Kindern wie Erwachsenen, das Deutsche auch außerhalb des Unterrichts, in der Gesellschaft, indem sie mit neuen Freunden sprachlich interagieren oder auch deutsche Medien konsumieren. Neue Wörter, grammatische Phänomene und Formulierungen werden dann verstärkt in der Interaktion mit der deutschen Umgebung gelernt, was charakteristisch für den Zweitspracherwerb ist. In solchen Lernbiographien würde sich das Deutsche somit von der anfänglichen Fremdsprache zur Zweitsprache entwickeln (oder durchaus auch umgekehrt, wenn man z.B. bedenkt, dass der Zugang zu Integrationskursen häufig nicht direkt gewährleistet ist). Die Übergänge zwischen einem gesteuerten und einem ungesteuerten Erwerb sind demnach fließend. Aus diesem Grund ist auch die Differenzierung des Begriffspaars in ‚Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‘ problematisch (vgl. Riehl/Schroeder 2022).

b) Lösungsvorschlag

Menschen erwerben Sprache immer aufgrund einer bestimmten Motivation. Allerdings kann sich diese im Verlauf des Lebens erheblich ändern. Vor allem dem Verlangen nach sozialer Integration räumt der Anthropologe und Verhaltensforscher Michael Tomasello eine zentrale Rolle im Spracherwerb ein (Tomasello 2008). Dies scheint insbesondere im (früh)kindlichen Zweitspracherwerb besonders stark ausgeprägt zu sein. Kinder, die etwa das Deutsche als frühe Zweitsprache erwerben, stehen mit dem Besuch der Kita oder spätestens der Grundschule vor der Herausforderung, die für sie fremden sprachlichen Mittel zu verwenden, um mit anderen Kindern oder auch den Erzieherinnen und Erziehern zu interagieren. Das Besondere an dieser Situation ist, dass sich die Kinder in ein neues soziales Gefüge integrieren müssen, das einen großen Teil ihres Alltags bestimmt. Um dies erfolgreich zu bewerkstelligen und dabei auch die eigenen Bedürfnisse ausdrücken zu können, müssen sie sich möglichst schnell mithilfe des sprachlichen Inputs die neue Sprache erschließen. Mit Rösler (2012: 22) kann der Erwerb der neuen Sprache somit als eine existentielle Notwendigkeit beschrieben werden, die so in den meisten Fällen des gesteuerten Zweit- und Fremdspracherwerbs nicht vorhanden ist. Hier ist der Alltag der Lernerinnen und Lerner in den überwiegenden Fällen in viel geringerem Maße von der Zielsprache beeinflusst. Damit hängt der Erfolg des Spracherwerbs stark davon ab, in welchem Ausmaß die Zielsprache Teil der neuen Lebenswelt ist. Dies zeigt sich vor allem auch im Migrationskontext. So spielt etwa die Sprache des Ziellandes für sog. Expats, die zeitlich befristet in einem Land leben, eine untergeordnete Rolle. Menschen hingegen, die dauerhaft planen, in einem neuen Land zu leben, werden dem Erwerb der Zielsprache des Landes grundsätzlich eine höhere Bedeutung zu messen und sich stärker auf den neuen sprachlichen Input einlassen sowie Kontakt zu Sprecherinnen und Sprechern der jeweiligen Sprache suchen. Dieser Gedanke findet sich vor allem in der Akkulturationstheorie wieder (vgl. Schumann 1978). Hier wird der Spracherwerbserfolg in engem Zusammenhang mit der psychologischen und sozialen Nähe zur Zielkultur gesehen.

c) Lösungsvorschlag

Individuelle Lösung

Aufgabe 2

a)

Unter einer simultanen Mehrsprachigkeit wird verstanden, dass Kinder gleichzeitig zwei Sprachen als Erstsprachen erwerben. Dies geschieht ungesteuert in einem natürlichen Kontext, das bedeutet, durch die Interaktion mit ihrer sozialen Umwelt. Sicherlich kann auch im Verlauf des Erstspracherwerbs beobachtet werden, dass Eltern die Äußerungen ihrer Kinder zum Teil korrigieren. Dies erfolgt allerdings nicht systematisch im Sinne einer steuernden Intervention. Eine Vielzahl der kindlichen Äußerungen, die noch nicht der sprachlichen Norm entsprechen, wird nicht korrigiert, da Eltern in erster Linie auf den Inhalt, also das Anliegen ihrer Kinder achten und nicht auf die Einhaltung der korrekten grammatischen Form. Außerdem didaktisieren Eltern ihren sprachlichen Input nicht gezielt, indem sie etwas sprachliche Phänomene in eine Erwerbsreihenfolge bringen (beispielsweise Präsens vor Perfekt vor Präteritum etc.).

Als sukzessiv betrachtet man den Erwerb einer zweiten Sprache, der zeitlich versetzt zum Erwerb der Erstsprache stattfindet. Die sukzessive Mehrsprachigkeit kann natürlich sein, ist aber oft gesteuert, d.h., man lernt die weiteren Sprachen z.B. in der Schule oder in Sprachkursen.

b)

Zahlreiche Verhaltensstudien haben die Auswirkungen eines mehrsprachigen Aufwachsens auf eine Vielzahl von Aspekten der kognitiven Entwicklung von Kindern untersucht. Hierbei konnte gezeigt werden, dass mehrsprachige Kinder einen Entwicklungsvorteil im Bereich der *Theory of Mind* haben. Sie sind tendenziell früher dazu in der Lage als einsprachige Kinder, unterschiedliche Bewusstseinsvorgänge wie etwa Erwartungen (was ist in der Keksdose?) aus der Perspektive anderer zu sehen. Des Weiteren zeigen mehrsprachige Kinder eine beschleunigte Generalisierungsfähigkeit des Gedächtnisses sowie weiter fortgeschrittene Fähigkeiten zur Lösung von Problemen, bei denen es irreführende Wahrnehmungsinformationen gibt, als vergleichbare einsprachige Kinder. Dieser Verarbeitungsvorteil im Bereich der Aufmerksamkeitskontrolle (exekutive Funktionen) hat sich bei einer Vielzahl von Problemtypen gezeigt, in verbalen aber auch nonverbalen Bereichen. Ein entscheidendes Kriterium hierbei scheint der Grad der mehrsprachigen Kompetenz zu sein. Schließlich zeigte sich dieser Vorteil auch bei Tests, in denen ein Wechsel von Aufgaben unterschiedliche Reaktionen erfordert, für die ein hohes Maß an Aufmerksamkeitskontrolle nötig ist. Die beschriebenen Ergebnisse weisen somit darauf hin, dass Mehrsprachigkeit ein beständiger Einflussfaktor auf den Verlauf der kognitiven Entwicklung ist.

Neuroimaging-Studien, die bildgebende Verfahren nutzen, konnten belegen, dass ein mehrsprachiges Aufwachsen sowohl zu strukturellen als auch funktionellen Unterschieden im Gehirn führt. Diese zeigen sich nicht nur in Arealen, die vor allem bei sprachlichen Vorgängen aktiv sind, sondern auch in solchen, die für die Steuerung exekutiver Funktionen zentral sind. Bialystok (2017: 250–253) schlussfolgert daraus, dass die Prozesse, die mit der Modifikation der Kognition einhergehen, nicht als Transfer betrachtet werden, in dem Sinne, dass das Training im Umgang mit Sprache auf andere Bereiche übertragen wird. Stattdessen wird davon ausgegangen, dass Mehrsprachigkeit zu einer neuroanatomischen und funktionellen Anpassung des kognitiven Systems führt, in dessen Zentrum die exekutive Aufmerksamkeit steht. Bereits im Kindesalter wird dieses System an die besonderen Anforderungen einer mehrsprachigen Umgebung angepasst. Diese Anpassungen machen sich in der kognitiven Leistung über die gesamte Lebensspanne hinweg bemerkbar.

Neben der hohen gesellschaftlichen Relevanz von Mehrsprachigkeit, die in einem erweiterten Repertoire sprachlicher und kommunikativer Fähigkeiten begründet liegt, zeigt sich auch ein enger Zusammenhang zur Ausprägung kognitiver Fähigkeiten bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Hierbei lassen sich in vielen Fällen Entwicklungsvorteile feststellen, wenngleich diese durch weitere Studien verifiziert werden müssen. Als gesichert gilt hierbei allerdings bereits, dass die mehrsprachige Kompetenz der Kinder eine entscheidende Rolle spielt. Aus diesem Grund sollte Kindern auf Grundlage der vorgestellten Erkenntnisse die Ausbildung einer ausgewogenen Mehrsprachigkeit von Geburt an ermöglicht werden.

c)

Die beiden Sprachsysteme entwickeln sich von Anfang an und ähneln in ihren Erwerbsverläufe stark dem Erwerbsverlauf in der jeweiligen Einzelsprache. Dies trifft vor allem auch für die Aneignung morphosyntaktischer, also grammatischer Strukturen zu. Dennoch lassen sich auch wechselseitige Einflüsse durch den Sprachkontakt beobachten. Es kann z.B. vorkommen, dass Kinder grammatische Strukturen aus der einen in die andere Sprache übertragen. So erwerben Kinder bestimmte sprachliche Muster, wissen zunächst aber noch nicht, unter welchen Bedingungen diese in den jeweiligen Sprachen auftreten.

In den Beispielen übertragen die Kinder deshalb die für das Englische bzw. Deutsche typische Wortstellung in die jeweils andere Sprache: Im ersten Beispiel wird analog zum Englischen die Kontaktstellung von finitem Verb und Infinitiv ins Deutsche übertragen. In Beispiel zwei überträgt Tim die für das Deutsche typische Verbzweitstellung in Aussagesätzen auf das Englische. Das dritte Beispiel zeigt erneut eine strukturelle Übertragung vom Deutschen aufs Englische. Dieses Mal betrifft es die Verbendstellung des deutschen Nebensatzes, die im Englischen nicht existiert. Die Beispiele vier und fünf betreffen die Stellung der Negation. Im Beispiel vier steht die Negation wie im Englischen typisch vor dem Verb, statt wie im Deutschen als Teil der Verbklammer realisiert zu werden. Genau dies erfolgt umgekehrt im Beispiel fünf. Hier bildet Tim im Englischen die für das Deutsche typische Negationsklammer. In der Forschung wird hierfür häufig der Begriff des Transfers vorgeschlagen, der suggeriert, dass Kinder die Strukturen von dem einen Sprachsystem in das andere transferieren. Eine andere Betrachtungsweise haben Koch & Günther (2021) vorgeschlagen, indem diese sog. Idiosynkrasien aus der Perspektive von Übergeneralisierungen betrachten, bei denen Bilinguale ihr gesamtes sprachliches Repertoire aktivieren, um eine Äußerung zu generieren.

Aufgabe 3

a)

Bezeichnung	Beschreibung
One person – one language	Die Eltern haben unterschiedliche Erstsprachen und sprechen jeweils in dieser Sprache mit ihrem Kind. Die Umgebungssprache ist eine der beiden Erstsprachen.
One person – one language – environment language	Die Eltern haben unterschiedliche Erstsprachen und sprechen jeweils in dieser Sprache mit ihrem Kind. Die Umgebungssprache unterscheidet sich von den Erstsprachen der Eltern.
Home language – environment language	Die Eltern haben dieselbe Erstsprache, die sie zuhause mit dem Kind sprechen. In der sozialen Umgebung wird eine andere Sprache gesprochen.
Nichtmuttersprachlerin/ Nichtmuttersprachler	Die Eltern haben dieselbe Erstsprache, die auch in der Umgebung gesprochen wird. Ein Elternteil spricht mit dem Kind in einer weiteren Sprache, die nicht ihre/seine Erstsprache ist.
Situativer Sprachgebrauch	Die Eltern sprechen beide Sprachen mit ihrem Kind und wechseln diese nach situativen Gesichtspunkten wie dem Gesprächsthema, dem Gesprächsort (innerhäuslich/außerhäuslich), den weiteren Gesprächspartnerinnen und -partnern (monolinguale/bilinguale) etc.
Mixed languages	Die Eltern sprechen beide Sprachen mit ihrem Kind und wechseln diese nicht nach festen Regeln, sondern folgen spontanen Bedürfnissen.

(vgl. Romaine 1995:183–187)

b)

Zu den Kriterien zählen der Redeanteil, der in geäußerten Wörtern pro Minute erfasst wird sowie die sog. MLU (*mean length of utterance*), womit die durchschnittliche Äußerungslänge (gemessen in Wörtern, Morphemen oder Silben) bestimmt wird. Weitere Kriterien sind die längste Äußerung pro Aufnahme, der sog. *Upper Bound* (UB), und das Auftreten funktionaler Kategorien.

Koch & Riehl, Migrationslinguistik (= narr STUDIENBUCH)

ISBN (print) 978-3-8233-8517-2 | ISBN (eBook) 978-3-8233-9517-1

© 2024 Narr Francke Attempto Verlag

c)

Mit der MLU lässt sich nicht notwendigerweise die Sprachkompetenz von Kindern erfassen. Das liegt daran, dass Kinder, ebenso wie Erwachsene, Individuen mit eigenen Präferenzen sind. So reden einige Kinder deutlich mehr als andere und erzählen beispielsweise gerne Geschichten. Andere hingegen sind in ihrem sprachlichen Verhalten deutlich zurückhaltender. Somit sollten zur Bestimmung des Sprachstandes immer weitere Kriterien hinzugezogen werden. Des Weiteren kann das sprachliche Verhalten auch stark von der Tagesform abhängig sein, ob das Kind beispielsweise gut gelaunt oder auch gut ausgeschlafen ist, ob die Aufnahme zur Bestimmung der MLU am Morgen stattfindet oder am Abend, nach einem anstrengenden Tag mit vielen Eindrücken. Aus diesem Grund ist es immer sinnvoll, die Entwicklung der MLUs über einen längeren Zeitraum zu betrachten.

Insbesondere im bilingualen Spracherwerb müssen typologische Unterschiede der jeweiligen Sprachen bei der Berücksichtigung der MLU zur Bestimmung von Sprachkompetenz berücksichtigt werden. So ist wahrscheinlicher, dass Sprachen, in denen viele freie Morpheme vorkommen, zu einer höheren MLU führen also solche, die vergleichsweise mehr gebundene Morpheme haben. Diesem Umstand kann begegnet werden, indem man auf eine morphembasierte MLU zurückgreift. Vor allem das Deutsche mit seinen zahlreichen Mehrfachkomposita stellt eine Herausforderung dar. So würde das deutsche Wort *Fußballplatz* als ein Wort zählen, während etwa die spanische Übersetzung *Campo de fútbol* zu drei Wörtern führt. Eine Möglichkeit wäre, im Deutschen jedes eigenständige Wort innerhalb eines Kompositums zu berücksichtigen, um so typologisch bedingte MLU-Unterschiede auszugleichen. Dies gilt im Übrigen nicht nur für Substantive, sondern auch für trennbare Präfixverben oder zusammengesetzte Verben. Umgekehrt sieht es hingegen bei den sog. Pro-drop-Sprachen wie dem Spanischen oder Italienischen aus. Hier ist das Substantiv häufig in der Verbendung enthalten und wird somit bei einer Berechnung der MLU in Wörtern nicht berücksichtigt.

Aufgabe 4

a)

Vom frühkindlichen Zweitspracherwerb spricht man für gewöhnlich, wenn eine zweite Sprache bis zum Alter von 3 bis 4 Jahren hinzukommt. Erfolgt der Erwerb mit einem etwas größeren Abstand zur Erstsprache, in einer Altersspanne zwischen dem 4. und 12. Lebensjahr, bezeichnet man dies als kindlichen Zweitspracherwerb. Einige Forscherinnen und Forscher diskutieren eine weitere Differenzierung in einen jugendlichen Zweitspracherwerb, der sich von der Pubertät bis zum 18. Lebensjahr erstreckt. Wichtig ist, dass die genannten Altersangaben nicht als starre Grenzen verstanden werden dürfen, in denen unweigerlich ein bestimmtes Erwerbsszenario stattfindet. Vielmehr dienen sie als grobe Orientierung und werden intensiv erforscht. Darüber hinaus erfolgt die Einteilung im Hinblick auf dem Erwerb des grammatischen Systems von Sprache. Für phonologische, lexikalische und pragmatische Aspekte gelten deshalb andere Einteilungen.

b)

Der Begriff ist negativ konnotiert und bringt die Annahme zum Ausdruck, dass Kinder, die mit zwei Sprachen aufwachsen, keine der beiden Sprachen am Ende des Erwerbsprozesses vollständig beherrschen. Diese Annahme muss auf der Basis der gegenwärtigen Forschung entschieden zurückgewiesen werden. Weiterhin liegt dem Begriff ein statisches Verständnis von Sprache zugrunde, das davon ausgeht, dass sich die Sprachsysteme ab einem bestimmten Zeitpunkt nicht mehr verändern können. Auch diese Annahme muss vor dem Hintergrund aktueller Sprachtheorien zurückgewiesen werden.

c)

Im Gegensatz zu den Ergebnissen bei Haberzettl (2005), zeigten sich bei den untersuchten Kindern in der Studie von Pagonis und Karas-Bauer (2020) nach einem Kontaktjahr keine strukturellen Einflüsse der Erstsprachen (mit den Mustern OV oder VO) auf das Verbstellungsmuster. Bei allen Kindern bis auf eines konnte die Etablierung der Satzklammer im Deutschen nachgewiesen werden. Darüber hinaus argumentieren Pagonis und Karas-Bauer (2020: 372), dass bei acht von zwölf Kindern eine abstrakte Verbzweitposition in Aussagesätzen etabliert wurde. Allerdings waren auch über den zwölften Kontaktmonat hinaus Abweichungen von der V2-Struktur nachweisbar. Schwierigkeiten bereitet aber vor allem die Verbendstellung in Nebensätzen. Als gängiges Muster tritt hier die SV-Abfolge auf. Hieraus bestätigt sich für die Autorin und den Autor die Annahme einer implikativen Erwerbsabfolge, die sich als Klammer vor Inversionsstruktur sowie Verbzweit- vor Verbendstellung beschreiben lässt. Weiterhin sehen Pagonis und Karas-Bauer (2020: 372) in ihren Ergebnissen eine Bestätigung des Einflussfaktors Alter. So führt ein früher Erwerb des Deutschen als Zweitsprache, hier zwischen sechs und zehn Jahren, bereits nach der relativ kurzen Kontaktzeit von einem Jahr zu Kompetenzen, die sich deutlich von jugendlichen und erwachsenen Lernerinnen und Lernern unterscheiden. Dieses Ergebnis unterscheidet sich von dem in Haberzettl (2005). Statt der Etablierung einer abstrakten V2-Position dominieren bei den türkischen Kindern auch noch nach einem Kontaktjahr abweichende V3-Stellungen. Das ist insofern interessant, als dass die untersuchten dari- und tigrinyasprachigen Kinder in Pagonis und Karas-Bauer (2020) sowie die türkischen Kinder in Haberzettl (2005) in ihren Erstsprachen über dasselbe Grundverbstellungsmuster verfügen (vgl. Pagonis/Karas-Bauer 2020: 373). Demnach müssen sich weitere externe Faktoren auf den Spracherwerb auswirken. Eine zentrale Rolle scheint hierbei der sprachliche Input zu spielen, dem Kinder in ihrem Erwerbsprozess ausgesetzt sind.

Kapitel 5

Aufgabe 1

a)

Siehe die Darstellung in Ludger Hoffmann unter:

<https://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/Trap.pdf>

b)

Mit der Basisvarietät wird die Grundstufe der erwachsenen Lernaltersprache im ungesteuerten Spracherwerb erfasst. Neben einem verstärkten Ausbau des Vokabulars (hier vor allem unflektierte Autosemantika) und der Verwendung einiger Funktionswörter (Präpositionen, Artikel oder Pronomina) zeichnet sich die Basisvarietät aber vor allem durch ein übergeordnetes verbales Strukturierungsprinzip aus. Das bedeutet, dass ausgehend von Verben in ihrer Infinitivform (nicht-finite Äußerungsorganisation) und den hiermit verbundenen Argumenten die Struktur der Äußerung determiniert wird. Neben typischen phrasalen Eigenschaften werden die Äußerungen auch durch ein Inventar spezifischer semantischer und pragmatischer Prinzipien bestimmt. Somit gilt die Basisvarietät als eine Kompetenzstufe im ungesteuerten Zweit- oder Fremdspracherwerb, die von fast allen Lernerinnen und Lernern erreicht wird. Viele Lernerinnen und Lerner verbleiben allerdings auf dieser stark von situativen Faktoren beeinflussten Kompetenzstufe. Der weitere sprachliche Ausbau findet dann lediglich im lexikalischen Bereich statt (Fossilisierung, Stabilisierung). Mit dieser weitestgehend konsistenten Lernervarietät können Sprecherinnen und Sprecher ihre zentralen kommunikativen Bedürfnisse zum Ausdruck bringen. Damit erfüllt die Basisvarietät häufig die gewünschten Funktionen, indem mit ihrer Hilfe die meisten kommunikativen Situationen in der L2-Umgebung erfolgreich gemeistert werden können (beispielsweise als Kommunikationsmittel im Urlaub, um Bestellungen vorzunehmen oder nach dem Weg zu fragen). Ein weiterer Ausbau erfolgt dann lediglich im Bereich der Lexik.

c)

Es existieren mehrere semantische Prinzipien, die sich auf die Kasusrolle der NPs beziehen. Eines davon ist besonders relevant und wird als „Controller zuerst“ bezeichnet. Damit ist gemeint, dass der NP-Referent, der den höchsten Grad an Kontrolle über die Gesamtsituation innehat, zuerst versprachlicht wird. Klein und Dimroth (2003: 32) weisen darauf hin, dass der Controller deshalb auch häufig mit dem Agens gleichgesetzt werden kann. Weiterhin existieren mehrere pragmatische Prinzipien, die mit der Informationsstruktur der Äußerung zusammenhängen. Als besonders zentral wird das Prinzip „Fokus zuletzt“ gesehen, was sich auf die Topik-Fokus-Gliederung einer Äußerung bezieht. In ihrer Erklärung führen Klein und Dimroth (2003: 32) an, dass jeder (deklarative) Satz eine implizite oder explizite Frage beantwortet und jenes Element, nach dem gefragt wird, den Fokus darstellt. Hiermit werden häufig neue Informationen geliefert. Den Rest der Äußerung bildet die sog. Topikkomponente, die meist bekannte Informationen enthält. Somit werden bekannte bzw. gegebene Information vor neuen Informationen realisiert. Demnach folgen Lerneräußerungen in der Basisvarietät einer bestimmten Informationsgliederung. Am Beginn der Äußerungen stehen im Normalfall Angaben über Ort und/oder Zeit des Geschehens oder es wird auf die handelnden Personen Bezug genommen (Topik) und somit Orientierung geschaffen. Die eigentliche Aussage, die über diese Topik-Komponente(n) getroffen werden soll, wird für gewöhnlich im zweiten Teil der Äußerung realisiert (Ordnungsprinzip „Fokus zuletzt“, vgl. Klein/Dimroth 2003: 37). Hierneben spielt zur Interpretation der Äußerung insbesondere auch die Intonation eine wichtige Rolle. So bestimmt die Betonung etwa häufig, ob es sich um eine Frage oder Anweisung handelt.

Aufgabe 2

a)

Kriterien	Gebrauchsbasierte Modelle
Die Rolle des Inputs	Der Input stellt in gebrauchsbasierten Ansätzen eine zentrale Quelle für den Spracherwerb dar. Mithilfe ihrer sozial-kognitiven Fähigkeiten sind Menschen dazu in der Lage, Muster aus dem Input abzuleiten und so ihre Grammatiken schrittweise aufzubauen.
Das Verhältnis von Lexikon und Grammatik	Gebrauchsbasierte Ansätze nehmen keine starre Grenze zwischen einem Lexikon und der Grammatik an, sondern gehen vielmehr von einem Kontinuum aus. Dieser Annahme folgend, besteht Sprache nicht nur aus Wörtern und einer abstrakten grammatischen Struktur, der Syntax, in die diese Wörter eingesetzt werden, sondern aus unterschiedlich komplexen Konstruktionen. Dies ist ein zentraler Unterschied etwa zur Prozessabilitätstheorie, die eine klare Trennung von Lexik und Grammatik annimmt.
Die genetische Verankerung von Sprache	Neben der sprachlichen Erfahrung als zentrale Bedingung für gelingende Spracherwerbsprozesse wird auf die wichtige Funktion sozial-kognitiver Faktoren hingewiesen. Diese sind allerdings nicht ausschließlich für das Sprachenlernen relevant, sondern spielen auch in andere Wissensdomänen eine zentrale Rolle. Damit stellt der Spracherwerb, egal um welche Form es sich handelt, immer auch eine Form eines kulturellen Lernprozesses dar. Im Gegensatz dazu wird etwa in nativistischen Ansätzen angenommen, dass entscheidende Teile des sprachlichen Wissens in Form einer Universalgrammatik (UG) angeboren sind. Diese genetische Information ist spezifisch für den Bereich Sprache gültig und insbesondere für den Erwerb der Grammatik ausschlaggebend. Für den L2-Erwerb stellt sich die Frage ob und wenn ja, wie, Lernerinnen und Lerner Zugriff auf dieses Wissen haben.
Die Bedeutung individueller Unterschiede	Ein zentrales Ziel der Prozessabilitätstheorie ist es, die Erwerbsreihenfolge sprachlicher Strukturen vorherzusagen. Dies fußt auf der Annahme, dass beim L2-Erwerb unterschiedliche Stufen, die aufeinander aufbauen, nacheinander durchlaufen werden müssen.

b)

Individuelle Lösung

Kapitel 6

Aufgabe 1

a)

Sprecherinnen und Sprecher der dritten Generation, also die Generation der Enkelkinder, können die Herkunftssprache ihrer Großeltern häufig nicht mehr aktiv verwenden. Stattdessen ist diese Generation oft einsprachig in der Umgebungssprache oder verfügt nur noch über eine rezeptive Kompetenz in der Herkunftssprache. Auch wenn Kinder der dritten Generation Kenntnisse ihrer Herkunftssprache haben, können sie diese häufig nur mündlich einsetzen. Der Erwerb der Herkunftssprache ist damit unvollständig (*incomplete acquisition*). Da sie die Schule im Aufnahmeland besuchen, werden sie ohne zusätzliche Maßnahmen die schriftsprachlichen Ausdrucksformen und Textkompetenzen in der Herkunftssprache nicht erwerben und bleiben so in der geschriebenen Sprache einsprachig.

b)

Um die Herkunftssprache zu erhalten, müssen die nachfolgenden Generationen ausreichend Input in dieser Sprache bekommen. Neben der Quantität spielt dabei auch die Qualität des Inputs eine wichtige Rolle. Hier ist ganz besonders der Zugang zur Literalität zu erwähnen. Dies kann zum Beispiel durch das Vorlesen von Büchern erfolgen. Weiter ist auch der Kontakt zu weiteren Personen (außerhalb der Familie) wichtig, sowie der Kontakt zum Herkunftsland.

Aufgabe 2

a)

Vom kollektiven Verlust der Herkunftssprache sind vor allem diejenigen Sprachgruppen betroffen, die über keine oder nur schwach ausgeprägte Netzwerke verfügen und die darüber hinaus keine Möglichkeiten haben, die Herkunftssprache im schulischen Bereich zu fördern. Dabei spielt natürlich auch die Größe der Gruppe in der Diaspora und ihre Verteilung eine Rolle. Weitere Gruppen, die vom kollektiven Verlust betroffen sind, sind Gruppen, deren Herkunftssprachen ein sehr geringes Prestige haben oder sogar stigmatisiert werden. Das betrifft v.a. Sprecherinnen und Sprecher von Sprachen, die bereits im Heimatland als Minderheitensprachen stigmatisiert waren (z.B. Kurdisch in der Türkei).

b)

Um den Verlust der Herkunftssprache der zweiten und dritten Generation der Sprecherinnen und Sprecher aufzuhalten, ist qualitativ hochwertiger Input, der Zugang zu Schriftlichkeit genauso wie eine positive Einstellung gegenüber der Herkunftssprache entscheidend. Daher sollten diese Aspekte gestärkt bzw. gefördert werden. Hier sind besonders bilinguale Schulprogramme von Bedeutung, die nicht nur den entsprechenden Input und die Schriftlichkeit vermitteln, sondern auch das Prestige der Sprache und damit die positive Einstellung ihr gegenüber stärken. Aber auch andere Arten der Förderung von Sprachenvielfalt können dazu beitragen. Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die Mehrheitsgesellschaft die jeweiligen Sprachen als einen Gewinn für den einzelnen und die Gesellschaft betrachtet. Damit werden auch die Eltern darin bestärkt, ihre Herkunftssprachen an ihre Kinder weiterzugeben. Die Wertschätzung aller Sprachen sollte auch im schulischen Kontext gefördert werden.

Kapitel 7

Aufgabe 1

Muysken (2000) unterscheidet in seinem Ansatz zum Code-Mixing die drei Kategorien Insertion, Alternation und kongruente Lexikalisierung. Dabei können Code-Mixing-Äußerungen sowohl lexikalische als auch grammatische Elemente zweier Sprachen beinhalten. Unter Insertion versteht er, dass morphologisch integrierte lexikalische (und nicht funktionale) Elemente in die andere Sprache übertragen werden. Dies können Wörter, Wortstämme oder Konstituenteneinheiten sein wie in dem folgenden Beispiel: „[N]eyseben haltestellede duryom [,nun stehe ich an der Haltestelle']“ (Bsp. aus Keim 2012: 153). Alternation bezeichnet den sowohl grammatisch als auch lexikalisch erfolgten Wechsel längerer, komplexerer Elemente wie Mehrwortkonstituenten: Eine Äußerung beginnt in der einen Sprache und endet in einer anderen Sprache wie beispielsweise in „Wenn ich mich so fühle, geh' ich 'raus in den Garten und/well look after my flowers“ (Clyne 1991: 194). Unter kongruenter Lexikalisierung versteht man Äußerungen, die lexikalische oder funktionale Elemente aus unterschiedlichen Sprachen in einer gemeinsamen grammatischen Struktur aufweisen: „[N]ormalaweis hot da bus n Sensor [...] wenn-a wos berührt geht die Tür wieder auf [,Normalerweise hat der Bus einen Sensor, wenn er etwas berührt, geht die Tür wieder auf']“ (Bairischsprecherin, unveröffentl. Aufnahme 2011 in Riehl 2014: 107).

Aufgabe 2

a)

Der Einfluss des Deutschen auf die Pro-Drop-Sprachen macht sich dadurch bemerkbar, dass Herkunftssprachen-Sprecherinnen und -Sprecher in ihren Sprachen das Subjektpronomen auch dann verwenden, wenn es pragmatisch nicht notwendig wäre, etwa wenn es nicht betont ist. Dieser Einfluss ist stärker bei Sprecherinnen und Sprechern, bei denen das Deutsche sehr dominant ist.

b)

In beiden Beispielen fehlt im letzten Teilsatz das Subjektpronomen: Es müsste richtig heißen *und jetzt vor ein paar Jahre ist er gestorben* in Bsp. (1) und *und dann nachher kamen sie wieder zurück nach Brasilien* in Bsp. (2). In beiden Fällen handelt es sich um das umgekehrte Phänomen, nämlich dass die Pro-Drop-Regel, die für das Portugiesische gilt, auf das Deutsche angewendet wird. Damit zeigt sich, dass struktureller Transfer in beide Richtungen gehen kann. Ausschlaggebend ist hier die Sprachdominanz: In Deutschland ist die deutsche Sprache in der Regel gegenüber den Herkunftssprachen dominant, in Brasilien dagegen das Portugiesische gegenüber der Herkunftssprache Deutsch.

Aufgabe 3

Individuelle Lösung

Kapitel 8

Aufgabe 1

a)

- gemeinsames Vorkommen von Sprachwechsel bei einzelnen Wörtern oder Wortstämmen und Sprachwechsel bei längeren Einheiten
- Vorkommen von Ad-hoc-Entlehnungen
- Verwendung erworbener Mischmuster
- Hauptinformationen in einer Sprache und *Passe-partout*-Wörter genauso wie häufige umgangssprachliche Formeln in einer weiteren Sprache
- Vorkommen frequenter Konstruktionen ähnlich wie Chunks
- meistens eine dominante Sprache, je nach Kontext/Domäne

b)

Es gibt äußere und innere Faktoren, die dazu beitragen können, dass Kinder ihre Sprachen mischen. Ein äußerer Faktor, dessen Einfluss kontrovers diskutiert wird, stellt die sprachliche Umgebung dar. So sind etwa Nicoladis und Smithson (2018) der Ansicht, dass der Anteil von Sprachmischungen durch den Input beeinflusst wird. Hier spielt insbesondere der Input der Eltern eine maßgebliche Rolle. Neigen diese dazu, in der familiären Interaktion ihre Sprachen selbst häufig zu mischen, tritt dies auch bei ihren Kindern stärker auf, als wenn sie sich an das OPOL-Prinzip halten. Den Kindern würde so signalisiert, dass ihre unmittelbaren Bezugspersonen beide Sprachen benutzen möchten. Wie häufig Sprachmischungen bei Kindern auftreten, könnte somit mit der Akzeptanz dieses Verhaltens in ihrem unmittelbaren sozialen Umfeld zusammenhängen. Müller (2017: 44) hingegen argumentiert, dass die Sprachpraxis innerhalb der Familie keine Auswirkungen auf das Mischverhalten der Kinder hat.

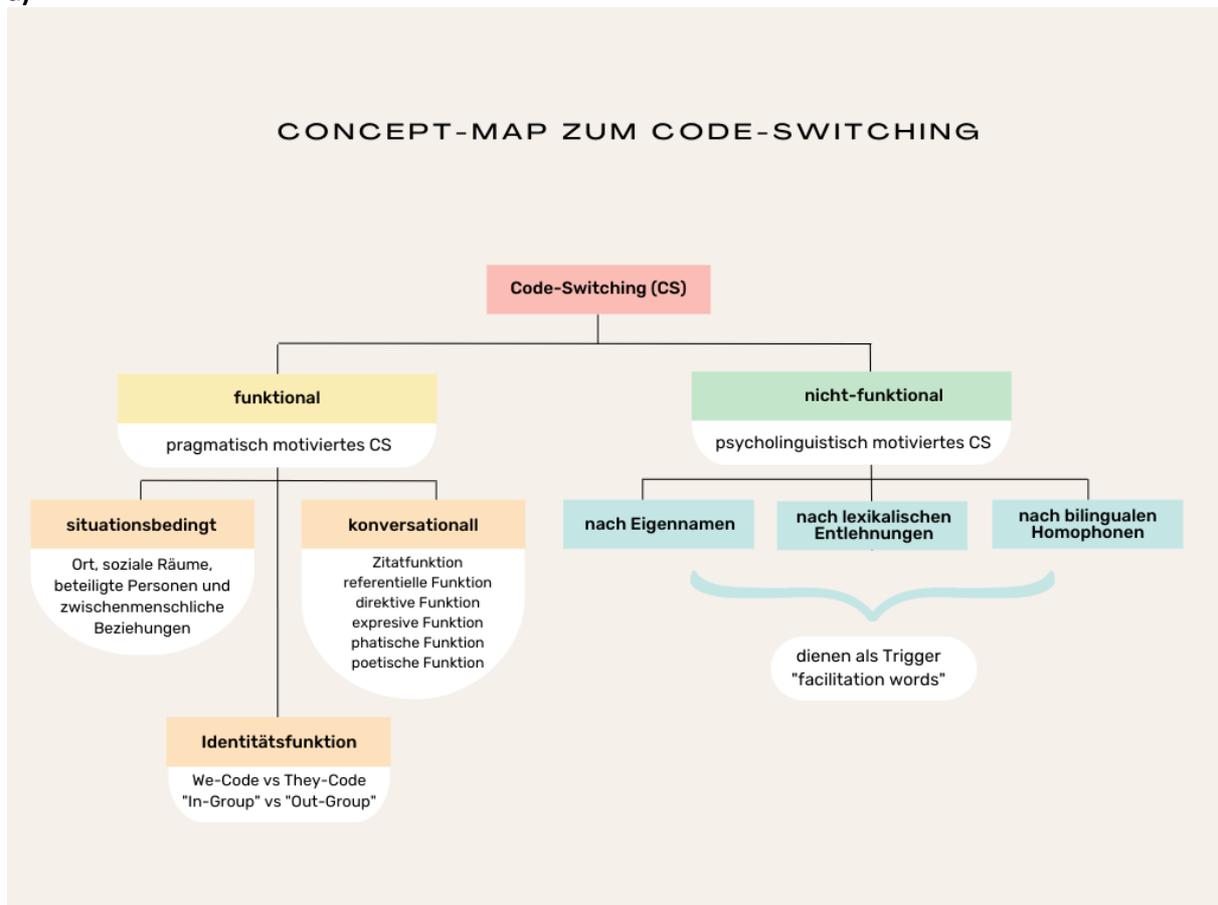
Zu den inneren Faktoren, die sich auf die individuelle Sprachentwicklung des Kindes beziehen, gehört beispielsweise die Sprachdominanz. In den allermeisten Fällen verläuft die sprachliche Entwicklung in den beiden (oder mehreren) Sprachen nicht komplett parallel. So kann es vorkommen, dass Kinder ihr Wissen aus der einen Sprache nutzen, um Hürden in der anderen zu meistern. Gawlitzek-Maiwald und Tracy (1996) haben hierfür den Begriff des *bilingual bootstrapping* vorgeschlagen. Dies gilt nicht nur im Bereich des Wortschatzes, also wenn das Fehlen eines Wortes durch den Rückgriff auf die andere Sprache kompensiert wird (*lexical gap*), sondern auch für den strukturellen Bereich von Sprache (vgl. ebd.: 903). Außerdem handelt es sich hierbei um eine bidirektionale Strategie. Das heißt, dass *bootstrapping* in beide Richtungen erfolgen kann. Sprachmischungen sind damit kein Zeichen mangelnder Kompetenz, sondern das Gegenteil ist häufig der Fall: Sind sprachliche Bereiche der einen Sprache bisher noch nicht erschlossen worden, kann dies mithilfe der anderen erfolgen. Dabei muss es sich aber nicht zwangsläufig um die dominante Sprache handeln.

c)

Beim gebrauchsbasierten Ansatz wird nicht zwischen Matrixsprache und eingebetteter Sprache unterschieden. Man geht davon aus, dass sich Kinder an Chunks und sog. *frame-and-slot-patterns* für ihre Sprachmischungen bedienen. Diese Bausteine kommen oft aus der dominanten Sprache der Heranwachsenden. Die wachsende Sprachkompetenz bei Kindern – sowohl monolinguale als auch mehrsprachige Äußerungen – sind häufig auf Verwendung teilschematischer Konstruktionen zurückzuführen.

Aufgabe 2

a)



© Constanze Richter und Veronika Berger

b)

Mit dem sog. *we-code* wird ein informeller Austausch innerhalb der *In-group* (Familie, Freunde) bezeichnet. Dem gegenüber werden die formelleren, weniger persönlichen Beziehungen zur *Out-group* mit dem sog. *they-code* erfasst. Jedoch ist der Zusammenhang zwischen dem Kommunikationsstil und der Gruppenidentität ein symbolischer und sagt nicht direkt den tatsächlichen Gebrauch voraus (vgl. Gumperz 1982: 66). Das heißt, die Wahl eines bestimmten Codes zieht nicht automatisch eine bestimmte Bedeutung nach sich. So kann etwa der Sprachwechsel einerseits eingesetzt werden, um die Zugehörigkeit zur *In-group* auszudrücken, andererseits aber auch, um sich als Teil der *Out-group* zu positionieren. Somit spielen weitere Faktoren wie der Diskurskontext, die sozialen Voraussetzungen und das Hintergrundwissen von Sprecherinnen und Sprecher eine Rolle (ebd.). Darüber hinaus führt die Verfügbarkeit von mehr als einem Code nicht zwangsläufig zu Sprachwechseln (vgl. Heller 1988: 83). Außerdem kann auch gerade die Vermeidung des Sprachwechsels und der Verbleib in nur einem Code als Positionierung zu einer spezifischen Gruppe dienen.

c)

Das Beispiel zeigt, wie der Sprachwechsel dazu genutzt wird, eine Gruppenzugehörigkeit auszudrücken. Durch den Wechsel vom „neutralen Code“ Swahili zum „markierten Code“ Maragoli bei der zweiten Begegnung, positioniert sich die Besucherin des Fitnessclubs gegenüber dem Türsteher neu. Sie betont damit die ethnische Zusammengehörigkeit. Dies greift der Türsteher unmittelbar auf, indem er selbst in die neue Varietät wechselt. Darüber hinaus fügt er noch an, dass er nicht gewusst hätte, dass sie es sei. Diese Äußerung ist nicht so zu verstehen, dass sich die beiden bereits kennen,

Koch & Riehl, Migrationslinguistik (= narr STUDIENBUCH)

ISBN (print) 978-3-8233-8517-2 | ISBN (eBook) 978-3-8233-9517-1

© 2024 Narr Francke Attempto Verlag

was nicht der Fall ist, sondern, führt seitens der Frau in Verbindung mit dem Sprachwechsel zu der Interpretation „I didn't know you were of my ethnic group“ (Myers-Scotton 1988: 169). Damit ermöglicht der Sprachwechsel beiden Konversationsteilnehmern sich neu zu positionieren und ihre ethnische Gruppenzugehörigkeit zu unterstreichen.

Zur vertieften Auseinandersetzung mit Code-Switching und Gruppenzugehörigkeit siehe: Petkova, Marina (2018). Code-switching und Gruppenkonstellationen. In: Eva Neuland & Peter Schlobinski (Ed.), Handbuch Sprache in sozialen Gruppen. Berlin/Boston: de Gruyter, 218–232.
<https://doi.org/10.1515/9783110296136-011>

Kapitel 9

Aufgabe 1

- Diasporavarietäten entstehen in der Diasporasituation durch die Isolierung vom Mutterland einerseits und durch den Sprachkontakt mit einer anderen Sprache andererseits;
- Sie werden auch als Kontaktvarietäten bezeichnet, da sie in einem bi- bzw. multilingualen Kontext entstehen und in Kontakt mit einer anderen Nationalsprache stehen;
- Ob sich aber in der Diaspora eine eigenständige Varietät entwickelt, hängt im Wesentlichen davon ab, ob die sprachlichen Besonderheiten sich in der gesamten Gruppe verbreiten oder nur bei einzelnen Sprechern vorkommen.
- Ein weiteres Problem stellt der ständige Zuzug von neuen Migrantinnen und Migranten aus den Heimatländern oder/und anhaltender Kontakt zu Familienangehörigen im Herkunftsland dar. Das verzögert ebenfalls die Konsolidierung einer eigenen Varietät, da bestimmte auf Sprachkontakt beruhende Phänomene wieder rückgängig gemacht werden können.
- Problematisch ist auch die Bestimmung der jeweiligen Vergleichsvarietät: Viele Migrantinnen und Migranten sprechen nicht die Standardsprache, sondern Dialekte oder andere Varietäten ihrer Herkunftssprache, so dass hier nicht die Standardsprache als Ausgangspunkt für die Entwicklungen angesehen werden kann. Das betrifft vor allem den Aspekt von Vereinfachungsprozessen (z.B. im Bereich des Kasusabbaus), die oft in Herkunftsvarietäten bereits angelegt sind und sich in der Diaspora lediglich verstärken.

Aufgabe 2

a)

Morphologisch komplexe Sprachen wie das Russische und Türkische bauen in der Diasporasituation v.a. Strukturen ab, die weniger häufig vorkommen oder morphologisch aufwendig sind (z.B. Genitiv Plural) oder aber Strukturen, die ambig sind (z.B. unterschiedliche Markierung bei belebten vs. unbelebten Objekten). Daneben finden sich Unsicherheiten im Kasusgebrauch, v.a. in idiomatischen Wendungen, oder Unsicherheiten beim Gebrauch von hochkomplexen semantischen Kategorien wie Aspekt (im Russischen) oder Modalität (im Türkischen). Als Erklärung für diese Entwicklungen kann man den reduzierten Input anführen. Es werden zu wenige Kontexte angeboten, in denen die verschiedenen Formen disambiguiert werden könnten. Hier spielt auch eine wichtige Rolle, dass die Sprecherinnen und Sprecher keinen oder nur einen begrenzten Zugang zur Schriftlichkeit in der Herkunftssprache haben. Weiter können diese Entwicklungen auch dadurch erklärt werden, dass sich in mehrsprachigen Gesellschaften die Normen immer mehr lockern und dadurch auch viele Varianten akzeptiert werden.

b)

- Die Herausbildung einer spezifischen Diasporavarietät wird erschwert, da die Sprecherinnen und Sprecher von Herkunftssprachen den Kontakt zum Herkunftsland stärker halten können (Social Media, Internet etc.). Dadurch können spezifische kontaktinduzierte Formen wieder verloren gehen bzw. die Varietäten im Herkunftsland haben dadurch einen stärkeren Einfluss.
- Durch die Globalisierung kommt es auch zum Kontakt mit weiteren Sprachen, beispielsweise des Englischen, die auf die Diasporavarietät einwirken.

Kapitel 10

Aufgabe 1

a)

Sprachliche Besonderheiten:

- „wann“ statt „wenn“ → temporale Fragepartikel wird als Subjunktion verwendet (Einfluss der Herkunftssprache)
- „egal italienisch oder deutsch“ → Wegfall von „ob“
- „Vorarbeiter komme“ → fehlerhafte Flexionsendung für die 3. Pers. Sg.
- „Was machen“, „Ich sachen“ → fehlende Flexion; Realisierung der Verbform im Infinitiv
- „Deutsche Mann“ → Wegfall des Artikels
- „Swei Mann oder drei Mann“ → fehlende Pluralbildung
- „Swei“ → phonologische Vereinfachung (Spirans statt Affrikate)
- Fehlende Inversion (*vielleicht andre Mann zusamme spreche, wo du arbeit, langsam machen*)

b)

- Stufe 1
- sehr kurze Sätze („Was machen?“, „imme arebeit“)
- an Personalpronomina werden nur *ich* und *du* verwendet
- Nominalgruppe besteht in der Regel nur aus einem Nomen (Ausnahme: *deutsche Mann*, das als ein Begriff gezählt werden kann)
- viele syntaktische Lücken, keine Verwendung des Artikels, Verbformen werden im Infinitiv oder unvollständig/falsch verwendet

Aufgabe 2

a)

- Im Gegensatz zu Gastarbeiterdeutsch zeichnet sich der Ethnolekt durch eine flüssige Sprechweise aus → Damit stellt der Ethnolekt einen Ethnolekt des Deutschen dar (und keine Varietät einer nicht-deutschen Sprache).
- Da die Kontaktvarietät von Sprecherinnen und Sprechern verwendet wird, die in der deutschen Sprache sehr kompetent sind – und in den meisten Fällen Deutsch als dominante Sprache verwenden, kann ihre Entstehung nicht durch Einfluss des Zweitspracherwerbs erklärt werden.
- Vielmehr ist der Ethnolekt Teil eines sprachlichen Repertoires, das auch andere Varietäten und Sprachstile der deutschen Sprache umfasst.

b)

- zu 1.: morpho-syntaktisches Merkmal: Weglassen von Artikel in Nominalphrasen
- zu 2.: Weglassen von Präpositionen in lokalen und richtungsweisenden Konstruktionen
- zu 3.: V3-Wortstellung und Weglassen von Präpositionen
- zu 4.: Grammatikalisierung von Direktiven wie *musstu* („musst du“) zu Modalpartikeln

Gründe für die Wahl dieser Sprachform können sein:

- Ursprünglich von türkischstämmigen Jugendlichen, entweder in Konfliktsituationen mit deutschsprachigen Peers, um eine fremde und bedrohliche Identität zu projizieren, oder in der Ingroup-Kommunikation, um spielerisch mit Konflikten umzugehen oder die Inkompetenz Dritter zu karikieren
- Der Sprachstil diene damit der Markierung einer spezifischen Identität als ‚Türkendeutsche‘
- Zunehmend auch verwendet von nicht-türkischen Jugendlichen → Deethnisierung des deutschen Multiethnolekts in einigen städtischen, nicht-migrantischen Milieus

Koch & Riehl, Migrationslinguistik (= narr STUDIENBUCH)

ISBN (print) 978-3-8233-8517-2 | ISBN (eBook) 978-3-8233-9517-1

© 2024 Narr Francke Attempto Verlag

- Jugendliche setzen dieses spezielle Register ein, um bestimmte diskursive und soziale Zwecke zu verfolgen
- In der Peergroup gilt der Ethnolekt als Normalform, in der Interaktion mit Lehrerinnen und Lehrern oder anderen erwachsenen Personen verwenden die Jugendlichen dagegen reguläre umgangssprachliche Varietäten (wenn jedoch Erwachsene Teil der *In-Group* sind, wird der Ethnolekt auch mit diesen als unmarkierte Varietät verwendet)

Kapitel 11

Aufgabe 1

a)

Spracherwerb, die konkrete, ggf. mehrsprachige Anwendung sowie situativ geforderte, sprachliche Fähigkeit müssen in einem soziokulturellen als auch historischen Kontext betrachtet werden (vgl. Franceschini 2010: 9). Affektive, soziale und kognitive (außersprachliche) sowie sprachliche Einflussfaktoren determinieren den Verlauf von Spracherwerbsprozessen. In sprachbiographischen Interviews sprechen die Interviewten über diese Einflussfaktoren, mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunktssetzungen (vgl. Dannerer 2014: 299). Folgende, allgemein formulierte Kategorien können in Interviews mit einem spracherwerbstheoretischen Interesse vorkommen:

- **Die individuelle Sicht auf Sprachen:** Dazu zählt unter anderem der Sprachgebrauch, beispielsweise in der frühen Kindheit oder vor und nach der Migration, aber auch die Sprachdominanz, so z.B. in mehrsprachig geprägten Haushalten. Welche Sprache/Varietät wird hauptsächlich in der Familie, welche Sprache/Varietät wird hauptsächlich mit Freunden gesprochen?
- **Die emotionale Haltung gegenüber Sprachen/Mehrsprachigkeit:** Darunter versteht die Sprachbiographieforschung sowohl negative als auch positive Emotionen, die Sprecherinnen gegenüber einer Sprache, die sie sprechen oder in der Vergangenheit gesprochen haben.
- **Verlauf des Spracherwerbs:** Auch die persönliche Perspektive der Sprecher auf die erworbenen und erlernten Sprachen im Laufe eines Lebens sowie die damit verbundenen, persönlichen Einstellungen zu den Erwerbs- und Lernprozessen, sind für Sprachbiographieforschung von hohem Interesse. Darunter fallen beispielsweise auch Selbsteinschätzungen zu den jeweiligen Sprachkompetenzen.

b)

Individuelle Lösungen.

Mögliche Fragestellungen für den Bereich der individuellen Sicht auf Sprachen:

- Wie viele Sprachen sprichst du?
- Wie viele Sprachen verwendest du regelmäßig, mit wem und in welchem Kontext?
- Wie hat sich der alltägliche Sprachgebrauch durch die Migration/Flucht verändert?

Anregungen für die Konzeption eines sprachbiographischen Leitfadens sind auch im Anhang der Dissertation von Sara Inghosso (2021) zu finden: Sprachbiographische Erzählungen junger Italiener in München: postmoderne Migrationsformen aus linguistischer Perspektive. LMU München: Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften: <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/27156/>

Aufgabe 2

a)

den sie ihrem Interaktionspartner vermitteln möchte (Selbstpositionierung). Durch die adressierte Selbstpositionierung seines Gegenübers nimmt der Interaktionspartner ebenfalls eine soziale Position ein und schreibt dieser bestimmten Person Positionen und daran orientierte Handlungen zu (Fremdpositionierung). Diese sprachlichen Positionierungsaktivitäten können implizit/indirekt oder explizit/direkt geäußert werden. Die Identitätsaspekte beziehen sich auf persönliche Merkmale, soziale Identitäten, rollenbedingte Rechte/Pflichten und moralische Attribute.

b)

Individuelle Lösung

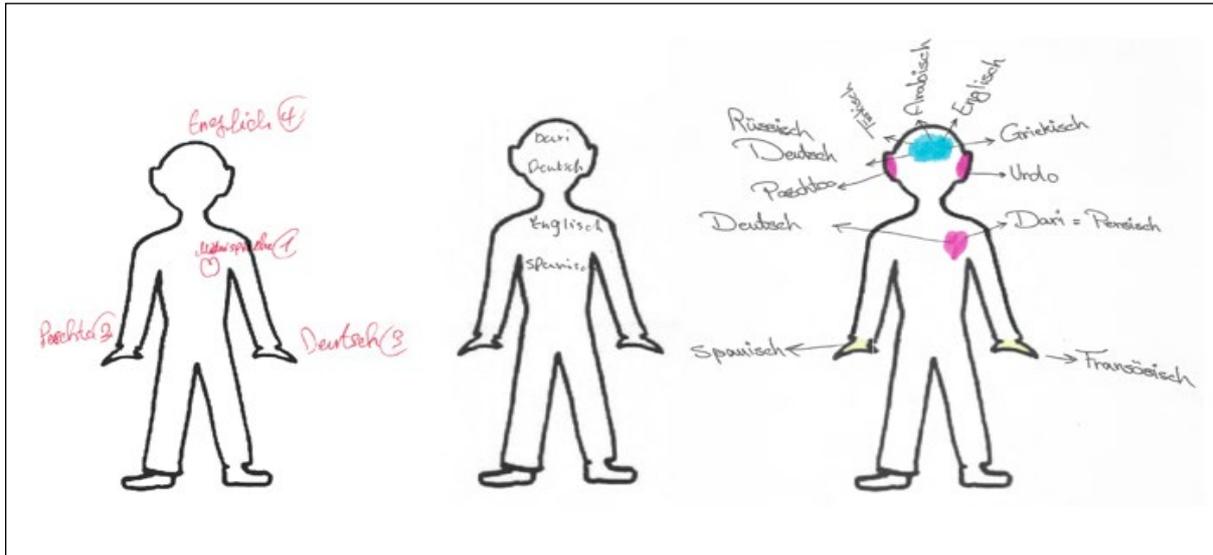


Abb. 2: Beispielhafte Lösung (vgl. Holzer 2023)

Kapitel 12

Aufgabe 1

a)

Unter der sog. Sprachkorpusplanung werden Eingriffe verstanden, die sowohl von einzelnen Sprachbenutzerinnen und -benutzern als auch von Institutionen vorgenommen werden können und sich vor allem auf die Bereiche Wortschatz, Orthographie, Grammatik sowie Aussprache beziehen. Konkrete Beispiele hierfür sind etwa Bemühungen um eine gendergerechte Sprache oder die Rechtschreibreform.

b)

Einfache und diskursbasierte Sprachmanagementprozesse des Individuums finden auf der Mikroebene statt. Diese werden auch als alltägliches Management (auch Online-Management genannt) bezeichnet, dem ein Bottom-up Prozess zugrunde liegt. Dieser lässt sich in die folgenden vier Stufen untergliedern (vgl. Nekvapil 2006, 2009):

1. Feststellen der Normabweichung
2. Bewertung der Normabweichung (positiv oder negativ)
3. Planung der Korrektur
4. Umsetzung der Korrektur

In der Anfangsphase kann das Individuum eine Normabweichung in seiner eigenen Sprechweise oder der einer Gesprächspartnerin oder eines Gesprächspartners bemerken. Je nach Gesprächskonstellation kann dies im Migrationskontext sowohl die Ziel- als auch die Herkunftssprache betreffen. Daraufhin kann eine Bewertung dieses sprachlichen Phänomens erfolgen. Ist diese negativ, kann die Sprecherin oder der Sprecher beginnen, einen Anpassungsentwurf zu entwickeln, beispielsweise wie ein Wort oder eine Form durch eine andere ersetzt werden kann. Schließlich kann der Entwurf umgesetzt werden, indem eine Korrektur vorgenommen wird. Anschließend wird das Gespräch weiter fortgesetzt, ohne dass der eigenen Korrektur bzw. der des Gesprächspartners oder der Gesprächspartnerin weitere Beachtung geschenkt wird. Es ist jedoch auch möglich, dass die vorgenommene Korrektur aktiv zur Kenntnis genommen und wiederum bewertet wird. Allerdings kann der beschriebene Prozess auch nach jeder Phase enden: Der Sprecherin oder dem Sprecher kann etwa ein bestimmtes Phänomen auffallen, ohne, dass sie oder er dieses negativ bewertet. Eine negative Bewertung wiederum muss auch nicht zwangsläufig zur Planung einer Korrektur führen und eine geplante Korrektur schließlich auch nicht umgesetzt werden.

Sprachmanagementprozesse auf der Mikroebene können sich auf einzelne Formulierungen beziehen, aber auch die Sprachwahl generell betreffen, also festlegen, welche Sprache in der Interaktion gewählt wird. Im Migrationskontext kann dies etwa die Wahl der Sprache innerhalb der Familie betreffen. Wichtige Einflussgrößen sind vor allem ideologische Faktoren wie das Sprachprestige, Identität oder Aufstiegsorientiertheit.

Aufgabe 2

Individuelle Lösung

Aufgabe 3

Der Einsatz von LL als didaktisches Tool im Unterricht ermöglicht eine vielfältige Auseinandersetzung mit dem Lebensraum von Schülerinnen und Schülern und gegebenenfalls ihrer Mehrsprachigkeit. Der Gebrauch, die Funktionen und die Bewertung von Sprachen im öffentlichen Raum wie auch die individuelle Wahrnehmung von eigenen und anderen Sprachgebrauchskonzepten können mittels der didaktischen Ansätze der LL reflektiert werden. Durch die bewusst gesteuerte Aufmerksamkeit auf

Zeichen nehmen die Schülerinnen und Schüler die sprachliche Vielfalt der Umgebung wahr und stellen einen Bezug zu ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit her.

Kapitel 13

Aufgabe 1

a)

Individueller Lösungsbereich

b)

- Die Ergebnisse der inferenzstatistischen Analysen zeigen, dass sowohl 2016 als auch 2021 die Unterschiede in der mittleren Lesekompetenz zwischen Kindern mit und ohne Zuwanderungshintergrund statistisch bedeutsam sind. Die Hypothese, dass diese Differenz zwischen 2021 und 2016 größer geworden ist, musste jedoch von den Autoren zurückgewiesen werden. Zwar ist die Differenz zwischen den beiden Gruppen deskriptiv¹ größer geworden, allerdings ist diese Vergrößerung nur numerisch bedeutend, nicht aber statistisch signifikant.
- Aufgrund des vorliegenden Studiendesigns können keine kausalen Schlussfolgerungen zum Einfluss der Eindämmungsmaßnahmen während der COVID-19 Pandemie auf die Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern seit 2016 getroffen werden. So sind die Voraussetzungen für eine kausale Inferenzen zwischen den beiden Variablen nicht gegeben (z.B. keine Kontrollgruppe verfügbar, keine longitudinalen Daten vorliegend).
- Um Rückschlüsse auf die Lesekompetenzen zu ziehen, wurde der internationale und standardisierte Lesetest von IGLU 2016 eingesetzt. Dieser umfasst zwei altersgemäße Lesetexte. Die Schülerinnen und Schüler werden gebeten, textbezogene Verständnisfragen (Multiple-Choice- und offene Fragen) zu beantworten. Die Autoren selbst räumen ein, dass andere wichtige Teilprozesse des Lesens (u.a. Buchstaben- und Worterkennung, Erfassung der Wortbedeutung, Aufbau einer kohärenten Textstruktur, Erkennen einer rhetorischen Strategie etc.) nicht berücksichtigt wurden. Eine ganzheitliche Betrachtung des Lesens als ein vielschichtiges Konstrukt und aktiver Rezeptionsvorgang der Bedeutungskonstruktion erfolgt demnach in der vorliegenden Arbeit nicht.

Aufgabe 2

a)

Das Verfahren erfasst die besonderen Rahmenbedingungen von mehrsprachigen Kindern mit der Bewertung „gut“, wenn:

1. abgefragt wird, ob Deutsch L1 oder L2 ist. Min. 5-fach abgestuft (immer-nie) werden mehrsprachige Handlungsmuster abgefragt;
2. die Anzahl der Kontaktmonate mit der Zweitsprache abgefragt und berücksichtigt wird. Aneignungsorte werden abgefragt;
3. die Information abgefragt wird, ob die Eltern nur, überwiegend oder (gar) nicht in der L1 bzw. L2 mit dem Kind sprechen. Zusätzlich erfolgt eine Einschätzung durch die Eltern, wie gut das Kind die L1 beherrscht;
4. Differenzierung der Diagnose in: (1) Mangelnde Sprachbeherrschung Deutsch (L2) trotz ausreichender Beherrschung von L1; (2) Mangelnde Sprachbeherrschung Deutsch (L2) und L1; (3) Mangelnde Sprachbeherrschung Deutsch (L1); (4) Weder noch, d.h. ausreichende Sprachbeherrschung
5. separate Normwerte für DaZ Kinder vorliegen, die an einer ausreichenden Stichprobe ermittelt wurden (n > 100).

¹ s. Appendix A für eine Übersicht der Mittelwerte (https://www.frontiersin.org/files/Articles/876485/fpsyg-13-876485-HTML-r2/image_m/fpsyg-13-876485-t003.jpg)

b)

Vorteile:

- Kompetenzen in der L2 Deutsch können auf diese Weise mit Kompetenzen in der L1 und weiteren Sprachen in Beziehung gesetzt werden.
- Die Erhebung der verschiedenen Sprachen regt pädagogische Fachkräfte dazu an, die Sprachenvielfalt in den KiTas wertzuschätzen und die Eltern aktiv in den Prozess der Sprachstandserhebung einzubeziehen.
- Gleichzeitig haben die Eltern das Gefühl, dass alle Sprachen des Kindes in den Einrichtungen wertgeschätzt werden und sie als Experten für ihre Kinder wahrgenommen werden.
- Im Gegensatz zu ausgewählten, künstlich herbeigeführten Prüfungskontexten beobachten Eltern den Sprachgebrauch ihrer Kinder in natürlich auftretenden Alltagssituationen.

Nachteile:

- Subjektivität der Einschätzung der Sprachkompetenzen → wirkt sich negativ auf die Zuverlässigkeit und Gültigkeit der Ergebnisse aus
- Verzerrungen durch „soziale Erwünschtheit“ nicht ausschließbar

Aufgabe 3



Lösungsvorschlag: Perspektiven und Potentiale der Digitalisierung und Gamifizierung für die Sprachstandsermittlung

Aufgabe 4

Individuelle Lösung

Kapitel 14

Aufgabe 1

a)

Als Bildungssprache wird ein Sprachregister bezeichnet, das in der Schule oder auch anderen formalen Kontexten für die Vermittlung und Aneignung von Kompetenzen und Wissen relevant ist. Dabei unterscheidet sich Bildungssprache von Alltagssprache, indem sie viele Elemente der sog. konzeptionellen Schriftlichkeit (oder auch CALP) aufweist wie spezifische Merkmale im Bereich der Lexik, Morpho-Syntax (Grammatik) und Textorganisation. Im schulischen Kontext dient Bildungssprache dazu, Lerninhalte zu vermitteln. Sie ist also das zentrale Medium des Lehrens und Lernens. Ihre Vermittlung verläuft hingegen häufig nur implizit. Das heißt, die Verwendung und das Verstehen werden oft bei Schülerinnen und Schülern vorausgesetzt. Vollmer und Thürmann (2010: 109) sprechen deshalb auch von einem „heimlichen Lehrplan“. Dies stellt insbesondere Lernerinnen und Lerner, die aufgrund ihrer Herkunft und/oder einer anderen Muttersprache in ihrem Lebensumfeld keinen Zugang zu diesem Register haben, vor große Herausforderungen. Allein der Deutschunterricht sowie zusätzliche Fördermaßnahmen wie DaZ-Stunden sind häufig nicht ausreichend, um sprachliche Defizite auszugleichen. Bildungssprachliche Kompetenzen werden vor allem fach- und damit inhaltsbezogen aufgebaut. Aus diesem Grund muss sprachliche Bildung in allen Fächern stattfinden. Unterrichtskonzepte, die versuchen, dies zu berücksichtigen, werden als sprachsensibler (Fach-)Unterricht bezeichnet. Sprachbildung ist damit immer als Querschnittsthema aller Schulfächer, Schulformen und auch Jahrgangsstufen zu verstehen. Die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten stellt einen kontinuierlichen Prozess dar, der koordiniert und systematisch im Verlauf der gesamten Bildungsbiografie erfolgen muss. Somit gilt es zu beachten, dass für das Gelingen einer durchgängigen Sprachbildung die Kooperation mehrerer Beteiligter erforderlich ist. Sprachentwicklung sollte damit nicht nur innerhalb eines bestimmten Zeitraums, wie beispielsweise im Elementarbereich gefördert werden, da sich mit neuen inhaltlichen Anforderungen auch die sprachlichen Herausforderungen ändern.

b)

Es lassen sich u. a. folgende, für Bildungssprache typische, sprachliche Elemente finden:

- Lexik (Wortschatz):
 - Fachwortschatz (Reibung, Masse, Strecke, Betrag, Arbeit ...)
 - Ambige Wörter (Masse, Arbeit, Strecke, Fahrstrecke, Kraft, Reibung ...)
 - Bildungssprachlicher Wortschatz (konstant, betragen, aufwenden ...)
- Syntax (Satzbau):
 - Integrative Satzmuster (Konditionalsatz)
 - Genitivattribute (des Gesamtgewichtes des LKW)
 - Passiv (wird ... aufgewendet; berücksichtigt wird)
- Morphologie (Wortbildung):
 - Kompositabildungen (auch Mehrfachkomposita) (Fahrtstrecke, Reibungswiderstand, Reibkraft, Fahrbahn, Gesamtgewichtes, Gewichtskraft)
 - Nominalisierungen (zum Fahren)

Aufgabe 2

a)

Der pädagogische Ansatz des Translanguagings beschreibt eine Unterrichtspraxis, in der es mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern erlaubt ist, ihr gesamtsprachliches Repertoire im Lernprozess zu nutzen. Dem zugrunde liegt die Annahme, dass so sprachliche Kompetenzen in beiden (oder mehreren) Sprachen weiterentwickelt werden und zudem auch ein tieferes inhaltliches Verständnis des jeweiligen Lerngegenstandes erreicht wird.

Koch & Riehl, Migrationslinguistik (= narr STUDIENBUCH)

ISBN (print) 978-3-8233-8517-2 | ISBN (eBook) 978-3-8233-9517-1

© 2024 Narr Francke Attempto Verlag

b)

In der im Aufsatz beschriebenen Studie wurde das argumentative Schreiben im Deutschunterricht unter Berücksichtigung des gesamtsprachlichen Repertoires einer sechzehnjährigen Schülerin untersucht. Die Probandin lernte das Deutsche als Zweitsprache seit zwei Jahren weitgehend ungesteuert. Ihre Erstsprache war das Französische. Ausgehend von einem Schreibimpuls wurde ein argumentativer Text eliziert. Hierbei ist auch ein sog. Laut-Denken-Protokoll erstellt worden, das heißt, die Autorin sollte im gesamten Schreibprozess ihre Gedanken laut äußern. Während der Text in der Unterrichtssprache Deutsch verschriftlicht werden sollte, konnte die Autorin beim lauten Denken alle Sprachen verwenden. Der Text wurde am PC verfasst, wobei nicht nur das Endprodukt festgehalten wurde, sondern auch dessen Entstehungsprozess. Des Weiteren fand auch eine hierzu parallel verlaufende Audioaufzeichnung der verbalisierten kognitiven Prozesse statt (das laute Denken). Auf diese Weise sollte die Rolle des gesamtsprachlichen Repertoires im Schreibprozess auf das einsprachige Endprodukt untersucht werden.

Die Ergebnisse des lauten Denkens zeigen, dass die Schülerin beide Sprachen verwendet. Hierbei nutzt sie das Französische, um den Inhalt der Aussage zu formulieren, der dann mithilfe der Zweitsprache Deutsch erweitert und schließlich niedergeschrieben wird. Damit wird deutlich, dass das Französische eine wichtige Rolle im Planungsprozess übernimmt. Eine anschließende tiefergehende semantische Analyse konnte darüber hinaus veranschaulichen, dass etwa die Hälfte der inhaltlichen Aussagen des deutschsprachigen Schreibprodukts auf kognitive Prozesse des Französischen zurückgehen. Die Pilotstudie konnte somit zeigen, dass die Lernerin ihr gesamtsprachliches Repertoire beim Schreiben in der Einzelsprache Deutsch nutzen konnten. So profitierte u.a. das Planen innerhalb des Schreibprozesses vom Rückgriff auf die Herkunftssprache Französisch und erfüllte in gewisser Weise eine natürliche Scaffolding-Funktion. Hierneben nennen die Autorinnen und Autoren weitere Möglichkeiten in der Nutzung des gesamtsprachlichen Repertoires wie das Notieren und Erstellen von Prätexten unter Rückgriff auf mehrere Sprachen, die Gestaltung von Concept-Maps oder auch die Konzipierung mehrsprachiger Schreibkonferenzen.

c)

Individuelle Lösung