

Doreen Bryant / Tanja Rinker

Der Erwerb des Deutschen im Kontext von Mehrsprachigkeit

Mit zahlreichen Aufgaben

narr **STUDIENBÜCHER**

narr
ranck
elatte
mpto



Prof. Dr. Doreen Bryant ist seit 2011 Inhaberin des Lehrstuhls für Germanistische Linguistik / Deutsch als Zweitsprache an der Universität Tübingen.



Prof. Dr. Tanja Rinker ist seit 2019 Inhaberin der Professur für Deutsch als Fremdsprache / Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

narr **STUDIENBÜCHER**

Doreen Bryant / Tanja Rinker

Der Erwerb des Deutschen im Kontext von Mehrsprachigkeit

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2021 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Internet: www.narr.de
eMail: info@narr.de

CPI books GmbH, Leck

ISSN 0941-8105

ISBN 978-3-8233-8322-2 (Print)

ISBN 978-3-8233-9322-1 (ePDF)

ISBN 978-3-8233-0324-4 (ePub)



Inhalt

Dank	9
Zur Einführung in das Studienbuch	10
0 Wege in die Mehrsprachigkeit: Ein erster Überblick	15
Teil I Deutsch aus der Lernendenperspektive: Schwierigkeiten verstehen und überwinden helfen	25
Einleitung	26
1 Prosodische und lautliche Aspekte	27
1.1 Sprachrhythmus	27
1.2 Wortakzent	30
1.3 Silbenstruktur	32
1.4 Lautsystem	33
1.4.1 Konsonanten	34
1.4.2 Vokale	36
2 Wortschreibung	40
3 Wortbildung	46
4 Flexion	56
4.1 Verbflexion	57
4.2 Nominalflexion	62
4.2.1 Genus	68
4.2.2 Kasus	74
4.2.3 Numerus	84
5 Wortstellung	92
6 Lokalisierungsausdrücke	100
6.1 Lokale Verben: Bewegungs- und Positions-/Kontaktmodus	101
6.2 Lokalisierungsstrukturen: einstellig, zweistellig, pleonastisch ..	104

6.3	Lokale Basisrelationen	105
6.4	Obligatorische Teilraumspezifizierung	108
7	Präposition-Artikel-Verschmelzung (PAV)	113
Teil II Studien zum Erwerb des Deutschen im Kontext von Mehrsprachigkeit		121
8	Phonologie	122
8.1	Hintergrundinformationen zum Erwerbsgegenstand	124
8.2	Phonologie im Erstspracherwerb	125
8.3	Phonologie im bilingualen Erwerb / Zweitspracherwerb	135
8.4	Studie 1: Neurophysiologische Marker der Phonemverarbeitung	138
8.5	Lautproduktion bei bilingualen Kindern	142
8.5.1	Studie 2: Erwerb von Phonemen bei türkisch-deutschen Kindern	143
8.5.2	Studie 3: Phonemerwerb türkisch-deutscher und russisch-deutscher Kinder im Vergleich	146
8.5.3	Studie 4: Entwicklungsverläufe und Einflussfaktoren im Phonemerwerb bei türkisch-deutschen Kindern	149
9	Wortschatz	158
9.1	Hintergrundinformationen zum Erwerbsgegenstand	159
9.2	Wortschatz im Erstspracherwerb	161
9.3	Wortschatz im bilingualen Erwerb	166
9.4	Studie 1: Entwicklung von Nomen und Verben bei russisch-deutschen Kindern	175
9.5	Studie 2: Der Einfluss des elterlichen Inputs	179
9.6	Studie 3: Inputdominanz und Entwicklung der Herkunftssprache Russisch	182
9.7	Studie 4: Lexikalische Entwicklung bei türkisch-deutschen Kindern	185
10	Genus	189
10.1	Hintergrundinformationen zum Erwerbsgegenstand	191
10.2	Genus im Erstspracherwerb	194
10.3	Genus im Zweitspracherwerb	203
10.3.1	Ein kurzer Überblick ausgewählter Aspekte	203

10.3.2	Studie 1: Nominalgruppeninterne und -externe Kongruenz bei Grundschulkindern	215
10.3.3	Studie 2: Prädiktive Nutzung von Genuskongruenz bei Erwachsenen	224
10.4	Genus im Erst- und Zweitspracherwerb: Zusammenfassung	233
11	Plural	236
11.1	Hintergrundinformationen zum Erwerbsgegenstand	236
11.2	Plural im Erstspracherwerb	237
11.3	Plural im Zweitspracherwerb	251
11.4	Studie 1: Erwerb der Pluralflexion bei türkisch-deutschen Kindern	253
11.5	Studie 2: Strategien im Pluralerwerb	258
11.6	Studie 3: Pluralvariation im L1- und L2- Erwerb: soziale, dialektale und methodische Faktoren	263
12	Wortstellung	272
12.1	Hintergrundinformationen zum Erwerbsgegenstand	274
12.2	Wortstellung im Erstspracherwerb	276
12.3	Wortstellung im Zweitspracherwerb	283
12.3.1	Früher Zweitspracherwerb	284
12.3.2	Studie 1: Erwerbsabfolge im ungesteuerten L2-Erwerb Erwachsener	286
12.3.3	Studie 2: Erwerbsabfolge im gesteuerten L2-Erwerb französischsprachiger SchülerInnen	297
12.3.4	Studie 3: Zum Einfluss der L1 (Russisch/Türkisch) auf den Verbstellungserwerb bei Grundschulkindern	310
12.3.5	Studie 4: Vergleich von Verbstellung und Subjekt-Verb-Kongruenz bei kindlichen und erwachsenen Deutschlernenden	317
13	Lokalisierungsausdrücke	324
13.1	Hintergrundinformationen zum Erwerbsgegenstand	325
13.2	Lokalisierung im Erstspracherwerb	326
13.3	Lokalisierung im Zweitspracherwerb	330
13.3.1	Studie 1: Zum Erwerb lokaler Relationen bei Kindern mit Türkisch und Russisch als L1	332
13.3.2	Studie 2: Zur Rolle sensomotorischer Repräsentationen bei erwachsenen Deutschlernenden	342
13.3.3	Studie 3: Zur Versprachlichung räumlicher Bewegung bei erwachsenen Deutschlernenden	351

14	Literatur	360
	ANHANG: Vokale und Konsonanten des Deutschen (Transkriptionszeichen, Artikulationsmerkmale)	386
	Index	388

Dank

Ohne unsere Studierenden, die sich einen kompakten Überblick über die Erwerbsforschung zum Deutschen im Kontext von Mehrsprachigkeit wünschten, gäbe es dieses Studienbuch nicht. Daher gilt ihnen unser erster Dank – auch für das Feedback beim Erproben einzelner Kapitel in Seminaren und Kolloquien.

Ein Buch in Zeiten der Corona-Pandemie zu verfassen, war eine ganz besondere Herausforderung – gerade in der heißen Phase schlossen Bibliotheken, war der Zugang zum eigenen Büro erschwert, mussten Kinder zu Hause betreut und beschult werden. Dass wir dennoch (beinahe fristgerecht) dieses Buch fertigstellen konnten, erfüllt uns mit Freude (und auch ein bisschen Stolz). Ohne die große Unterstützung unserer Partner und Familien hätten wir das Projekt nicht so ohne Weiteres stemmen können. Daher möchten wir uns bei Jürgen sowie Loren, Lia und Aiden und natürlich auch den Großeltern ganz besonders bedanken.

Ein herzlicher Dank geht auch an unsere MitarbeiterInnen, die das kritische Gegenlesen des Manuskripts übernommen haben (in alphabetischer Reihenfolge aus den Standorten Tübingen und Eichstätt): Theresa Bloder, Nora Budde-Spengler, Amelie Eisinger, Beate Erhard, Slavica Stevanović, Anna Fiona Weiß. Ebenso danken wir den Hilfskräften für die Unterstützung bei Recherchen, Layout und Literaturverzeichnis sowie den Studierenden, die einzelne Kapitel „Studi-Checks“ unterzogen haben: Michaela Bittl, Elisa Heinzmann, Aylin Özbey, Florian Siegmund, Sarah Unger, Diana Weskott. Danke an Birla Erhard für das Anfertigen zahlreicher Zeichnungen.

Abschließend sei unserer Lektorin Kathrin Heyng ganz herzlich gedankt für all ihre Unterstützung bei der Umsetzung unserer Studienbuchidee.

Wir wünschen unseren Lesenden eine anregende und vor allem auch ertragreiche Lektüre!

Doreen Bryant & Tanja Rinker
Tübingen, Eichstätt im Februar 2021

Zur Einführung in das Studienbuch

Ziele und Verortung in der Studienliteratur des Themenfeldes

Dieses Studienbuch verfolgt im Wesentlichen zwei Hauptziele – ein praxisorientiertes und ein forschungsorientiertes. Zum einen geht es um die Vermittlung von Grundlagen für eine linguistisch und ontogenetisch motivierte Sprachförderung. Eine wichtige Voraussetzung für ein wirkungsvolles sprachförderliches Handeln ist die Fähigkeit, die Lernaltersprache möglichst genau zu analysieren, um zur Initiierung der nächsten Entwicklungsschritte passgenaue didaktische Angebote machen zu können. Ergänzend zum Einsatz standardisierter Testverfahren bedarf es daher für den alltäglichen Umgang mit den Lernenden gut ausgebildeter sprachförderdiagnostischer Kompetenzen. Um diese ausbilden zu können, ist es erforderlich zunächst einmal den Lerngegenstand in seiner Vielschichtigkeit zu durchdringen und sich der spezifischen Erwerbsaufgaben und Herausforderungen bewusst zu werden. Erwerbsstudien liefern sprachphänomenbezogen weitere wichtige Details für die Sprachdiagnostik und Sprachförderung. So hilft beispielsweise die Kenntnis von typischen Progressionen in den untersuchten Sprachbereichen einerseits dabei, zielsprachliche Abweichungen eines Lernenden adäquat zu interpretieren und andererseits dabei, die erwerbslogisch nächsten Schritte anzubahnen.

Zum anderen soll das Studienbuch in die Erwerbsforschung zum Deutschen im Kontext von Mehrsprachigkeit einführen. Anhand ausgewählter aktueller und „klassischer“ Erwerbsstudien, die die methodische Breite des Feldes dokumentieren, werden die Lesenden an Forschungsdiskurse herangeführt und zum eigenen wissenschaftlichen Arbeiten angeregt.

Dementsprechend richtet sich das Studienbuch an Studierende, Referendare, Lehrkräfte sowie Aus- und Fortbildende, die sich für ihr sprachdiagnostisches und sprachdidaktisches Handeln differenzierte Einblicke in den Lerngegenstand und in verschiedene Erwerbsszenarien des Deutschen wünschen sowie an alle aus den genannten Gruppen, die sich für zentrale Sprachbereiche des Deutschen einen Forschungsüberblick verschaffen wollen und die sich anhand weiterführender Reflexions- und Lektüreaufgaben in die Erwerbsforschung vertiefen möchten.

Mit der Kombination aus linguistischer/sprachkontrastiver und spracherwerbsbezogener Annäherung an das Deutsche im Kontext von Mehrsprachigkeit, der Forschungsorientierung und dem Anspruch aus den Theorie- und Erwerbserkenntnissen didaktische Implikationen abzuleiten, schließt dieses Buch eine Lücke in der Studienliteratur und ergänzt die bereits vorliegenden Einführungswerke und Handbücher zu Deutsch als Zweitsprache (u. a. Hoffmann et al. 2017; Jeuk 2021; Kniffka & Siebert-Ott 2021; Rösch 2011), zu Mehrsprachigkeit (u. a. Müller et al. 2011; Riehl 2014; Roche 2012) und Praxishandbücher zur DaZ/DaF-Didaktik (u. a. Geist & Kraft 2019; Kalkavan-Aydin 2018).

Verortung in Spracherwerbstheorie und Sprachdidaktik

Eine der entscheidenden Fragen in der Spracherwerbstheorie betrifft die Rolle des Inputs. Diesbezüglich gibt es zwei grundlegend verschiedene Auffassungen. Der nativistischen Annahme zufolge ist der Mensch für den Erwerb der Sprache prädisponiert, d.h. ein erheblicher Teil der Sprachbeherrschung – auf der Theorieebene als Universalgrammatik (UG) beschrieben – ist angeboren und muss im Laufe der ersten Jahre aktiviert und sprachspezifisch moduliert werden. Dem Input kommt in diesem theoretischen Framework lediglich eine Triggerfunktion zu. So bewirken bestimmte Strukturen im Input des Kindes, dass von der UG bereitgestellte Parameter in zielsprachlicher Weise gesetzt werden (u. a. Chomsky 1981).

Während Befürworter der nativistischen Theorie der Interaktion mit der Umwelt und dem konkreten Sprachangebot der Umgebung eine geringe Bedeutung beimessen, rücken gerade diese Aspekte in der gebrauchsbasierten (*usage-based*) Spracherwerbskonzeption in den Vordergrund (u. a. Behrens 2009; Tomasello 2003).¹

Input wird – auch wenn der Begriff dies suggeriert – nicht zwangsläufig zum Intake. Dies gilt gleichermaßen für den Erst- und Zweitspracherwerb. Im Erstspracherwerb wird die an das Kind gerichtete Sprache idealerweise an den kognitiven und sprachlichen Entwicklungsstand angepasst (u. a. Ritterfeld 2000). Sie liefert in den ersten Lebensjahren bei transparentem Situationsbezug insbesondere jene Strukturen in hoher Frequenz und kategorialer Salienz, die das semantisch-konzeptuelle und morphologisch-syntaktische Grundgerüst der Zielsprache ausmachen (Bryant 2012: 14). Der an Zweitspracherwerbende gerichtete Input ist für gewöhnlich weniger angepasst an den aktuellen Entwicklungsstand und in Qualität und Quantität oftmals nicht hinreichend strukturiert. Die Sprachförderung kann und sollte unter Berücksichtigung erwerbslogischer Sequenzen bei der Inputoptimierung ansetzen. Es gibt verschiedene Möglichkeiten den Input erwerbsbegünstigend zu gestalten, auf die hier allerdings nicht im Detail eingegangen werden kann.² Im Rahmen einer strukturfokussierten Inputanreicherung sollten die Zielstrukturen in bedeutungsvollen, typischen Gebrauchskontexten präsentiert werden, die Form-Funktionszusammenhänge wahrnehmen lassen.

So ließen sich beispielsweise dynamische Positionsverben (*stellen, legen, hängen*) und lokale Präpositionen (*in, auf, an, unter, über, neben*) mit Akkusativrektion im Kontext einer Aktion des Zimmereinrichtens vermitteln (*Stell / leg X auf / in Y_{Akk}*),

1 Der Begriff *usage-based* geht auf Langacker (1987) zurück – auf den Begründer der kognitiven Grammatik. Ihm zufolge ist das Sprachsystem eines Sprachbenutzers „grounded in concrete usage events or utterances“ (Behrens 2009: 384). Es gäbe keine Grammatik unabhängig vom Sprachgebrauch. „(A)ll abstract grammatical rules were at some point induced from concrete and particular usage events“ (ebd. 385). Die Grammatik – in der nativistischen Spracherwerbskonzeption angeboren – muss in der gebrauchsbasierten Spracherwerbskonzeption erst konstruiert werden in der Interaktion mit der Umwelt und dem hierbei evozierten Sprachgebrauch (Bryant 2012: 16).

2 Z.B. *Input Flooding* (u. a. Wong 2005), *Structured Input Activities* (u. a. Van Patten 1996), *Input Enhancement* (u. a. Sharwood Smith 1993), *Chunking* (u. a. Handwerker & Madlener 2009).

statische Positionsverben (*stehen, liegen, hängen*) und lokale Präpositionen (s. o.) mit Dativrektion im Kontext einer Zimmerbeschreibung (*X steht / liegt auf / in Y_{Dat}*). Die Lernenden erfahren so implizit (oder mit zusätzlichen Erklärungen auch explizit), dass das Deutsche eine (konsequente) Positionsverbsprache ist und dass den Kasusformen unterschiedliche Funktionen im Raumausdruckssystem zukommen. Darüber hinaus lernen sie handlungs- oder bildgestützt an prototypischen Verwendungsweisen orientiert einige der Raumpräpositionen des Deutschen kennen.

Will man ein bestimmtes Muster (z. B. das der dynamischen/direktionalen oder der statischen Lokalisierung) etablieren, ist es von Vorteil zunächst nur wenige und prototypische Repräsentanten auszuwählen. Die sog. Typefrequenz, die sich auf die Vertreter eines zugrundeliegenden Musters bezieht, sollte also am Anfang eher niedrig gehalten werden. Die Tokenfrequenz, die sich auf die Vorkommenshäufigkeit eines konkreten Elements bezieht, sollte jedoch hoch sein. Durch eine hohe Tokenfrequenz wird eine stabile Ankerstruktur gelegt, während die Typefrequenz zur Analogiebildung und Mustererkennung anregt (u. a. Tomasello 2003). Auch in der (spontanen) mündlichen Interaktion mit den Lernenden ergeben sich für die Lehrkraft vielfache Möglichkeiten ihre Äußerungen so zu strukturieren, dass die Lernenden auf bestimmte Kontraste oder Ausdrucksvarianten aufmerksam werden.³

Allein auf der Basis von Inputverarbeitung wird die L2-Entwicklung allerdings noch nicht hinreichend vorangetrieben. Sprachverstehen ist möglich, auch ohne den Input bis ins letzte Detail analysiert zu haben. Sprachlernende sind nur dann, wenn sie selbst Output erzeugen, wirklich gezwungen, sich der Formseite der Sprache zu stellen und ihre eigenen Strukturen mit denen der Zielsprache zu vergleichen und dabei gegebenenfalls Differenzen zu bemerken (Swain 1985; Swain & Lapkin 1995).

In diesem Buch werden daher beispielhaft und sprachphänomenbezogen Anregungen für eine strukturfokussierte Inputanreicherung und für eine systematische Outputelizitierung gegeben.

Aufbau und Hinweise für die Nutzung des Studienbuches

Kapitel 0 führt in verschiedene Erwerbsszenarien ein und sensibilisiert dabei für die lebensweltliche Variation innerhalb einzelner Erwerbstypen und für das komplexe Zusammenspiel zahlreicher den Erwerb beeinflussender Faktoren. Es wird ein Bewusstsein dafür geschaffen, dass eine pauschale Zuordnung zu einem bestimmten Erwerbstyp den Blick für individuelle Erwerbsspezifika versperren kann.

Teil I stellt insgesamt sieben Sprachbereiche aus der Lernendenperspektive vor und zeigt die jeweiligen Zielstrukturen betreffend verschiedene Unterstützungsmöglichkeiten auf. Teil II knüpft an den linguistischen Ausführungen an und präsentiert für

3 Bischoff & Bryant (2020: 327f) geben in Anlehnung an Dannenbauer (1994) einen Überblick über zehn verschiedene Modellierungstechniken, die Lehrkräfte in der mündlichen Interaktion mit Deutschlernenden nutzen können..

sechs Sprachbereiche eine Auswahl an Erwerbsstudien. Da der Erstspracherwerb für den Zweitspracherwerb üblicherweise als Vergleichsmatrix herangezogen wird, ist den Studien zum Zweitspracherwerb immer ein Überblick der Erstspracherwerbsbefunde zum jeweiligen Phänomenbereich vorgeschaltet.⁴

Teil I und Teil II bieten Inhalte und Aufgaben für mindestens zwei Lehrveranstaltungen. Es ist möglich, sich Teil I zunächst in seiner Gesamtheit zu erarbeiten, um sich dann in einem Folgeseminar Teil II zuzuwenden. Alternativ wählt man nacheinander aus Teil I einen Sprachbereich (z. B. prosodische und lautliche Aspekte) und dann die dazu jeweils passenden Erwerbsstudien (z. B. zur Phonologie) aus Teil II. Es wurde darauf geachtet, dass die Kapitel beider Teile auch jeweils für sich stehen können, um damit einzelne Seminarsitzungen gestalten zu können. Es sei aber darauf hingewiesen, dass die Kapitel von Teil II, weil sie das Wissen von Teil I voraussetzen, in Bezug auf die Terminologie und die inhaltliche Dichte anspruchsvoller sind.



Jedes Kapitel beginnt mit einer Aktivierung, um auf das jeweilige Thema einzustimmen und bereits an vorhandenes Wissen anzuknüpfen.



Am Ende eines jeden (Unter-)Kapitels finden sich Aufgaben mit unterschiedlichem Anspruch und Schwierigkeitsgrad – zu erkennen an der Anzahl der Sterne.

* Reproduktion
** Anwendung
*** Vertiefung

Aufgaben, die überprüfen, ob ausgewählte Inhalte des gelesenen Kapitels wiedergegeben werden können, sind mit *einem* Stern versehen. Aufgaben, die das Gelesene anwenden lassen oder zur Reflexion darüber anregen, sind mit *zwei* Sternen ausgewiesen. (Für einen Teil der Aufgaben aus der Zwei-Sterne-Kategorie finden sich auf der Verlagshomepage unter dem Link www.meta.narr.de/9783823383222 Lösungsskizzen.) Die besonders anspruchsvollen, mit *drei* Sternen markierten Aufgaben beinhalten in

4 Selbstverständlich erheben wir keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Wir haben uns dazu entschlossen, lieber weniger Studien zu referieren, diese aber etwas detaillierter und somit für die Leserschaft nachvollziehbarer. Den Lesenden wird auffallen, dass die Kapitel sich im Stil ein wenig unterscheiden. Dies liegt daran, dass sie (die jeweiligen Forschungsinteressen berücksichtigend) aus unterschiedlicher Feder stammen: Kap. 1-7, 10, 12, 13 von Doreen Bryant, Kap. 0, 8, 9 und 11 von Tanja Rinker. Aufgrund des intensiven Austausches und gemeinsamer Überarbeitungen ist aus unserer Sicht aber dennoch ein gemeinsames Gesamtwerk entstanden – mit individuellen Nuancen und Gewichtungen.

aller Regel zusätzliche Lektürehinweise, um das zuvor Gelesene zu vertiefen und in einen größeren Forschungskontext einzubetten oder um komplexe Problemstellungen zu bearbeiten. Aufgrund der jedem Kapitel folgenden Aufgaben unterschiedlicher Niveaustufen eignet sich das Studienbuch auch gut für den Einsatz in heterogenen Seminargruppen (z. B. mit BA- und MA-Studierenden), aber auch zum Selbststudium oder zur Examensvorbereitung.

0 Wege in die Mehrsprachigkeit: Ein erster Überblick

Aktivierung

Versuchen Sie aus den Beschreibungen zu entnehmen, in welchen Kontexten die Kinder ihre Sprachen gebrauchen und wie sie ihre Fähigkeiten in diesen einschätzen. Worin sehen Sie Gemeinsamkeiten und worin Unterschiede in den mehrsprachigen Lebenswelten der drei Kinder?



Kasten 1:

Drei mehrsprachige Mädchen beschreiben ihren Sprachgebrauch zu Hause und haben hierzu eine Sprachenfigur¹ gestaltet.



Mädchen 1

Mädchen 1: „Ich kann Kurdisch, Englisch und Türkisch. In der Familie spreche ich sehr oft Türkisch, nicht so oft Kurdisch. Ich kann die Sprache noch nicht sehr gut. Englisch spreche ich nur im Unterricht, meist oder eher gar nicht zu Hause. Mit meinem Bruder spreche ich zu Hause ganz oft nur Türkisch oder Deutsch. [...] In der Schule spreche ich manchmal mit meiner Kusine Türkisch, wenn wir was zusammen sagen wollen. Mit meiner Mama spreche ich immer Türkisch, bisschen Deutsch. Mit meinem Papa soll ich, darf ich, oder was Ähnliches wie muss ich, Kurdisch sprechen, weil ich das noch nicht so gut kann. Ich bin Kurdin und muss diese Sprache können.“

Beschreibung der Sprachenfigur: „Hier oben in den Haaren oder eher im Kopf ist Deutsch, weil ich Deutsch ganz gut kann und irgendwie im Bauch ist Kurdisch, weil ich Kurdin bin. Im rechten Fuß ist Englisch, weil ich das zu Hause nicht mache, nicht extra lerne, sondern in der Schule und Türkisch im linken Fuß, weil ich das einfach nicht mag. Türkisch-Sprache. Und dann noch einen Mund gemalt aus der kurdischen Flagge.“

1 Kopiervorlage Sprachenfigur (www.oesz.at/sprachenportfolio/grundstufe.php?page=G2200, abgerufen am 07.07.2019)



Mädchen 2

Mädchen 2: „Ich sprech Englisch und Deutsch. Zu Hause sprech ich mit meiner Mama nur Deutsch und mit meinem Papa nur Englisch. Mit meinem Bruder sprech ich manchmal Deutsch und manchmal Englisch. Mit meiner Oma und meinem Opa aus Deutschland sprech ich nur Deutsch, und mit meinen Tanten und meinen Onkeln in Amerika nur Englisch.“

Beschreibung der Sprachenfigur: „In den Kopf und in die Hose und in den Schuh hab ich Deutsch gemacht, weil ich in Deutschland geboren bin, weil ich Deutsch spreche und weil meine Mutter Deutsch spricht. Und ich hab in den Pullover die amerikanische Flagge gemalt, weil ich auch zu 50 % amerikanisch bin wegen meinem Vater, weil der ist in den USA geboren.“



Mädchen 3

Mädchen 3: „Zu Hause sprech ich nur Deutsch und Ukrainisch. Mit meiner Mutter red ich nur Ukrainisch, aber wenn ich was nicht versteh, dann sagt sie es mir auch auf Deutsch. Mit meinem Vater red ich nur Deutsch. Mit meiner Oma mit der red ich Ukrainisch, aber wenn ich was nicht versteh, dann hilft mir Mama.“

Beschreibung der Sprachenfigur: „Ich hab die deutsche Flagge in den Kopf gemalt, da ich die Sprache am besten kann. Und die ukrainische Flagge in die Hände, weil ich nicht so gut Ukrainisch spreche und ich daher auch viel mit den Händen erkläre. Und im Fuß ist die britische Flagge, weil die vom Kopf weit entfernt ist und ich halt noch viel dazu lernen kann bei der Sprache. Aber da bin ich halt auch froh drüber, weil neue Sprachen zu lernen macht Spaß.“

(Mündliche Produktionen, leicht redigiert)

Rund 40 % der Kinder unter fünf Jahren in Deutschland haben einen Migrationshintergrund (Stat. Bundesamt 2019)². Ein großer Anteil dieser Kinder ist zu Hause mit

2 Unter Migrationshintergrund versteht man, dass eine Person selbst oder mindestens ein Elternteil aus dem Ausland zugewandert sind.

mindestens einer weiteren Sprache in Kontakt. Wie intensiv beispielsweise Mutter oder Vater ihre Herkunftssprache(n) mit den Kindern nutzen, wie gut und gerne die Kinder diese Sprachen sprechen, welche Sprachen die Geschwister oder die Freunde sprechen, ist allerdings höchst unterschiedlich. Die drei Mädchen, die in Kasten 1 ihre Mehrsprachigkeit beschreiben, können nur einen kleinen Ausschnitt der Vielfalt der Szenarien abbilden, wie Kinder mit verschiedenen Sprachen aufwachsen. Viele Wege führen in die Mehrsprachigkeit: Jedes Elternteil spricht eine oder mehrere Sprachen, die Familiensprache unterscheidet sich von der Umgebungssprache, ein längerer Aufenthalt in einem anderen Land erfolgt, Sprachen werden in der Schule gelernt und so weiter. All diese Umstände und persönliche Entscheidungen können zu Mehrsprachigkeit bei Kindern (und Erwachsenen) führen und hierbei zu jeweils individuellen Erwerbsprofilen.

Ungeachtet dessen sucht die Forschung nach interindividuellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden, um auf der Basis gewisser Übereinstimmungen spezifische Erwerbs(typ)gruppen zu identifizieren. Der monolinguale Erstspracherwerb der Zielsprache (in diesem Buch des Deutschen) dient hierbei in der Regel als Vergleichsbasis. Man betrachtet verschiedene sprachliche Phänomenbereiche (z. B. Phoneminventar, Nominalflexion, Wortstellung) des Deutschen und vergleicht den diesbezüglichen Erwerbsverlauf, die Erwerbgeschwindigkeit und den erreichten Endzustand.

Da Kinder im ungesteuerten³ Erwerb einer weiteren Sprache im Allgemeinen erfolgreicher zu sein scheinen als Erwachsene und dieser Erwerbsvorteil nach Erklärungen verlangt (vgl. u. a. Pagonis 2009), lag und liegt ein besonderer Fokus der Spracherwerbsforschung auf dem Alter zu Erwerbsbeginn. Nach der wohl bekanntesten Hypothese der Kritischen Periode (u. a. Lenneberg 1967) schließt sich im Alter von etwa zehn bis zwölf Jahren aufgrund neuronaler Reifungsprozesse das Zeitfenster, in dem die bei Geburt vorhandene Spracherwerbsfähigkeit zur Verfügung steht. Danach sei eine Sprache nicht mehr beiläufig im Kontakt mit Sprechern dieser Sprache zu erwerben, sondern müsse nun bewusst und mit gewissen Anstrengungen erlernt werden. Die Hypothese der Kritischen Periode erfreute sich zwar einer großen Anhängerschaft, konnte aber empirisch nie bestätigt werden. Eine deutlich differenziertere Sicht auf den Zweitspracherwerb bietet das (sich an der Idee der Kritischen Periode anlehrende) Konzept der sensiblen Phasen, demzufolge es für spezifische sprachliche Phänomenbereiche bestimmte Zeitfenster gibt, in denen der L2-Erwerb dem L1-Erwerb (nahezu) gleicht (Meisel 2007). Nach dem Verstreichen des für ein bestimmtes grammatisches Phänomen (z. B. Wortstellung) anzunehmenden optimalen Zeitfensters lassen sich in der Lerner Sprache Merkmale beobachten, die in dieser Ausprägung im L1-Erwerb nicht vorkommen. So gleicht der Erwerb der Wortstellung (siehe Kapitel 12) im Erwerbsalter von 3-4 Jahren weitgehend dem Erwerb der Wortstellung monolingualer Kinder (Tracy 2007). Sind die Kinder bei L2-Kontakt jedoch schon 6-7 Jahre alt, dann

3 Als „ungesteuert“ bezeichnet man den Erwerb einer weiteren Sprache in der alltäglichen Kommunikation, der sich auf natürliche Weise vollzieht – „ohne systematische intentionale Versuche, diesen Prozess zu steuern“ (Klein 1992: 28).

treten im Satzbau zielsprachliche Abweichungen auf, die wir im monolingualen Erwerb deutschsprachiger Kinder so nicht beobachten können und die z.T. auf den Einfluss der Erstsprache zurückzuführen sind (Haberzettl 2005).

Mit voranschreitendem Erwerbsalter – so die Annahme – wird die Lernaltersprache der von Erwachsenen im ungesteuerten Erwerb zunehmend ähnlicher (Meisel 2007). Auf diesem Weg scheinen einige Zeitfenster besonders relevant, die dann auch in der Erwerbsliteratur wiederkehrend zur Klassifizierung von Spracherwerbstypen herangezogen werden.

Eine übliche Einteilung mehrsprachiger Kinder basiert somit auf der Chronologie des Erwerbs zweier oder mehrerer Sprachen: Als Erstsprache (= L1) wird die Sprache verstanden, die meist im familiären Kontext von Geburt an erworben wird. Beim simultanen oder doppelten Erstspracherwerb (2L1; manchmal auch bilingualer Erstspracherwerb) erwirbt ein Kind von Geburt an zwei Sprachen⁴. Vom simultanen Erwerb wird der sukzessive Erwerb abgegrenzt, bei dem der Erwerb einer zweiten (bzw. weiteren) Sprache erst dann einsetzt, wenn der Erwerb der ersten Sprache(n) „zumindest in den Grundzügen vollzogen ist“ (Rothweiler 2007: 106). Beim sukzessiven Erwerb unterscheidet man zwischen kindlichem Zweitspracherwerb und Zweitspracherwerb von Jugendlichen und Erwachsenen. Wie in Abb. 0.1 dargestellt, wird in Bezug auf die Kindheit noch eine weitere Differenzierung nach frühem (ab 3-4 Jahren) und spätem (ab 6-7 Jahren) Zweitspracherwerb vorgenommen (siehe u.a. Rothweiler 2007; Schulz & Grimm 2019).

Der simultane Erwerb von zwei und mehr Sprachen wird nur allzu oft als Erfolgs- garant beschrieben. So heißt es beispielsweise in Meisel (2007: 97), dass bilingual aufwachsende Kinder „eine grammatische Kompetenz [erreichen], die sich qualitativ nicht von der vergleichbarer Monolingualer unterscheidet“ (Meisel 2007: 97). Hingegen seien bei einem zeitlich später einsetzenden Erwerb einer weiteren Sprache nicht alle Lernenden erfolgreich (Meisel 2007: 99).

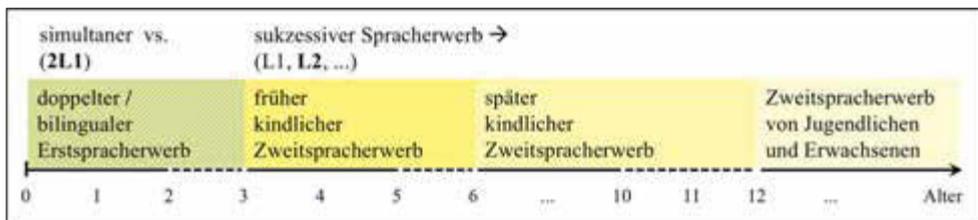


Abb. 0.1: Spracherwerbstypen der Zwei-/Mehrsprachigkeit in chronologischer Abfolge (eigene Grafik, D.B.). Auf der Zeitachse, die das Erwerbsalter in Jahren darstellt, sind durchgehende und gestrichelte Linien zu sehen. Während in Bezug auf die mit durchgehender Linie markierten Intervalle in der Erwerbsliteratur weitgehende Einigkeit herrscht, wird der gestrichelt markierte Abschnitt entweder dem darüber angeordneten oder dem rechts davon stehenden Erwerbstyp zugeordnet.

4 Es wird allerdings diskutiert, wie groß das Zeitfenster sein darf, um noch von doppeltem Erstspracherwerb (2L1) zu sprechen: von Geburt bis ca. zwei Jahre (u.a. De Houwer 2009; Schulz & Grimm 2019) oder bis drei Jahre (u.a. Rothweiler & Kroffke 2006).

Die in Abb. 0.1 dargestellte Unterteilung in Spracherwerbstypen der Zwei-/Mehrsprachigkeit, die auch vielen Erwerbsstudien zugrunde liegt, wird der Komplexität mehrsprachiger Profile natürlich keineswegs gerecht. Folgt man einer chronologischen Betrachtungsweise, wären die Kinder in Kasten 1 als simultan-bilingual bzw. -multilingual zu bezeichnen, da sie von Geburt an mit mehreren Sprachen aufgewachsen sind und die jeweiligen Sprachen (Ukrainisch, Kurdisch, Türkisch, Englisch, Deutsch) von einem Elternteil zu Hause gesprochen werden. Die lebensweltliche Mehrsprachigkeitsrealität entspricht allerdings nicht bei jedem der Kinder den zuvor skizzierten Erwartungen. Das heißt, auf der Basis einer chronologischen Nomenklatur wie „simultaner Erstspracherwerb“ oder „früher Zweitspracherwerb“ können keine verlässlichen Aussagen über tatsächlich erreichte Kompetenzen getroffen werden. Genauso wie Kompetenzunterschiede zwischen den Sprachen bei simultan-bilingual aufwachsenden Kindern erwartet werden können, führt auch ein Beginn des Zweitspracherwerbs bei Schuleintritt oder später nicht notwendigerweise zu reduzierten Sprachkompetenzen in dieser Sprache. Während neurobiologische Veränderungen im Laufe von Kindheit und Jugend, die auch u. a. das Sprachlernen beeinflussen, unbestritten sind, zeigt sich in vielen Studien, dass das Erwerbsalter zwar ein Faktor sein kann, aber keinesfalls der einzige und möglicherweise auch nicht der entscheidende.

Würde man die sprachlichen Hintergründe der oben vorgestellten mehrsprachigen Kinder systematisch untersuchen, ergäbe sich ein komplexes Geflecht von Faktoren, die sich verschiedentlich auf die sprachlichen Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen auswirken.

Auf einige der potenziellen Einflussfaktoren sei im Folgenden kurz eingegangen:

Neben dem Zeitpunkt des Erstkontakts mit der L2 wird in den meisten Erwerbsstudien auch die Kontaktdauer mit der L2 angegeben. Seltener, weil auch schwerer zu ermitteln, wird jedoch die **Intensität des Kontakts** mit den jeweiligen Sprachen berücksichtigt: Während eine Kontaktdauer von beispielsweise sechs Jahren bei einem sechsjährigen Kind mit dem Erwerbsalter (= Geburt) gleichgesetzt werden könnte, erweist sich diese Angabe bei genauerer Betrachtung als zu grob. Der Umfang des Sprachkontakts kann innerhalb von Familien mit bilinguaem Sprachangebot (Mutter Sprache 1, Vater Sprache 2), und sogar auch zwischen Geschwistern, erheblich variieren. Abb. 0.2 illustriert die Bandbreite des Anteils der beiden Sprachen Italienisch und Deutsch, die in italienisch-deutschen Familien von fünf Kindern einer ersten Klasse seit Lebensbeginn mit ihnen gebraucht wurde (= Input) sowie ihre produktiven Wortschatzkompetenzen (Nomen) im Deutschen und im Italienischen.

a)

	Mutter Deutsch	Vater Deutsch	Mutter Italienisch	Vater Italienisch
I_01_04	19,57%	0,00%	58,70%	78,30%
I_04_01	75,00%	34,78%	25,00%	0,00%
I_09_04	75,00%	42,39%	25,00%	14,10%
I_10_04	42,39%	39,13%	14,10%	0,00%
I_10_06	25,00%	9,78%	75,00%	29,30%

b)

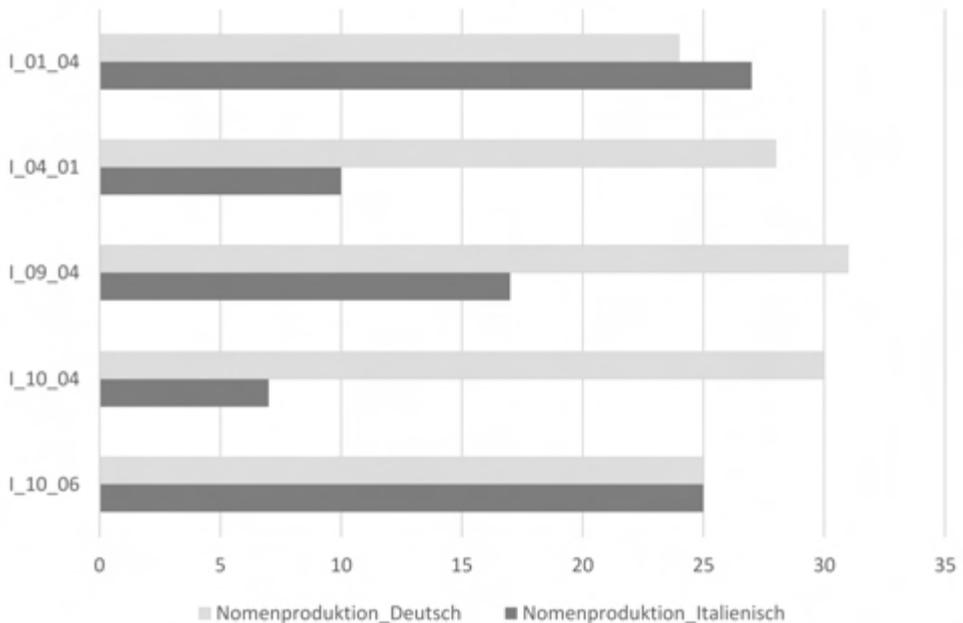


Abb. 0.2: Input der Eltern und Nomenproduktion bei fünf italienisch-deutschen Kindern.

a) Anteil des Italienischen und des Deutschen von Geburt bis zur 1. Klasse seitens der Mutter und des Vaters. Dieser Anteil wurde kumulativ aus Angaben aus einem Elternfragebogen errechnet. In b) ist die Summe der produzierten Nomen im Italienischen (dunkelgrau) und im Deutschen (hellgrau) in einem Wortschatztest (CLT, Rinker & Gagarina 2014, siehe Kap. 9.3) abgetragen. Maximal zu erreichende Rohwerte: 32. (Ausschnitt eigener Daten, T.R.)

Wie sich die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder entwickeln, hängt maßgeblich von der Quantität und Qualität des Inputs ab. Der **sozioökonomische Hintergrund** der Familien ist diesbezüglich ein gewichtiger Einflussfaktor. Gut ausgebildete (und verdienende) Eltern, vor allem Mütter, beeinflussen den Erhalt von Herkunftssprachen günstig (Lauro, Core & Hoff 2020). Zudem haben bereits viele Studien aus ein- und mehrsprachigen Familien belegt, dass in Familien mit einem höheren sozioökonomischen Hintergrund mehr mit Kindern gesprochen wird und die Gespräche kognitiv anspruchsvoller sind. Dadurch erreichen diese Kinder in der Regel bessere sprachliche Kompetenzen (Hart & Risley 1995; Hoff & Place 2012).

Die Möglichkeiten des Sprachkontakts hängen oftmals auch vom **Prestige der Sprachen** innerhalb einer Sprechergemeinschaft ab. Welche Sprache wird beispielsweise an Schulen als Fremdsprache erworben (hohes Prestige), welche Sprache ist wirtschaftlich gesehen von größerer Bedeutung? In Deutschland hat das Englische einen sehr hohen Stellenwert (meistgewählte Fremdsprache, höchste Anzahl bilingualer Einrichtungen⁵), wobei die Anzahl der HerkunftssprecherInnen des Englischen sehr gering ist⁶.

Eine weitere wichtige Rolle in der Entwicklung mehrerer Sprachen spielt die **Bildungsumgebung** (siehe Abb. 0.3). Werden bestimmte Sprachen unterdrückt und sind an der Schule oder Kita unerwünscht, ist es für Kinder schwieriger, diese zu erhalten und weiter auszubauen. Gibt es herkunftssprachliche Angebote? Wie wird das Deutsche gefördert? Welche Sprachen sprechen die anderen Kinder? Auch die Einstellungen der Lehrkräfte zur Mehrsprachigkeit sowie ihre methodisch-didaktischen Kompetenzen im Umgang mit mehreren Sprachen sind relevant für die mehrsprachige Entwicklung.

Hinzu kommen beim Erwerb mehrerer Sprachen zahlreiche **in den Kindern liegende Faktoren** wie nicht verbale kognitive Fähigkeiten oder phonologische Verarbeitungsfähigkeiten (Lauro et al. 2020). Kinder mit guten Fähigkeiten in diesen Bereichen haben eine größere Chance, mehrsprachig zu werden und zu bleiben. Gute phonologische Fähigkeiten, wie die Fähigkeit, sich eine kurze Sequenz von Silben zu merken oder Laute zu unterscheiden (siehe Díaz et al. 2016), sind Teil des sogenannten Sprachtalents oder der Sprachbegabung (Ameringer et al. 2018). Ebenso sind Persönlichkeitsmerkmale wie die Motivation, eine Sprache zu erwerben oder zu erhalten oder auch eigene Einstellungen gegenüber Sprachen und ihren Sprechern gegenüber, einflussreich.

5 Gemäß Daten des Vereins „Frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen“ (FMKS) (2019) stehen 857 Grundschulen mit bilingualen Zweigen mit Englisch, 28 Grundschulen mit Italienisch und sieben Grundschulen mit Türkisch entgegen. Nur wenige Schulen in Deutschland haben ein konsequent mehrsprachiges Profil, das insbesondere auch die Herkunftssprachen von Schülerinnen und Schülern integriert (z. B. Staatliche Europa-Schule in Berlin).

6 Englischsprachiger Hintergrund: ca. 350 000 Menschen; türkischer bzw. türkischsprachiger Hintergrund: 2,8 Millionen Menschen (Stat. Bundesamt 2020).

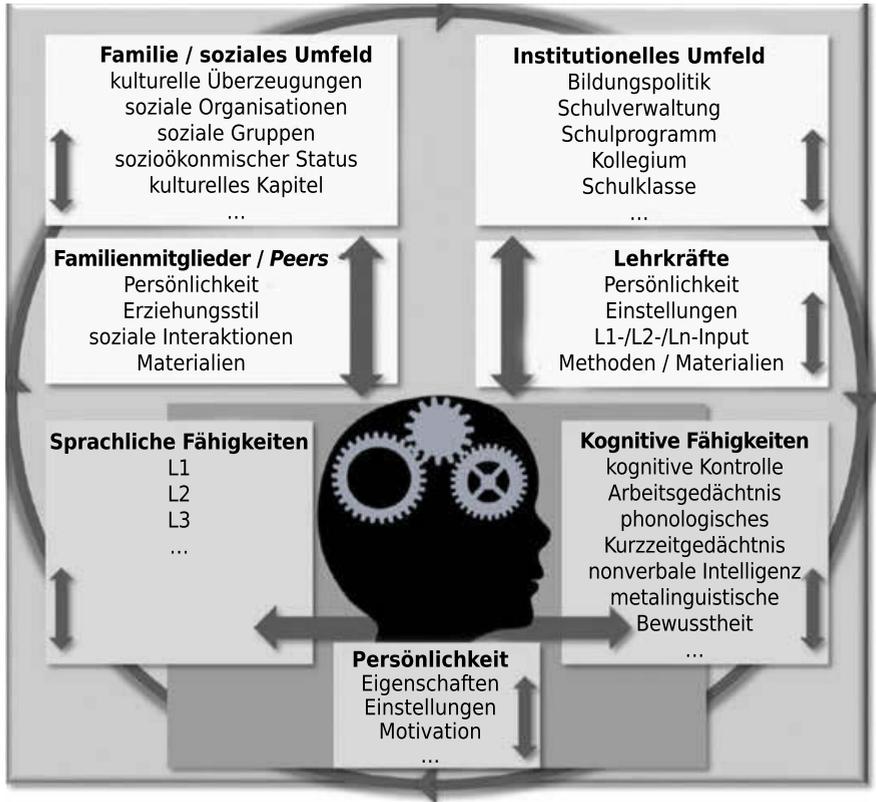


Abb. 0.3: Einflussfaktoren auf den Erwerb mehrerer Sprachen nach Kersten (2020: 83)

Da diese Grafik sich insbesondere auf den schulischen Erwerb von Fremdsprachen bezieht, fehlen Angaben wie Sprachkontaktdauer oder Erwerbsalter. Dennoch bildet diese Grafik die Komplexität der Einflussfaktoren und der Zusammenhänge gut ab.

Wie hier deutlich geworden sein sollte, ist jedes mehrsprachige Aufwachsen individuell und der einzelne Lernende und der Komplex der Einflussfaktoren auf den Erwerb der unterschiedlichen Sprachen einzigartig.

In den Neurowissenschaften hat sich daher auch die Betrachtungsweise der neuronalen Grundlagen des Erwerbs mehrerer Sprachen deutlich verändert. In der vielfach zitierten Studie von Kim et al. (1997) wurden, noch unter Annahme eines stark wirkenden Altersfaktors, unterschiedliche Aktivierungsmuster bei erwachsenen Probanden, die zwei Sprachen von Geburt an erworben hatten und Probanden, die eine weitere Sprache erst mit rund 11 Jahren erworben hatten, beobachtet. Die Sprachkompetenzen wurden allerdings nicht berichtet. Hingegen konnten Perani et al. (1998) Effekte der Sprachkompetenz und nicht des Erwerbsalters nachweisen: Während bei niedriger Sprachkompetenz in der L2 andere Areale als in der L1 aktiviert werden, sind es bei hoher Sprachkompetenz identische Aktivierungsmuster für beide Sprachen.

In einer neueren Studie, rund 20 Jahre später, zeigen De Luca, Rothman, Bialystok und Pliatsikas (2019) differenzierte Effekte der sog. „language experience factors“ (L2-Alter, Dauer des L2-Sprachkontakts, L2-Gebrauch in sozialen Settings, L2-Gebrauch zu Hause) auf der neuronalen Ebene. Sowohl die Dauer als auch der Sprachgebrauch zeigen Veränderungen auf der strukturellen aber auch auf der funktionellen Ebene des Gehirns und belegen, wie sich das Gehirn optimal auf seine Umwelt einstellt. Vielversprechend sind auch Ansätze, die z. B. die individuelle Inputsituation bei der Analyse neuronaler Gruppendaten berücksichtigen (z. B. die individuelle Anzahl von Stunden im Kontakt mit einer Sprache und die Ausprägung einer neuronalen Reaktion auf einen Lautkontrast; García-Sierra et al. 2011, 2016).

Dieses einleitende Kapitel sollte zunächst einmal sensibilisieren für die Komplexität und Vielschichtigkeit des Spracherwerbs im Kontext von Mehrsprachigkeit. Die nachfolgenden Aufgaben regen an, die eigene Mehrsprachigkeit zu reflektieren und gängige Einstellungen gegenüber der Mehrsprachigkeit kritisch zu hinterfragen.

Aufgaben



- 1.* Nennen Sie drei zentrale Einflussfaktoren, die den Erwerb mehrerer Sprachen beeinflussen.
- 2.** Beschreiben Sie möglichst detailreich Ihre eigene Mehrsprachigkeit und gehen Sie auch darauf ein, wie sich diese über die Jahre verändert hat. Verwenden Sie in Ihrer Darstellung auch visualisierende Elemente (z. B. Sprachenfigur oder einen Zeitstrahl).
- 3.** Warum ist es hilfreich, sich als (angehende) Lehrkraft mit der eigenen Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen?
- 4.*** Bislang haben wir uns nur auf die sog. „äußere Mehrsprachigkeit“ konzentriert – auf das Beherrschen mehrerer Einzelsprachen (u. a. des Deutschen.). Das Deutsche (wie jede andere Sprache auch) stellt allerdings ein Gesamtsprachsystem dar, das aus verschiedenen Varietäten besteht und zusammengehalten wird durch die Standardvarietät. Lesen Sie in Girnth (2007) nach, welche Dimensionen von Varietäten zu unterscheiden sind und ergänzen Sie Ihre Mehrsprachigkeitsdarstellung von Aufgabe 2 um Ihre sog. „innere Mehrsprachigkeit“, d. h. um innerdeutsche Varietäten, die Sie (mehr oder weniger) beherrschen.
- 5.*** Es kursieren eine Reihe von Mythen rund um Mehrsprachigkeit und so manches Vorurteil hat sich in vielen Köpfen festgesetzt. Lesen Sie von den sieben Mythen, die Rosemarie Tracy im Jahr 2006 auf einem Kongress zur frühen Mehrsprachigkeit dar- und widerlegte (https://www.sagmalwas-bw.de/upload/s/tx_news/BWS_FrueheMehrsprachigkeit_2011.pdf, abgerufen am 06.03.2021). Welche der beschriebenen Mythen und Vorurteile begegnen Ihnen noch immer im Alltag und welche Möglichkeiten sehen Sie, diesen entgegenzutreten?

Teil I

Deutsch aus der Lernendenperspektive: Schwierigkeiten verstehen und überwinden helfen

Einleitung

Wohl kaum etwas erscheint uns so selbstverständlich und natürlich wie die eigene(n) Erstsprache(n), in die wir mühelos hineingewachsen sind – ohne über Regelmäßigkeiten, Ausnahmen oder (aus sprachvergleichender Sicht) ungewöhnliche Phänomene nachgedacht zu haben. Erst durch den Sprachvergleich wird der Blick für die Besonderheiten der eigenen Sprache geschärft und man beginnt zu erahnen, was die Lernenden in Abhängigkeit ihrer Herkunftssprache beim Erschließen der Zielsprache – in diesem Buch Deutsch – zu leisten haben und mit welchen Unwägbarkeiten sie dabei konfrontiert sind. Die Leserinnen und Leser dieses Buches, die Deutsch als Fremdsprache oder späte Zweitsprache erworben haben, wissen um die potenziellen Schwierigkeiten, denn sie haben sich im Zuge des Sprachlernens bewusst mit der Sprache auseinandergesetzt. Den Lesenden, die mit Deutsch aufgewachsen sind (sei es als Erst- oder als frühe Zweitsprache), die die Sprache also ganz nebenbei erworben haben, sind deutschspezifische Eigenarten, an denen sich Deutschlernende abarbeiten müssen, oftmals gar nicht bewusst. Will man eine Sprache, die man selbst ohne Mühe erworben hat, vermitteln, tut man gut daran, sich vorab einmal auf die Lernendenperspektive einzulassen und mit kontrastiver Brille die Zielsprache mit den Herkunftssprachen zu vergleichen, um mögliche Schwierigkeiten für die Lernenden zu antizipieren.

Natürlich gibt es sie nicht, wie es der Titel dieses Buchteils suggerieren mag: die eine Lernendenperspektive auf das Deutsche. Lernende gehen mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen an den Start: Sie sind verschiedenen Alters beim ersten Sprachkontakt und waren mehr oder weniger intensiv in Kontakt mit der deutschen Sprache; sie haben verschiedene Herkunftssprachen und möglicherweise bereits eine oder mehrere Fremdsprachen gelernt; sie lernen Deutsch in alltäglichen Situationen der zielsprachlichen Umgebung und/oder im Sprachunterricht; auch gibt es große Unterschiede in Bezug auf die Sprachlernbegabung und die Motivation für das Deutschlernen. Nur wer ein hohes Maß an Zielsprachlichkeit anstrebt, muss sich auch auf jene sprachlichen Bereiche einlassen, die aus kommunikativer Sicht kaum einen beachtenswerten Nutzen bringen, dafür aber mit einem hohen Lernaufwand verbunden sind. Obgleich jeder Lernende aufgrund individueller Voraussetzungen und Lernbedingungen der deutschen Sprache auf eigene Weise begegnet, lassen sich doch für alle sprachlichen Ebenen Charakteristika des Deutschen aufzeigen, die überindividuell als besondere Herausforderungen empfunden werden. Der Fokus in diesem ersten Teil des Studienbuches liegt auf einigen ausgewählten sprachlichen Phänomenen, von denen bekannt ist, dass sie (in Abhängigkeit phänomen-spezifischer Konstellationen von Herkunfts- und Zielsprache) vielen Deutschlernenden Schwierigkeiten bereiten. Diese sprachlichen Bereiche werden (wo es sich anbietet aus kontrastiver Perspektive) so dargestellt, dass die potenziellen Schwierigkeiten nachvollziehbar werden, um im Anschluss daran erste Anregungen zu geben, wie den Lernenden geholfen werden kann, diese zu überwinden bzw. sie gar nicht erst aufkommen zu lassen.

1 Prosodische und lautliche Aspekte



Aktivierung

Auch weit fortgeschrittene Deutschlernende zeigen mitunter einen „merklichen Akzent“ (Hirschfeld & Reinke 2018: 15). Die Aussprachefähigkeit lässt sich nicht ohne Weiteres linear an Sprachniveaustufen koppeln, wie es der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GeR) vorgibt, der beispielsweise dem B1-Niveau noch einen „fremden Akzent“ zugesteht, auf dem B2-Niveau aber bereits eine „natürliche Aussprache und Intonation“ erwartet (ebd. 15).

1. Versuchen Sie anhand der unter www.meta.narr.de/9783823383222 bereitgestellten drei verschiedenen Sprachproben herauszuhören, worin sich diese von der standardnahen Aussprache des Deutschen unterscheiden.
Berücksichtigen Sie dabei insbesondere die Wortbetonung (welche Silbe(n) werden besonders betont?), die Artikulation von mehreren Konsonantenhäufungen (Konsonantencluster) am Silbenanfang oder am Silbenende, von Vokalen (lang / kurz) und von Konsonanten.
2. Tragen Sie Ihre Höreindrücke mit konkreten Beispielen von abweichenden Realisierungen in die folgende Tabelle ein.

	Sprachprobe 1 L1: _____	Sprachprobe 2 L1: _____	Sprachprobe 3 L1: _____
Wortbetonung			
Konsonantencluster			
Vokale			
Konsonanten			

3. Die drei Erstsprachen der Deutschlernenden sind Russisch, Italienisch und Türkisch. Ordnen Sie die Sprachproben den drei Erstsprachen (L1) zu. Woran haben Sie sich bei der Zuordnung orientiert?

1.1 Sprachrhythmus

Unter *Sprachrhythmus* versteht man die bestimmten Regularitäten folgende zeitliche Gliederung lautsprachlicher Äußerungen (Pompino-Marschall 2009: 248). Entscheidend hierbei sind die prosodischen Grundeinheiten, von denen man annimmt, dass sie

tendenziell in gleichmäßigen Abständen aufeinander folgen (Isochronie-Hypothese). Bezüglich der zugrundeliegenden Einheiten lassen sich Sprachen dem akzentzählenden, silbenzählenden oder morenzählenden¹ Rhythmustyp zuordnen. Deutsch zählt zu den akzentzählenden Sprachen (wie auch Englisch, Niederländisch, Russisch). Bei diesem Rhythmustyp ist der Isochronie-Hypothese zufolge der Abstand zwischen den betonten Silben – also die Dauer eines Betonungsintervalls – annähernd gleich. Diese Einheit wird auch als Fuß bezeichnet. Ein Fuß umfasst immer eine betonte Silbe und die dazugehörigen unbetonten Silben bzw. die unbetonten Silben bis zur nächsten Akzentsilbe. Bei den silbenzählenden Sprachen (z. B. Französisch, Spanisch, Türkisch) sind im Kontrast zu den akzentzählenden Sprachen die Betonungsintervalle von unterschiedlicher Dauer, die Silben als prosodische Grundeinheiten hingegen von gleicher Länge. Abb. 1.1 veranschaulicht die beiden Rhythmustypen. Dargestellt sind mit Bezug zur Zeitachse die Silben (σ) mit Hervorhebung der Akzentsilbe und die akzenttragenden Intervalle, die prosodischen Füße (Σ). Durch die Visualisierung wird deutlich, dass bei den akzentzählenden Sprachen, deren Betonungsintervalle tendenziell gleich lang sind, bei mehrsilbigen Füßen ein gewisser Komprimierungsdruck auf den unbetonten Silben lastet. In Abb. 1.1 sind sie daher deutlich kürzer dargestellt als die Akzentsilben. Der Komprimierungsdruck verursacht Vokalreduktion oder Vokaltilgung und kann sogar zum Silbenausfall führen. So wird im Deutschen der Reduktionsvokal [ə] (der sog. Schwa-Laut) oft gar nicht realisiert (z. B. spricht man *Vogel* laut DUDEN-Aussprachewörterbuch [fo:.gl] und *Garten* als [gar.tn] aus und nicht etwa [fo:.gəl] und [gar.tən]. In einigen Kontexten wirkt der Schwa-Laut silbenbewahrend (z. B. *sehen, rennen, einen*). Wird er an diesen Stellen getilgt, kommt es zum Silbenausfall. Damit ist dann in der akustischen Wahrnehmung beispielsweise die Akkusativform des indefiniten Artikels (*einen* [ʔaɪ.nən] → [ʔaɪ.nən] → [ʔaɪn]) kaum mehr zu unterscheiden von der einsilbigen Nominativform *ein*, was sich erschwerend auf den Erwerb des nominalen Flexionsparadigmas auswirkt.

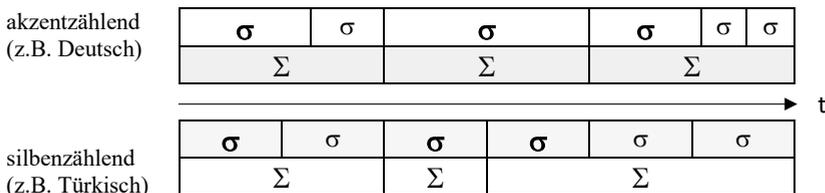


Abb. 1.1: Idealisierte Isochronie des akzentzählenden und silbenzählenden Rhythmustyps

¹ Es handelt sich hierbei um einen sehr selten vorkommenden Rhythmustyp (z. B. im Japanischen). Die phonologische Einheit *More* entspricht einer kurzen Silbe, die aus einem kurzen Vokal und maximal einem Konsonanten besteht.