

ES Didaktik des Deutschen als Erst- und Zweitsprache (RS)

Sitzung 4:

Sprachentwicklung, Spracherwerb, Mehrsprachigkeit, Sprachbarrieren

1. Überblick über Sprachentwicklungstheorien.....	2
1.1 Exogenistische Modelle oder Outside-In-Modelle: Behaviorismus (Watson, Skinner, Osgood)	4
1.2 Endogenistische Modelle: Nativismus (Chomsky, Lenneberg, Bickerton, Slobin).....	4
1.2.1 Chomskys nativistischer Mentalismus der Generativen Grammatik (Inside-Out-Modelle i.e.S.).....	4
1.2.2 Andere endogenistische Modelle der Reifung (Inside-Out-Modelle i.w.S.)	6
1.3. Aktionale Modelle: Piagets Kognitivismus.....	6
1.3.1 Das Modell im Überblick	6
1.3.2 Die einzelnen Entwicklungsphasen.....	8
1.3.2.1 Sensomotorische Stufe (bis etwa 2. Lebensjahr)	8
1.3.2.2 Präoperationale Stufe (bis etwa 7. Lebensjahr)	8
1.3.2.3 Stufe konkreter Operationen (bis etwa 11./12. Lebensjahr).....	8
1.3.2.4 Stufe formaler Operationen (Vor-Adoleszenz, bis 14./15. Lebensjahr).....	8
1.4 Interaktionistische Modelle (Bruner).....	9
Folgerungen für den DU	9
2. Mehrsprachigkeit	10
2.1 Terminologisches/Systematik	10
2.1.1 Erstsprache (L1) und Zweitsprache (L2).....	11
2.1.2 Zweisprachigkeit (Bilingualismus) / innere und äußere Mehrsprachigkeit (Multilingualismus)	11
2.1.3 Schulischer Umgang mit Mehrsprachigkeit: Segregation, Sub- und Immersion.....	12
2.1.4 Muttersprache	12
2.1.5 Fremdsprache	12
2.1.6 Staatssprache	12
2.1.7 Heimatsprache	13
2.1.8 Zweit- oder Fremdsprache bzw. Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache (DaZ oder DaF) oder: Was tun mit dem Deutschunterricht?	13
2.2 Der Erwerb von Erst- und Zweitsprache	14
2.2.1 Der Erstspracherwerb	14
2.2.2 Der Zweitspracherwerb.....	14
2.2.2.1 Identitätshypothese (L2=L1, 'goofs', creative construction, nach Dulay&Burt)	14
2.2.2.2 Kontrastivhypothese (nach den behavioristischen Modellen von Lado und Bloomfield)	14
2.2.2.3 Annahme der getrennten Entwicklung (De Houwer)	15
2.2.2.4 Aktuelle Interlingualitätshypothese	15
2.2.3 Einflussfaktoren für den Zweitspracherwerb	16
2.3 Sprachbarrieren.....	16
2.3.1 Defizithypothese: restringierter vs. elaborierter Code (Bernstein).....	16
2.3.2 Differenzhypothese (Labov).....	17

0. Hinweis zur Klausur

Dieses Skript bietet Ihnen ein Vielzahl vertiefender Informationen, die Ihnen die vielfältigen wie komplexen interdisziplinären Verbindungen (Psychologie, Philosophie, Soziologie) von

Spracherwerb und Mehrsprachigkeit im didaktischen Umfeld verdeutlichen sollen. Dabei sollten Sie die vier Modelle der Sprachentwicklung voneinander abgrenzen können. Nativistische und behavioristische Modelle müssen nur in ihren Ansätzen gekannt werden, interaktionistische (Bruner) und vor allem aktionale (Piaget) sollten sie näher kennen (also auch die Stufen- oder Phasenmodelle). Wichtig ist es, dass Sie erkennen, in welcher Weise (= Grundtendenz) die Sprachentwicklung bei Piaget und Bruner gesehen wird. Insgesamt kommt es nicht auf die reine Reproduktion (das ist Sache des EWS → Psychologie), sondern darauf an, dass Sie die Relevanz der Modelle für den Deutschunterricht beurteilen können (siehe dazu Folgerungen für den DU am Ende des ersten Kapitels). Die Fachtermini und ihre Abgrenzungsprobleme zum Komplex der Mehrsprachigkeit sollten Ihnen geläufig sein. Beim Zweitspracherwerb können Sie sich auf die aktuelle Interlingualitätshypothese konzentrieren, sollten sich aber bewusst sein, dass in manchen Fällen auch andere Hypothesen bessere Erklärungen abliefern können. Die beiden Sprachbarrierenmodelle sollten Sie voneinander abgrenzen und Ihren gewählten Erklärungsansatz in einem konkreten Fall dabei begründen können.

1. Überblick über Sprachentwicklungstheorien

Sprachentwicklung und Spracherwerb werden oft synonym verwendet. Allerdings stammt der Begriff der Sprachentwicklung ursprünglich aus dem Bereich der Psychologie, der des Spracherwerbs aus dem der Sprachwissenschaft/Linguistik. Sprachentwicklungstheorien sind meist bezogen auf und eingebettet in generelle Entwicklungstheorien (Teildisziplin Entwicklungspsychologie). Der eher sprachwissenschaftliche Begriff Spracherwerb oder gar der Sprachaneignung betont zudem die aktive Rolle des Kindes.

Sowohl Sprachentwicklungs- wie -erwerbstheorien versuchen jedoch den Prozess zu erklären, nach dem ein Kind sprechen lernt.

Sprache gilt bereits seit der Antike als *conditio humana*, also das wesentliche Moment, in dem der Mensch seine Sonderstellung innerhalb der Welt des Lebendigen rechtfertigen will. Bis heute tobt dabei ein bisweilen ideologischer Kampf zwischen jeweils zwei Grundpositionen.

Anlage oder Umwelt

Dabei geht es um die Frage, welcher der beiden Faktoren eine determinierende Rolle in der kognitiven Entwicklung allgemein und in der Sprachentwicklung im Besonderen zukommt. **Exogenistische Theoriemodelle** betonen dabei den Faktor **Umwelt**, **endogenistische Theoriemodelle** den der **Anlage**. Während exogenistische Modelle davon ausgehen, dass soziale, kulturelle, milieubedingte, institutionelle u.a. externe Faktoren bestimmend für die (Sprach)Entwicklung des Menschen sind, halten endogenistische Modelle dagegen genetische, instinktive Einflüsse für determinierend. Der Interaktionismus stellt eine Art dialektischer Vermittlungsposition dar.

		Umwelt	
		Determinierend/aktiv	Nicht-determinierend/inaktiv
Anlage	Determinierend/aktiv	Interaktionistische Modelle: Epigenetik	Endogenistische Modelle
	Nicht-determinierend/inaktiv	Exogenistische Modelle	--

Subjekt oder Umwelt

Sieht man das **Subjekt (Kind) als Träger oder gar Akteur dieser Entwicklung**, so kann man fragen, wie **aktiv oder nur reaktiv bzw. passiv** Umwelteinflüsse einerseits und das handelnde Subjekts andererseits zur Sprachentwicklung beitragen. Seit der kognitiven Wende

der Psychologie in den 1960er Jahren rücken dabei immer mehr die subjektiven Leistungen in den Vordergrund. Damit sind nunmehr drei Basiselemente im Spiel: die extraindividuelle Umwelt, die automatischen Prozesse der genetischen Anlage und spontane Aktivitäten des Subjekts, das sich die Welt aneignet. Die Debatte um den Primat dieser drei Elemente lässt sich bis in die philosophischen Grundpositionen von Subjektivismus, Rationalismus, Idealismus, Konstruktivismus (Subjekt), den Nativismus und Mentalismus (Anlage) und die exogenistischen Positionen von Materialismus, Empirismus, Positivismus (Umwelt) zurückverfolgen. Letztlich ist die Frage des Vorrangs (Primats) nie endgültig wissenschaftlich zu lösen.

Outside-In vs. Inside-Out

Was als Outside und was als Inside innerhalb der Sprachentwicklungstheorien zu bezeichnen ist, dazu variieren die Modelle teilweise erheblich, je nachdem ob das Subjekt oder nur seine Anlage als Inside bezeichnet werden. Generell lassen sich zwei Auffassungen von Outside und Inside herauschälen:

Auffassung 1: Inside ist nur das, was innerhalb des Systems der Sprache und seiner Organisation besteht. Demnach werden als Outside nicht nur alle Umwelteinflüsse, also außerhalb des Spracherwerbers liegenden Reize begriffen, sondern auch alle allgemeinen, subjektiven und mentalen Lernprozesse, in die der Spracherwerb eingebettet ist, sowie sämtliche genetischen anlagebedingten Parameter, die sich in allgemeinen Wachstums- und Reifungsprozessen manifestieren.

→ **Inside: nur das Sprachsystem; Outside: Umwelt, Subjekt mit kognitiven Leistungen und allgemeine genetische Anlage**

Wir wollen im Folgenden nach dieser Auffassung konstruierte Modelle Inside-Out-Modelle im engeren Sinne (i.e.S.) bzw. Outside-In-Modelle im weiteren Sinne (i.w.S.) bezeichnen.

Auffassung 2: Demnach ist Outside nur das außerhalb des Subjekts Stattfindende, also allein die Umwelteinflüsse. Inside sind sämtliche mentalen Prozesse inklusive des Sprachsystems sowie die Aktivitäten des Subjekts (auch seine allgemein lerntheoretischen) zusammen mit seinen genetisch bedingten Reifungsprozessen.

→ **Inside: Sprachsystem, Subjekt mit kognitiven Leistungen und allgemeine genetische Anlage; Outside: nur die Umwelt**

Wir wollen im Folgenden nach dieser Auffassung konstruierte Modelle Inside-Out-Modelle im weiteren Sinne (i.w.S.) und Outside-In-Modelle im engeren Sinne (i.e.S.) bezeichnen.

		Umwelt	
		Aktiv	Passiv
Subjekt/Person	Aktiv	Interaktionistische, transaktionale Modelle Anlage: nur nicht-determinierend <i>Interaktionismus (Bruner)</i>	Aktionale, kognitivistische Modelle Anlage: nur indirekt wirksam <i>Konstruktivismus, Kognitivismus (Piaget)</i>
	Passiv	Exogenistische Modelle (Outside-in) Anlage: nicht aktiv und unwichtig <i>Behaviorismus (Watson, Skinner, Osgood)</i>	Endogenistische Modelle (Inside-out) Anlage: aktiv und determinierend <i>Nativismus: Mentalismus (Chomsky, Slobin), Reifungstheorien (Lenneberg, Bickerton), evtl. Evolutionismus</i>

(vgl. auch Oerter/Montada, 2008)

1.1 Exogenistische Modelle oder Outside-In-Modelle: Behaviorismus (Watson, Skinner, Osgood)

Exogenistische Modelle betonen die aktive Rolle der Umwelt bei Sprachentwicklungsprozessen und vernachlässigen sowohl anlagebedingte/genetische Faktoren wie auch die Veränderungsmöglichkeiten und Aktivität des Subjekts. Der Behaviorismus betrachtet Sprachentwicklung wie sämtliches menschliches Verhalten als durch operante (teilweise sogar klassische) Konditionierung Gelerntes. Die Sprachentwicklung wird demnach durch die Mechanismen von Belohnung (Darbietung positiver Reize, Entzug negativer Reize) und Bestrafung (Darbietung negativer Reize, Entzug positiver Reize) gesteuert. Dabei ahmt das Kind gehörte Reize der Umwelt (Eltern etc.) zunächst mehr oder weniger zufällig nach und erntet dafür positive („Belohnung“: Lob, Wiederholung) oder negative Reaktionen („Bestrafung“: Korrektur, Tadel). Nachgeahmtes, auf das Belohnung folgt, wird das Kind bestärken, das entsprechende Sprachverhalten weiterhin zu zeigen, das Sprachverhalten, woraufhin es nicht belohnt wird, wird es nicht mehr zeigen. Obwohl der frühe Behaviorismus (Watson) dem Subjekt eine rundweg passive Rolle zugeschrieben hat, wurden dem Subjekt im späteren behavioristischen Modellen durchaus aktivere Rollen zugestanden. Obwohl nach wie vor die Reaktion der Umwelt entscheidend dafür ist, ob ein Verhalten verstärkt oder zurückgedrängt wird, so wird nun zugestanden, dass der Mensch sich aktiv verhaltensbelohnende Umgebungen sucht, ja bisweilen diese auch schafft.

1.2 Endogenistische Modelle: Nativismus (Chomsky, Lenneberg, Bickerton, Slobin)

Nativistische Ansätze betonen, dass sprachliche Strukturen angeboren sind und/oder genetisch gesteuerten Reifungsprozessen unterliegen. Gemeinsam ist ihnen auch, dass der Spracherwerb grundsätzlich nicht als ein (mehr oder weniger rein) von außen gesteuerter, sondern als nahezu automatischer (Lern)Prozess zu erklären ist. Unterschiede solcher Modelle bestehen hinsichtlich der Verankerung (Repräsentationsebene und -ort) und der Entwicklung des angeborenen Sprachwissens. Während mentalistische Modelle (*Chomsky/Fodor, auch: Lakoff*) annehmen, dass das Sprachwissen lediglich gedanklich und als ideales Konstrukt in Form logischer Regelsysteme vorliegt, ohne dass diesen mentalen Zuständen irgendwelche körperlich-neurologischen Zustände oder Muster im Gehirn entsprechen müssen (Dualismus von Körper und Geist), wollen Reifungstheorien (*Bickerton, Lenneberg*) den Spracherwerb als mehr oder weniger genetisch gesteuerten biologischen, also körperegesteuerten und/oder evolutionär entstandenen Prozess erklären. In engem Zusammenhang mit derartigen Reifungstheorien stehen anlagebasierte Instinkt- oder Prägungstheorien.

1.2.1 Chomskys nativistischer Mentalismus der Generativen Grammatik (Inside-Out-Modelle i.e.S.)

Eine herausragende Stellung innerhalb des Nativismus nimmt Chomskys universalistisches Konzept der Generativen Grammatik ein, das er seit den 1950er Jahren mehrfach umgebildet und verändert hat. In seiner berühmten Rezension von 1959 zu Skinners Buch *Verbal Behavior*, in der Letzterer Sprache als vollkommen konditioniertes Verhalten erklärt hatte, argumentiert Noam Chomsky, dass

- alle Kinder von Beginn an korrekte sprachliche Strukturen produzieren, ohne sie gehört zu haben (Grammatikalität ohne Regelvermittlung),
- sie trotz fehlerhafter sprachlicher Umwelteinflüsse ab einem gewissen festgelegten Alter (3-4 Jahre) die Erstsprache beherrschen (kurze Erwerbszeit),
- ein Kind mit den bis dato vorhandenen sprachlichen Strukturen rekursiv eine potenziell unendliche Anzahl noch nie gehörter Sätze bilden kann (Rekursivität,

Output > Input).

Immer wieder spricht Chomsky den „kreativen“ Aspekt von Sprache an, mit Hilfe einer begrenzten Anzahl von Regeln eine unbegrenzte Anzahl von Sätzen zu erzeugen, und verweist auf die defiziente (nicht hinreichende, mangelhafte) Erfahrung im Spracherwerb, wonach ein Kind korrekte Sätze produzieren oder bewerten kann, die es noch nie gehört hat oder die es fehlerhaft gehört hat.

In Abgrenzung zum Behaviorismus postulierte Chomsky anfangs im Rahmen der *Generativen Transformationsgrammatik* einen **Spracherwerbsmechanismus (Language Aquisition Device = LAD)**, der sog. sprachliche Universalien (formal: grammatische; substantielle: semiosologische, metasprachliche) sowie Hypothesenbildungs- und –bewertungsverfahren enthalte. Die Hypothesenbildung und –bewertung grammatischer Regeln geschieht mithilfe der Universalien des LAD aus der dem umgangssprachlichen Input, der dabei sowohl als Material wie auch als Auslöser (trigger) dient. Das Kind operiert also unbewusst als stetiger Linguist. Das dabei entstehende implizite, nicht beobachtbare und unbewusste grammatische Regelsystem nennt Chomsky **Kompetenz** – im Gegensatz zum tatsächlich beobachtbaren Sprachverhalten der **Performanz**. Chomsky war nicht am tatsächlich beobachtbaren Sprachverhalten interessiert (Performanz), sondern an der Kompetenz eines idealen Sprechers. Er griff dabei auf eine seit Descartes getroffene Unterscheidung zwischen Körper (sprachlich: phonologische und graphemische Ausdrücke als Performanz) und dem Geist als Ort logischer Formen (Kompetenz) → Cartesianische Logik/Linguistik.

Was die Beschreibung und Untersuchung der voll ausgereiften Kompetenz anbetrifft, so sollte diese als grammatischer Mechanismus einer Sprache alle grammatischen Sätze dieser Sprache generieren und keine ungrammatischen (Erzeugungsregeln = Phrasenstrukturregeln und Umstellungsregeln = Transformationen). Chomsky glaubte, diese Regeln vollkommen in Algorithmen (Rechenvorschriften für Computer) so zu formulieren, dass nicht nur ausschließlich grammatische Strukturen erzeugt werden, sondern diese Algorithmen auch Entscheidungen über die Grammatikalität vorhandener Sätze treffen können (Entscheidungstheorie).

Später erweiterte und veränderte Chomsky im Rahmen der *Prinzipien-und Parameter-Theorie* dieses Modell um den Begriff der **Universalgrammatik (UG)**. Zwar basiert der Spracherwerb immer noch auf angeborenem und implizitem, also unbewusstem Sprachwissen, jedoch leitet das Kind nun nicht mehr aus Oberflächenstrukturen des Inputs selbst mithilfe von Hypothesen Tiefenstrukturen ab. Stattdessen liegt dem Spracherwerb eine natürliche, allen Menschen angeborne universelle Grammatik zugrunde, die nicht aus dem Input abgeleitet werden kann, sondern ihr vorausgeht. Prinzipien nennt Chomsky dabei eine feste Anzahl allgemeiner, für alle menschlichen Sprachen (universell) gültige Regeln, die jeweils bestimmte Optionen, d.h. eine feste Anzahl von Parametern enthalten. Der Spracherwerb für das Kind besteht demnach darin, aus dem Input seiner Erstsprache die Werte der jeweiligen Parameter zu erkennen und anzuwenden. Spracherwerb besteht also in der Fixierung von Parametern; der neue Kompetenzbegriff umfasst die Fähigkeit, diese Fixierungen leisten zu können (Bsp.: UG-Prinzip (universelle Regel): Wörter können durch Wörter ergänzt werden; Parameter: Ergänzung unmittelbar/nicht unmittelbar, links/rechts [head-first, head-last] vom Bezugswort, Head oder Nukleus; Deutsch: Subst. als Head → Ergänzung unmittelbar links davon (head-last) durch Adjektive: der Mensch → der gute Mensch).

Chomskys nativistischer Mentalismus stellt in seinem logischen Status einen negativen Rückschluss gegenüber dem Behaviorismus dar: Weil exogenistische und Outside-In-Modelle i.w.S. und i.e.S. viele Punkte des Spracherwerbs nicht erklären können, muss der Spracherwerb angeboren sein. Vorsicht ist beim Begriff des Angeborenen (innate) bei Chomsky geboten. Er meint damit weniger einen genetisch gesteuerten, biologischen Reifungsprozess (→ Reifungstheorien) und auch keinen bestimmten neurologischen Zustand des Gehirns (Kognitionspsychologen/Kognitionswissenschaft), sondern einen mentales (verstandesmäßiges, gedankliches und immaterielles) „Programm“, das „irgendwie“ im Gehirn

bereits fest verankert ist. Chomskys Nativismus beschränkte sich lange Zeit nur auf die Syntax und klammerte semantische Themen aus. Erst mit der Interpretativen Semantik werden den einzelnen Wörtern auch semantische Rollen (z.B. Theta-Rollen) zugewiesen.

1.2.2 Andere endogenistische Modelle der Reifung (Inside-Out-Modelle i.w.S.)

Das Slobins mentalistischer Ansatz bettet das Sprachwissen in eine allgemeine Erkenntnistheorie ein. Nach Wittgensteins Diktum, wonach die Grenzen einer Sprache die Grenzen der eigenen Welt darstellen (*Tractatus logico-philosophicus*), also eine notwendige Verbindung zwischen Sprache, Denken und Weltverstehen besteht, hatten Sapir und Whorf in ihrer Hypothese vom sprachlichen Relativismus behauptet, dass unsere Sprache unsere Gedanken und kognitiven Kategorien determinieren oder zumindest stark beeinflussen. Ähnlich hatte Slobin gemeint, dass Sprache die Art und Weise gestaltet, in der wir die Welt wahrnehmen und über sie denken (Denken als Sprechen; *thinking for speaking*). Während Chomsky den Spracherwerb als einen von und neben anderen kognitiven Leistungen getrennten Prozess begriff, sieht Slobin diesen als einen alle anderen kognitiven Fähigkeiten („Denken“) bestimmenden Prozess, also als wesentlichen Teil der kognitiven Entwicklung. Dabei sollten die Kinder ein eigenes „kanonisches Satzschema als eine vorläufige Organisationsstruktur des Sprachverhaltens“ bilden, die „als funktionale Erklärung“ für Wortreihenfolgen und Flektionsparadigmen dienen. Der gesamte Prozess, in dem das Kind - ähnlich wie in Chomskys LAD - als eigener Linguist tätig wird, verläuft dabei weitgehend autonom.

Eric Lenneberg, Derek Bickerton und andere formulierten ebenfalls nativistische Modelle des Spracherwerbs, allerdings bezogen sie sich weit mehr auf biologische Prozesse der Reifung. Während Bickerton ein angeborenes biologisches Sprachprogramm postulierte, das sich erst allmählich entfaltet, vertrat Lenneberg die Auffassung, dass die Sprache wie alle psychologischen Merkmale des Menschen biologisch determiniert und evolutionär entstandenen Reifeprozessen unterliegen. Lenneberg sieht im Spracherwerb eine „Manifestation artspezifischer kognitiver Merkmale“. Sprache kann nicht erlernt werden, stattdessen folgt die Entwicklung dieses psychologischen Merkmals einem festen Ablaufplan, der unabhängig von den Erfahrungen des Individuums verläuft.

Heute werden weder reine endogenistische/Inside-Out noch exogenistische/Outside-In-Modelle der Sprachentwicklung vertreten. Seit der kognitiven Wende in den 1960ern gelten Inside (i.w.S.) und Outside (i.w.S.) vermittelnde Modelle als vertretbar und scheinen auch zunehmend von experimentellen und empirischen Befunden gestützt zu werden.

1.3. Aktionale Modelle: Piagets Kognitivismus

1.3.1 Das Modell im Überblick

Kognitivistische Modelle betrachten die Sprachentwicklung im Rahmen der gesamten geistigen Entwicklung des Kindes und erklären die Entstehung der Sprache aus den vorsprachlichen, kognitiven Strukturen des Kindes. Bereits Slobins Modell wies kognitivistische Ansätze auf (Sprachentwicklung als Teil der gesamten kognitiven Entwicklung), jedoch war es Piaget, der die Sprachentwicklung in einem Stufen- oder Phasenmodell darstellte. Bei Piaget ist der Spracherwerb kein autonomer Prozess, der auch nicht auf angeborenem Sprachwissen beruht. Stattdessen eignet sich das Kind als **aktives Subjekt die sprachliche wie außersprachliche Umwelt in aufeinander aufbauenden Stufen funktional** an, wobei die sprachliche Entwicklung (begriffliches Denken) nur einen Teil einnimmt. Piaget bedient sich dabei eines biologischen Vokabulars. Das Subjekt mit seinem kognitiven Apparat („Gehirn“) und die Umwelt stehen also in einem Wechselverhältnis, wobei das Subjekt eine aktive Eigenleistung erbringt.

a) Intelligenz und als dessen Spezialfall Sprache sind für ihn ein Sonderfall eines **biologischen Anpassungsprozesses** (Sonderfall i.S.v. etwas Herausragendes, für den Menschen Wesentliches)

sowie i.S.v. Unterart wie die Herausbildung bestimmter anatomischer und physiologischer Merkmale).

b) **Adaption** bezeichnet dabei den **Anpassungsprozess eines Individuums** an die Umwelt. Für Piaget sind also die biologische Anpassung und die Adaption die phylogenetische (artspezifische) und ontogenetische (individuelle) Seite eines allgemeinen funktionalen Anpassungsprozesses von Wesen an ihre Umwelt.

Ergebnisse der individuellen Anpassung sind Schemata, d.h. organisierte, nach einem festen Bauplan erstellte Strukturen. Piaget unterscheidet dabei zwischen zwei Schemata: Verhaltens/Handlungs- (psychomotorische Schemata wie gehen, Aufrichten usw.) und kognitive Schemata.

Nach Piaget existieren zwei Verfahren dieser Adaption: Assimilation und Akkommodation.

c) Durch die **Assimilation** werden neue Umweltinformationen in das vorhandene Wissensschema (auch kognitives Schema) eingepasst und eingefügt. Bsp.: Kind weiß, was ein Hund (Wau-Wau) ist, indem es auf Hunde deutet und Wau-Wau sagt. Assimilation: Auch andere Vierbeiner, etwa Katzen, Kühe oder Schweine, werden als Wau-Wau bezeichnet, d.h. das Kind assimiliert andere Objekte der Umwelt in das Begriffsschema Wau-Wau und verfügt damit über eine Begriffsregel, z.B.: Alle Lebewesen mit vier Beinen sind Wau-Wau. Das vorübergehende kognitive Ungleichgewicht, das durch den Anblick einer Katze entstanden war (neue Instanz von Vierbeinern), wird somit äquilibriert.

d) **Akkommodation** bezeichnet den umgekehrten Prozess zur Assimilation, bei dem das Wissensschema durch die Umwelt verändert wird. Dies kann entweder selbstgesteuert-aktiv oder durch/nach Reaktionen der sprachlichen (Eltern) wie außersprachlichen Umwelt (nicht-sprachliche Reize) erfolgen.

- Aktiv-selbstgesteuert: Das Kind weiß auch, dass man mit Wau-Waus spielen kann und nähert sich der Kuh, die aber wegläuft. Akkommodation: Mit solchen Wau-Waus kann man nicht spielen → Vierbeiner, mit denen man nicht spielen kann, sind keine Wau-Waus.

- reaktiv: Die Kuh macht Muh → Akkommodation: Muhs können keine Wau-Waus sein bzw. Nicht alle Vierbeiner sind Wau-Waus.

- reaktiv: Die Mutter sagt auf die Wau-Wau-Äußerung des Kindes Muh, woraufhin das Kind das Begriffsschema ändert: Nicht alle Vierbeiner sind Wau-Waus, manche sind Muhs.

Kurz gesagt leistet die Assimilation die Anpassung/Adaption der Umwelt an die kognitiven Schemata des Subjekts (Umwelt → Schema/Subjekt), während die Akkommodation die Anpassung der Schemata/des Subjekts an die Umwelt leistet (Schema/Subjekt → Umwelt).

d) Insgesamt strebt jedes Wesen nach einem Gleichgewicht, das Piaget **Äquilibration** (oder: dynamisches Gleichgewicht) nennt. In der Biologie ist das dynamische Gleichgewicht ein andauerndes Schwanken um einen Gleichgewichtszustand, der ständiger Anpassung durch den Organismus bedarf (Essen → Anstieg des Blutzuckerspiegels → Sättigung → Sinken des Blutzuckerspiegels → Hunger als Appetenz → Nahrungssuche → Essen). Wie im Beispiel zu sehen, verändert der Mensch während der Äquilibration nicht nur seine Umwelt (Nahrungszubereitung), sondern diese verändert auch seinen inneren Zustand (Blutzuckerspiegel und Hunger). Analog sieht dies Piaget im Rahmen der kognitiven Aneignung der Welt.

Primär kann Äquilibration beschrieben werden als Gleichgewicht zwischen Assimilation (Angleichen der Umwelt an die Schemata) und Akkommodation (Angleichen der Schemata an die Umwelt). Anders gesagt: Ein Mensch erreicht erst dann einen Gleichgewichtszustand, wenn er ein ausgewogenes Gleichgewicht zwischen diesen beiden Adaptionsverfahren herstellt.

Im Wau-Wau-Beispiel wird dies sichtbar: Es ist weder sinnvoll, auf der andauernden begrifflichen Assimilation (Alle Vierbeiner sind Wau-Wau; widerlegt durch eine Kuh) zu bestehen, noch für jede neue Instanz eines Wau-Waus (nicht weiß, nicht bissig) einen neuen Begriff zu gebrauchen.

Piaget sieht die Sprachentwicklung eingebettet in einen allgemeinen kognitiven Entwicklungsprozess, wobei weder die Sprache Voraussetzung des Denkens ist noch autonom oder gar nach einem genetisch festgelegten Sprachprogramm abläuft. Vielmehr eignet sich das

Kind durch Aktionen (Bewegungen) oder Äußerungen (Laute) in Auseinandersetzung mit der sprachlichen wie außersprachlichen Umwelt aktiv und sukzessive an. Dabei entwirft es („konstruiert“) auf jeder Entwicklungsstufe ein anderes Modell von Wirklichkeit. Deswegen wird dieses Modell auch aktionales Modell genannt (Konstruktion durch Aktion).

1.3.2 Die einzelnen Entwicklungsphasen

Einzig angeboren ist die Abfolge der Stufen sowie die dabei oben erläuterten Prozesse (Adaption, Äquilibration, Assimilation, Akkommodation) Piaget unterscheidet dabei vier gesetzesmäßig ablaufende Phasen oder Stufen:

1.3.2.1 Sensomotorische Stufe (bis etwa 2. Lebensjahr)

Über Wahrnehmung und unmittelbare Bewegung (Aktion) bilden sich Schemata über die Wirklichkeit aus, dies geschieht ohne Sprache; handlungsmäßige Darstellung von Erfahrung. Ausgehend von den spontan auftretenden Reflexen entwickelt das Kind sog. vom eigenen Körper ausgehende bis hin zu äußeren Ereignissen reichende Kreisreaktionen, in und mit denen bestimmte Handlungen mehr oder weniger systematisch ausprobiert und untersucht werden und daher wiederholt werden (deswegen Kreis). Am Ende dieser Phase verfügt das Kind über die Kenntnis der Objektpermanenz, wonach ein Objekt/Mensch auch dann noch existiert, selbst wenn es aus dem Wahrnehmungsfeld verschwunden ist. Damit vermag das Kind äußere Dinge und Ereignisse auch innerlich, wenn auch erst nur bildlich und diffus zu repräsentieren. Erste lautliche wenngleich unscharfe Begriffsrepräsentationen (Mama, Papa, Wau-Wau).

1.3.2.2 Präoperationale Stufe (bis etwa 7. Lebensjahr)

Geprägt ist diese Phase von einem Anthropomorphismus (Personifizierung der nicht-lebendigen Umwelt) und dem magischen Denken (wirken höherer Mächte). Das Kind ist egozentriert, denkt und begreift alles ausschließlich aus der eigenen Perspektive und vermag sich nicht in andere hineinversetzen oder etwas aus deren Perspektive zu denken/wahrzunehmen. Allmähliche Verinnerlichung der Handlungen zu kognitiven Operationen; Erwerb der Fähigkeit zur Symbolbildung; Sprache dient als ein mögliches Symbolsystem, die erfahrene Wirklichkeit zu repräsentieren (Repräsentation \neq Abbild, sondern Ergebnis einer aktiven Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit aufgrund der Eindrücke, ihrer stufenbedingten Verarbeitung und den zur Verfügung stehenden Mitteln der Darstellung); differenziertere bildhafte Darstellung von Erfahrung, Integration von Einzelheiten in ein Ganzes (9. Lebensjahr), aber Zusammenhang mit Handlungskomponente bleibt erhalten, stützt bildhafte Darstellung; Sprache tritt dazu in Konkurrenz (anschaulich denkende Kinder haben Schwierigkeiten mit der Begriffsbildung, sprachlich entwickelte Kinder verlieren zunehmend die Fähigkeit zu perzeptiver Wahrnehmung → Lernen von Bedeutung auch ohne bildhafte Stützung durch allmähliches Hineinfinden in Sprache). Mithilfe der Sprache werden auch bereits Klassen- und Relationsbegriffe gebildet, wobei diese sich noch ohne rechten Überblick eingesetzt werden (Zentrierung).

1.3.2.3 Stufe konkreter Operationen (bis etwa 11./12. Lebensjahr)

Herausbildung logisch-mathematischer und kategorialer Grundbegriffe (Raum, Zeit, Kausalität), Erkenntnis der reversiblen (umkehrbaren) konkreten Operationen, bewusstes Erkennen von Sprache als Symbolsystem, Wortrealismus/naiver Sprachrealismus wird allmählich überwunden, Kind erkennt, dass Wort und Ding nicht in gleicher Weise real sind; Sprache als Möglichkeit der Klassifizierung und Systematisierung (→ daher Möglichkeit eines freieren Umgangs mit der in den Wörtern repräsentierten Realität als mit der Realität selbst; Sprechen als Probehandeln); Kind lernt, Wörter zu definieren, Ähnlichkeiten zu erkennen und zu benennen, mit Sprache zu spielen, Sprachliches an der Realität zu überprüfen, unbekannte Wörter aus dem Kontext heraus zu beschreiben; bildhafter/metaphorischer Sprachgebrauch wird allmählich erfasst, auch Vorformen ironischen/satirischen Sprechens. Klassen (Hunde) können in Unterklassen (Hunderassen oder weiße/braune/schwarze Hunde zerlegt und wieder zusammengefügt werden). Entstehung des hypothetisch-deduktiven Denkens und sprachlogischen Fähigkeiten (Syllogismen).

1.3.2.4 Stufe formaler Operationen (Vor-Adoleszenz, bis 14./15. Lebensjahr)

Lösen vom Konkreten; Beginn des abstrakten Denkens mit hypothetischen Annahmen (angenommen Peter kann fliegen...); Ordnen des Wirklichen in ein System von möglichen

Transformationen; Fähigkeit, zwischen Form und Inhalt zu unterscheiden, Hypothesen aufzunehmen und auf logische Richtigkeit zu überprüfen, kritische Reflexion zu leisten; die Sprache ist hierbei wichtiges Hilfsmittel, da sie die Formen und Strukturen zur Verfügung stellt, mit deren Hilfe hypothetisches und abstraktes Denken erst möglich ist. Nach Piaget ist mit der Vor-Adoleszenz, also mit ca. 15 Jahren die kognitive Entwicklung weitgehend abgeschlossen.

1.3.3 Zusammenfassung/Grundzüge (Piaget)

- Insgesamt ist bei Piaget also die Sprachentwicklung ein Teilprozess der allgemeinen kognitiven (Denk)Entwicklung, der ab einer bestimmten Stufe einsetzt (Kognitivismus).
- Die gesamte Entwicklung dient der Weltaneignung.
- Sie geht vom Subjekt (Kind) aus, das sich durch Aktivitäten (Auseinandersetzung mit der Umwelt durch Handeln, Vorstellungen und Symbole) die Erkenntnisse (Schemata) selbst konstruiert (Konstruktivismus).
- Die Sprachentwicklung ist dabei Teil eines Abstraktionsprozesses, in dem die Welt zunächst durch Handlungen, dann in Bildern und schließlich in Symbolen (die Sprache und deren Logik als ein Teil davon; später auch mathematische Logik) repräsentiert wird.

1.4 Interaktionistische Modelle (Bruner)

Interaktionistische Ansätze gehen von einer eher gleichberechtigten Rolle von Umwelt und Subjekt aus. Ein ausgearbeitetes Modell hat Bruner bereits 1966 vorgelegt, in dem Sprache als der Schlüssel der kognitiven Entwicklung gesehen wird.

Bruners Thesen im Einzelnen:

- Das Kind wird im Verlaufe seiner Entwicklung immer weniger von Außenreizen abhängig.
- Voraussetzung dafür ist ein inneres Speicherungs- und Informationsverarbeitungssystem, das zwischen Reiz und Antwortverhalten vermittelt.
- Erst mit der Repräsentation der Welt durch ein Symbolsystem (etwa Sprache) kann das Kind über unmittelbare Sinneseindrücke hinausgehen.
- Kognitive Kompetenzen werden allein in einer systemischen Interaktion mit den Betreuungspersonen („personale Umwelt“) weiterentwickelt, Sprache entwickelt sich z.B. in der Mutter-Kind-Dyade (=Zweiergruppe) nach gemeinsamen Handlungsmustern.
- Sprache ist der Schlüsselfaktor der kognitiven Entwicklung, weil sie simultan, abstrakt und spielerisch (hypothetisch) mehrere Alternativen (von Ereignissen oder Handlungen) durchspielen kann.
- Ähnlich wie Piaget sieht auch Bruner den Spracherwerb als Folge eines Abstraktionsprozesses in jetzt nur noch drei Stufen, wobei - im Gegensatz zu Piaget - die Sprache dessen krönender Abschluss ist:
 - o enaktive Stufe: Begreifen der Welt durch Handeln
 - o ikonische Stufe: Begreifen der Welt durch Bilder und innere Wahrnehmung
 - o symbolische Stufe: Begreifen der Welt durch Symbole (Sprache, Logik, Mathematik)

Banduras Theorie des Lernens durch Nachahmung (Lernen am Modell) kann ebenfalls zu den interaktionistischen Ansätzen gerechnet werden. Dabei lernt ein Kind, indem es in bestimmten Situationen bestimmte Verhaltensweisen eines Modells (= „Vorbild“) in bestimmter Weise nachahmt. Banduras Ansatz liefert für die Früh- und Mittelphasen der Sprachentwicklung gute Erklärungen (Lautimitation, Dialektsprechen, Wortwahl).

1.5 Folgerungen für den DU

Auch wenn endo- (Nativismus) wie exogenistische (Behaviorismus) Modelle heute kaum noch vertreten werden (ja experimentell als teilweise widerlegt gelten) und aktionale (man vergleiche nur die Schullaufbahnstruktur mit Piagets Stufenmodell; im Übrigen wurden auch dort viele

Aussagen durch neuere Experimente widerlegt) wie interaktionistische (entdeckendes Lernen als Unterrichtskonzept!) im Vordergrund stehen, so sollten alle dem Lehrer gegenwärtig sein, um Erklärungen für sprachliches Verhalten, sprachliche Entwicklungen sowie Änderungsansätze für retardierte Entwicklungen oder Fehlentwicklungen zu besitzen. Nativistische Modelle bilden hier eine dezidierte Ausnahme, weil sie mit ihrer Ablehnung der Lern- und Lehrbarkeit von Sprache eigentlich dem Lehrberuf zu widersprechen scheinen. Trotzdem sei gesagt, dass auch heute noch weite Teile des Grammatikunterrichts auf Basis der Annahme erfolgt, ein implizites Sprachwissen „nur“ explizit zu machen (Schüler wissen – ohne dass ihnen das jemand gesagt hätte –, dass Satzglieder Dinge sind, die zusammengehören, kennen aber die explizite Regel und deren Fachbegriffe nicht). Vielfach wird vorausgesetzt, dass Schüler von selbst zwischen grammatischen und ungrammatischen Ausdrücken unterscheiden können. Dieses implizite Regelwissen muss jedoch irgendwie intern verankert sein, denn es wurde dem Kind weder beigebracht noch kann es die Regeln vollständig aus der Empirie ableiten. Lehrer/Didaktiker müssen sich nicht auf ein Modell festlegen und sollten sich auch von anderen (etwa Psychologen) auf keines festlegen lassen! Trotzdem ist es entscheidend, die didaktisch wie methodisch richtigen Folgerungen aus den jeweiligen Modellen zu ziehen bzw. sich bei der didaktisch-methodischen Analyse der theoretischen Voraussetzungen, die diesen Modellen entstammen, bewusst zu sein.

Einige Folgerungen wären z.B.:

- Über Belohnungssysteme (verbal bis materiell; token) können gute Anreize (→ Motivation) bieten, sich mit manch „trockener“ Materie des Sprachunterrichts auseinanderzusetzen (Behaviorismus).
- Die richtige Sprachumwelt als sprachfördernde Reizumgebung schaffen (Behaviorismus oder Bruner oder Bandura Theorie der Nachahmung → Nachahmung und Vorbild).
- Kinder genug Raum zum individuellen Ausprobieren geben, damit sie eigene Wissensstrukturen aufbauen können (Piaget, aber auch behavioristisches Trial and Error von Thorndike).
- Entdeckendes Lernen fördern (Bruner).
- Auf implizites Sprachwissen zurückgreifen (Nativismus).
- Vor allem: bestimmte Altersstufen (Stufen, Phasen) berücksichtigen (Piaget: Sekundarstufe I bedeutet Übergang von konkret- zu formal-operatorischer Stufe).
- Nicht alle Jugendlichen durchlaufen die Entwicklungsstadien gleich schnell → gerade in den Übergangphasen der Sekundarstufe I sowohl enaktive, ikonische und abstrakt-symbolische Lernverfahren anbieten (Bruner, Piaget).
- Im Unterrichtsverlauf vom Konkreten (Enaktiven) zum Abstrakten (Symbolischen) fortschreiten (Bruner).
- Echte Interaktionen in den Unterricht zulassen (Gruppenarbeiten; Bruner).
- Auf die Einordnung neuer Regeln in das vorhandene Regelsystem achten und Zusammenhänge herstellen (Assimilation und Akkommodation; Piaget).
- Eine gewisse Gelassenheit in der sprachlichen Entwicklung walten lassen, weil sich vieles von selbst einstellt (Nativismus und Reifung); manchmal stellen sich Fähigkeiten plötzlich und unerwartet ein (Entwicklungszyklen, Retradierung, Akzeleration).
- Vieles ist bereits da, aber nicht explizit (Nativismus).
- Höhere Verstandesleistungen, wie sie in der menschlichen Sprache auftauchen, sind beruhen immer auf der Integration untergeordneter, bereits vorhandener

2. Mehrsprachigkeit

2.1 Terminologisches/Systematik

Spracherwerb im didaktischen Sinne: Der institutionell gesteuerte (Schule, Uni, VHS) oder ungesteuerte (Alltag, sog. natürliche Umgebung) Prozess der sukzessiven Aneignung von

Sprache. **Kriterien des Spracherwerbs** sind

- seine Steuerung und sein Rahmen: natürlich (Alltag) und institutionell (Unterricht)
- die zeitliche Ordnung: Erst-, Zweitsprache
- der Ort des Erwerbs: im Heimatland, im Zielland

2.1.1 Erstsprache (L1) und Zweitsprache (L2)

(theoret. auch Dritt- und Viertsprache): Bezeichnet zunächst ein rein zeitlich-sukzessives Verhältnis von in einem natürlichen, also nicht-institutionellen Umfeld erworbenen Sprachen. Die Erstsprache (L1) wird zuerst, die Zweitsprache (L2) als Zweites usw. erworben. Werden zwei Sprachen gleichzeitig und parallel (etwa von italienischer Mutter und deutschem Vater) erworben, spricht man von bilinguaem Erstspracherwerb, bei drei von trilinguaem, bei mehr von multilinguaem Erstspracherwerb (L1-Sprachen) und damit von mehreren ‚Erstsprachen‘.

Problematischer wird es beim Begriff Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Er bezieht sich in der Regel nur

- auf den Spracherwerb innerhalb des deutschen Sprachraumes
- von Minderheiten und Migranten,
- die das Deutsche jedoch in ihrer natürlichen Umgebung (Alltag) auf ungesteuerte Weise erworben haben und
- die Lernende in einem Zielland Deutschland erwerben (müssen), um am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können.

2.1.2 Zweisprachigkeit (Bilingualismus) / innere und äußere Mehrsprachigkeit (Multilingualismus)

Mehrsprachigkeit ist auf der Welt ein empirisches Faktum. Der „monolinguale Habitus“, auch bisweilen kulturkonservativ (Annahme, dass nur eine Sprache auf natürliche und ungesteuerte Weise erworben wird oder werden kann), ist empirisch nicht haltbar. Multilingualismus meint zunächst nur das passive wie aktive Beherrschen von mehreren Sprachen (statt nur einer). Dabei kann unterschieden werden

- nach der Anzahl: in eine **individuelle und einen gesellschaftliche (wenn eine ganze Gesellschaft mehrsprachig ist, etwa: Schweiz, weite Teile der USA) Mehrsprachigkeit**
- nach der Beherrschung, Steuerung und der Folge des Erwerbs: in die Erst- und Zweitsprache (L1 und L2) oder zwei oder mehr L1-Sprachen oder L1 und Fremdsprache(n). In der Regel und im strengen Sinne spricht man nur dann von Mehrsprachigkeit, wenn die Sprecher in den betreffenden Sprachen mündlich wie schriftlich auf L1-Niveau kommunizieren können.
- nach der Differenz der Sprachen: **in innere und äußere Mehrsprachigkeit**. Äußere Mehrsprachigkeit besteht zwischen verschiedenen grammatisch und lexikalisch weitgehend distinkten Sprachen (Englisch, Deutsch, Französisch). Innere Mehrsprachigkeit tritt innerhalb einer Sprache als deren Varietäten/Varianten auf. Man unterscheidet hier etwa, wenngleich nicht immer konsistent (nach Löffler 1994)
 - nach Sprachräumen (diatopisch): Dialekte (Bairisch, Schwäbisch, Hessisch), Regiolekte (Süddeutsch, Norddeutsch, Mitteldeutsch)
 - nach sozialen Gruppen (diastratisch): Soziolekte (bestimmte Slangs wie Kiezdeutsch)
 - nach Kommunikations- und Interaktionssituation (diasituativ): Situolekte (monologisch, dialogisch, symmetrisch)
 - nach Funktion: Funktiolekte (Alltagssprache/Umgangssprache, Standardsprache in verschiedenen Ausprägungen wie literarisch, wissenschaftlich usw.)
 - nach Geschlechtern (gender): Sexlekte (Männer und Frauen)
 - nach Vermittlungsmedium: Mediolekte (Fernseh-, Radio-, Zeitungssprache)
 - nach Fachgebiet: „Episprachen“ (Medizin, Mathematik, Philosophie)

Zwischen zwei oder mehr Sprachen können sich unterschiedliche Abgrenzungs- oder Anpassungsprozesse innerhalb einer Sprachgemeinschaft oder eines Staatsgebiets abspielen, die

auch in der Schulsprachenpolitik aktive Anwendung finden:

- **Segregation:** Völlige räumliche und personale Trennung beider Sprachen - „Sprachghettos“. In Schulen die völlige klassenmäßige Trennung in Erstsprachklassen (nationale Klassen).
- **Assimilation** (aktuelle Position der deutschen Politik 2011): Die Staatssprache (hier: Deutsch) hat Vorrang. Für Migranten gibt es nur Zweitsprachunterricht in Deutsch. Eigener Erstsprachunterricht findet nicht statt und wenn, dann nur getrennt (→ Segregation). Als fächerübergreifendes Bildungsziel existiert außerhalb des Sprachunterrichts „interkulturelles Lernen“.
- **Integration:** Fordert eine mehrsprachige Entwicklung und Mehrsprachenunterricht.

2.1.3 Schulischer Umgang mit Mehrsprachigkeit: Segregation, Sub- und Immersion

Wenn an Schulen der Unterricht einer Sprache völlig getrennt von dem anderer Sprachen und von der Standard-Unterrichtssprache stattfindet, redet man **Segregation oder Fremdsprachenunterricht** (Englisch nur in Englischstunden, ansonsten Deutsch). Er zeichnet sich durch die völlige stunden- und fächermäßige Trennung aus und wird von den Schülern als gesonderter Sprachunterricht wahrgenommen.

Wenn eine andere Sprache in der Schule auch im anderen Regelunterricht verwendet wird, redet man von **Immersion** (Eintauchen, Sprachbad). Das wäre etwa der Fall, wenn türkisch-stämmige Schüler im Regelunterricht auch oder immer sich des Türkischen (untereinander im sonst monolingual-deutschen oder sogar im bilingualen Plenum mit dem bilingualen Lehrer) bedienen würden/könnten.

Von **Submersion** spricht man, wenn eine Sprache vollkommen in der anderen untergeht („untertaucht“), also verschwindet. Dieser Fall liegt zurzeit an deutschen Regelschulen vor, wo außer dem Deutschen keine weitere Regelsprache zugelassen ist.

2.1.4 Muttersprache

In der Umgangssprache verwendeter, wissenschaftlich umstrittener Begriff. Sprache, die von Generation zu Generation innerhalb einer Gemeinschaft (welcher? Gesellschaft, Staat, Sippe, Gruppe, Familie) weitergegeben wird. Kultureller und evolutionärer Begriff. Heute in der Spracherwerbsforschung weitgehend ersetzt durch den der Erstsprache (siehe oben). Muttersprache wäre nach dem Erstsprachenkonzept die von der Mutter in einem natürlichen Umfeld erworbene Sprache. Analog müsste es dann Vater-, Großmutter, Tantensprachen geben.

2.1.5 Fremdsprache

Ähnlich problematisch verhält es sich mit dem Gegenbegriff zur Muttersprache, der Fremdsprache, bei dem nicht klar ist, ob sie eine in der „Fremde“ gesprochene oder nur nicht vertraute (fremde) oder lediglich eine auf nicht-natürlichem Wege erworbene Sprache sein soll. Im schulischen Umfeld eingebürgert hat sich der Begriff Fremdsprache als Sprache,

- deren die Lernenden nicht als Erstsprache mächtig sind,
 - die nur in einem institutionellen Rahmen (Schule, Uni usw.), also im Unterricht, vermittelt wird.
- Dazu zählen in der Schule etwa Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Latein und Griechisch.

2.1.6 Staatssprache

Obwohl dieser Begriff gut abgrenzbar ist, taucht er in der Spracherwerbsforschung seltener auf. Staatssprache ist die in einem Staatsgebiet festgelegte Verwaltungssprache. Im Extremfall - wie sehr oft in Afrika der Fall - kann sie nur als Zweitsprache erworben worden sein (L1 Bantu; L2 Englisch). Dort, wo die Staatssprache als Zweitsprache erworben wird, spricht man von der Erstsprache auch als Verkehrssprache, weil sie zur Teilnahme am öffentlichen Leben relevant ist. Schwierig wird der Begriff Staatssprache als Zweitsprache, wenn sie einerseits in der Schule (also institutionell) erworben und verwendet wird, aber auch in offiziellen und öffentlichen Kontexten (Gericht, Fernsehen, Radio, Verwaltung, Politik) auftritt (so etwa im Kongo), sodass im

institutionellen Umfeld vor allem produktive und rezeptive Kompetenzen, im nicht-institutionellen zunächst vor allem rezeptive in der L2 gefordert sind (z.B. südafrikanisches Kind kann als Erst- und Verkehrssprache Xhosa, hat bis zur Schule übers Fernsehen, Spielsachen u.Ä. bereits rudimentäre Englischkenntnisse erworben, spricht aber kaum Englisch, bis es in die Schule kommt, in der nur Englisch geschrieben und gesprochen wird; im öffentlichen Leben redet es zunächst „zu Hause“ nur Xhosa, sieht aber englisches Fernsehen; später auswärts beim Studium in Kapstadt redet und schreibt es in der Staatssprache Englisch).

2.1.7 Heimatsprache

Wegen des Heimatbegriffs sehr schillernd und zu vermeiden. Er kann entweder die in jemandes Geburtsland gesprochene Staatssprache oder ihre L1-Sprache oder einfach die Sprache meinen, in der man sich „heimisch“ fühlt.

2.1.8 Zweit- oder Fremdsprache bzw. Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache (DaZ oder DaF) oder: Was tun mit dem Deutschunterricht?

Ob Migrantenkinder, die im Alltag und außerhalb der Familie Deutsch als Zweitsprache erwerben, als Teilnehmer eines Fremdsprachenunterrichts betrachtet werden müssen, wenn sie den Deutschunterricht besuchen (obwohl die Bedingungen nach der Def. von Fremdsprache oben vorlägen), ist politisch und ideologisch umstritten und hängt von den Zweitsprachkenntnissen ab. So fordern manche, für Migrantenkinder in der Vorschule (oder parallel zu den ersten Schuljahren) einen getrennten deutschen Sprachenunterricht, der je nach Couleur Zweit- oder Fremdsprachenunterricht genannt wird/werden kann. Ein Fremdsprachenunterricht läge vor, wenn Deutsch allein in einem institutionellen Umfeld vermittelt wird und die Kinder ansonsten im Alltag allein ihre Erstsprache sprechen; dies wäre grob vergleichbar mit einem sog. Fremdsprachenkurs eines Deutschen im Ausland mit einer geschlossenen Gruppe. Der Begriff Zweitsprachenunterricht ist dann angebracht, wenn die Kinder auch im Alltag die Zielsprache Deutsch erwerben.

Heute hat sich dafür der Begriff Zweitsprachenunterricht durchgesetzt. Deutsch wird dabei in den Regelklassen unter besonderer Berücksichtigung des Zweitspracherwerbs unterrichtet.

Zu beachten: Absehbar und teilweise eingetroffen ist die Tendenz, wonach Migrantenkinder immer früher in zwei natürlichen sozialen Kontexten (Alltag und Familie) zwei Erstsprachen oder zumindest Deutsch als Zweitsprache auf L1-Niveau erwerben. Dann wäre ein Zweitsprachenunterricht weitgehend obsolet.

2.1.9 Überlegungen und Fragen zum Unterricht bezogen auf die Lernsituation von

Migrantenkindern Fähigkeit, Gelegenheit und Motivation betreffen:

- Leben die Schüler aus sprachlichen Minderheiten in einem relativ homogenen Ausländerviertel oder sind die Nachbarn Deutsche?
- Bestehen freundschaftliche Kontakte zwischen zweisprachigen und einsprachig deutschen Schülern?
- Wann sind die Schüler nach Deutschland gekommen?
- Wie stark ist die Bindung ans Herkunftsland?
- Nach welchen erzieherischen Maximen handeln die Eltern?
- Wie hoch ist der Stellenwert der deutschen Schule? Wie stark ist die Bildungsaspiration?
- Wie wird in der Familie gesprochen → Code Switching? Welche Sprache des Kindes ist dominant?
- Welches Verhältnis hat die Familie zur Schriftlichkeit?
- Werden Zeitungen, Zeitschriften, Bücher gelesen? Wie oft und wie lange wird ferngesehen?

2.2 Der Erwerb von Erst- und Zweitsprache

2.2.1 Der Erstspracherwerb

Die Entwicklung von Sprachkompetenz vollzieht sich in der Regel nur innerhalb einer sprachlichen Gemeinschaft (aber nicht notwendig in einer Sprache!), v. a. in der Familie. Unabhängig von Umwelteinflüssen scheint es eine invariante Folge von Stadien in der Sprachentwicklung des Kindes zu geben (vgl. Stern/Stern): Phase des Schreiens; Phase des Lallens; Phase des primitiven Sprachverständnisses; Phase des eigentlichen Sprechens.

Bis zum Beginn der Einschulung kann die Sprachentwicklung im phonologischen und syntaktischen Bereich als abgeschlossen gelten. Gesondert zu beachten sind deswegen Fälle, die bis zum Einschulungsalter Deutsch weder als Erstsprache noch als Zweitsprache erworben haben (siehe oben).

2.2.2 Der Zweitspracherwerb

Der Zweitspracherwerb findet - wie oben bereits gesagt - vorwiegend ungesteuert im Kontakt mit Sprechern der Zielsprache statt. Der Zweitspracherwerb verläuft nicht notwendig nach den gleichen Gesetzen und Regeln wie der Erstspracherwerb.

Folgende Zweitsprachtheorien lassen sich unterscheiden:

Identitätshypothese Teachability-Hypothese <i>Nativismustheorien</i>	Kontrastivhypothese <i>Behavioristische Lerntheorien</i>
Interlanguage-Hypothese (Interdependenzhypothese) <i>Kognitivistische, aktionale Theorien</i>	Annahme der getrennten Entwicklung <i>Interaktionistische Theorien</i>

2.2.2.1 Identitätshypothese (L2=L1, 'goofs', creative construction, nach Dulay&Burt)

Der Erwerb einer Sprache L als Zweitsprache verläuft prinzipiell isomorph zum Erwerb von L als Grundsprache: in beiden Fällen aktiviert der Lerner angeborene mentale Prozesse, die bewirken, dass die zweitsprachlichen Regeln und Elemente in der gleichen Abfolge erworben werden wie die grundsprachlichen.

Hieraus wurde abgeleitet, dass Entwicklungssequenzen in der zweitsprachlichen Erwerbschronologie durch die Struktur der Zweitsprache (und nicht durch die der Grundsprache) gesteuert werden: Ebenso wie Fehler beim Grundspracherwerb von der Struktur der Grundsprache determiniert werden, sind Fehler beim Zweitspracherwerb durch die Struktur der Zweitsprache (und nicht durch die der Grundsprache) bedingt (developmental errors).

(nach Bausch & Kasper 1979, 9)

Diese Hypothese gehört zum Feld der nativistischen (auf angeborenen Kompetenzen basierend) Sprachtheorien, wie sie am frühesten von N. Chomsky entwickelt und vertreten wurden. Chomsky meinte, es existiere eine sprachübergreifende, allen Menschen eignende Universalgrammatik, die mithilfe von Transformationsregeln (Transformationsgrammatik) in die Grammatik der jeweilig aktuellen Sprache übersetzt werde. Demnach verläuft der Erwerb jeder Sprache zwar nicht identisch, aber isomorph (also gestaltgleich). Ein Transfer zwischen beiden Sprachen L1 und L2 findet nicht statt.

Kritik: Der Zweitspracherwerb findet grundsätzlich anders statt als der L1-Erwerb. Der Lerner durchläuft keine Lall- und Einwortphase und auch die Folgephase wird schneller bewältigt.

2.2.2.2 Kontrastivhypothese (nach den behavioristischen Modellen von Lado und Bloomfield)

Die Grundsprache des Lerners beeinflusst den Erwerb einer Zweitsprache in der Weise, dass in Grund- und Zweitsprache identische Elemente und Regeln leicht und fehlerfrei zu erlernen sind, unterschiedliche Elemente und Regeln dagegen Lernschwierigkeiten bereiten und zu Fehlern

führen.

(nach Bausch & Kasper 1979, 5)

Die Kontrastivhypothese geht davon, dass in der Erstsprache Gewohnheiten (habits) erworben werden, die auf die Zweitsprache übertragen werden (transfer).

Positiver Transfer: Falls beide Sprachen ähnliche oder gar gleiche grammatische Strukturen aufweisen, stellt das kein Problem dar bzw. führt das sogar zu einem leichteren Erlernen der Zweitsprache.

Negativer Transfer: Im Falle, dass die Zweitsprache aber von den habits der Erstsprache abweicht, kommt es zu Störungen (interference) beim Zweitspracherwerb. Diese hemmen die Übernahme neuer Phrasen, Regeln und Wörter in den Sprachgebrauch.

2.2.2.3 Annahme der getrennten Entwicklung (De Houwer)

Beide Sprachen folgen getrennten Linien und sie beeinflussen sich kaum wechselseitig. Sprachliche Strukturen entwickeln sich dabei von den Kommunikationsbedingungen. Die Trennung der Sprachen erfolgt aufgrund innersprachlicher Merkmale (ist also nicht inputorientiert) und so können Kinder grammatische Systeme verschiedener Sprachen getrennt voneinander erwerben.

2.2.2.4 Aktuelle Interlingualitätshypothese

Beim Erwerb einer zweiten Sprache bildet der Lerner ein spezifisches Sprachsystem (Interlanguage) heraus, das Züge von Grund- und Zweitsprache sowie eigenständige, von Grund- und Zweitsprache unabhängige sprachliche Merkmale (die Interlanguages oder Lernaltersprachen) aufweist. Das Zusammenwirken verschiedener lernalterspezifischer Prozesse, Strategien und Regeln bestimmt die Dynamik der Interlanguage, die als variabel und systematisch zugleich charakterisiert werden kann.

(nach Bausch & Kasper 1979, 15)

Das Sprachsystem entwickelt sich in Stufen der sog. Lernaltersprachen nach folgenden Prinzipien:

- Übertragung aus der Erstsprache
- Übungstransfer (Anwendung in Übungssätzen, Mustererprobung)
- Strategien des Sprachenlernens (Regeln zur Hypothesenbildung)
- Kommunikationsstrategien (Verhaltensweisen, die Hilfestellung bieten, Gestik, Mimik, Themenvermeidung)
- Übergeneralisierung: Übertragung korrekter Regeln auf unpassende Bereiche

Interlanguages nennt man dabei die Merkmale, die weder L1 noch L2 entlehnt sind, sondern spezifisch für den Lerner und seinen Prozess sind.

Der ungesteuerte Zweitspracherwerb vollzieht sich also im Durchlaufen von Erwerbssequenzen (auch „Interlanguages“, „Lernaltersprachen“, „Phasen“), die im Idealfall zu fortschreitender sprachlicher Differenziertheit und zunehmender Sprachverstehens- und Produktionskompetenz führen. Störungen des Erwerbsprozesses können Verfestigungen (Fossilierungen) von Komponenten der Sprachbeherrschung (z. B. Aussprache, Syntax) zur Folge haben.

Kommunikationsversuche in der fremden Sprache beginnen meist damit, dass Lernende kurze Wortketten aus dem Gehörten herausfiltern und in eigenen Sprachkonstruktionen einsetzen. Die ersten sprachlichen Versuche bestehen somit aus vorfabrizierten, auswendig gelernten sprachlichen Formeln, sowie aus einfachen Sätzen mit Elementen aus der Erst- und Zweitsprache. Die nächste Phase ist erreicht, sobald in den Sprachproduktionen eigenwillige Regelanwendungen, kreative Wortschöpfungen oder Übergeneralisierungen auftauchen. Der Prozess des Zweitspracherwerbs führt somit von Phasen scheinbarer Ordnung (auswendig gelernte, reproduzierte nicht -analytierte Formeln) über sprachliches Chaos (Überproduktionen, Übergeneralisierungen) zu Stabilität und Ordnung. Fehler sind hier fester Bestandteil der sprachlichen Entwicklung und ein notwendiges Zwischenstadium auf dem Weg zur Beherrschung der Zielsprache.

Durch die Teilnahme an deutschsprachigem Unterricht verbinden sich für Lerner des Deutschen als Zweitsprache Phasen von (schulisch) gesteuertem und (außerschulisch) ungesteuertem Lernen. Für Lehrer entstehen hierdurch hohe Anforderungen, da es gilt, Fehlleistungen, die im Rahmen des Zweitspracherwerbs als normal zu bewerten sind, verantwortungsvoll zu begegnen und den ungesteuerten Zweitspracherwerbsprozess in seinen Phasen wahrzunehmen und unterrichtlich zu berücksichtigen.

2.2.3 Einflussfaktoren für den Zweitspracherwerb

Folgende Einflussfaktoren für den Zweitspracherwerb werden derzeit angenommen:

- Motivation: Jüngeren fällt das Lernen von L2 leichter als Älteren, weil sie dem Erlernen weniger Widerstand entgegensetzen (lernen müssen vs. von selbst lernen) und daher mehr intrinsisch motiviert sind.
- Fähigkeit: Zwar spielen Intelligenz eine große Rolle, noch mehr sind aber das Alter, das vorhandene Sprachwissen und Lernstrategien von Belang. Hier sind Ältere Jüngeren überlegen, wenn man nicht annimmt, dass es eine kritische Periode des Sprachlernens (Lenneberg) gibt.
- Gelegenheit: Entscheidend sind hier Quantität (Häufigkeit) und Qualität (Sprachrichtigkeit) der Sprech- und Schreibgelegenheiten. Vor allem der Kontakt zu Erstsprachlern hat sich dabei als wichtig herausgestellt.

Weitere Faktoren, die diese drei Grundfaktoren grundsätzlich beeinflussen sind:

- soziale Faktoren wie Wohnsituation,
- Einstellungsfaktoren: Einstellung gegenüber Bildungsfragen, religiöse Vorurteile, kulturelle Einstellungen
- Gewohnheiten: Lern- und Sprachgewohnheiten

2.3 Sprachbarrieren

Die Soziolinguistik untersucht die Kommunikationshemmungen (Sprachbarrieren), die zwischen einzelnen sozialen Gruppen innerhalb einer Gesellschaft bzw. einer Gruppe und bestimmten gesellschaftlichen Bereichen (Verwaltung, Schulen usw.) bestehen. Sprachbarrieren existieren also nicht nur zwischen L1- und L2-Sprechern, Indigenen und Migranten, sondern auch zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Schichten, Geschlechtern usw.

Heute unterscheidet man zwei Theorien, die die Sprachbarrieren unterschiedlich bewerten und vor allem auf die sozialen Schichten Bezug nehmen.

2.3.1 Defizithypothese: restringierter vs. elaborierter Code (Bernstein)

Auffassung, dass sprachliche Mängel eines Sprechers ein zu behebendes Defizit (auch an Bildungschancen) darstellen. Zentral ist der Begriff **restringierter Code** im Gegensatz zum **elaborierten Code** (Bernstein): Restringierter Code meint eine geringe Anzahl sprachlicher Alternativen (geringer Wortschatz, einfacher bis unvollständiger Satzbau, geringe Komplexität/Variabilität der Formen), während der elaborierte Code durch eine hohe Variabilität sprachlicher Möglichkeiten gekennzeichnet ist. Bernstein und Lawton (und später Oevermann) konnten durch Reihenuntersuchungen die Codes der Unter- und Mittelschicht eindeutig zuweisen. Dabei zeigte sich, dass schichtenspezifische Unterschiede in schriftlichen Äußerungen stärker hervortreten als in mündlichen.

Oevermanns Untersuchung (Sprache und soziale Herkunft) zeigte aber auch, dass keine Kopplung zwischen Intelligenz und Sprachcode besteht. So müssen Unterschichtenkinder seiner Meinung nach wesentlich intelligenter sein, um den Nachteil sprachlicher Defizite ausgleichen zu können.

2.3.2 Differenzhypothese (Labov)

Prinzipielle Gleichwertigkeit unterschiedlicher Sprachcodes in den verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen. Unterschiedliche Sprachvarianten müssen jeweils

- nach ihrer funktionalen Angemessenheit für die Anforderungen der in situativen Handlungskontexten ablaufenden Kommunikation eingeschätzt werden (Bezug auf die soziale Wirklichkeit, Angepasstheit). So können bestimmte Sprachgebrauchsformen zwar im Hinblick auf die Standardsprache erhebliche Abweichungen enthalten, jedoch einen funktional äquivalenten Formenbestand aufweisen.
- nach ihrem inneren Formenbestand und –reichtum beurteilt werden.

Folgerungen für den Deutschunterricht

Alle Schüler müssen befähigt werden, die Sprache der grundlegenden Kommunikationsvorgänge in Wirtschaft, Politik, Wissenschaft und Massenmedien nachvollziehen zu können (Partizipation am gesellschaftlichen Leben, soziale und wirtschaftliche Chancen). Das ist nur durch eine grundlegende Beherrschung der Standard- oder Hochsprache möglich. Ziel ist eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen und Sprachvarianten miteinander in Beziehung stehen. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen.