



## Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen

Eva Maria Fernández Ammann/Amina Kropp/  
Johannes Müller-Lancé (Hg.)

**F** Frank & Timme

Eva Maria Fernández Ammann/Amina Kropp/Johannes Müller-Lancé (Hg.)  
Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen



Eva Maria Fernández Ammann/Amina Kropp/  
Johannes Müller-Lancé (Hg.)

# Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen

**F**Frank & Timme  
Verlag für wissenschaftliche Literatur

Umschlagabbildung: © Simon Renner

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung  
des Deutschen Romanistenverbandes und  
der Universität Mannheim.

ISBN 978-3-7329-0083-1  
ISSN 1860-1995

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur  
Berlin 2015. Alle Rechte vorbehalten.

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

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,  
Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.  
Printed in Germany.  
Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

[www.frank-timme.de](http://www.frank-timme.de)

## **Inhaltsverzeichnis**

**Vorwort**.....7

EVA MARIA FERNÁNDEZ AMMANN, AMINA KROPP UND  
JOHANNES MÜLLER-LANCÉ

**Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht  
der romanischen Sprachen: Herausforderungen und Chancen** .....9

## **TEIL I: Studien zur Zwei- und Mehrsprachigkeit im Bildungskontext**

KATJA CANTONE UND HELENA OLFERT

**Spracherhalt im Kontext herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit  
Italienisch/Deutsch – Methodologische Überlegungen** .....25

IZARBE GARCÍA SÁNCHEZ

**Orden de palabras alemán en el español de bilingües simultáneos  
en estructuras nombre+adjetivo**.....43

CHRISTOPH GABRIEL, JOHANNA STAHNKE, JEANETTE THULKE UND  
SEVDA TOPAL

**Positiver Transfer aus der Herkunftssprache? Zum Erwerb  
des französischen und englischen Sprachrhythmus  
durch mehrsprachige deutsch-chinesische und deutsch-türkische Lerner** .....69

MATTHIAS GREIN

**Migrationshintergrund, Gender und Mehrsprachigkeit: Eine  
intersektionale Perspektive auf zwei Französischlernende  
und deren Fächerwahl vor dem Übergang in die Oberstufe**.....93

COLINE BAECHLER

**Influence du bilinguisme sur l'apprentissage d'une langue étrangère : le cas  
d'enfants bilingues français et allemand apprenant l'anglais** ..... 113

## **Teil II: Perspektiven und Projekte zur Nutzung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen**

SYLVIA THIELE

Was ist französisch an türkisch *duş*? – Allochthone Mehrsprachigkeit  
im Fremdsprachenunterricht nutzen .....137

FRANK SCHÖPP

Die Thematisierung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit  
im Unterricht der romanischen Sprachen.....159

MARIA GROßE

Pons Latinus: Latein als reflexionsbasierte Brückensprache  
im Rahmen eines sprachsensiblen Lateinunterrichts .....185

CHRISTINA REISSNER

Das Vorwissen im (Fremd)Sprachenunterricht nutzen – Beispiele  
aus der Praxis sprachübergreifender Schulprojektseminare im Saarland.....207

## **Teil III: Die Rolle der Lehrenden im Umgang mit herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit**

KAROLINE HEYDER UND BIRGIT SCHÄDLICH

Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht:  
Eine Befragung von Lehrern in Niedersachsen .....233

SARA FÜRSTENAU, VERA BECKMANN UND ISABELLA GALLING

Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln und Sprachbetrachtung:  
Eine empirische Analyse sprachlichen Handelns im Lateinunterricht .....253

Autoren .....279

Herausgeber .....289

## Vorwort

Der vorliegende Band vereint ausgewählte Beiträge aus dem Bereich der romanistischen Linguistik und Fremdsprachendidaktik, der (bilingualen) Erstspracherwerbsforschung, der Zweit- und Drittspracherwerbsforschung sowie der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung. Diese sind aus Vorträgen hervorgegangen, die im Rahmen der Sektion 'Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen in Schule und Universität – Herausforderung und Chance für die romanistische Sprachwissenschaft' auf dem XXXIII. Romanistentag des Deutschen Romanistenverbandes vom 22. bis 25. September 2013 an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg gehalten wurden. Der Band integriert darüber hinaus auch thematisch passende ergänzende Aufsätze anderer Autoren.

An der Entstehung des Bandes haben viele Anteil, denen wir an dieser Stelle unseren herzlichen Dank aussprechen möchten: Wir danken den Referenten für ihre interessanten Vorträge und allen Sektionsteilnehmern für die anregenden Diskussionen während der Tagung. Den mitwirkenden Autoren danken wir für ihre Beiträge zu diesem Band.

Dem Deutschen Romanistenverband sind wir für seine Unterstützung bei der Finanzierung der Publikation zu besonderem Dank verpflichtet. Für die umfangreichen Lese- und Korrekturarbeiten, die bei der Erstellung des Manuskripts anfielen, sei unseren Mitarbeiterinnen Regina Lauff und Laura Klöckner an dieser Stelle sehr herzlich gedankt, ebenso wie Herrn Simon Renner für die Gestaltung der Umschlagabbildung. Schließlich danken wir Astrid Matthes vom Verlag Frank & Timme für die freundliche Beratung und kompetente Betreuung der Veröffentlichung unseres Sektionsbandes in der Reihe „Romanistik“.

Mannheim, im Dezember 2014

Eva Maria Fernández Ammann, Amina Kropp, Johannes Müller-Lancé





## **Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen: Herausforderungen und Chancen**

### **Keywords**

Fremdsprachenlernen; Interkulturelles Lernen; Lehrkompetenz; (Herkunftsbedingte) Mehrsprachigkeit; Migration; Multikulturalität; Romanische Sprachen; Sprachunterricht; Tertiärsprachendidaktik; Transfer; Zweitspracherwerb

### **1 Zur Einführung**

Spätestens seit im Jahre 2000 das reformierte Zuwanderungsgesetz der Bundesrepublik im Sinne einer integrationspolitischen Wende unterzeichnet wurde, ist Deutschland als modernes Einwanderungsland anzusehen (vgl. Seifert 2012). Angesichts der aktuellen Einwanderungszahlen – Personen mit Migrationshintergrund machen derzeit einen Anteil von insgesamt 20% der Bevölkerung Deutschlands aus (vgl. Statistisches Bundesamt 2013, 2014) – erscheint diese politische Entwicklung auch mehr als begrüßenswert.

Vor dem Hintergrund des damit einhergehenden zunehmenden Bewusstseins für die heterogene gesellschaftliche Realität ergeben sich nicht zuletzt für die schulische (Fremdsprachen-)Bildung neue Perspektiven und Herausforderungen im Umgang mit herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit und Multikulturalität (vgl. Fürstenau/Gomolla 2011: 18f). Unter dem Gesichtspunkt der Bildungsgerechtigkeit verschärft sich die Brisanz dieser Herausforderungen, setzt man sie in Beziehung zu den Ergebnissen der PISA-Studie 2001. Denn gerade Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund wird hier eine institutionelle Benachteiligung gegenüber monolingual und monokulturell mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsenen Schülern attestiert (vgl. Gomolla 2013: 87 bzw. 95ff).

Zu Recht wird daher seit längerer Zeit in unterschiedlichsten bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Disziplinen der Umstand moniert, dass Schüler mit Migrationshintergrund, die aufgrund ihrer Migrationsbiographie häufig über ein geringeres sozio-ökonomisches Niveau, dafür aber durch ihre Mehrsprachigkeit und ihre interkulturellen Erfahrungen über ein bedeutendes kulturelles Kapital verfügen, in der Entwicklung eben dieses kulturellen Kapitals eher gehindert als gefördert werden (vgl. Lüdi 1996a: 236; Roche 2013: 18). Als bekannteste Formel für den schulischen Kontext sei auf den „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“ (Gogolin 1994) verwiesen; ähnlich beschreibt Lüdi (1996a: 239; 1996b: 322) die insbesondere in den westlichen Industrienationen vorherrschende gesellschaftliche „Einsprachigkeitsideologie“. Somit stellt die effektive Nutzung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit und Multikulturalität kein neues, aber ein nach wie vor bedeutsames Desiderat des (Fremd-)Sprachenunterrichts dar (vgl. Fäcke 2011: 184; Roche 2013: 266).

Demgegenüber zeigen sich in der Sprachlehr- und -lernforschung und in der Fremdsprachendidaktik deutliche Tendenzen, individuelle Mehrsprachigkeit und Multikulturalität als ein Bündel ganzheitlicher Kompetenzen zu erfassen (vgl. z.B. Candelier et al. 2010; Herdina/Jessner 2002; Tracy 2007), vernetztes Lernen zu fördern und, insbesondere bei Verwandtschaft der beteiligten Sprachen, an die Nutzung der vorhandenen Sprachenvielfalt und der vorangegangenen Sprachlernerfahrungen anzuknüpfen (vgl. z.B. Bär 2009; Doyé 2008; Hufeisen/Lutjeharms 2005; Hufeisen/Neuner 2003; Klein/Stegmann 2000; Krumm/Reich 2011; Meißner 2008; Schader 2012).

Die Diskrepanz zwischen Realität und Anspruch tritt somit deutlich zutage: Einerseits wird die schulische (Fremdsprachen-)Bildung in Deutschland nach wie vor als ungenügend in Bezug auf ihren integrativen Beitrag zur Nutzung und Förderung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit und Multikulturalität bewertet; andererseits gibt es ein hohes Aufkommen an wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ‘Mehrsprachigkeit und Multikulturalität’ aus den unterschiedlichen Bezugsdisziplinen, die entsprechende Ansätze, Methoden und Unterrichtsvorschläge bereitstellen.

Eines der zentralen Anliegen des vorliegenden Bandes ist es daher, eine Beantwortung der zentralen Fragestellung zu versuchen, wie sich diese Diskrepanz erklären und auflösen lässt und wie den Herausforderungen im Umgang

mit herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit im Unterricht der (romanischen) Sprachen integrativ und konstruktiv begegnet werden kann.

Herausforderungen und Chancen birgt dieser Gegenstand jedoch nicht nur in Bezug auf die (Weiter-)Entwicklung und konkrete Umsetzung geeigneter Konzepte auf bildungspolitischer, curricularer und unterrichtspraktischer Ebene. Auch Fachwissenschaft und Fachdidaktik sind verpflichtet, sich mit den vielen offenen Fragen zur Erforschung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit und Multikulturalität auseinanderzusetzen. Die romanistische Sprachwissenschaft als naturgemäß mehrsprachige Disziplin muss sich also verstärkt der Frage zuwenden, inwieweit das besondere Sprachbewusstsein und die Sprachlern- und -reflexionskompetenz herkunftsbedingt simultan Mehrsprachiger im Unterricht romanischer Sprachen für einen erfolgreichen individuellen und kollektiven Lernprozess fruchtbar gemacht werden können. Diese Frage betrifft einerseits die sprachlich und kulturell heterogenen **Lernergruppen**, andererseits insbesondere das (meist monolingual aufgewachsene) **Lehrpersonal**. Die Herausforderung liegt hierbei nicht zuletzt in einer gegenstandsadäquaten interdisziplinären Arbeitsweise, einerseits an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis, andererseits im Rahmen der zahlreichen Schnittfelder der beteiligten (Sub-)Disziplinen.

Das bisherige sprachwissenschaftliche Interesse an (individueller) Mehrsprachigkeit lässt sich in zwei große Bereiche gliedern: Auf der einen Seite die 'klassische' Bilingualismus- und Zweitspracherwerbsforschung, die sich insbesondere mit dem frühen simultanen bi- bzw. multilingualen ungesteuerten Spracherwerb mehrsprachiger Individuen beschäftigt (vgl. z.B. Montanari 2010; Müller et al. 2011), auf der anderen die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung sowie die Tertiärsprachenforschung, welche die (sukzessive) Mehrsprachigkeit aus der Perspektive des gesteuerten Fremdsprachenlernens im Unterrichtskontext fokussieren (vgl. z.B. Hufeisen 2010; Martinez/Reinfried 2006).

Bis dato liegen erst wenige Ansätze vor, die eine **Synthese** bisheriger Forschungsergebnisse im Hinblick auf **natürliche (herkunftsbedingte) Mehrsprachigkeit** einerseits und darauf folgende **fremdsprachliche bzw. mehrsprachige Lernprozesse** andererseits unternehmen, um diese in einen sinnvollen konzeptionellen Rahmen einzubetten und damit für die Praxis fruchtbar zu machen

(vgl. z.B. Behr 2007; Candelier et al. 2010; Doyé 2008; Hufeisen/Lutjeharms 2005; Krumm/Reich 2011).

Die Beiträge des vorliegenden Bandes tragen dem Desiderat Rechnung, das sich aus der oben beschriebenen bisherigen 'Fragmentierung' sprachwissenschaftlicher Zugänge zur Mehrsprachigkeit ergibt: Sie ermöglichen eine multiperspektivische Betrachtung unter Berücksichtigung inter- und transdisziplinärer Ansätze und tragen zu einer differenzierten methodischen Annäherung an das komplexe Phänomen der herkunftsbedingten Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit dem Erwerb romanischer und anderer Sprachen bei.

Die bislang eher isolierte Betrachtung unterschiedlicher Formen der Mehrsprachigkeit bzw. des mehrsprachigen Lernens soll auf diese Weise aufgebrochen werden. Die Zusammenschau linguistischer und didaktischer Ansätze erlaubt ein differenzierteres Verständnis der Komplexität mehrsprachigen und interkulturellen Lernens und Lehrens in einer mehrsprachigen und multikulturellen Lern-, Lehr- und Lebensumwelt. Über eine ganzheitliche Betrachtung des 'Multikomplexes Mehrsprachigkeit' hinaus werden Möglichkeiten einer qualitativen Verbesserung des schulischen Fremdsprachenunterrichts romanischer Sprachen in ihren Bezügen zu anderen im deutschen Schulsystem relevanten Herkunfts- und Schulfremdsprachen identifiziert und diskutiert.

Zur redaktionellen Bearbeitung der Beiträge weisen die Herausgeber auf Folgendes hin: Eine Vereinheitlichung der Terminologie wurde aufgrund des vielstimmigen begrifflichen Inventars und der Vielfalt der Perspektiven und Bezugswissenschaften der vertretenen Beiträge nicht vorgenommen; vereinheitlichend eingegriffen wurde aus Gründen der besseren Lesbarkeit hingegen in Bezug auf das generische Maskulinum, dessen Gebrauch in allen Beiträgen vereinheitlicht wurde, wobei die zugehörige weibliche Form jeweils ausdrücklich mit eingeschlossen ist.

## 2 Überblick über die Beiträge des Bandes

Der Band enthält Beiträge, die sich entweder mit **einem** der beiden Kernthemen, 'Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit' und 'Schulischer/Institutioneller (Fremd-)Sprachenunterricht', beschäftigen oder aber **beide** Aspekte miteinander

der verbinden. Als thematischer Referenzrahmen können dabei folgende Fragestellungen gelten:

- Welche Bedeutung kommt dem Faktor 'herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit' im Unterricht (nicht nur) romanischer Fremdsprachen zu? Inwiefern können sprachliche und sozio-strukturelle bzw. -kulturelle Faktoren des Schulerfolgs getrennt voneinander betrachtet bzw. in ihrem Zusammenspiel gegeneinander aufgewogen werden?
- Welche Möglichkeiten ergeben sich aus spezifischen herkunfts- und mehrsprachigen Konstellationen für den Unterricht (nicht nur) romanischer Fremdsprachen? Gibt es 'günstigere' und 'weniger günstige' herkunfts- und schulsprachige Sprachenkonstellationen für das erfolgreiche Lernen (nicht nur) romanischer Fremdsprachen?
- Wie können linguistische Erkenntnisse der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung (z.B. zum interlingualen Transfer, zur Sprachenvernetzung im Gehirn, etc.) stärker im Unterricht und in der Lehrerbildung v.a. romanischer Sprachen genutzt werden? Inwieweit kann die besondere Sprachausstattung herkunftsbedingt simultan Mehrsprachiger im Unterricht romanischer Sprachen – gerade auch lehrerseitig – für einen erfolgreichen Lernprozess fruchtbar gemacht werden?

Der Band zielt somit auf eine multiperspektivische Annäherung an Chancen und Herausforderungen im Umgang mit herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit und *linguistic diversity* im Unterricht (nicht nur) romanischer Sprachen; er gliedert sich in drei Teile: TEIL I enthält UNTERSCHIEDLICHE STUDIEN ZUR ZWEI- UND MEHRSPRACHIGKEIT IM BILDUNGSKONTEXT; TEIL II fokussiert PERSPEKTIVEN UND PROJEKTE ZUR NUTZUNG HERKUNFTSBEDINGTER MEHRSPRACHIGKEIT IM UNTERRICHT DER ROMANISCHEN SPRACHEN; TEIL III schließlich rundet den Band ab, indem DIE ROLLE DER LEHRENDEN IM UMGANG MIT HERKUNFTSBEDINGTER MEHRSPRACHIGKEIT näher beleuchtet wird.

TEIL I legt in der Darstellung aktueller STUDIEN ZUR ZWEI- UND MEHRSPRACHIGKEIT IM BILDUNGSKONTEXT den Schwerpunkt auf die empirische Untersuchung unterschiedlicher Kontextfaktoren herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit im Hinblick auf (sprachliche) Bildung, Schule und (Fremdsprachen-)Unterricht:

Im Zusammenhang mit herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit im Bildungskontext präsentiert der Aufsatz von KATJA CANTONE-ALTINTAŞ und HELENA OLFERT „Spracherhalt im Kontext herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit Italienisch/Deutsch – Methodologische Überlegungen“ Design und Ergebnisse einer Pilotstudie zu italienisch-deutschsprachigen Jugendlichen im Ruhrgebiet. Besprochen werden hierfür exemplarisch ausgewählte Grammatikalitätsurteile im Italienischen (Subjekt- und Objektrealisierung sowie Adjektiv-Substantiv-Wortstellung) im Abgleich mit den zugehörigen produktiven Sprachdaten. In der Tradition der amerikanischen *Heritage-Language*-Forschung versteht sich der Beitrag als kritische Bestandsaufnahme der zur Spracherhebung verwendeten Instrumente; zugleich hebt er auf eine stärkere Berücksichtigung der für Spracherhalt relevanten Kontextfaktoren ab.

In ihrem Beitrag „**Orden de palabras alemán en el español de bilingües simultáneos**“ stellt IZARBE GARCÍA SÁNCHEZ zentrale Ergebnisse einer Studie zur spontanen mündlichen Sprachproduktion deutsch-spanisch Bilingualer mit Deutsch als Umgebungs- und Bildungssprache und Spanisch als Herkunftssprache und Sprache der familiären Kommunikation vor. Das Interesse gilt der Überprüfung der *structural overlap/ambiguity hypothesis*, welche davon ausgeht, dass morphosyntaktischer Transfer als *cross-linguistic influence*-Phänomen sich dann beobachten lässt, wenn die von den Bilingualen beherrschten Sprachen teilweise strukturelle Überschneidungen aufweisen. Bei der Untersuchung der korrekten bzw. inkorrekten zielsprachlichen Produktion von Nominalphrasen N+Adj durch simultan bilinguale Kinder (7-9 J.) im Spanischen wird zur Erklärung individueller Unterschiede in der Produktion auf die Bedeutung soziolinguistischer, insbesondere sprachbiographischer, familiärer und schulischer Faktoren für eine ganzheitliche Betrachtung multilingualer Sprecherkompetenzen verwiesen.

Die von CHRISTOPH GABRIEL, JOHANN STAHNKE, JEANETTE THULKE und SEVDA TOPAL zum Thema „**Positiver Transfer aus der Herkunftssprache? Zum Erwerb des französischen und englischen Sprachrhythmus durch mehrsprachige deutsch-chinesische und deutsch-türkische Lerner**“ durchgeführte Pilotstudie kontrastiert zwei bilinguale Lernergruppen im Hinblick auf das Transferpotenzial ihrer Herkunftssprachen. Ausgehend von dem Befund, dass chinesisch-deutsch bilinguale Lerner beim Erwerb des Sprachrhythmus der Schulfremdsprachen Französisch und Englisch eine tendenziell zielsprachli-

chere Produktion als monolingual deutsche aufweisen, wurde untersucht, ob und unter welchen Bedingungen dies auch auf deutsch-türkische Schüler zutreffen kann. Die parallele Auswertung sprachlicher wie außersprachlicher Daten lässt dabei den Rückschluss zu, dass positive Transfereffekte aus beiden Herkunftssprachen nicht zuletzt mit einem hohen Maß an metasprachlichem bzw. phonologischem Bewusstsein der Lernenden korrelieren.

Auch die Studie von MATTHIAS GREIN „**Migrationshintergrund, Gender und Mehrsprachigkeit: eine intersektionale Perspektive auf zwei Französischlernende und deren Fächerwahl vor dem Übergang in die Oberstufe**“ befasst sich mit deutsch-türkischen Lernern, konkret mit einer Schülerin und einem Schüler der zehnten Klasse eines Hamburger Gymnasiums. Anhand von dokumentarischen Interviews ermittelt Grein, wie die Faktoren Gender, Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit bei der Sprachenwahl für die Oberstufe interagieren. Dieses Verfahren ermöglicht nicht nur Rückschlüsse auf den sprachlichen Habitus der Informanten, sondern eröffnet auch Einblicke in die soziale Bewertung des Französischen als Unterrichtsfach.

Der Beitrag von COLINE BAECHLER „**Influence du bilinguisme sur l'apprentissage d'une langue étrangère : le cas d'enfants bilingues français et allemand apprenant l'anglais**“ greift die viel diskutierte Frage auf, ob bilingual aufgewachsene Kinder einen anderen, womöglich besseren Zugang zu Fremdsprachen haben als monolinguale Kinder. Baechler untersucht diese Frage durch Testung der Englisch-Kompetenzen von deutsch-französisch bilingualen Kindern zwischen 12 und 13 Jahren, deren Kompetenzen sie mit denen ihrer monolingual aufgewachsenen Altersgenossen vergleicht. Vor allem bei Aufgaben, in denen sprachliche Flexibilität und metasprachliches Bewusstsein gefordert waren, zeigen Baechlers Untersuchungen Vorteile auf Seiten der bilingual aufgewachsenen Kinder.

TEIL II nimmt aktuelle PERSPEKTIVEN UND PROJEKTE ZUR NUTZUNG HERKUNFTSBE-DINGTER MEHRSPRACHIGKEIT IM UNTERRICHT DER ROMANISCHEN SPRACHEN in den Blick, um der Frage nach den konkreten Möglichkeiten einer sinnvollen und gewinnbringenden Integration von Herkunftssprachen in den (romanischen) Fremdsprachenunterricht nachzugehen.

Einen Praxisbericht bietet der Beitrag von SYLVIA THIELE. „**Was ist französisch an türkisch *duş*? Allochthone Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenun-**



**terricht nutzen**“ zeichnet ein in einer 3. Grundschulklasse in Niedersachsen durchgeführtes Projekt zum Einstieg in die französische Sprache sowie zur allgemeinen Sensibilisierung und Motivation für die individuelle Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ‘Sprache’ nach. Der Wortschatz des Französischen wird mithilfe von Methoden des entdeckenden und vernetzenden Lernens erschlossen, indem das Deutsche und Türkische (als Erstsprache mehrerer Schüler in der Klasse) als Ressourcen genutzt und die Schüler somit zu Sprachvergleich und Sprachreflexion angeregt werden. Hiermit eröffnet der Beitrag Ein- und Ausblicke in Bezug auf die konkrete Praxis einer frühen Förderung von Sprachbewusstheit und mehrsprachiger Kompetenz – nicht nur, aber auch und gerade für herkunftsbedingt simultan bilinguale Kinder – an die im Unterricht der romanischen Sprachen angeknüpft werden kann.

Auch FRANK SCHÖPP zeigt in seinem Aufsatz **„Die Thematisierung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen“** Möglichkeiten auf, in der Klasse vorhandene sprachliche Ressourcen für den Fremdsprachenunterricht zu nutzen. Er berücksichtigt hierbei die Zielsprachen Französisch, Italienisch und Spanisch sowie die Herkunftssprachen Polnisch, Russisch, Rumänisch, Türkisch und Arabisch und bezieht Aufgabenstellungen verbreiteter Lehrwerke mit ein. Besonders interessant ist sein Ansatz, das Mehrsprachigkeitsbewusstsein der Schüler nicht nur im reinen Sprach-, sondern auch im Literaturunterricht zu fördern und zu nutzen.

Dass herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit auch für den Unterricht anderer Schulsprachen fruchtbar gemacht werden kann, zeigt der Beitrag von MARIA GROBE. **„Pons Latinus: Latein als reflexionsbasierte Brückensprache im Rahmen eines sprachsensiblen Lateinunterrichts“** befasst sich mit dem gleichnamigen interdisziplinären Forschungsprojekt, das auf die fachintegrierte Sprach(en)förderung von Lernenden nichtdeutscher Herkunftssprache im Rahmen eines sprachsensiblen Lateinunterrichts abzielt. Ausgangspunkt ist dabei die Konzeption des Lateinischen als neutrale ‘reflexionsbasierte’ Brückensprache, die nicht nur als Unterrichtsgegenstand, sondern in Anlehnung an DaZ-theoretische Hypothesen zum Zweitspracherwerb vor allem auch als sprachliches Reflexionsobjekt verstanden wird. Vor diesem Hintergrund kann ein sprachsensibel orientierter Lateinunterricht sowohl den Erwerb des Deutschen unterstützen als auch die besonderen Ressourcen von Lernenden nichtdeutscher Herkunftssprache gewinnbringend in den Unterricht integrieren.

TEIL II schließt mit einem weiteren Praxisbericht, aus einem anderen Bundesland. Der Aufsatz von CHRISTINA REISSNER mit dem Titel „**Das Vorwissen im (Fremd)Sprachenunterricht nutzen – Beispiele aus der Praxis sprachensübergreifender Schulprojektseminare im Saarland**“ rückt die neueren Erkenntnisse der Zweit- und Tertiärsprachenerwerbsforschung in den Mittelpunkt, wonach vorhandene Sprachkenntnisse und Lernerfahrungen den Erwerb weiterer Sprachen unterstützen und beschleunigen können. Tatsächlich spielt das herkunftssprachliche Potenzial der Schüler im Fremdsprachenunterricht jedoch weiterhin eine untergeordnete Rolle. Dass eine entsprechende Weiterentwicklung von Mehrsprachigkeitskonzepten und schulischer Praxis nicht nur wünschenswert, sondern auch möglich ist, wird am Beispiel von Projektseminaren aufgezeigt, die seit 2010 an saarländischen Schulen stattfinden: Die in diesem Kontext gestellten sprachintegrativen Aufgaben zielen nicht nur auf die Sichtbarmachung, Nutzung und Reflexion sämtlicher im Klassenzimmer vorhandener (meta)sprachlicher Ressourcen ab, sondern tragen letztlich auch zur Ausbildung und Förderung transversaler und lernstrategischer Kompetenzen bei.

TEIL III reflektiert DIE ROLLE DER LEHRENDEN IM UMGANG MIT HERKUNFTSBEDINGTER MEHRSPRACHIGKEIT und widmet sich den veränderten Anforderungen an Lehrkräfte und der damit eng einhergehenden Frage nach der Professionalität pädagogischen Handelns in sprachlich und kulturell zunehmend heterogenen Gruppen von Lernenden.

KAROLINE HEYDER und BIRGIT SCHÄDLICH wenden sich der Perspektive der Lehrenden zu: Ihr Beitrag „**Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht: Eine Befragung von Lehrern in Niedersachsen**“ fasst ausgewählte Ergebnisse einer Online-Befragung von Fremdsprachenlehrern unterschiedlicher schulischer Zielsprachen zum Thema herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit zusammen. Die Ergebnisse zeigen eine deutliche Diskrepanz zwischen einerseits der wahrgenommenen Bedeutung und grundsätzlich positiven Haltung zu herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit und andererseits einer fehlenden konsequenten didaktischen Ausrichtung auf und Einbeziehung von Herkunftssprachen in den Fremdsprachenunterricht; Gründe hierfür scheinen insbesondere im Mangel an Erfahrungswerten und an entsprechenden konkreten Unterrichtsentwürfen für die Praxis zu liegen. Die Verfasserinnen zei-

gen daher abschließend ausgewählte Möglichkeiten auf, vorhandene Ansätze und Lehr-Lern-Materialien im Fremdsprachenunterricht zu nutzen.

In ihrem Aufsatz **„Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln und Sprachbetrachtung. Eine empirische Analyse sprachlichen Handelns im Lateinunterricht“** stellen SARA FÜRSTENAU, VERA BECKMANN und ISABELLA GALLING eine qualitative Analyse zweier im Rahmen einer videobasierten Unterrichtsstudie in migrationsbedingt mehrsprachigen Schulklassen erhobener Sequenzen aus dem Lateinunterricht vor, in denen Sprachbetrachtung als bildungssprachliche Praxis untersucht wird. Darüber hinaus werden Auszüge aus Interviews mit „Expertenlehrkräften“ präsentiert, die ebenfalls im Rahmen der fächerübergreifenden Studie an insgesamt vier Schulen erhoben wurden. Das Interesse des Beitrags gilt der Untersuchung des Lehrerhandelns in Bezug auf bildungssprachliche Praktiken und fokussiert dabei die Anregung zur Sprachbetrachtung als einen wichtigen Teilbereich bildungssprachförderlichen Handelns. Die Analyse der ausgewählten Sequenzen kommt zu dem Ergebnis, dass bildungssprachliche Handlungsmuster in der beobachteten Unterrichtsinteraktion als sozial etablierte Praktiken angesehen werden können. *Dialogic Teaching* wird dabei als wichtiges Gestaltungsprinzip eines partizipativen, aktivierenden und integrativen Unterrichtsgesprächs identifiziert, das (nicht nur) in den sprachlichen Schulfächern auf die Bedeutung von Sprache als „sowohl Gegenstand als auch Medium des Lernens“ gerichtet ist.

### 3 Fazit, Ausblick und weiterführende Fragen

Wie bereits einführend umrissen, ist Deutschland „durch die Migration der letzten Jahrzehnte vielfältiger geworden – kulturell, religiös und sprachlich“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2010: 9). Vergleichbar mit anderen modernen Einwanderungsländern steht auch die Bundesrepublik vor der Herausforderung, den Bedürfnissen und Anforderungen einer zunehmend globalisierten und pluralisierten Gesellschaft gerecht zu werden. Dabei besteht übergreifend Einigkeit darüber, dass gelungene gesellschaftliche Integration und gleichberechtigte Teilhabe mit sprachlich-kultureller Valorisierung und der Förderung und Nutzung von herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit und Multikulturalität einhergehen muss (vgl. ebd.: 72f). Dies stellt insbesondere

den schulischen Kontext in den Fokus, wo sprachliche und kulturelle Heterogenität besonders sichtbar und wirksam wird, zumal sich gerade der schulische Fremdsprachenunterricht, trotz zahlreicher fruchtbarer sprach- und kulturpluralistischer Ansätze, weiterhin schwer tut, „diese Ressourcen in den Bildungsalltag zu integrieren“ (Erfurt et al. 2003: 254; vgl. ferner auch Hu 2003).

Vor diesem Hintergrund zeigen die Beiträge im vorliegenden Band, dass auch heute – über 20 Jahre nach Aufkommen von Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenforschung – immer noch große Defizite im Fremdsprachenunterricht bestehen, was die Integration weiterer Sprachen, insbesondere typischer Herkunftssprachen, betrifft. Lehrerseitig hat sich zwar inzwischen das Bewusstsein durchgesetzt, dass herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit eine zusätzliche Ressource darstellen kann, dieses Bewusstsein hat aber bisher weder den Weg in die Lehrbücher noch in die Klassenräume gefunden; löbliche Ausnahmen (wie in einigen Beiträgen geschildert) bestätigen leider die Regel.

Die Umsetzung der Einsichten im schulischen Alltag scheitert vor allem am Arbeitsaufwand und an den Sprachkompetenzen der Lehrkräfte. Es fehlt an entsprechenden Übungen in den Fremdsprachenlehrwerken, die es den Lehrkräften ermöglichen würden, auch ohne großen Vorbereitungsaufwand und ohne spezielle Sprachkompetenzen herkunftssprachliche Elemente aufzugreifen, die sich mit zielsprachlichen Strukturen gewinnbringend vernetzen lassen. Der Gewinn läge dabei nicht nur auf Seiten der Schüler mit entsprechender herkunftssprachlicher Ausstattung, sondern auch auf Seiten der monolingual aufgewachsenen Mitschüler. Gerade sie erfahren ja auf diese Weise eine Sensibilisierung für Fragen der Mehrsprachigkeit, wie sie sonst nur mehrsprachig aufgewachsenen Lernern zu Gute kommt.

Förderlich wäre weiterhin eine Berücksichtigung von Herkunftssprachen in der Lehrerausbildung, auch beispielsweise im Rahmen von Pflichtmodulen für Deutsch als Zweitsprache. So sollten angehende Fachlehrkräfte nicht nur für den Themenkomplex ‘Spracherwerb und mehrsprachiges Lernen in heterogenen sprachlichen Kontexten’ sowie für die besonderen Ressourcen mehrsprachiger Individuen sensibilisiert, sondern zugleich auch in die Lage versetzt werden, der Sprachenvielfalt im Unterricht konstruktiv zu begegnen. Dabei muss es weniger um den Erwerb aktiver Sprachkompetenzen gehen als vielmehr um Einblicke in die zentralen Strukturen und Aussprachemuster der wichtigsten Herkunftssprachen, die es ermöglichen, z.B. einzelne Elemente

interlingualer Übungen aus Lehrbüchern in einen größeren sprachlichen Kontext einzuordnen. Fachlehrer romanischer Sprachen könnten hier eine Vorreiterrolle einnehmen: Sie sind es ja, die neben ihrer eigentlichen Zielsprache grundsätzlich mit Deutsch-, Englisch-, Lateinkenntnissen und typischerweise auch Kenntnissen mindestens einer weiteren romanischen Sprache ausgestattet sind. Unterstützt werden sollten sie von einer romanistischen Sprachwissenschaft, die Sprachintegration und -vergleich als Herausforderung annimmt, auch über die disziplinären Grenzen hinaus betreibt und den Schulbuchverlagen entsprechende Vorschläge zur Sprachenvernetzung unterbreitet.

Im Zusammenhang mit der effektiven Förderung und Nutzung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im schulischen Unterricht sollte sich die Romanistik als traditionell sprachenübergreifende universitäre Disziplin folglich ihres Potenzials für die Umsetzung aktueller bildungs- und integrationspolitischer Forderungen bewusst werden. An der Schnittstelle zwischen Lehrpraxis, Didaktik und Linguistik hätte sie wieder einmal die Chance, paradigmengestaltend nach außen zu wirken, hinein in Schule, Politik und Gesellschaft.

## Literaturverzeichnis

- BAR, MARCUS (2009): *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- BEHR, URSULA (2007): *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. Ergebnisse eines Kooperationsprojekts der drei Phasen der Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.
- CANDELIER, MICHEL (KOORD.)/CAMILLERI-GRIMA, ANTOINETTE/CASTELLOTTI, VÉRONIQUE/DE PIETRO, JEAN-FRANÇOIS/LÖRINCZ, ILDIKÓ/MEIßNER, FRANZ-JOSEPH/SCHRÖDER-SURA, ANNA/NOGUEROL, ARTUR I. Z. M. MOLINIÉ, MURIEL (2010): *ALC: A travers les Langues et les Cultures – RePA: Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (Version 3 – Mai 2010)*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum/Europarat.  
<http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=PGcXdkCrviU=&tabid=425&language=en-GB> (19.10.2014).
- DOYÉ, PETER (2008): *Interkulturelles und mehrsprachiges Lehren und Lernen*. Tübingen: Narr.

- ERFURT, JÜRGEN/BUDACH, GABRIELE/HOFMANN, SABINE (2003): „Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit im Kontext von Migrationsprozessen“. In: Erfurt, Jürgen/Budach, Gabriele/ Hofmann, Sabine (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Migration. Ressourcen sozialer Identifikation*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, S. 251-259.
- FÄCKE, CHRISTIANE (2011): *Fachdidaktik Spanisch: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- FÜRSTENAU, SARA/GOMOLLA, MECHTHILD (2011): „Einführung. Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit“. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-23.
- GOMOLLA, MECHTHILD (2013): „Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem“. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (52013 [2006]): *Schief lagen im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer, S. 87-102.
- HERDINA, PHILIP/JESSNER, ULRIKE (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HU, ADELHEID (2003): *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- HUFEISEN, BRITTA (2010): „Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies*, 36. München: iudicium, S. 200-208.
- HUFEISEN, BRITTA/LUTJEHARMS, MADELEINE (HRSG.) (2005): *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr.
- HUFEISEN, BRITTA/NEUNER, GERHARD (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- KLEIN, HORST G./STEGMANN, TILBERT D. (2000): *EUROCOMrom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN/REICH, HANS H. (2011): *Curriculum Mehrsprachigkeit*. <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> (19.10.2014).
- LÜDI, GEORGES (1996A): „Mehrsprachigkeit“. In: Goebel, Hans et al. (Hrsg.) (1996): *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Teilbd. Berlin: de Gruyter, S. 233-245.
- LÜDI, GEORGES (1996B): „Migration und Mehrsprachigkeit“. In: Goebel, Hans et al. (Hrsg.) (1996): *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Teilbd. Berlin: de Gruyter, S. 320-327.
- MARTINEZ, HÉLÈNE/REINFRIED, MARCUS (HRSG.) (2006): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr.
- MEIßNER, FRANZ-JOSEPH (2008): „Mehrsprachigkeitsdidaktik“. In: Tanzmeister, Robert (Hrsg.): *Lehren. Lernen. Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Wien: Praesens Verlag, S. 63-93.

- MONTANARI, ELKE (2010): *Kindliche Mehrsprachigkeit. Determination und Genus*. Münster: Waxmann.
- MÜLLER, NATASCHA/KUPISCH, TANJA/SCHMITZ, KATRIN/CANTONE, KATJA (<sup>3</sup>2011 [2006]): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung: Deutsch – Französisch – Italienisch*. Tübingen: Narr.
- ROCHE, JÖRG (2013): *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr.
- SCHADER, BASIL (<sup>2</sup>2012 [2004]): *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich/Troisdorf: Orell Füssli/Bildungsverlag EINS.
- TRACY, ROSEMARIE (2007): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.

## Internetquellen

- BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (HRSG.) (2010): *Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung*.  
[http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Broschueren/2010/integrationsprogramm.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Broschueren/2010/integrationsprogramm.pdf?__blob=publicationFile) (01.12.2014).
- SEIFERT, WOLFGANG (2012): „Migrations- und Integrationspolitik“. Bundeszentrale für politische Bildung: *Dossier: Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde*.  
<http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse/eine-sozialkunde/138018/migrations-und-integrationspolitik> (17.10.2014).
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2013): *Mikrozensus 2012*. Erschienen am 29. November 2013, korrigiert am 14. Mai 2014. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.  
[https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegrations/Migrationshintergrund2010220127004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegrations/Migrationshintergrund2010220127004.pdf?__blob=publicationFile) (19.10.2014).
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2014): *Der Mikrozensus stellt sich vor*.  
<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Mikrozensus.html> (19.10.2014).

**Teil I: Studien zur Zwei- und Mehrsprachigkeit  
im Bildungskontext**





## **Spracherhalt im Kontext herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit Italienisch/Deutsch – Methodologische Überlegungen**

### **Abstract**

*Ausgehend von der amerikanischen Heritage-Language-Forschung werden in diesem Beitrag die in einer Pilotstudie zu italienisch-deutschsprachigen Jugendlichen im Ruhrgebiet verwendeten Instrumente zur Diskussion gestellt. Mithilfe von zwei exemplarisch vorgestellten Probanden werden zunächst die Ergebnisse von Grammatikalitätsurteilen im Italienischen zu den Bereichen der Subjekt- und Objektrealisierung sowie der Adjektiv-Substantiv-Wortstellung betrachtet. Die rezeptiven Kenntnisse in diesen Bereichen werden anschließend mit produktiven Sprachdaten abgeglichen. Der Beitrag will zum einen zu einer kritischen Reflexion der zur Spracherhebung verwendeten Instrumente beitragen, zum anderen plädiert er für eine stärkere Berücksichtigung der für Spracherhalt relevanten Kontextfaktoren.*

### **Keywords**

Frog story; Grammaticality judgments; Heritage language; Italian; (Language) biographical factors; Language maintenance; Questionnaire

## 1 Einleitung

Die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit zielte bisher nicht nur im deutschsprachigen Raum zumeist auf die Förderung der Mehrheitssprache ab. Jedoch ist im Laufe der letzten Jahre insbesondere in den USA zunehmendes wissenschaftliches Interesse für den Erwerb und den Erhalt von Herkunftssprachen, den sog. *heritage languages* (HL), zu verzeichnen. Hierbei erforscht beispielsweise die Linguistik, welchen Einflüssen die Struktur und der Erwerb der HL durch die Mehrheitssprache unterliegen. Betrachtet man das Phänomen aus soziolinguistischer Perspektive, so stellen sich primär die Fragen, wie HL nach der Migration erhalten werden, in welchen Kontexten diese gesprochen werden und welche Bedeutung ihnen von den Sprechern beigemessen wird.

Dieser Artikel möchte einen Beitrag zu diesem recht neuen Forschungsbe- reich am Beispiel des Italienischen als *heritage language* in Deutschland liefern, wobei der Fokus nicht auf der Beantwortung der oben genannten Fragen liegt, sondern vielmehr auf den hierzu verwendeten Instrumenten. So wird kritisch reflektiert, ob allein die Erhebung von Sprachdaten für eine Analyse ausreicht, oder ob die Erfassung relevanter biographischer Daten nicht ebenso notwen- dig ist. Auch sollen die Vor- und Nachteile von Grammatikalitätsurteilen als Erhebungsinstrument im Gegensatz zu einer Elizitation mittels einer Bilderge- schichte abgewägt werden. Nachdem einführend die typischen Erwerbsverläu- fe von *Heritage*-Sprechern vorgestellt werden, werden in 1.2 die für den Erhalt der HL relevanten Faktoren erörtert. In 1.3 wird ein kurzer Forschungsüber- blick über Italienisch als HL gegeben, bevor in Abschnitt 2 schließlich mithilfe exemplarischer Daten zweier Probanden die in einer Pilotstudie zu italienisch- deutschsprachigen Jugendlichen verwendeten Methoden beschrieben und zur Diskussion gestellt werden.

### 1.1 Der Erwerbskontext der *Heritage*-Sprecher

Der sogenannte *Heritage*-Sprecher wird in der englischsprachigen Forschung nicht aufgrund seiner Sprachkompetenz als solcher bestimmt, sondern viel- mehr durch (sprach-)biographische Faktoren. So handelt es sich bei diesen Sprechern typischerweise um Bilinguale der mindestens zweiten Einwanderer-

generation, die von früher Kindheit an zu Hause eine Sprache ohne offiziellen Status und mit einem im Einwanderungsland im Vergleich zur Mehrheitsprache niedrigeren Prestige sprechen, diese Sprache folglich nicht unter optimalen Bedingungen erwerben (vgl. Benmamoun et al. 2010: 8; Polinsky/Kagan 2007: 369; Schmid 2011: 73f).

Die Sprachkenntnisse der *Heritage*-Sprecher können von rein rezeptiven Fähigkeiten bis zu umfassenden sprachstrukturellen Kenntnissen einschließlich schriftsprachlicher Fertigkeiten variieren (vgl. Rothman 2009: 156). Es wird jedoch angenommen, dass sie sich in Bezug auf ihre Sprachkenntnisse von monolingualen Sprechern sowie von Zweitsprachenlernern dieser Sprache unterscheiden (vgl. Montrul 2012: 11f), weil ihr Erwerbsverlauf zum einen unvollständig und/oder von Attrition geprägt sein kann, zum anderen jedoch auch Merkmale eines monolingualen Erwerbs aufweist.

## 1.2 Faktoren für Spracherhalt

Zahlreiche Studien konnten Faktoren identifizieren, die sich auf den Erhalt der HL im Einwanderungsland positiv auswirken (vgl. u.a. Beiträge in Cook 2003; Fase et al. 1992; Köpke et al. 2007; Schmid/Köpke 2013). Als ein sprachbiographischer Faktor lässt sich das Alter der Person bei Einreise bzw. die Dauer des Kontakts zur Erstsprache in einer monolingualen Umgebung festhalten (vgl. Köpke 2007: 28; Paradis 2007: 130), was sich ebenso auf die Situation der bereits im Einwanderungsland geborenen zweiten Generation übertragen lässt. Die Generationenzugehörigkeit *per se* erweist sich ebenfalls als relevant: Spätestens ab der dritten Generation ist häufig ein Aufgeben der HL zu verzeichnen (vgl. Ersanilli/Koopmanns 2009: 16 bzw. 19).

Ein weiterer bedeutsamer Faktor ist der Zugang zur Schriftlichkeit, der in Deutschland z.B. im Rahmen des sog. herkunftssprachlichen Unterrichts gewährt wird (vgl. Köpke 2007: 20; Montrul 2008: 5). In den USA durchgeführte Studien konnten zeigen, dass eine HL gute Chancen auf Erhalt hat, wenn diese nicht nur zu Hause gesprochen wird, sondern wenn zusätzlich schulisch etablierte bilinguale Programme besucht werden können (vgl. die Studien von Gathercole 2002 und Merino 1983). Was das Bildungsniveau der Familie als Faktor anbelangt, so herrscht bislang keine Einigkeit darüber, auf welche Weise es Einfluss auf den Spracherhalt nimmt: Während bei Jaspaert/Kroon

(1989: 81) der Effekt der Bildung im Kontext der Attrition entscheidend ist, verbindet Yağmur (1997) das Bildungsniveau sowohl mit einem schnelleren Wechsel zur L2 als auch mit einer höheren Bereitschaft, die L1 beizubehalten (vgl. ebd.: 20). Des Weiteren spielt die Größe der Sprachgemeinschaft im Einwanderungsland (vgl. Köpke 2007: 24f) sowie damit direkt im Zusammenhang stehend die Anzahl der Möglichkeiten zur Sprachpraxis (auch im Bereich der Medien) in der HL eine entscheidende Rolle (vgl. Gürel 2007: 117; Köpke 2007: 24f).

Aber auch emotionale Faktoren wie eine positive Einstellung zur HL (vgl. Baker 1992: 93f; Hayashi 2006: 156) sowie eine enge Bindung zum Herkunftsland und eine starke Identifizierung mit der Kultur, Sprache, Religion etc. des Herkunftslandes können sich unterstützend auf Spracherhalt im Kontext von Migration auswirken (vgl. Ben-Rafael/Schmid 2007: 208; Edwards 2010: 35; Schmid 2002: 27).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass alle in diesem Abschnitt genannten Faktoren sich in unterschiedlichem Ausmaß in der Sprachkompetenz von *Heritage*-Sprechern widerspiegeln können. Wie oben bereits beschrieben, können die *Heritage*-Sprecher jedoch über recht heterogene Sprachkenntnisse verfügen, die sich sowohl von einer in monolingualer Umgebung erworbenen Erstsprache als auch von einer Fremdsprache unterscheiden (s.o.). Um diese unterschiedlichen Sprachkenntnisse als Ergebnis eines individuellen Spracherwerbs adäquat nachzeichnen zu können, genügt es also nicht, lediglich die Spezifika einer HL zu beschreiben. Es ist vielmehr eine stärkere Berücksichtigung der Kontextfaktoren vonnöten.

### 1.3 Italienisch als *heritage language*

Italienisch ist seit Beginn der Anwerbeabkommen eine der am häufigsten gesprochenen Sprachen in Deutschland (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2013). Der Erwerb des Deutschen durch Italienischsprachige wurde seit vielen Jahren erforscht, wobei der Schwerpunkt auf den Bedingungen und Folgen des ungesteuerten Zweitspracherwerbs lag (vgl. u.a. Clahsen et al. 1983). Seit ca. 15 Jahren werden die beiden Sprachen aber auch im Kontext der kindlichen Spracherwerbsforschung betrachtet (vgl. u.a. Eichler et al. 2013; Müller et al. 2002; Müller et al. 2011). Ein interessantes Phänomen im Rahmen

der Bilingualismus-Forschung ist das des Spracheneinflusses (*cross-linguistic influence*), das nach Paradis/Genesee (1996: 3) als eine systematische Beeinflussung der Grammatik von Sprache A durch Sprache B und/oder umgekehrt zu verstehen ist. Diese Beeinflussung kann zu einer Beschleunigung des Spracherwerbs, zu seiner Verzögerung oder zu Transfer von sprachlichen Merkmalen führen.

Als besonders anfällig für Spracheneinfluss haben sich aus früheren Arbeiten in Kombination mit unterschiedlichen Sprachen drei Bereiche erwiesen: So haben zahlreiche Studien belegen können, dass Sprecher von sog. Null-Subjekt-Sprachen wie Italienisch mehr Subjekte realisieren, wenn sie in Kontakt mit einer Nicht-Null-Subjekt-Sprache wie Deutsch oder Englisch kommen (s. Bsp. 1; vgl. u.a. Schmitz 2007 zu Italienisch-Deutsch; Serratrice et al. 2004 zu Italienisch-Englisch; Tsimpli et al. 2004 zu Italienisch-Englisch und Griechisch-Englisch). Im Adjektivbereich kann die Wortstellung angeführt werden, wenn ebendiese bei den beiden beteiligten Sprachen überwiegend gegensätzlich ist (prä- vs. postnominal, s. Bsp. 2; vgl. u.a. Cantone/MacSwan 2009; Rizzi 2013). Schließlich konnte gezeigt werden, dass im Objektbereich mehr Auslassungen vorkommen und die Art der Objektrealisierung insbesondere im Bereich der Klitika atypisch ist (s. Bsp. 3; vgl. Müller/Hulk 2001; Schmitz/Müller 2008).<sup>1</sup>

- (1) Italienisch: *Siccome Marco ha fame Ø si prepara un panino.*<sup>2</sup>  
Deutsch: Da Marco Hunger hat, bereitet er sich ein Brötchen zu.
- (2) Italienisch: *Anna scrive con una penna rossa.*  
Deutsch: Anna schreibt mit einem roten Stift.
- (3) Italienisch: Luca ha letto un bellissimo libro, adesso anche Laura lo vuole leggere/ vuole leggerlo.  
Deutsch: Luca hat ein wunderbares Buch gelesen, nun will auch Laura es lesen.

.....  
1 Zu anderen Ergebnissen (allerdings für das Spanische) kommen Di Venanzio et al. 2012.

2 Das Symbol Ø steht für ein nicht realisiertes Element.