

Oomen-Welke, Ingelore

Zum Ausbau des Zweitspracherwerbs und der Mehrsprachigkeit in institutionellen Kontexten

Becker-Mrotzek, Michael [Hrsg.]; Gogolin, Ingrid [Hrsg.]; Roth, Hans-Joachim [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]: Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 105-118. - (Sprachliche Bildung; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Oomen-Welke, Ingelore: Zum Ausbau des Zweitspracherwerbs und der Mehrsprachigkeit in institutionellen Kontexten - In: Becker-Mrotzek, Michael [Hrsg.]; Gogolin, Ingrid [Hrsg.]; Roth, Hans-Joachim [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]: Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 105-118 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-320012 - DOI: 10.25656/01:32001

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-320012>

<https://doi.org/10.25656/01:32001>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zum Ausbau des Zweitspracherwerbs und der Mehrsprachigkeit in institutionellen Kontexten

1. Mehrsprachigkeit, Sprachen, Schule

„Zu keiner Zeit waren die Sprachen der Welt, die lebenden und die untergegangenen, besser erforscht und dokumentiert als heute. [...] Gleichzeitig hat es nie zuvor in der Geschichte so weitreichende und durchgreifende Veränderungen in den Kontaktverhältnissen von Völkern und ihren Sprachen gegeben, und nie zuvor waren globale Migrationsbewegungen so umfassend wie heutzutage. [...] Die Verteilung der Sprachen in den Regionen der Welt ist außerordentlich ungleichgewichtig.“ Neben Regionen mit wenigen Sprachgemeinschaften wie Sibirien findet man „extrem verdichtete Sprachlandschaften wie die südliche Himalaya-Region in Südostasien, den indischen Subkontinent oder Neuguinea. [...] die Gesamtzahl aller Staaten im Vergleich zur Zahl der Sprachen [ist] gering. [...] So] beläuft sich die Zahl der politisch-administrativen Territorien auf nicht mehr als 200, auf die sich die über 6400 Sprachen verteilen“ (Haarmann, 2006, S. 325 ff.).¹

Mehrsprachigkeit ist weltweit normal und erwartbar im Zusammenleben, selbst wenn nicht alle Weltregionen gleichermaßen betroffen sind. Das ergibt sich aus der Anzahl der Sprachen im Verhältnis zur Zahl der Staaten in der Welt und aus individueller Mobilität. Mehrsprachig sind die Menschen, die in mehr als einer Sprache kommunikativ handlungsfähig sind. Das reicht von einer balancierten Verfügung über mehrere Sprachen bis zu einem Sprachbesitz mit unterschiedlichem Dominanzverhältnis der Sprachen zueinander (vgl. Földes, 2005, S. 7 ff.). Mehrsprachigkeit entsteht und besteht, wo mehrere Sprachen bzw. ihre Sprecher in Kontakt sind.

In afrikanischen, asiatischen und lateinamerikanischen Ländern verfügen Familien häufig über mehrere Sprachen; die Schul- und Gesellschaftssysteme sind mehrsprachig organisiert. Hier zeigen sich Aneignung und Gebrauch verschiedener Sprachen in Familie, Schule, sozialer Umgebung, Beruf sowohl gleichzeitig als auch versetzt in den individuellen und institutionell strukturierten Lebensabschnitten. In diesen Kontexten ist individuelle Mehrsprachigkeit selbstverständlich und eine Ressource für Teilhabe an den jeweiligen Gemeinschaften. Die in Europa traditionell dominante Vorstellung „ein Land – eine Sprache“ gilt in diesen Regionen nicht.

1 Die genaue Anzahl der Sprachen der Welt ist angesichts unterschiedlicher Unterscheidungen von Sprachen oder Dialekten schwierig zu ermitteln.

In europäischen Ländern überwiegt das Konzept des einsprachigen Staats – mit Ausnahmen: Staaten wie Belgien, die Schweiz oder Italien sind zwei- oder mehrsprachig.² Hier sind die verschiedenen Sprachen jedoch (trotz Überlappungen) regional verteilt, wie z. B. Italienisch und Deutsch (sowie ihre Dialekte) im italienischen Südtirol. Doch sind nicht alle dort lebenden Menschen von Anfang an zwei- oder mehrsprachig. Riehl (2004, S. 12) stellt in ihrer fundierten Einführung in die Sprach(en)kontaktforschung am Beispiel Südtirols dar, dass ein Teil der Menschen dort nur die eine, ein anderer Teil nur die andere Sprache spricht; ein Teil ist komplett zweisprachig, ein Teil davon spricht eine der beiden Sprachen als voll entfaltete oder „starke“ und die andere Sprache als „schwächere“ oder „schwache“ Sprache. Die Zahl der Sprachkonstellationen wird in Ländern wie Luxemburg oder der Schweiz noch übertroffen.

Mehrsprachigkeit ist auch in Europa ein „Normalfall“. Nicht nur die internationale Business-Welt spricht Englisch. Viele Einwanderer bringen ihre Sprachen mit. Mehrsprachiges Leben kann insbesondere dann gelingen, wenn Unterstützungssysteme und auch das Schulsystem darauf eingestellt sind, wenn die Individuen die Sprachenlage durchschauen und in der Lage sind, mehrsprachig zu kooperieren. Dabei darf nicht unterschlagen werden, dass die Sprachen keinen gleichrangigen Status haben – auch nicht in Bildungseinrichtungen, wo einige von ihnen Gegenstand des Lernens und gleichzeitig Mittel und Instrument der Kommunikation und Bewertung sind, und wo nicht alle, die die Sprachen der Schule nutzen, von ihrer sozialen und geografischen Herkunft her den gleichen Zugang zu ihnen haben.

Unterschiedliche Konstellationen im Spracherwerb sind möglich: Kinder wachsen von Anfang an zwei- oder mehrsprachig auf, indem sie in ihrer sozialen Umgebung (z. B. Familie, Kita, Wohnumfeld) zwei oder mehr Sprachen erwerben. Oder sie erwerben erst eine Sprache und danach (sukzessiv), z. B. in Nachbarschaft und Bildungsinstitutionen, weitere Sprachen. Wir sprechen von *lernen*, wenn die Sprachaneignung institutionell gesteuert ist (durch Schule oder Kurse), und von *erwerben*, wenn sie relativ ungesteuert in der sozialen Umgebung stattfindet (vgl. z. B. Ahrenholz, 2022, S. 10 f.). Günstig ist die Aneignung auf beiden Wegen, bei der die Einrichtungen und Akteur*innen durchgängig zusammenspielen (vgl. Gogolin & Lange, 2010), auch beim schulischen Sprachangebot.

In der Wechselwirkung zwischen großflächigen Strategien schulischer Sprachvermittlung und den erreichbaren sprachlichen Ausbaustufen spielt auch eine personale Komponente mit: Dass viele Kinder ohne günstige Lernbedingungen in zwei Sprachen dennoch korrektes, oft gut ausgebautes Deutsch erlernen, ist vielfach engagierten Einzelnen geschuldet. Dabei kann es sich um Lehrpersonen handeln, Personen aus lebensweltlichen Kontakten (z. B. in Sport-)vereinen oder Nachbarn), oder auch engagierte Eltern. Ein Beispiel bietet der Schriftsteller José F. A. Oliver (*1961 in Hausach bei Offenburg): Seine Eltern waren 1960 aus Mala-

2 Vgl. den Beitrag von Gogolin, Krüger-Potratz, Redder & Roth, Kapitel 2 dieses Bandes, über die historische Entwicklung des sprachlichen Selbstverständnisses im deutschen Kontext.

ga eingewandert. Er schreibt, dass er seine „doppelte Identität und Zugehörigkeit“ seinen „zwei Müttern“ verdankt: seiner leiblichen Mutter und einer Nachbarin, die ihm zusätzlich die Möglichkeit bot, so sein zu können „wie alle“ rundherum. Sie sicherte ihm das Deutsche, den alemannischen Dialekt und den Zugang zur gymnasialen Bildung. Seine Sprachensituation im Haus beschreibt er folgendermaßen: im ersten Stock Alemannisch, im zweiten Andalusisch, jeweils überdacht von Deutsch und Spanisch. Die normative Seite der deutschen Sprache vermittelte das Bildungssystem. Er erfährt so, „dass die deutsche Sprache alsbald auch mir gehörte und ein Gastarbeiterkind nicht zwangsläufig der Gastarbeiter von morgen zu sein hatte“ (Oliver, 2007). Die Bedeutung der personalen Komponente findet sich auch in einer Studie über Sprachlernklassen (Decker-Ernst, 2017, S. 383); hier resümiert ein ehemaliger Schüler als junger Erwachsener: „Ich glaube am wichtigsten ist, dass du ein oder zwei Menschen hast, die dich unterstützen und an dich glauben und denen du vertrauen kannst. Das brauchst du, wenn du so ganz neu hier bist.“

Im (zunächst west-)deutschen Raum ist Zwei- oder Mehrsprachigkeit als Lebens- und Lernbedingung anfangs vor allem in Maßnahmen für die Eingliederung neueingewanderter Schülerinnen und Schüler wahrgenommen worden. In diesem Zusammenhang ist ein Wandel von Perspektiven zu sehen. So gab es in den 1970er Jahren Informationen für Lehrpersonen über Schule, Gesellschaft und Sprache in den Herkunftsländern (vgl. z. B. Meiers, Oomen-Welke, Pommerin & Schwenk, 1980). Es war und ist fraglos wichtig, dass Lehrpersonen im Aufnahmeland über Sprache, Kultur und Soziales der Herkunftsländer grundlegend informiert sind, wenn sie die zugewanderten Kinder und ihre Familien verstehen und unterstützen wollen. Insbesondere das Wissen um die Sprache der familiären Herkunft ist für Lehrkräfte von großer Bedeutung (vgl. Colombo-Scheffold, Fenn, Jeuk & Schäfer, 2010, S. 7). Inzwischen wurde klar, dass Einwanderung kein vorübergehendes Phänomen ist, sondern dauerhaft – auch verbunden mit Konsequenzen für Erziehung und Bildung. Daher verschob sich der Fokus auch in der sprachlichen Bildung auf das Leben in Deutschland und auf unterschiedliche Migrationsmuster, z. B. zirkuläre oder transnationale Migration (vgl. z. B. Rakhkochkine, 2010; Brizić, 2013). Fundamentale Beiträge dazu lieferten Forschungsprojekte wie FABER (Gogolin & Nauck, 2000).

Die Vielfalt der Migrationsmuster spiegeln sich in den Formen der Aneignung von Mehrsprachigkeit und in mehrsprachigem Sprachlernen. Besonders sichtbar wird dies in einer biographischen Perspektive unter Berücksichtigung ihrer sozialen, individuellen und bildungsbezogenen Rahmenbedingungen (vgl. den Beitrag von Tracy zu Beginn dieses Kapitels). Spracherwerb und Sprachentwicklung sind davon abhängig, in welchem Milieu und mit welchen Sprachen Kinder aufwachsen, in welchem Alter weitere Sprache(n) gelernt werden (vgl. z. B. Meng, 2001; Penya, 2017). Auch individuelle Einstellungen zu den Sprachen wirken sich aus. Erfahrungen mit Sprachwechsel – ggf. schon in früheren Generationen – wie auch Umfang, Niveau und Weise der Weitergabe der Herkunftssprache durch Eltern und Großeltern spielen eine Rolle (vgl. Brizić, 2007). Insbesondere Brizić

und Hufnagl (2016) sind tiefgehende Einblicke zu verdanken, was es für Individuen bedeutet, durch – oft nicht selbstgewählte – Umgebungswechsel im Laufe des Lebens einmal oder mehrmals mit neuen Sprachen konfrontiert zu sein und in anderssprachigen Umgebungen, die auch aus anderen als sprachlichen Gründen angsteinflößend sein können, neue Sprachen lernen und in ihnen handeln zu müssen. Erfahrungen diskriminierender Ausgrenzung aufgrund „anderen Sprechens“ üben ebenso Einfluss aus, und es ist von Belang, welchen Sprachausbau und welche Kompetenzen Eltern für ihre Kinder wünschen (vgl. Oomen-Welke 2017a, S. 109; 2017b, S. 110 f.).

2. Ein Modell zum Sprach(en)ausbau

Zum Verständnis des Sprach(en)ausbaus kann ein allgemeines Modell von Spracherwerbs- und Sprachentwicklungsstufen beitragen (Maas, 2008, S. 46 f., s. folgende Grafik). Die Register und Ausbaustufen darin bieten eine allgemeine Orientierung, zunächst unabhängig von Ein- oder Mehrsprachigkeit.

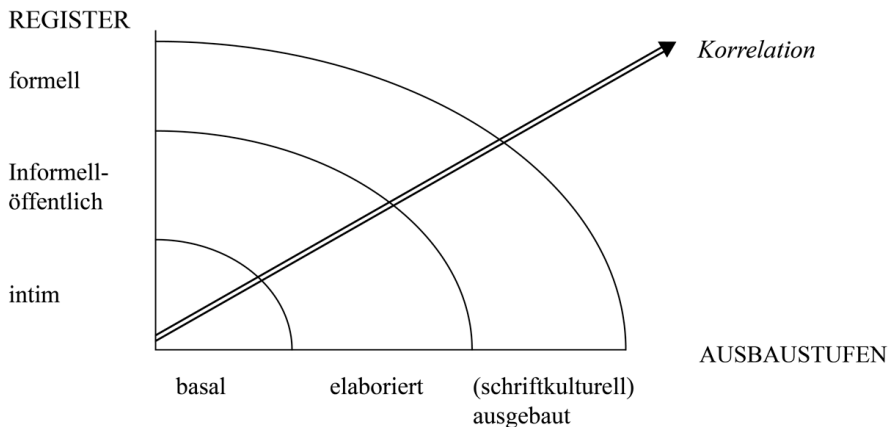


Abb. 1: Modell des Sprach(en)ausbau nach Maas (2008, S. 46).

Register sind funktionale Sprachgebrauchsweisen in sozialen oder formellen kommunikativen Kontexten, also charakteristische Rede- und Schreibweisen für jeweils bestimmte Situationen. Die Registerwahl ist (oft intuitiv aufgrund früherer Spracherfahrungen) situationsabhängig und definiert indirekt die Beziehung der Sprechpartner. Das *intime Register* ist die Sprache der Nähe. Das *informell-öffentliche Register* wird in nicht formellen Situationen, z.B. auch mündlich in der Schule genutzt; es kann dialektal, lokal oder anderssprachlich gefärbt sein. Das *formelle Register* ist stilistisch nahe an der Schrift- bzw. Standardsprache, auch in mündlicher Kommunikation, wird in Distanz-Situationen benötigt und in Bildungseinrichtungen für sach- bzw. fachliche Kommunikationsformen gelehrt.

Ausbaustufe bezeichnet das persönliche Sprachrepertoire als den erreichten Stand der Sprachfähigkeit: verständlich sprechen und schreiben können, sich schriftsprachlich korrekt und passend ausdrücken können, an der Schriftkultur teilhaben. Ein schriftkultureller Ausbau von mehr als einer Sprache zu Standardformen ermöglicht in sprachlicher Hinsicht volle Teilhabe in vielen anspruchsvollen Bereichen, z. B. der Teilnahme an der Öffentlichkeit (wie politischen Entscheidungen) oder dem Zugang zu einem anspruchsvollen Beruf.

Die *basale Ausbaustufe* wird früh in der Domäne der Nähe erworben, dem *Mikrosystem* im Sinne von Bronfenbrenner (1979, S. 23 f.), und ist Grundlage für den weiteren Sprachausbau. Auch der mehrsprachige Erwerb und das Fremdsprachenlernen beginnen mit einer basalen Ausbaustufe, die beim schulischen Fremdsprachenlernen jedoch eher dem öffentlichen Register entspricht.

Zum *elaborierten Sprachausbau* gehören situationsunabhängiger Wortschatz und komplexere Strukturen, die vor allem durch Sprachunterricht erlernt und erworben werden. Mehrsprachiger Ausbau des öffentlichen Registers entspricht einer elaborierten Fähigkeitsstufe und ermöglicht Teilhabe in mehreren Sprachgemeinschaften.

Mit den Sprachen selbst kann gleichzeitig auch Sozialkompetenz erworben und ausgebaut werden. Sofern Sprechende in verschiedenen Registern und auf verschiedenen Ausbaustufen zu kommunizieren gelernt haben, können sie durch die Wahl des Registers deutlich machen, wie sie ihre Sprachfähigkeit der Situation anpassen und wie sie die Situation und Gesprächspartner*innen einschätzen: als mehr oder weniger vertraut, als mehr oder weniger förmlich und konventionell, als gleichstehend oder unterlegen, vielleicht als mehr der weniger regional orientiert.

3. Schlaglichter auf Deutsch als Zweitsprache

Prinzipiell kann Sprachlernen in jedem Alter erfolgen, von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Wie zügig oder beschwerlich sich das Lernen zeigt, hängt von vielen individuellen und situationsbedingten Faktoren sowie von der Art des Angebots ab. Kinder reflektieren schon früh über ihre Sprachaneignung, etwa darüber, wie sie ihre erste Sprache gelernt haben – von den Eltern oder „von Natur aus“, ohne Anstrengung:³

3 Hier und im Folgenden handelt es sich um Beispiele aus spontanen Äußerungen und Interviews mit Kindern und Jugendlichen. Soweit nicht anders angegeben, entstammen die in diesem Beitrag zitierten Äußerungen meinem Projekt „Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit von ein- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen“ (1995-1999) an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, gefördert mit Forschungsmitteln des Landes Baden-Württemberg (vgl. Oomen-Welke, 2008).

„Also / meine Muttersprache/ konnt ich von Geburt an!“ (7 Jahre)

Demgegenüber sei der Erwerb der Zweitsprache mühsamer vonstatten gegangen:

„dann haben immer alle mit mir gesprochen/ erst hab ich mir ein Wort gemerkt und am nächsten Tag noch eins und wieder eins/ bis ich das konnte“ (8 Jahre).

„Deutsch ist meine Zweitsprache/ aber ich wollt unbedingt dass man das nicht hört\ und hab mir Mühe gegeben“ (12 Jahre).

Da fast alle Kinder durch Medien oder Umgebung bereits vor dem Schulbesuch mit mehreren Sprachen in Kontakt kommen, ist ein Vorbewusstsein der gesellschaftlichen Vielsprachigkeit vorhanden, und darin wollen fast alle den eigenen Platz finden und partizipieren. Nur wenige verweigern sich. Auf Seiten der Institution bieten parallel-zweitsprachige Einrichtungen (vgl. oben, Abschnitt 1) den Vorteil, die Normalität der zwei Sprachen beim Lernen zu repräsentieren.

In einer großen Zahl der Bildungseinrichtungen in Deutschland ist eine mehrsprachige Zusammensetzung der Lerngruppen gegeben. Für die Förderung der Zwei- oder Mehrsprachigkeit kann das Schreiben eine Lernhilfe sein, etwa wenn in einer Sprache oder zwischen den Sprachen Disparitäten beim selben Graphem bestehen, was in vielen Sprachen der Fall ist. Diese können z. B. erklärt werden:

- wenn dasselbe Schriftzeichen in den Sprachen verschieden artikuliert wird: /c/ im deutschen je nach Position: alleinstehend, in /ch/ oder /ck/,
- wenn es mit diakritischem Zeichen / Akzenten anders artikuliert wird als ohne, wie im Deutschen /a/ und /ä/,
- oder wenn dasselbe Schriftzeichen nicht immer denselben Laut repräsentiert. Wie auch in anderen Sprachen, haben im Deutschen manche Buchstaben je nach Position verschiedene Lautwerte haben: /d/ als [d] in *die* und als [t] in *Hand* (Auslautverhärtung).
- Und überhaupt: „Warum schreibt man *Zucker* nicht çuka?“

Für das *Deutsche als Zweitsprache* wird für den Wortschatz angenommen, dass im ersten schulischen Lernjahr eine Basis von etwa 600–1000 Wörtern (Wortstämme und Funktionswörter) erworben und gesichert werden sollte, die im Deutschen durch Wortbildungsmöglichkeiten (Ableitung, Zusammensetzung, Movierung) bald ins Vielfache erweitert werden kann und die auch für den thematischen Bedarf älterer Kinder und Jugendlicher grundlegend ist. Bei günstiger Wortauswahl nach lebensweltlichen und adressatengerechten Themen und nach Häufigkeit, Geläufigkeit und Ableitbarkeit der Wörter ergibt sich recht schnell ein Wortschatzumfang von mehreren tausend Wörtern, der durch Sprachgebrauch weiterwachsen kann und sollte.

Bei der Wortschatzsicherung sowie für Fortschritte beim Textverfassen und Schreiben sind Schriftkenntnisse schulisch notwendig.⁴ Hinsichtlich der Orthographie sowie dem Verstehen und Verfassen von Texten gibt es beträchtliche Unterschiede im sprachlichen Ausbau, was u.a. davon abhängt, welche Rolle die Schrift im Lebensumfeld spielt (Becker, 2012; Andresen, 2005; Grießhaber & Kalkavan, 2012). Für die *grammatische Korrektheit* gilt, dass Lesen und gebundene Sprache (in Gedichten und Sprüchen, beim Singen) die Sprachrichtigkeit in jeder Sprache fördern und gleichzeitig Wortschatz erweitern und sichern helfen. Im Bereich *Grammatik* macht sich das gemischte deutsche Flexionssystem bemerkbar, da das Miteinander synthetischer und analytischer Sprachelemente schwer zu durchschauen ist. Die flexible deutsche Wortstellung beruht aber gerade auf dem Flexionssystem. In den ca. 50 Jahren, in denen sich die Deutsch-als-Zweitsprache-Didaktik und die Mehrsprachigkeitsdidaktik entwickelt haben (vgl. Oomen-Welke, 2019a), wurden *Orthografie* und fachliche Verstehens- und Ausdrucksfähigkeit immer wieder als Problem dargestellt. Inzwischen spielen jedoch pragmatische Textsorten und der Umgang mit Fachtexten eine ebenso wichtige Rolle (vgl. Ricart Brede, 2010), auch weil sie Auswirkungen auf die spätere Berufsfähigkeit haben.

4. Schlaglichter auf die Potenziale von Mehrsprachigkeit

Grundsätzlich wird unterschieden zwischen Zwei- oder Mehrsprachigen, die ihre Sprachen im mehrsprachigen Kontext erworben haben, und solchen, deren Spracherwerb in sprachlich getrennten Lebenskontexten stattgefunden hat (Gekoski, 1980). In Selbstaussagen⁵ gegenüber offenen Gesprächspartnern stellen Zwei- oder Mehrsprachige ihre Mehrsprachigkeit selten als Problem, meist als Chance dar, selbst wenn eine ihrer Sprachen schwächer ausgebaut ist als die andere,

- weil ihr Kommunikationsradius insgesamt größer ist,
- weil sie sich hier kompetenter erleben können als einsprachig Aufwachsende,
- weil es Spaß macht und manchmal witzig ist, die Sprache zu wechseln, damit zu spielen und aus beiden Sprachen das Passende, das Schlagkräftige auszuwählen.

Manchen Mehrsprachigen ist etwas peinlich, dass ihre Sprachen nicht „perfekt“ genannt werden können. Wenn die herkunftssprachliche Performanz kritisiert wird, geraten sie ggf. unter Rechtfertigungsdruck. Denn den jungen Sprechenden

4 Eine Publikation mit einem Basiswortschatz von 1000 Wörtern in alphabetischer und thematischer Ordnung, mit ca. 400 Wortfamilien und Wortschatzbildern, Lernspielen und den lebensweltlichen Unterrichtsthemen für das erste Lernjahr sowie Auffrischungswissen für Lehrpersonen legen Decker-Ernst & Oomen-Welke (2019) für den Einstieg ins Deutsche im Grundschulalter vor. – Vgl. für Bildwörterbücher auch Oomen-Welke (2012).

5 Vgl. Fn. 3.

ist die selbstverständliche kommunikative Teilhabe an mehreren Gemeinschaften wichtig, was sie u. a. auch dadurch zeigen, dass sie einzelne treffende Wörter oder Wortgruppen aus anderen verfügbaren Sprachen in ihre aktuelle Rede einschieben oder dass sie – zwischen oder innerhalb eines *turns* – wechseln; sie können also von einer Sprache in die andere ‚umschalten‘ und ‚springen‘. Die Gleichzeitigkeit zweier Sprachen in der Rede, also das Wechseln zwischen ihnen und gelegentlich das Mischen, zeigt nicht per se ein Defizit an, sondern ist zunächst in der doppelten Sprachverfügbarkeit und im sprachlichen Reichtum, in Spontaneität, in einer besseren Sagbarkeit oder auch in der Unsagbarkeit von etwas in der einen Sprache begründet, das sich in der anderen Sprache ggf. besser formulieren lässt. Das mehrsprachige Miteinander und der Sprachwechsel sind also auch Stilmittel. Das zeigt sich, wenn Mehrsprachige im Gespräch, manchmal im selben Satz, zur anderen Sprache übergehen. Das Verfügen über zwei oder mehr Sprachen ist ein Potenzial, das Wert hat und Wertschätzung verdient. Die Performanz Mehrsprachiger kennt verschiedene Gegebenheiten und Verfahren, die den Sprechenden eventuell nicht immer als solche bewusst sind, z. B.⁶:

Sprachen mischen, Sprachmischung: Aufgrund von Sprachkontakt werden Elemente einer Sprache in eine andere aufgenommen, z. B. Anglizismen, Elemente aus anderen Sprachen ins Deutsche oder aus dem Deutschen in andere Sprachen. Eine **Mischsprache** nennt man dies erst dann, wenn übernommene Elemente das gesamte System der einen Sprache erkennbar verändern (Auer, 2014). Davon kann man unterscheiden

Sprachen mixen: Verfahren von Sprechenden, sich beim aktuellen Gebrauch gleichzeitig aus Sprachmitteln mehrerer Sprachen zu bedienen, ohne erkennbare Systematik.

Switchen: von einer Sprache in eine andere „umschalten“ für eine kurze Sprachepisode oder für den weiteren Gesprächsverlauf. Es bestehen zwei oder mehr Sprachsysteme, aus denen mehr oder weniger gezielt ausgewählt wird.

Crossing (of words o.a.): Verbindung von Wortelementen, Wörtern oder Strukturen, die nicht zusammengehören, sei es in einer Sprache oder sprachübergreifend.

Translanguaging: sich gemeinsam und koordinierend aller nötigen sprachlichen Mittel quer durch verschiedene Sprachen (und Kommunikationsmodi) bedienen, um in mehrsprachigen Gruppen systematisch Texte zu produzieren, zu erschließen und dadurch Sachen zu klären (s. Gantefort & Maahs, 2020).

Sprachwechsel: Der Begriff wird vor allem gebraucht, wenn der Wechsel von einer zu einer anderen Sprache auf Dauer stattfindet, wenn z. B. aufgrund eines neuen Lebensumfelds im Alltag eine andere Sprache verwendet wird als zuvor. Der Sprachwechsel kann sich über mehrere Generationen erstrecken: vom gelegentlichen Gebrauch einer neuen Sprache (z. B. Großeltern) über häufigen (Eltern) bis zu überwiegendem Gebrauch dieser Sprache (Kinder); vgl. Brizić

6 Vgl. für das Folgende Ervin & Osgood (1954).

(2007).⁷ Das zeigt die Unterhaltung von Großeltern und Enkel aus Iran bei Oomen-Welke & Decker-Ernst (2013, S. 15 ff.).

Ein Beispiel für den Einsatz von Mehrsprachigkeit als Stilmittel ist das sog. *Kiezdeutsch* von Jugendlichen deutscher und anderer Familiensprache (Wiese, 2015), das nicht nur in mehrsprachigen urbanen Zentren zu beobachten ist. Kiezdeutsch weicht vom Standard in ähnlicher Weise ab wie Dialekte; Wiese betont jedoch, es sei keine Mischsprache, sondern entwickle sich aus dem Deutschen heraus und integriere dabei Elemente anderer lebensweltlich verfügbarer Sprachen. Verwendet wird es von Jugendlichen als Marker für Zugehörigkeit, also als Sprachstil, der einem Lebensstil entspricht.

5. Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit durch Sprachvergleich

Bereits 1972 hatten die Hessischen Rahmenrichtlinien (1972) den Bereich „Reflexion über Sprache“ etabliert: als Erweiterung des traditionellen Grammatikwissens. Das Nachdenken über Sprache findet seither jedoch – obwohl immer mehr Lernende mit anderen Familiensprachen die Schulklassen besuchten – vor allem einsprachig am Deutschen statt. Dabei bietet die lebendige Präsenz von Sprachen in den Lerngruppen zahlreiche Möglichkeiten für die Förderung von Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit durch Vergleich. Unterstützung dafür bieten Beschreibungen von Sprachen Europas und der Welt, die schon seit den 1970er Jahren, teils mit Sprachvergleich, vorgelegt wurden (Schader, 2016). Nach Erscheinen von Eric Hawkins Buch *Awareness of Language* (1984) und seinem Plädoyer für Mehrsprachigkeit als Beitrag zu Verständigung, Vertrauen und Toleranz nahm die Sprachdidaktik in Deutschland das Thema breiter auf. Die Begriffe *Language Awareness* und *Sprachaufmerksamkeit* bzw. *Sprachbewusstheit* setzten sich als Termini im didaktischen Diskurs der deutschsprachigen Länder durch (vgl. Andresen & Funke, 2003; Oomen-Welke, 2003).

Für die Berücksichtigung im Unterricht wird in der Literatur darauf hingewiesen, dass mehrsprachige Kinder, allerdings meist in späterem Alter, sprachliche Einheiten oft selbst zum Gegenstand der Kommunikation machen (vgl. Krafft, 2013), insbesondere simultan Zweisprachige und solche mit versetzter früherer Zweisprachigkeit (vgl. Thoma & Tracy, 2006). Eigene Untersuchungen (Oomen-Welke, 2017b; 2019b) zeigen zugleich, dass Kinder mit anderen Erstsprachen in deutschsprachigen Schulen zögern, ihre nichtdeutsche Familiensprache einzubringen, weil sie nicht wissen, ob sie willkommen ist:

⁷ Der Gebrauch dieser Termini ist durchaus nicht unumstritten, und ihre Abgrenzung voneinander ist zuweilen schwierig. Eine Übersicht über Diskussionslinien enthält der Sammelband MacSwann (2022).

„Ich kann noch Portugiesisch, aber darüber sprech ich nicht in deutsche Schule“ (Erstes Schuljahr).⁸

Eine der ersten Aufgaben sollte es daher sein, Kinder durch selbstverständliche und im positiven Sinne beiläufige Akzeptanz eine Anerkennung ihrer nichtdeutschen Sprachen oder ihrer Dialekte erfahren zu lassen und sie zum gemeinsamen Sprechen über ihre und andere Sprachen zu motivieren. Viele trauen sich dann, Bezüge, die sie zwischen Deutsch und ihrer nichtdeutschen Sprache sehen, herzustellen, z. B.:

„Bär“ das ist kasachisch „gib mir“ (Erstes Schuljahr)

Viele Kinder und Jugendliche sprechen durchaus gern über Sprache(n), machen Sprachwitze und regen sich damit gegenseitig an. Verständige Begleitung durch Ältere (Kinder, Eltern, Lehrpersonen...) helfen, die Aufmerksamkeit zu wecken, Gesprächsbereitschaft wachzuhalten und zu lenken (vgl. Kap. 3.3 in diesem Band). Das evoziert Nachdenken und Sprechen über sprachliche Äußerungen, Sprachmittel und Sprache allgemein, macht aufmerksam auf Sprache und Gesprochenes und führt durch die weitere Beschäftigung damit zur Sprachbewusstheit.

Die Einbindung von (eventuell anderssprachigen) Sprachangeboten in das Sprechen über Sprache(n) im Unterricht kann als „kleiner Schubs“ beim Nachdenken über Sprachen bezeichnet werden. Der Schubs wirkt als Antrieb: Wenn man sie auffordert oder es zulässt, äußern sowohl einsprachige als auch mehrsprachige Kinder und Jugendliche, im Unterricht und in Interviews, kooperativ ihr Interesse an Sprachlichem, indem sie eigenes Sprachverhalten reflektieren, Beispiele nennen, Fragen stellen, übersetzen, ihre Vermutungen reflektieren und korrigieren oder ihr Wissen, ihre Beobachtungen und Schlussfolgerungen aus verschiedenen Sprachbeobachtungen mitteilen (vgl. Oomen-Welke, 2020). Daraus können sich fruchtbare Arbeitsanlässe ergeben, die **alle** Lernenden in der Klasse sprachsensibler und sprachbewusster machen, nicht nur die Mehrsprachigen.⁹

6. Ergebnis

Begegnung mit anderen Sprachen kann anregend sein, besonders wenn sie begleitet wird; dann kann im Unterricht entdeckendes Lernen stattfinden, bei dem die Lernenden sich gegenseitig stimulieren und die Lehrperson dies zulässt und möglichst unterstützt. Lehrpersonen sollten also Erklärungen der Lernenden zu anderen Sprachen zulassen, eventuell weiterfragen und dazu Erklärungen erbitten oder gemeinsam nach Erklärungen suchen; mit der Zeit läuft so das Nachdenken über die Sprachen immer mit, so dass sich neben Sprachwissen auch Sprachsensibilität entwickelt. Die jeweilige Lehrperson muss dabei nicht alles über alle Sprachen

⁸ Vgl. zu den Sprachbeispielen Fußnote 4.

⁹ Ein Diskussionsstand zum Thema „Sprachbewusstheit“ wird in der Zeitschrift *ide* Band 3 (Studien Verlag, 2021) geliefert.

wissen, sondern kann sich als Mitlernende zeigen und selbst manches erkunden: Wozu gibt es Kollegen oder auch das Internet?

Wenn dem Raum gegeben wird, fühlen sich Lernende vom Unterricht persönlich und in ihrer jeweiligen Viel-Sprachigkeit adressiert; den Sprechenden selbst wird im Sprechen über ihre Sprachen vieles Sprachliche bewusster. Sie suchen Erklärungen aufgrund von Nachfragen der Mitschüler und Mitschülerinnen; sie experimentieren mit eigenen sprachvergleichenden Beispielen – Interesse entsteht auf Gegenseitigkeit. Lehrperson und Lernende wissen manches nicht, wollen es aber wissen, fragen also: Ihr Fragen ist ein Zeichen von (Sprach-) Aufmerksamkeit und entstehender Sprachbewusstheit. Lehrpersonen können mit den Lernenden vertiefend weiterlernen. Bemerkungen über Phänomene einer Sprache lösen Vergleiche mit anderen Sprachen aus; und öfter können diese Beispiele aufgegriffen, breiter besprochen und dadurch unterrichtlich produktiv gemacht werden. Solche Beispiele der Lernenden wurden seit den 1990er Jahren in ihrer Fruchtbarkeit und Wirkmächtigkeit für den Unterricht dargestellt (Oomen-Welke 2017b, 2020; vgl. auch Linke & Oomen-Welke 1995, S. 292 ff.). Lernende nennen Beispiele, treffen Feststellungen, äußern Beschreibungen, Vergleiche, Erklärungen und Begründungen – und argumentieren kontrovers bei gegenseitiger Gesichtswahrung. Das heißt, sie erweitern durch genaues Hinschauen auf sprachliche Einheiten ihre Argumentation und erwerben mehr Wissen über verschiedene Sprachen, das sie wiederum in Sprache fassen. Diese Arbeit bringt meist alle weiter, auch einsprachige Lernende (ebd.):

- Sie wollen Deutsch und gleichzeitig ihre anderen Sprachen zur Sprache bringen; dazu fangen sie oft beim Wortvergleich an.
- Fast alle beteiligen sich, wenn ihnen zugehört und etwas zugetraut wird.
- Die Lehrperson hilft methodisch und lernt mit, auch sie weitet ihren Horizont auf neue Sprachen.
- Im Dialog werden Sichten auf Sprache auf kindgerechte Weise thematisiert.

Kooperativ und wertschätzend werden beim Sprechen über Sprache(n) Sprachwissen und Methodenkompetenz erworben sowie argumentative Kompetenzen entwickelt.

Sprachvergleiche im Unterricht sind daher – oft von den Lernenden selbst initiierte – Methoden genauer Beobachtung, kognitiver Verarbeitung, von Interesse am anderen und seiner Sprache und des gemeinsamen Erwerbs von Sprachwissen sowie wechselseitiger Wertschätzung; hinzu kommen der Erwerb von Arbeitsmethoden und Strukturierungsfähigkeit – bei aktiver Beteiligung vieler Lernender, auch solcher, die sonst nicht so leicht aktivierbar sind – weil es hier auch um sie und ihre Sprache(n) geht. Im Unterricht kann dieses Vorwissen angenommen und – eventuell mit sanftem Richtigstellen, z.B. den *Sachen* usw. einen Namen geben – weitergeführt werden. Denn die Lernenden leisten oft wichtige, weiterführende Beiträge und sollten erleben, dass ihr sprachliches Wissen und Denken darüber geschätzt wird.

Die Realisierung eines Unterrichts, in dem sich die Aufmerksamkeit auf mehrere Sprachen richtet, ist für Lehrpersonen nicht so schwierig, wie es anfangs scheinen mag. Zwar sollte die Lehrperson selbst sprachsensibel sein und auch ein Stückchen Kontrolle aus der Hand geben, also den Lernenden vertrauen bzw. etwas zutrauen, weil die Lernenden etwas wissen, weil sie kooperieren und dadurch mehr Wissen aufbauen. Meist wollen sie das, weil ihnen ihre Sprachen wichtig sind, weil sie selbst manchmal dazu etwas sagen können und sich mitverantwortlich fühlen. Die Mitverantwortung beruht auch darauf, dass es in der Klasse um ihre jeweils eigenen Sprachen und damit um sie selbst geht sowie um ihre Freunde und Nachbarn, um Identität.

Anregungen samt Material für sprachvergleichenden Unterricht, in den die Lernenden Sprachelemente und Reflexionen aktiv einbringen können, finden sich z. B. in Oomen-Welke (2019b) und im Arbeitsmaterial „Der Sprachenfächer“ (Oomen-Welke, 2010).

Literatur

- Ahrenholz, B. (2022). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (6. Aufl., S. 3–16). Baltmannsweiler: Schneider.
- Andresen, H. (2005). *Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Andresen, H. & Funke, R. (2003). Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache* (S. 438–451). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Auer, P. (2014). Language mixing and language fusion: when bilingual talk becomes monolingual. In J. Besters-Dilger, C. Dermarkar, S. Pfänder & A. Rabus (Hrsg.), *Linguae et Litterae* (S. 294–336). Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110338454.294>
- Becker, T. (2012). Diagnose orthographischer Fähigkeiten bei mehrsprachigen Kindern. In W. Grieshaber & Z. Kalkavan (Hrsg.), *Orthographie und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern* (S. 169–187). Freiburg: Fillibach.
- Brizić, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Brizić, K. (2013). Unlimited biographies and their limited (school) success. The topic of social inequality from a current sociolinguistic project's perspective. In A. Deppermann (Hrsg.), *Das Deutsch der Migranten* (S. 223–242). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Brizić, K. & Hufnagl, C. (2016). Profile der Vielsprachigkeit und ihr Bildungserfolg. In E. Neuland & C. Peschel (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. Der Deutschunterricht 6* (S. 21–32). Hannover: Friedrich Verlag GmbH.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett.
- Colombo-Scheffold, S., Fenn, P., Jeuk, S. & Schäfer, J. (Hrsg.) (2010). *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer*. 2., korr. und erw. Auflage. Freiburg: Fillibach.
- Decker-Ernst, Y. (2017). *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Decker-Ernst, Y. & Oomen-Welke, I. (2013). Zweitsprache durchgängig – durchgängig zweisprachig in Familie, Sprach- und Fachunterricht. Einleitung zu diesem Band. In Y. Decker-Ernst & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache: Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung* (S. 7–49). Freiburg: Fillibach.
- Decker-Ernst, Y. & Oomen-Welke, I. (2019). *1000 Wörter Basiswortschatz Deutsch für die Grundschule. Wortschatzvermittlung in Erst- und Zweitsprache*. Freiburg: Fillibach.
- Ervin, S. M. & Osgood, C. E. (1954). Second language learning and bilingualism. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49, 139–146.
- Földes, C. (2005). *Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Gantefort, C. & Maahs, I. M. (2020). *Translanguaging – Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen*. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf
- Gekoski, W. L. (1980). Language acquisition context and language organization in bilinguals. *Journal of Psycholinguistic Research*, 9, 429–449. <https://doi.org/10.1007/BF01067324>
- Gogolin, I. & Nauck, B. (Hrsg.). (2000). *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunkts FABER*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10799-6>
- Gogolin, I. & Lange, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster: Waxmann.
- Grieshaber, W. & Kalkavan, Z. (Hrsg.). (2012). *Orthographie und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern*. Freiburg: Fillibach.
- Haarmann, H. (2006). *Weltgeschichte der Sprachen. Von der Frühzeit des Menschen bis zur Gegenwart*. München: Beck.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.). (1972). *Hessische Rahmenrichtlinien Deutsch*. Wiesbaden.
- Studien Verlag (2021). *Sprachbewusstsein. Ide – Informationen zur Deutschdidaktik 3*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Krafft, A. (2013). „Wenn’s keine Wörter gibt, dann wär’s schon ganz schön langweilig.“ – Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In I. Dirim & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Klasse* (S. 147–158). Freiburg: Fillibach.
- Linke, A. & Oomen-Welke, I. (1995). *Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht*. Freiburg: Fillibach.
- Maas, U. (2008). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien IMIS*. Göttingen: V & R unipress.
- MacSwann, J. (Hrsg.). (2022). *Multilingual Perspectives on Translanguaging. Language, Education, and Diversity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Meiers, K., Oomen-Welke, I., Pommerin, G. & Schwenk, H. (Hrsg.) (1980). *Praxis Deutsch Sonderheft (Jahresheft 1). Deutsch als Zweitsprache*. Seelze: Friedrich.
- Meng, K. (2001). *Russlanddeutsche Sprachbiographien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien. Studien zur deutschen Sprache 21*. Tübingen: Narr. <https://doi.org/10.1515/zfs.2002.21.2.295>
- Oliver, J. F. A. (2007). *Mein andalusisches Schwarzwalddorf. Essays*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Oomen-Welke, I. (2003). *Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext*. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache* (S. 452–463). Paderborn: Schöningh.
- Oomen-Welke, I. (2010). *Der Sprachenfächer. Ringbuch mit fünf Themenheften und Leseheft*. Berlin: Cornelsen.
- Oomen-Welke, I. (2012). Wörterbücher für die Grundschule. Eine Sichtung an Beispielen. *Grundschule Deutsch*, 36, 44–48.
- Oomen-Welke, I. (2017a). Zur Geschichte der DaZ-Forschung. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 55–75). Münster: Waxmann.
- Oomen-Welke, I. (2017b). Mehrsprachige Praxen. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 109–123). Münster: Waxmann.
- Oomen-Welke, I. (2019a). Deutschunterricht in der mehrsprachigen Gesellschaft. In M. Kämper-van den Boogaart (Hrsg.), *Deutschdidaktik* (7. Aufl., S. 76–89). Berlin: Cornelsen.
- Oomen-Welke, I. (2019b). Mehrsprachigkeit in der Klasse – ein Schritt zu Sprachlernen, Methodenkompetenz und sozialem Miteinander. In S. Schmölzer-Eibinger, M. Akbulut & B. Bushati (Hrsg.), *Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration* (S. 117–140). Münster: Waxmann.
- Oomen-Welke, I. (2020). Mit dem kleinen Schubs – Lernende für Herkunftssprachen sensibilisieren. *DaZ Sekundarstufe*, 2, 5–9.
- Penya, T. (2017). *Sprachbiografien und sprachliche Identität in erfolgreich migrierten Familien. Vier Familienportraits*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Rakhkotchikine, A. (2010). Bildungssituation der Kinder und Jugendlichen im Kontext der zirkulären Migration. *Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 16, 230–248.
- Ricart Brede, J. (2012). Passivkonstruktionen in Versuchsprotokollen aus dem Fachunterricht Biologie der Sekundarstufe I. In S. Jeuk & J. Schäfer (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in Kindertageseinrichtungen und Schulen* (S. 265–284). Freiburg: Fillibach.
- Riehl, C. M. (2004). *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Schader, B. (Hrsg.). (2016). *Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht*. Zürich: Orell Füssli.
- Thoma, D. & Rosemarie T. (2006). Deutsch als frühe Fremdsprache: zweite Erstsprache? In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 58–79). Freiburg: Fillibach.
- Wiese, H. (2015). Kiezdeutsch als Neuzugang aus dem mehrsprachigen urbanen Raum: Sprachentwicklung, Sprachgebrauch und Sprachbewertung. *Migration und soziale Arbeit*, 37, 321–328.