



M. Krifka · J. Błaszczak · A. Leßmöllmann
A. Meinunger · B. Stiebels · R. Tracy
H. Truckenbrodt *Hrsg.*

Das mehrsprachige Klassenzimmer

Über die Muttersprachen unserer Schüler

Das mehrsprachige Klassenzimmer

Manfred Krifka/Joanna Błaszczak/Annette Leßmöllmann/
André Meinunger/Barbara Stiebels/Rosemarie Tracy/
Hubert Truckenbrodt (Hrsg.)

Das mehrsprachige Klassenzimmer

Über die Muttersprachen unserer Schüler

Herausgeber
Manfred Krifka
Joanna Błaszczyk
Annette Leßmöllmann
André Meinunger
Barbara Stiebels
Rosemarie Tracy
Hubert Truckenbrodt

ISBN 978-3-642-34314-8
DOI 10.1007/978-3-642-34315-5

ISBN 978-3-642-34315-5 (eBook)

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

Springer VS
© Springer-Verlag Berlin Heidelberg 2014

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Planung und Lektorat: Frank Wigger, Stefanie Adam
Redaktion: Regine Zimmerschied
Cartoons: Maria Cristina Pavesi, www.kanonenfrau.blogspot.de
Satz: TypoDesign Hecker, Leimen
Einbandabbildung: Monkey Business Images/shutterstock
Einbandentwurf: deblik, Berlin

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.springer-vs.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	XI
Weitere Verwendungshinweise	XIII
Herausgeber	XV
Autorenverzeichnis	XVII
Abkürzungen	XXII
1 Einleitung	1
Manfred Krifka	
1.1 Mehrsprachigkeit in unserer Zeit	1
1.2 Die Konzeption dieses Buches	3
1.3 Zum Inhalt dieses Buches	5
1.4 Unsere Hoffnungen und weitere Anregungen	7
Literatur	10
2 Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall	13
Rosemarie Tracy	
2.1 Einleitung	13
2.2 Mehrsprachigkeit als Normalzustand	15
2.3 Arten des Spracherwerbs	21
2.4 Mehrsprachigkeit bedeutet Mehrstimmigkeit	26
2.5 Das mehrstimmige Klassenzimmer	29
2.6 Fazit	30
Literatur	32
3 Das Deutsche	35
Hubert Truckenbrodt	
3.1 Einleitung	35
3.2 Allgemeines zur deutschen Sprache	35
3.3 Schrift und Aussprache des Deutschen	39
3.4 Wörter	53
3.5 Sätze	56
3.6 Wortschatz: Unsere Monatsnamen und ihre Herkunft	62
Literatur	64

4	Das Polnische und das Tschechische	67
	Joanna Błaszczak	
4.1	Einleitung	67
4.2	Allgemeines zur polnischen und zur tschechischen Sprache	68
4.3	Schrift und Aussprache	69
4.4	Wörter	76
4.5	Sätze	80
4.6	Wortschatz und Sprachverwendung	86
	Literatur	91
5	Das Englische	93
	Sophie Repp	
5.1	Einleitung	93
5.2	Allgemeines zur englischen Sprache	93
5.3	Schrift und Aussprache	98
5.4	Wörter	103
5.5	Sätze	108
5.6	Sprachverwendung	112
	Literatur	113
6	Das Türkische	115
	Christoph Schroeder und Yazgül Şimşek	
6.1	Einleitung: Der Fez und die Geschichte der Türkei	115
6.2	Allgemeines zur türkischen Sprache	116
6.3	Aussprache und Schrift	118
6.4	Wörter	123
6.5	Sätze	125
6.6	Bedeutungen	127
	Literatur	132
7	Das Arabische und das Hebräische	135
	Amir Zeldes und Ghazwan Kanbar	
7.1	Das Arabische	135
7.1.1	Einleitung	135
7.1.2	Allgemeines zur arabischen Sprache	136
7.1.3	Schrift und Aussprache	139
7.1.4	Wörter	146
7.1.5	Sätze	152
7.1.6	Wortschatz	156
7.2	Das Hebräische	158
7.2.1	Einleitung	158
7.2.2	Allgemeines zur hebräischen Sprache	159
7.2.3	Schrift und Aussprache	160
7.2.4	Wörter	165
7.2.5	Sätze	169
	Literatur (Arabisch und Hebräisch)	173

8	Das Persische und das Kurdische	175
	Aria Adli	
8.1	Einleitung	175
8.2	Allgemeines zur kurdischen und zur persischen Sprache	176
8.3	Schrift und Aussprache	179
8.4	Wörter	185
8.5	Sätze	186
8.6	Bedeutung: Verbgefüge im Persischen und Kurdischen	191
	Literatur	194
9	Das Bosnische/Kroatische/Serbische und das Bulgarische	197
	Luka Szucsich	
9.1	Einleitung	197
9.2	Allgemeines zum BKS und zur bulgarischen Sprache	199
9.3	Schrift und Aussprache	201
9.4	Wörter	206
9.5	Sätze	213
9.6	Wortschatz und Sprachverwendung	215
	Literatur	217
10	Das Russische und das Ukrainische	219
	Natalia Gagarina	
10.1	Einleitung	219
10.2	Allgemeines zur russischen und zur ukrainischen Sprache	222
10.3	Schrift und Aussprache	226
10.4	Wörter	230
10.5	Sätze	237
10.6	Wortschatz und Sprachverwendung	240
	Literatur	244
11	Das Vietnamesische und das Chinesische	247
	Tue Trinh	
11.1	Einleitung	247
11.2	Allgemeines zur vietnamesischen und zur chinesischen Sprache	248
11.3	Schrift und Aussprache	250
11.4	Wörter	257
11.5	Sätze: Wortstellung im Vietnamesischen und Chinesischen	262
11.6	Fragen der Bedeutung	265
	Literatur	269

12 Das Japanische und das Koreanische	271
Uli Sauerland und Kazuko Yatsushiro	
12.1 Einleitung	271
12.2 Allgemeines zur japanischen und zur koreanischen Sprache	272
12.3 Schrift und Aussprache	274
12.4 Wörter	279
12.5 Sätze	281
12.6 Sprachverwendung	283
Literatur	288
13 Das Hindi und das Urdu sowie das Romani	289
Ram Prasad Bhatt und Barbara Schrammel-Leber	
13.1 Das Hindi und das Urdu	289
13.1.1 Einleitung	289
13.1.2 Allgemeines zum Hindi und Urdu	290
13.1.3 Schrift und Aussprache	292
13.1.4 Wörter	297
13.1.5 Sätze	301
13.1.6 Wortschatz	305
13.2 Das Romani	307
13.2.1 Einleitung	307
13.2.2 Allgemeines zum Romani	307
13.2.3 Aussprache und Schrift	312
13.2.4 Wörter	313
13.2.5 Sätze	316
13.2.6 Wortschatz und Fragen der Bedeutung	317
Literatur (Hindi-Urdu und Romani)	319
14 Das Französische	321
Isabelle Darcy und Ingo Feldhausen	
14.1 Einleitung	321
14.2 Allgemeines zur französischen Sprache	322
14.3 Aussprache und Schrift	327
14.4 Grammatik	336
14.5 Lexikon und Sprachverwendung	342
Literatur	345
15 Das Italienische und das Rumänische	347
Günther Grewendorf und Eva-Maria Remberger	
15.1 Das Italienische	347
15.1.1 Einleitung zum Italienischen	347
15.1.2 Allgemeines zur italienischen Sprache	347
15.1.3 Schrift und Aussprache	349
15.1.4 Wörter	352
15.1.5 Satzbau	357
15.1.6 Satz und Diskurs	362

15.2	Das Rumänische	364
15.2.1	Einleitung	364
15.2.2	Allgemeines zur rumänischen Sprache: Klassifizierung und Sprachverbreitung	365
15.2.3	Schrift und Aussprache	368
15.2.4	Formenlehre	371
15.2.5	Wortstellung	374
15.2.6	Wortschatz und Fragen der Bedeutung	375
	Literatur (Italienisch und Rumänisch)	378
16	Das Spanische und das Portugiesische	381
	Georg A. Kaiser	
16.1	Einleitung	381
16.2	Allgemeines zur spanischen und zur portugiesischen Sprache	382
16.3	Schrift und Aussprache	388
16.4	Grammatik	394
16.5	Wortschatz	400
	Literatur	402
17	Das Albanische	405
	Dalina Kallulli	
17.1	Einleitung	405
17.2	Allgemeines zur albanischen Sprache und ihrer Geschichte	406
17.3	Schrift und Aussprache	407
17.4	Wörter	411
17.5	Sätze	420
17.6	Wortschatz	424
	Literatur	425
18	Das Griechische	427
	Stavros Skopeteas	
18.1	Einleitung	427
18.2	Allgemeines zur griechischen Sprache	429
18.3	Schrift und Aussprache	431
18.4	Wörter	435
18.5	Sätze	441
18.6	Wortschatz und Sprachverwendung	445
	Literatur	448
	Glossar	451
	Symbole der IPA-Lautschrift	469
	Index	471

Vorwort

Mit diesem Buch laden wir Sie zu einer Reise durch die bunte Welt der Sprachen ein, die in deutschen Klassenzimmern gesprochen werden. Wir wollen Sie auf den Schatz hinweisen, der dort schlummert. Wenn Sie Lehrerin oder Lehrer sind, wollen wir Ihnen auch Hintergrund dafür zur Verfügung stellen, etwas von diesem Schatz zu heben, beispielsweise in einer Projektstunde. Wir wollen Ihnen auch zeigen, dass Fehler im Deutschen durch Übertragung aus anderen Sprachen entstehen können. Mehr zu diesen Anliegen erfahren Sie in den einleitenden Kapiteln 1 und 2.

Wir empfehlen Ihnen, zunächst einen Blick in die ersten drei Kapitel zu werfen. Das einleitende Kapitel 1 liefert Hintergrundinformationen zu diesem Buch sowie zu den relevanten gesellschaftlichen und akademischen Entwicklungen. Kapitel 2 zeigt die Kreativität auf, die in der Mehrsprachigkeit steckt, und setzt sich mit der gesellschaftlichen Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit auseinander. In Kapitel 3 werden Vergleichspunkte und Grundlagen für Sprachvergleiche anhand der deutschen Sprache eingeführt. Blättern Sie ein wenig darin, um einen Eindruck zu bekommen, an welchen Stellen Sie später vielleicht noch einmal darauf zurückkommen wollen. Die 15 darauffolgenden Kapitel zu jeweils einer oder zwei Sprachen sind so angelegt, dass Sie entsprechend Ihrer Präferenzen stöbern und hin- und herspringen können. Auf den folgenden Seiten finden Sie weitere allgemeine Hinweise zur Verwendung dieses Buches.

Dieses Buch entstand am Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft (ZAS) in Berlin, initiiert und betreut durch den Direktor des ZAS, Prof. Dr. Manfred Krifka, unter Mitwirken von Mitarbeitern und mit dem ZAS verbundenen Wissenschaftlerinnen.

Wir haben uns auf unterschiedliche Weise bemüht, Ihnen nicht nur ein anregendes, sondern auch ein möglichst verständliches Buch präsentieren zu können. So haben wir den Kapitelautoren ein vorher erarbeitetes Modellkapitel an die Hand gegeben, welches jetzt als Kapitel 4 im Buch steht. Insbesondere aber haben wir uns für einen aufwendigen Redigierprozess Zeit genommen, der für jedes Kapitel erst dann abgeschlossen war, wenn wir der Meinung waren, dass es für Laien zugänglich ist.

Bei allen Autoren der einzelnen Kapitel bedanken wir uns sehr herzlich für ihre Geduld in diesem Prozess. Unser Dank gilt auch dem Verlag, der uns vielfältig unterstützte, Regine

Das Stück, das Johnny geschrieben hatte und das man zur Weihnachtsfeier in der Turnhalle aufführen wollte, hieß, wie gesagt, „Das fliegende Klassenzimmer“. Es bestand aus fünf Akten und war gewissermaßen eine fast prophetische Leistung. Es beschrieb nämlich den Schulbetrieb, wie er in Zukunft vielleicht wirklich stattfinden wird.

Im ersten Akt fuhr ein Studienrat, den Sebastian Frank mit Hilfe eines angeklebten Schnurrbarts naturgetreu darzustellen hatte, samt seiner Klasse im Flugzeug los, um den Geographieunterricht an Ort und Stelle abzuhalten. (...)

Im zweiten Akt landete das Flugzeug am Kraterrand des Vesuvus. Martin hatte den Feuer speienden Berg beängstigend schön auf einer großen Pappe aufgemalt. Man brauchte die Pappe nur vor ein Hochreck zu schieben, damit der Vesuv nicht umfiel – und schon konnte Sebastian, der Herr Studienrat, seinen gereimten Vortrag über das Wesen der Vulkane abhalten und die Schüler über Herkulanum und Pompeji, die von der Lava verschütteten römischen Städte, ausfragen. Schließlich brannte er sich an der von Martin gemalten Flamme, die aus dem Krater emporschoss, eine Zigarre an, und dann fuhren sie weiter. (...)

Im vierten Akt landete das „Fliegende Klassenzimmer“ am Nordpol. Sie sahen die Erdachse aus dem Schnee herausragen und konnten mit eigenen Augen feststellen, dass die Erde an den Polen abgeplattet ist. Sie sandten eine Funkfotografie davon ans Kirchberger Tageblatt, hörten von einem Eisbären, den Matthias, in ein Fell gehüllt, darstellte, eine ergreifende Hymne auf die Einsamkeit zwischen Eis und Schnee, schüttelten ihm zum Abschied die Pranke und flogen weiter.

(Aus: *Das fliegende Klassenzimmer* von Erich Kästner, 1933)

Eine Webseite zu diesem Buch mit Leseproben zu einzelnen Kapiteln und mit zusätzlichen Internetlinks finden Sie unter www.zas.gwz-berlin.de/dmk.html.

Falls Sie Kommentare oder Anregungen haben, schreiben Sie gerne an die E-Mail-Adressen der Kapitelautoren oder an die Herausgeber unter dmk@zas.gwz-berlin.de.

Zimmerschied für die gelungene stilistische Überarbeitung und der Setzerei TypoDesign Hecker GmbH für die gründliche Bearbeitung des komplexen Materials. Wir freuen uns auch über die liebevollen Cartoons in den Kapiteln 1, 3, 4, 5, 6, 9, 11, 13, 16 und 18 von Maria Cristina Pavesi (cristina.pavesi.berlin@gmail.com). Für tüchtige Unterstützung beim Korrekturlesen bedanken wir uns bei Martı Aslandođan, Dagmar Bittner, Ulrike Brykczynski, Stefanie Düsterhöft, Werner Frey, Noemi Geiger, Julia Götzschel, Mareike Keller, Ilka Kleber, Bernd Pompino-Marschall, Marianna Patak, Dorothea Posse, Kilu von Prince, Kerstin Schwabe, Livia Sommer, Susanne Schröder und Marzena Źygis, und für patente Beratung aus Sicht einer Lehrerin, bei Ilka Kleber. Wir sind auch einander dankbar, denn wir konnten als heterogene Truppe aus Sprachwissenschaftlern, einer Mehrsprachigkeitsspezialistin und einer Wissenschaftsjournalistin in diesem Prozess viel voneinander lernen.

Dieses Buch wurde gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (Förderkennzeichen 01UG0711) und durch das Land Berlin.

Erwähnen möchten wir noch, dass das vorliegende *Mehrsprachige Klassenzimmer* nicht die erste Hommage dieses Namens an Erich Kästners *Fliegendes Klassenzimmer* ist. So ist dies auch der Titel eines Themenhefts der Zeitschrift *Deutschunterricht* 4/2004 und eines Vortrags von Angelika Wöllstein und Alexandra Zeppter auf dem Lehrerinformationstag bei der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft 2009 in Osnabrück.

Nun wünschen wir Ihnen viel Spaß beim Stöbern und beim Lesen!

Die Herausgeber

Weitere Verwendungshinweise

Am Ende des Buches finden Sie ein Glossar, einen Überblick über die Lautschrift und einen Index.

Glossar: Begriffe der Sprachbeschreibung sind im Glossar erläutert. Hier finden Sie sowohl allgemeinere Begriffe wie *Nominativ*, *Konsonant* und *Vokal* sowie Begriffe, die in Tabellen verwendet werden wie *Verschlusslaut* und *Reibelaut*, als auch weniger geläufige Begriffe wie *Diphthong* oder *Admirativ* (eine Verbform, die Erstaunen oder Zweifel ausdrückt und im Albanischen vorkommt).

Lautschrift [laʊtʃrɪft]: Ihr englisch-deutsches, französisch-deutsches oder türkisch-deutsches Wörterbuch verwendet eine sprachunabhängige und international eingesetzte Lautschrift (IPA). Sie haben in Kapitel 3 zum Deutschen die Gelegenheit, diese Lautschrift nebenbei zu lernen. In den Beschreibungen der Aussprache nehmen auch die anderen Kapitel dieses Buches (einmal mehr, einmal weniger) Bezug auf diese Lautschrift. Dies erlaubt es Ihnen, die jeweils zusätzlichen Zeichen zu lernen, wenn Sie das wollen. Die Lautschrift wird in diesem Buch stets in eckige Klammern [...] gesetzt, nur in Tabellen nicht, bei denen dazu angegeben wird, dass es sich um Lautschrift handelt. Diese Lautschrift gibt etwa die Laute für *p, t, k, b, d, g, m, n, l* mit denselben Buchstaben wieder: [p, t, k, b, d, g, m, n, l]. Andererseits entspricht *sch* im Deutschen einem Laut, der in der Lautschrift durch [ʃ] dargestellt wird. Das sieht zwar komisch aus, aber Sie brauchen es sich nur einmal zu merken und können es dann in Ihren Wörterbüchern unterschiedlicher Sprachen und in den Kapiteln dieses Buches wiedererkennen. Die meisten dieser Lautsymbole kennen Sie ja sowieso schon. Es ist nicht schwer, sich ein paar weitere einzuprägen. Sie werden merken, dass es Ihnen Sicherheit gibt beim Vergleich der Aussprache unterschiedlicher Sprachen. Am Ende des Buches finden Sie eine Übersicht über die Zeichen.

Index: Der Index erlaubt Ihnen, Textstellen in den Kapiteln aufzufinden, mit Stichwörtern von *Ablativ* und *Affrikate* über *Luther*, *Martin* bis hin zu *Rätsel* und *Zungenbrecher*.

Klarheit und Sicherheit bei Vergleichen der Aussprache unterschiedlicher Sprachen

Die internationale Lautschrift finden Sie in Ihren Wörterbüchern und Sie können sie in diesem Buch nebenher lernen, wenn Sie es wollen. Viele Zeichen der Lautschrift, etwa *p, t, k, b, d, g, m, n, l*, sind Buchstaben, die Sie schon kennen. In anderen Bereichen gibt Ihnen ein Verständnis der Lautschrift Klarheit und Sicherheit bei Sprachvergleichen. So werden deutsches *sch*, englisches *sh*, französisches *ch*, türkisches *ş* und tschechisches *š* alle gleich ausgesprochen. Diese Aussprache wird in der Lautschrift mit dem Zeichen [ʃ] wiedergegeben. Wenn Sie sich dieses Zeichen merken wollen, wissen Sie gleich, worum es geht, und können alle diese Sprachen darauf beziehen, auch in den Wörterbüchern dieser Sprachen.

Herausgeber



Prof. Dr. Manfred Krifka, promoviert 1986 in München und dann tätig in Tübingen sowie an der Universität von Texas in Austin, arbeitet seit 2000 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Dort ist er auch Direktor des Zentrums für Allgemeine Sprachwissenschaft. Sein Forschungsschwerpunkt ist die Semantik – die

Regeln, wie sprachliche Ausdrücke verstanden werden, wozu der innere Aufbau von Wörtern und Sätzen beiträgt, aber auch die Umstände, in denen sie gebraucht werden. Er hat zu so verschiedenen Gebieten wie der Kommunikation im Cockpit von Flugzeugen und zu kleinen, bedrohten Sprachen in Melanesien gearbeitet.



Prof. Dr. Joanna Błaszczak promovierte an der Humboldt-Universität zu Berlin und habilitierte an der Universität Potsdam im Fach Allgemeine Sprachwissenschaft. Seit 2008 ist sie Professorin an der Universität Breslau (Uniwersytet Wrocław), wo sie das Zentrum für Allgemeine und Vergleichende Sprachwissenschaft leitet. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Syntax und Semantik natürlicher Sprachen sowie Psycholinguistik.



Prof. Dr. Annette Leßmöllmann, promovierte Linguistin und Wissenschaftsjournalistin, ist seit 2013 Professorin für Wissenschaftskommunikation mit dem Schwerpunkt Linguistik am Karlsruher Institut für Technologie (KIT). Sie hat zahlreiche Artikel zum Thema Linguistik unter anderem in der

ZEIT und in *Gehirn und Geist* (Spektrum der Wissenschaft) verfasst und verknüpft in ihrer Forschung Kognitionswissenschaft und Journalistik.



PD Dr. André Meinunger promovierte in Potsdam und habilitierte 2004 in Leipzig. Er forscht am Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft in Berlin zum Satzbau im Deutschen im Vergleich zu anderen Sprachen und engagiert sich in der Diskussion zwischen Sprachwissenschaftlern und Sprachpflegern im Hinblick auf Themen wie korrektes Deutsch, Sprachwandel und „Sprachverfall“.



Prof. Dr. Barbara Stiebels, die 1995 an der Universität Düsseldorf promovierte, ist seit 2012 Professorin für Allgemeine Sprachwissenschaft an der Universität Leipzig. Zuvor war sie mehrere Jahre am Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft in Berlin tätig. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte liegen auf der Sprachtypologie und der Rolle des Lexikons für die Syntax.



Prof. Dr. Rosemarie Tracy promovierte in Göttingen und habilitierte in Tübingen. Seit 1995 hat sie einen Lehrstuhl für Anglistische Linguistik an der Universität Mannheim inne. Sie forscht zu Spracherwerb und Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen und leitet mehrere Praxisprojekte. Gemeinsam mit Kollegen hat sie das Mannheimer Zentrum für Empirische Mehrsprachigkeitsforschung (MAZEM gGmbH) gegründet.



Prof. Dr. Hubert Truckenbrodt promovierte 1995 am Massachusetts Institute of Technology, arbeitet seit 2008 am Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft in Berlin und unterrichtet gelegentlich an der Humboldt-Universität. Er forscht an Verbindungen zwischen Satzbau, Satzmelodie und Satzverwendung. 2006 erhielt er den Landeslehrpreis von Baden-Württemberg. Er interessiert sich für Grammatik in der Lehrerbildung.

Autorenverzeichnis

Adli, Aria, Prof. Dr.

Institut für Romanistik
Humboldt-Universität zu Berlin
Unter den Linden 6
10099 Berlin
E-Mail: aria.adli@hu-berlin.de

Bhatt, Ram Prasad, Dr.

Asien-Afrika-Institut
Indologie – Tibetologie
Universität Hamburg
Alsterterrasse 1
20354 Hamburg
E-Mail: ram.prasad.bhatt@uni-hamburg.de

Błaszczak, Joanna, Prof. Dr.

Center for General and Comparative Linguistics
Institute of English
University of Wrocław
ul. Kuźnicza 22
50-138 Wrocław
Polen
E-Mail: joanna.blaszczak@googlemail.com

Darcy, Isabelle, Dr.

Department of Second Language Studies
1021 E. Third St.
Memorial Hall 301
Indiana University
Bloomington, IN 47405
USA
E-Mail: idarcy@indiana.edu

Feldhausen, Ingo, Dr.

Institut für Romanische Sprachen und Literaturen
Grüneburgplatz 1
Universität Frankfurt
60629 Frankfurt am Main
und
Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3
Laboratoire de Phonétique et Phonologie (LPP)
19 rue des Bernardins
F-75005 Paris
E-Mail: ingo.feldhausen@gmx.de

Gagarina, Natalia, PD Dr.

Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft
Schützenstr. 18
10117 Berlin
und
Institut für deutsche Sprache und Linguistik
Humboldt-Universität zu Berlin
Unter den Linden 6
10099 Berlin
E-Mail: gagarina@zas.gwz-berlin.de

Grewendorf, Günther, Prof. Dr.

Institut für Linguistik
Universität Frankfurt
Grüneburgplatz 1
60629 Frankfurt/Main
E-Mail: Grewendorf@lingua.uni-frankfurt.de

Kaiser, Georg A., Prof. Dr.

Fachbereich Sprachwissenschaft
Universität Konstanz
Fach 189
78457 Konstanz
E-Mail: Georg.Kaiser@uni-konstanz.de

Kallulli, Dalina, Prof. Dr.

Institut für Sprachwissenschaft
Universität Wien
Sensengasse 3a
A-1090 Wien
Österreich
E-Mail: dalina.kallulli@univie.ac.at

Kanbar, Ghazwan, Dr.

Potsdamer Str. 172 B
10783 Berlin
E-Mail: gkanbar@yahoo.com

Krifka, Manfred, Prof. Dr.

Institut für deutsche Sprache und Linguistik
Humboldt-Universität zu Berlin
Unter den Linden 6
10099 Berlin
und
Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft
Schützenstr. 18
10117 Berlin
E-Mail: krifka@rz.hu-berlin.de

Remberger, Eva-Maria, Prof. Dr.

Institut für Romanistik
Universität Wien
Spitalgasse 2
Hof 8 (Campus)
A-1090 Wien
E-Mail: eva-maria.remberger@univie.ac.at

Repp, Sophie, Prof. Dr.

Institut für Anglistik und Amerikanistik
Humboldt-Universität zu Berlin
Unter den Linden 6
10099 Berlin
E-Mail: sophie.repp@rz.hu-berlin.de

Sauerland, Uli, PD. Dr.

Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft
Schützenstr. 18
10117 Berlin
und
Department of Linguistics
Harvard University
Cambridge MA 02138
USA
E-Mail: sauerland@zas.gwz-berlin.de

Schrammel-Leber, Barbara, Dr.

treffpunkt sprachen –

Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik

Karl-Franzens-Universität Graz

Heinrichstraße 26/II

A-8010 Graz

E-Mail: barbara.schrammel@uni-graz.at

Schroeder, Christoph, Prof. Dr.

Institut für Germanistik

Deutsch als Zweit- und Fremdsprache/Linguistik

Universität Potsdam

Am Neuen Palais 10

14469 Potsdam

E-Mail: schroedc@uni-potsdam.de

Şimşek, Yazgül, Dr.

Institut für Germanistik

Deutsch als Zweit- und Fremdsprache/Linguistik

Universität Potsdam

Am Neuen Palais 10

14469 Potsdam

E-Mail: yasimsek@uni-potsdam.de

Skopeteas, Stavros, Prof. Dr.

Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft

Universität Bielefeld

Universitätsstr. 25

33615 Bielefeld

E-Mail: stavros.skopeteas@uni-bielefeld.de

Szucsich, Luka, Prof. Dr.

Institut für Slawistik

Humboldt-Universität zu Berlin

Unter den Linden 6

10099 Berlin

E-Mail: luka.szucsich@rz.hu-berlin.de

Tracy, Rosemarie, Prof. Dr.

Anglistische Linguistik

Universität Mannheim

Schloss

68131 Mannheim

E-Mail: rtracy@E-Mail.uni-mannheim.de

Trinh, Tue, Prof. Dr.

Department of Linguistics
University of Wisconsin – Milwaukee
3243 N. Downer Ave.
Milwaukee, WI 53321
USA
E-Mail: tuettrinh@uwm.edu

Truckenbrodt, Hubert, Prof. Dr.

Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft
Schützenstr. 18
10117 Berlin
und
Institut für deutsche Sprache und Linguistik
Humboldt-Universität zu Berlin
Unter den Linden 6
10099 Berlin
E-Mail: truckenbrodt@zas.gwz-berlin.de

Yatsushiro, Kazuko, Dr.

Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft
Schützenstr. 18
10117 Berlin
E-Mail: yatsushiro@zas.gwz-berlin.de

Zeldes, Amir, Dr.

Institut für deutsche Sprache und Linguistik
Humboldt-Universität zu Berlin
Unter den Linden 6
10099 Berlin
E-Mail: amir.zeldes@rz.hu-berlin.de

Abkürzungen

Sprachen

alb.	albanisch
arab.	arabisch
BKS	Bosnisch/Kroatisch/Serbisch
bulg.	bulgarisch
chin.	chinesisch
dt.	deutsch
engl.	englisch
frz.	französisch
gr.	griechisch
hebr.	hebräisch
hin.-u.	hindi-urdu
ital.	italienisch
jap.	japanisch
kor.	koreanisch
kurd.	kurdisch
lat.	lateinisch
pers.	persisch
poln.	polnisch
port.	portugiesisch
rom.	romani
rum.	rumänisch
russ.	russisch
span.	spanisch
tsch.	tschechisch
türk.	türkisch
ukr.	ukrainisch
viet.	vietnamesisch

Sonstiges

fem.	feminin
mask.	maskulin
neutr.	neutrum

1 Einleitung

Manfred Krifka

1.1 Mehrsprachigkeit in unserer Zeit

Man muss heute kaum noch begründen, weshalb ein Buch mit dem Titel *Das mehrsprachige Klassenzimmer* nötig ist. Einsprachig deutsche Schulklassen bilden inzwischen die Ausnahme – nicht nur in Deutschland, sondern auch in Österreich und der deutschsprachigen Schweiz. Bei über 30 Prozent der schulpflichtigen Kinder in Deutschland sind Vater, Mutter oder beide Eltern eingewandert und sprechen in der Regel eine andere Muttersprache als Deutsch – manchmal durchaus auch neben dem Deutschen. Nach *Bildung in Deutschland 2010* haben in Ballungsräumen wie Frankfurt, München und Stuttgart mehr als die Hälfte aller Kinder und Jugendlichen einen Migrationshintergrund, Tendenz steigend; manche Klassen in großstädtischen Gebieten haben überhaupt keine Kinder mehr, die einsprachig deutsch aufgewachsen sind. Der Dortmunder Forschungsstelle für Kinder- und Jugendhilfestatistik (2011) zufolge spricht ein gutes Drittel dieser Kinder zu Hause kein Deutsch und besucht Kitas, in denen die meisten Kinder zu Hause ebenfalls kein Deutsch sprechen. Für viele ist dadurch der Erwerb des Deutschen, und vor allem der deutschen Schriftsprache, erheblich erschwert.

Die Konsequenzen sind drastisch – für die betroffenen Kinder, aber auch für die Gesellschaft als Ganzes. Denn die mangelnden Deutschkenntnisse beeinträchtigen den Erfolg in der Schule und später im Berufsleben. Die Studie des Expertenrates „Herkunft und Bildungserfolg“ für Baden-Württemberg (2011) stellt fest, dass die Leistungsunterschiede beim Lesen zwischen Migrantenkindern und solchen mit deutschen Eltern in der vierten Klasse mit einem Entwicklungsunterschied von etwa einem Jahr korrelieren. In einem ausdifferenzierenden Schulsystem sind diese sprachlichen Probleme ein wichtiger Grund dafür, dass Einwandererkinder in den nicht weiterführenden Schulen überproportional vertreten sind und gerade deshalb weniger Möglichkeiten haben, das Deutsche auch außerhalb des schulischen Unterrichts zu gebrauchen. Nach *Bildung in Deutschland 2012* verlassen etwa 30 Prozent der Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Schule vorzeitig – insgesamt sind es hingegen nur etwa zwölf Prozent. Diese institutionellen Diskriminierungseffekte prägen die weiteren Karrieren der Immigrantenkinder in der Wahl der Ausbildung

Deutschkenntnisse sind wichtig

„Mangelhafte Kenntnisse der deutschen Sprache erweisen sich als eine der größten Hürden in der Schullaufbahn. Durch die PISA-Studie gab es in Deutschland erstmals unübersehbare Hinweise dafür, dass die Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau von entscheidender Bedeutung ist und nicht primär die soziale Lage oder die kulturelle Distanz“ (Herwartz-Emden 2007).

und in ihren beruflichen Optionen. Heute haben Personen mit Migrationshintergrund – wozu natürlich auch solche gehören, die in anderen Ländern die Schule besucht haben – zu 40 Prozent keinen berufsqualifizierenden Abschluss, im Gegensatz zu 16 Prozent bei Personen ohne Migrationshintergrund, und sie sind etwa doppelt so häufig erwerbslos wie diese (Statistisches Bundesamt 2012).

Die wissenschaftliche Forschung und die Ausbildung von Lehr- und Erziehungskräften hat auf diese gewaltige gesellschaftspolitische Herausforderung durch die Entwicklung des Faches Deutsch als Zweitsprache (DaZ) reagiert. In ihm werden Konzepte und Methoden erarbeitet, die das Erlernen des Deutschen neben einer anderen Muttersprache unterstützen. DaZ unterscheidet sich insofern von dem traditionellen DaF, Deutsch als Fremdsprache, als es den Erwerb des Deutschen als zweite Sprache in Deutschland zum Gegenstand hat und den ungesteuerten Spracherwerb, vor allem auch bei Kindern, mit untersucht. Das Fach wird zunehmend in Lehramtsstudiengängen integriert; so hat die Humboldt-Universität zu Berlin in allen lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen einen Studienanteil dafür vorgesehen. Baur und Scholten-Akoun (2010) geben einen Überblick über die Situation des Faches Deutsch als Zweitsprache in den verschiedenen Bundesländern.

Arten des Erst- und Zweitspracherwerbs

In der Fachliteratur bezieht man sich mit L1 und L2 auf die Erstsprache („First Language“) und die Zweitsprache. Es gibt verschiedene Arten des Zweitspracherwerbs.

Beim simultanen Zweitspracherwerb ist das Kind von Anfang an zwei Sprachen ausgesetzt – etwa wenn Eltern verschiedener Muttersprache vorwiegend in ihren jeweiligen Sprachen mit dem Kind reden. Bei Kindern mit Migrationshintergrund wohl häufiger ist die Situation, dass in der Familie eine Sprache gesprochen wird (L1), und das Deutsche (L2) dann zunächst in eher zufälliger Weise durch Spielkameraden und später in der Kita und in der Schule dazukommt. Hier spricht man vom sukzessiven Zweitspracherwerb. Und dann gibt es Kinder, die erst im Schulalter einwandern und das Deutsche auf der Grundlage einer schon entwickelten Muttersprache erwerben.

Es gibt eine ganze Reihe von empfehlenswerten Darstellungen jüngerer Datums zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache durch Kinder und Jugendliche. Hier seien nur einige angeführt. Ahrenholz (2008) stellt viele einschlägige Initiativen vor. Besonders hervorzuheben ist das großangelegte Projekt „Förderunterricht“ der Stiftung Mercator für Schüler der Sekundarstufe. Speziell dem Zusammenhang von Migration und Bildungserfolg widmen sich die Artikel in Allemann-Ghionda und Pfeiffer (2008). Schramm und Schroeder (2009) versammeln Einzeluntersuchungen, vor allem auch zum Erwerb der Schriftsprache. Ehlich, Bredel und Reich (2008) stellen ein erweitertes Konzept der „Sprachaneignung“ vor, das nicht auf den Erwerb von Lautstruktur, Orthografie, Wortbildung und Satzbau beschränkt ist, sondern auch Kompetenzen der Sprachverwendung umfasst. Dieses Werk berücksichtigt dabei systematisch den Zweitspracherwerb und beschreibt speziell die Aneignung des Deutschen aus der Perspektive russischsprachiger und türkischsprachiger Lerner. Wojnesitz (2010) ist eine Studie zur Mehrsprachigkeit an Schulen aus österreichischer Perspektive. Kniffka und Siebert-Ott (2007) sowie Jeuk (2010) sind als Lehrbücher für DaZ konzipiert. Fürstenau und Gomolla (2010) führen Beiträge zusammen, die auf die Anforderungen und Zielsetzungen des Unterrichts im Kontext der Mehrsprachigkeit eingehen. Die Friedrich-Schil-

ler-Universität Jena unterhält ein Webportal für Deutsch als Zweitsprache: <http://www.daz-portal.de/>. Zu Perspektiven und Möglichkeiten der interkulturellen Pädagogik, die über linguistische Fragestellungen hinausgehen, hat die Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik der Universität Münster eine informative Webseite eingerichtet: <http://egora.uni-muenster.de/ew/ikp/>.

Lehrmaterialien für DaZ

Auch Schulbuchverlage haben heute zahlreiche Materialien für DaZ-Kinder im Angebot, vor allem für Kitas und für die Grundschule. In diesen Werken geht man aber nur selten auf die sprachlichen Probleme von Schülern mit bestimmten Muttersprachen ein.

1.2 Die Konzeption dieses Buches

Das Buch, das Sie in den Händen halten, ist ganz anders konzipiert als die oben genannten Werke. Es will Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher aufklären über die Sprachen, die von den Kindern gesprochen werden, die sich das Deutsche als Zweitsprache aneignen, und will damit die oben genannten Arbeiten ergänzen. Es muss sich dabei notwendigerweise auf die häufigsten in deutschen Schulen von Schülern gesprochenen Fremdsprachen beschränken; von Albanisch bis Vietnamesisch finden sich Kurzbeschreibungen von 26 Sprachen. Von seiner Zielsetzung vergleichbar ist es den Büchern Colombo-Scheffold et al. (2010), Schader (2011) und Leoney (2013) sowie den österreichischen *Sprachensteckbriefen* (siehe Literaturliste am Kapitelende). Die Vielfalt zeigt das Interesse an solchen Darstellungen. Jede hat ihre eigenen Schwerpunkte und Stärken, und wir glauben, mit den Unseren hier eine wichtige Bereicherung dieser Literatur anbieten zu können.

Das vorliegende Buch will zum einen dazu ermutigen, die von den Schülern gesprochenen Sprachen als einen Reichtum zu betrachten, den man auch im Schulunterricht aufgreifen könnte, etwa im Rahmen von Projektarbeiten. Wir wollen damit zeigen, dass Mehrsprachigkeit etwas Wertvolles ist, nämlich das Beherrschen zusätzlicher Sprachen. Wir möchten vorschlagen, dass von diesem Reichtum hier und da auch in der Schule etwas gezeigt und eingebracht werden kann. Wir glauben, dass die Beschäftigung mit einer anderen Muttersprache sowohl für die muttersprachlichen Schüler selbst als auch für ihre Mitschüler spannend und bereichernd sein kann. Wir können uns auch vorstellen, dass es hilft, innere Barrieren beim Deutschlernen zu überwinden oder gar nicht aufkommen zu lassen, wenn in der Schule ein Bewusstsein dafür vermittelt wird, dass eventuell vorhandene größere Schwierigkeiten beim Erwerb des Deutschen Hand in Hand gehen mit dem Reichtum der Beherrschung einer anderen Sprache. Dies könnte sich in unserer Vorstellung ganz natürlich ergeben

Konzeption dieses Buches

Dieses Buch will aufklären über die Sprachen, die von Deutschlands Schülern gesprochen werden.

Das erste Ziel dieses Buches

Wir wollen Hintergrundinformation bereitstellen für den offenen und kreativen Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule.

„Raten Sie niemals: Sprechen Sie mit ihrem Kind Deutsch ohne die Wünsche und Sprachkenntnisse der Eltern zu kennen“ – so Anja Leist-Villis in ihrem Ratgeber und unter www.zweisprachigkeit.net. Sie weist darauf hin, dass Eltern am besten in ihrer Muttersprache eine tiefe emotionale Bindung mit ihrem Kind eingehen.



Abbildung 1.1: Das mehrsprachige Klassenzimmer. Von Maria Cristina Pavesi.

über die würdige Beschäftigung mit diesen anderen Muttersprachen.

Zweites Ziel dieses Buches

Wir wollen Hilfe beim Einordnen sprachspezifischer Probleme beim Deutschlernen geben.

Zum anderen soll das Hintergrundwissen über die Herkunftssprachen der Schüler in Deutschland Lehrerinnen und Lehrern helfen, sprachspezifische Probleme und Fehler beim Deutschlernen einzuordnen und anzugehen. Der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache gestaltet sich nämlich je nach der Hintergrundsprache des Kindes durchaus verschieden. Das Kind, das in einer ukrainischsprachigen Familie aufwächst, hat vielleicht wenige Schwierigkeiten mit dem grammatischen Geschlecht von Pronomina im Deutschen, lässt aber definite und indefinite Artikel unter den Tisch fallen, weil diese im Ukrainischen fehlen (z. B. *Dann ist Hund gekommen, und ich habe Angst gehabt, weil Hund gebellt hat*). Hingegen bereitet dem türkischen Kind gerade das Genus, das grammatische Geschlecht, Probleme, weil das in seiner Muttersprache nicht vorhanden ist. Es fällt ihm also besonders schwer zu entscheiden, ob es *die* oder *das Mädchen* heißt. Und das Spanisch sprechende Kind hat möglicherweise mit den Umlauten des Deutschen seine Schwierigkeiten, die das Kind mit türkischem Hintergrund spielend meistert, gibt es dort doch auch zumindest das *ü* und das *ö*. Hinweise dieser Art finden sich in allen Sprachkapiteln dieses Buches.

Mehrsprachigkeit ist auch anderswo der Normalfall

Der bekannte Ornithologe, Geograf und Kulturwissenschaftler Jared Diamond (2010) berichtet aus Papua-Neuguinea: „Als ich einmal mit mehreren Leuten aus dem Hochland kampierte und wir uns gleichzeitig in verschiedenen Sprachen unterhielten, fragte ich jeden Mann nach den Sprachen, in denen er sich unterhalten könnte. Es stellte sich heraus, dass jeder in mindestens fünf Sprachen sprechen konnte; der Sieger war ein Mann, der fünfzehn beherrschte.“

Es ist also für Lehrkräfte durchaus wichtig, etwas über die Sprachen zu wissen, die in ihren Klassenzimmern gesprochen werden, um bestimmte Schwierigkeiten ihrer Schüler zu verstehen und ihnen angemessen helfen zu können. Nun werden zwar Grundkenntnisse über besonders häufig vorkommende Sprachen in DaZ-Modulen vermittelt, aber viele erfahrene Lehrerinnen und Lehrer werden in ihrer Ausbildung wenig zum Arabischen oder Italienischen gehört haben, und zu den

in Deutschland selteneren Sprachen (wie etwa Albanisch und Vietnamesisch) kommt auch heute die Ausbildung in DaZ meist nicht. Hier will das vorliegende Buch helfen, indem es die Eigenschaften der Sprachen auf zugängliche Weise erklärt und auch auf die jeweiligen Sprachgemeinschaften in Deutschland eingeht.

Das Buch richtet sich vorwiegend an Lehrerinnen und Lehrer, die ihre mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler, aber auch deren deutschsprachige Mitschüler sprachlich fördern wollen. Es sollte aber auch für die vorschulische Erziehung relevant sein, deren Bedeutung für das Leben von Kindern mit anderen Muttersprachen gar nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Darüber hinaus haben wir dieses Werk aber auch für alle diejenigen verfasst, die sich für Sprachen, das Phänomen Mehrsprachigkeit oder die deutsche Migrationsdebatte mit ihren sprachlichen Implikationen interessieren oder die selbst Lehrmaterial konzipieren – und natürlich auch diejenigen, die an bildungspolitischen Konzeptionen arbeiten.

Die Auswahl der Sprachen fiel nicht immer leicht. Sie stützt sich auf Statistiken wie den *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge der Bundesrepublik Deutschland* (Bundesministerium des Innern 2012), die jedoch nicht auf die sprachliche Vielfalt in Deutschland eingehen. Und bloße Herkunftsstatistiken können diese Vielfalt nur indirekt wiedergeben. Es bleibt etwa unklar, ob in einer türkischstämmigen Familie Türkisch oder Kurdisch gesprochen wird oder inwieweit eine russlanddeutsche Familie zu Hause das Russische benutzt oder das Deutsche. Wir haben uns ferner vor allem an den Verhältnissen in den Schulen in Deutschland orientiert. Dennoch glauben wir, dass dieses Buch auch für deutschsprachige Schulen in Österreich, der Schweiz, in Italien und Belgien und auch anderswo nützlich sein sollte.

1.3 Zum Inhalt dieses Buches

Den Kapiteln zu den 29 Sprachen haben wir neben diesem einleitenden Kapitel noch zwei weitere Kapitel vorangestellt. Dies ist zum einen das einleitende Kapitel 2 „Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall“ von Rosemary Tracy. Die Spracherwerbsforscherin und Autorin populärer Sachbücher (wie Tracy 2008) verdeutlicht, was Zwei- und Mehrsprachigkeit eigentlich heißt. Sie stellt klar, dass dies keineswegs ein Ausnahmezustand ist; heute und wohl schon immer ist ein großer Teil der Kinder mehrsprachig aufgewachsen, haben Jugendliche und Erwachsene neue Sprachen gelernt. Ein nicht

Zu Sprachen, die wir nicht berücksichtigen konnten

Es gibt wichtige Immigrantensprachen, die wir nicht berücksichtigen konnten, weil sie vor allem von lokaler Bedeutung sind – etwa das Tigrinya, die Sprache von Eritrea, in Frankfurt am Main, das Paschtu der afghanischen Migranten in Hamburg oder das Aramäische in der Gegend um Celle. Ganz allgemein fehlen die Sprachen Afrikas südlich der Sahara, und dies, obwohl nach Benndorf (2010) in Deutschland etwa 500.000 Emigranten aus Afrika leben. Allerdings gibt es in Afrika sehr viele Sprachen, und man kann von keiner sagen, dass sie in Deutschland besonders stark vertreten wäre. Sie können auch nicht in einem Sammelartikel abgehandelt werden, da sie sehr unterschiedlich sind. Es fehlen ferner die Sprachen aus der kaukasischen Region wie Georgisch und Armenisch, die baltischen Sprachen Litauisch und Lettisch und die finnugrischen Sprachen Finnisch, Ungarisch und Estnisch. Aber auch auf wichtige benachbarte Sprachen wie Niederländisch, Dänisch und andere skandinavische Sprachen haben wir aus Platzgründen verzichten müssen.

Mehrsprachigkeit: Vorteile und Kosten

Ein simultan oder sukzessiv zweisprachig aufwachsendes Kind wird typischerweise in der Sprachaneignung etwas verzögert sein, wenn man nur eine Sprache betrachtet.

Dies betrifft vor allem die Wortschatzentwicklung. Das ist nicht erstaunlich, muss es doch die Wörter von zwei Sprachen erlernen. Doch es erkämpft sich damit, über die Mehrsprachigkeit hinaus, auch wichtige Vorteile. Jared Diamond (2010) berichtet von Untersuchungen, die zeigen, dass mehrsprachige Kinder besser in der Bearbeitung auch nichtsprachlicher Aufgaben sind, die eine Umstellung auf neue Regeln erfordern. Dafür scheint die

Aufgabe verantwortlich zu sein, beim Sprechen von einer Sprache auf die andere umzustellen. Mehrsprachige Menschen scheinen aus diesem Grund sogar seltener und später Demenzkrankheiten zu entwickeln.

unerheblicher Teil der Literatur zu Deutsch als Zweitsprache behandelt die Mehrsprachigkeit als eine Art Behinderung, welche den Kindern Chancen verbaut und ganze Bevölkerungsgruppen daran hindert, in den deutschen Mainstream integriert zu werden. Tracys Beitrag macht deutlich, dass die Zweisprachigkeit von Kindern durchaus auch Chancen birgt, die zur Entfaltung kommen können, wenn sie richtig gewürdigt werden. Zur Vertiefung dieses Beitrags empfiehlt sich das kürzlich erschienene populärwissenschaftliche Buch des bedeutenden Schweizer Bilingualismusforschers François Grosjean (2010), das klarstellt, dass gerade die Vernachlässigung der Muttersprache aufgrund gesellschaftlicher Stigmatisierung zu der Situation führen kann, für die in Deutschland gerne der fragwürdige Begriff der „doppelten Halbsprachigkeit“ gebraucht wird.

Zum anderen werden in Kapitel 3 von Hubert Truckenbrodt zentrale Eigenschaften des Deutschen auf eine Weise erklärt, die sinnvoll im Unterricht umgesetzt werden kann. Hier werden auch wichtige Begriffe eingeführt, insbesondere zur Lautstruktur und zum Satzbau (also zu Phonologie und Syntax), die dann in den Folgekapiteln zu anderen Sprachen aufgegriffen werden. Des Weiteren wird nebenbei ein Verständnis der internationalen Lautschrift (IPA) vermittelt, die auch in vielen späteren Kapiteln verwendet wird und die allgemein ein nützliches Handwerkszeug bei der lautlichen Seite von Sprachvergleichen ist.

Das vorliegende Buch lädt durchaus zum selektiven Lesen ein; Sie sollten aber möglichst mit diesen beiden Kapiteln beginnen. Ihre Lektüre wird sich dann nach den spezifischen Bedürfnissen richten, die sich, falls Sie Lehrerin oder Lehrer sind, in Ihrer Schule und in Ihrer Klasse ergeben. Wir hoffen, dass wir mit der Auswahl der Sprachen und in der Art und Weise ihrer Darstellung nicht ganz falsch liegen, und sind für Rückmeldungen sehr aufgeschlossen.

Wir präsentieren Ihnen zunächst zwei Sprachkapitel, die uns besonders unterhaltsam erscheinen: Kapitel 4 zum Polnischen und Tschechischen (Joanna Błaszczak) und Kapitel 5 zum Englischen (Sophie Repp). Die übrigen Kapitel folgen in etwa der abnehmenden Anzahl von Sprechern unter den Schülern in Deutschland, wobei außerdem bestimmte Sprachgruppen oder Regionen in aufeinanderfolgenden Kapiteln präsentiert sind. So beginnen wir mit dem durch die Gastarbeiter der frühen BRD bei Weitem am meisten an Schulen vertretenen Türkischen in Kapitel 6 (Christoph Schroeder und Yazgül Şimşek). Wir kommen dann zum Arabischen und Hebräischen in Kapitel 7 (Amir Zeldes und Ghazwan Kanbar) und zu dem in angrenzenden Ländern gesprochenen Persischen und Kurdischen in Kapitel 8 (Aria Adli). Von dort geht es

zu den slawischen Sprachen (außer dem bereits vorgestellten Polnischen und Tschechischen) mit Kapitel 9 zum Bosnischen/Kroatischen/Serbischen sowie Bulgarischen (Luka Szucsich) und Kapitel 10 zum Russischen und Ukrainischen (Natalia Gagarina). Noch weiter in die Ferne geht die Reise dann mit dem durch die früheren Vertragsarbeiter der DDR häufig vertretenen Vietnamesisch, vorgestellt in Kapitel 11 zusammen mit dem Chinesischen (Tue Trinh). Hier schließen wir andere Kapitel zu Sprachen aus Asien an, mit Kapitel 12 zum Japanischen und Koreanischen (Uli Sauerland und Kazuko Yatsushiro) und Kapitel 13 zum Hindi-Urdu und Romani (Ram Prasad Bhatt und Barbara Schrammel-Leber). Aus der Ferne kommen wir dann zurück nach Europa. Hier stellen wir Ihnen zunächst häufige Sprachen vor, die aus dem Lateinischen hervorgegangen sind (*romanische Sprachen*), mit Kapitel 14 zum Französischen (Isabelle Darcy und Ingo Feldhausen), Kapitel 15 zum Italienischen und Rumänischen (Günther Grewendorf und Eva-Maria Remberger) und Kapitel 16 zum Spanischen und Portugiesischen (Georg A. Kaiser). Nach einem Zwischenhalt im Albanischen in Kapitel 17 (Dalina Kallulli) beenden wir die Reise bei der Wiege der europäischen Zivilisation mit Kapitel 18 zum Griechischen (Stavros Skopeteas).

Es wurde viel daran gearbeitet, die Beiträge für unser Zielpublikum und für eine breite Öffentlichkeit zugänglich zu formulieren und interessant zu gestalten. Die Beiträge konzentrieren sich dabei jeweils auf einige zentrale Aspekte der diskutierten Sprachen. Die Textsorte Lexikonartikel, in der bestimmte Themen strikt der Reihe nach und möglichst umfassend abgehandelt werden, war nicht unser Ziel. Es gibt ferner ein Glossar und einen Index, die neben ihrer üblichen Suchfunktion auch bei der Unterrichtsvorbereitung helfen können, etwa wenn man eine Unterrichtseinheit zu Komposita (Zusammensetzung von Wörtern aus anderen Wörtern), zur Bildung von Fragesätzen oder zu Schriftsystemen plant – oder vielleicht auch zu Themen wie Zungenbrechern oder Wortpaaren, die „falsche Freunde“ sind.

Was Sie in den einzelnen Sprachkapiteln finden

In jedem der Sprachkapitel 4 bis 18 finden Sie Allgemeines zur Sprache und ihren Sprechern, gefolgt von Darstellungen zu Schrift und Aussprache, zur Wortbildung und Flexion, zur Satzstruktur, zum Wortschatz und zur Sprachverwendung.

1.4 Unsere Hoffnungen und weitere Anregungen

Was die Herausgeber und Autoren sich besonders von diesem Buch erhoffen, ist, dass die Sprachenvielfalt in deutschsprachigen Schulen nicht nur als Problem und Herausforderung empfunden wird, sondern durchaus auch als Chance – so, wie dies in dem Beitrag von Rosemarie Tracy deutlich wird. Die

Zeiten, in denen Kindern eine Eselsmütze aufgesetzt wurde, wenn sie in der Schule eine andere Sprache sprachen, sind heute vorbei; es ist aber bei Weitem noch nicht so, dass die Mehrsprachigkeit hinreichend gewürdigt wird. Dennoch ist gerade dies eine wichtige Voraussetzung auch für eine positive Einstellung zur deutschen Sprache und ganz allgemein für die persönliche und schulische Entwicklung der Kinder. In diesem Zusammenhang wollen wir auch das Werk von Basil Schader (2000) hervorheben, das zahlreiche Anregungen aus dem Schweizer Unterricht bringt, die durchaus auf deutsche Klassenzimmer übertragbar sind (vgl. auch den Film von Schader und Roost, 2010). Hier einige von den 95 Beispielen, die Schader im Detail und praxisnah erläutert:

Mehrsprachigkeit in unterschiedlichen Schulfächern aufgreifen

Viele weitere Beispiele lassen sich vorstellen, wobei diese keinesfalls auf den Deutschunterricht beschränkt bleiben müssen. Im Geschichtsunterricht können die Herkunftsländer der Schüler und ihre Beziehungen zu Deutschland stärker berücksichtigt werden; so war August der Starke nicht nur Kurfürst von Sachsen, sondern auch König von Polen-Litauen. Im Mathematikunterricht kann man die Schüler die Zahlwortsysteme ihrer Sprachen zeigen lassen oder auch einmal eine landesspezifische Textaufgabe stellen. Im Biologieunterricht kann man Tier- und Pflanzennamen oder auch Körperteile übersetzen lassen. Welche Sprache verfügt über spezifischere Bezeichnungen von Körperteilen, welche nimmt es nicht so genau, wo kann es zu Missverständnissen kommen?

- „Unser Schulhaus grüßt in allen Sprachen“: Die Kinder gestalten eine Sprechblase mit *Willkommen* oder *Guten Tag* in allen Sprachen und Dialekten, die in der Schule gesprochen werden.
- Das mehrsprachige Namensspiel: Die Kinder sitzen im Kreis, eines gibt jeweils dem anderen den Ball und sagt in seiner Sprache: „Ich heiße X, und wie heißt du?“
- Man sammelt – auch mithilfe der Eltern – Zungenbrecher, Abzählreime, Zauberverse in den Sprachen, die in der Klasse gesprochen werden, und trägt sie vor – durchaus auch „über Kreuz“.
- Kinder gestalten ein gemeinsames Bilderbuch mit einer Geschichte, die in mehreren Ländern spielt und in den Sprachen wechselt, wenn nötig mit einer Übersetzung ins Deutsche.
- Die Schule hält eine mehrsprachige Lesecke bereit, mit Kinderbüchern, vor allem auch Bilderbüchern, in den Sprachen, die in der Schule vertreten sind. Man kann diese Bücher dann zum Beispiel im Unterricht vorstellen lassen.
- Die Schüler sammeln Sprichwörter und Redewendungen ihrer Sprachen und vergleichen und diskutieren sie oder fertigen daraus ein kleines Buch.
- Kinder geben anderen Kindern Minisprachkurse und Workshops in ihren Sprachen.

Wir würden uns freuen, wenn dieses Buch zu einer größeren Wertschätzung der sprachlichen Kreativität führen würde, die in den zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern steckt. Dies bedeutet, Kinder durchaus auch in ihrer anderen Sprache zu fördern. Wie François Grosjean argumentiert, führt nämlich gerade die Vernachlässigung der Familiensprache zu Problemen auch in der Schulsprache. Es ist etwa Eltern, die das Deutsche nicht wie eine Muttersprache beherrschen, nicht zu raten, aus falsch verstandener Sorge für ihre Kinder zu Hause nur noch Deutsch zu sprechen (wie es übrigens auch übereif-

rigen deutschen Eltern abzuraten ist, ihr Kind fördern zu wollen, indem sie auf ihr Schulenglisch als Familiensprache umstellen!). Klassert und Gagarina (2010) haben bei russischen Migrantenkindern gezeigt, dass die Verwendung des Deutschen zu Hause die Deutschkompetenz nicht fördert, aber natürlich die Russischkompetenz schwächt. Die Vernachlässigung der Erstsprache kann problematisch sein, weil es gerade dadurch dazu kommen kann, dass das Kind keine Sprache auf muttersprachlichem Niveau beherrscht. Dabei kann das sprachliche und kommunikative Wissen, das in der Familiensprache erworben wird, das Erlernen der Schulsprache befördern. Gerade auch mit dem Ziel, den Erwerb des Deutschen zu unterstützen, sollten daher Eltern zweisprachiger Kinder aufgefordert werden, den Erwerb der Muttersprache zu fördern – durch anregendes Sprechen mit den Kindern, durch Vorlesen und durchaus auch mit Medien wie Hörstücken und kindgerechten Filmen. Wichtig ist auch, dass das Lesen in dieser Sprache geübt wird, und zwar auch dann, wenn die Familie einen von der Hochsprache entfernten Dialekt spricht. Es gehört unserer Meinung durchaus zu den Aufgaben der deutschen Schulen, den Eltern zu vermitteln, dass Zweisprachigkeit eine gute Sache ist, wenn sie auf natürliche Weise ermöglicht werden kann.

An diesem Werk waren viele Personen beteiligt. Die Grundidee entstand aus einer Unterhaltung zwischen mir und einem der Beiträger dieses Bandes, Günter Grewendorf, anlässlich des Lehrerinformationstages einer Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft; ich möchte mich hier bei ihm für die ersten sehr produktiven Gespräche bedanken. Das Konzept wurde von Mitarbeitern des Zentrums für Allgemeine Sprachwissenschaft, Berlin, weiter ausgearbeitet; die Arbeit daran wurde gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (Förderkennzeichen 01UG0711) und durch das Land Berlin. Als Autoren der Sprachartikel konnten wir Sprachwissenschaftler mit besonderer Expertise zu den hier beschriebenen Sprachen gewinnen, oft auch Muttersprachler, die die Situation der Sprachgemeinschaft in Deutschland gut kennen. Den Herausgebern war es dabei besonders wichtig, dass dabei der Wissenstransfer aus der Linguistik in die Praxis glückt; nicht zuletzt deshalb haben wir uns mit Annette Leßmöllmann eine Wissenschaftsjournalistin mit ins Boot geholt.

Wir hoffen deshalb, dass es Freude macht, dieses Buch zu lesen und darin zu schmökern – trotz der Tabellen mit Sprachlauten und Kasusformen. Wir sind uns natürlich bewusst, dass wir in dieser Hinsicht nicht mit Erich Kästners *Fliegendem Klassenzimmer* konkurrieren können.

Wert der Familiensprache

Allemann-Ghionda (2008) plädiert dafür, die Familiensprache bei mehrsprachigen Kindern zu fördern: „Für die einzelne Person [...] ist es von großer Bedeutung, sich auch sprachlich anerkannt und respektiert zu fühlen. Dadurch wird die sprachliche Entwicklung gefördert und die Identität stabilisiert. Trifft der umgekehrte Fall ein, wird dem Kind Schaden zugefügt – in sprachlicher wie in identitärer Hinsicht. So gesehen ist die unter Lehrpersonen und Politikern verbreitete Entrüstung darüber, dass Migranten zu Hause ihre eigene Herkunftssprache (und nicht die deutsche Sprache) sprechen, und die Erwartung, dass sie es tun sollten, unrealistisch und aus sprachwissenschaftlicher und pädagogischer Sicht unangebracht.“

Zu Sprachentwicklungsstörungen

Ein mögliches Problem bei mehrsprachigen Kindern: Probleme in der Sprachentwicklung werden nicht erkannt, weil man die damit einhergehenden Symptome dem doppelten Spracherwerb zurechnet. Dies betrifft vor allem die sogenannten spezifischen Sprachentwicklungsstörungen, bei denen Kinder mit sonst normaler Intelligenz verzögert ihre ersten Wörter äußern, auch spät mit Zweiwortäußerungen beginnen und später mit der Grammatik Schwierigkeiten haben. Man nimmt an, dass etwa fünf bis acht Prozent der Kinder auf diese Art in ihrer Sprachentwicklung gestört sind; für sie kann dann die Mehrsprachigkeit zusätzliche Probleme mit sich bringen. Wenn Sie bei einem Kind einen Verdacht auf eine spezifische Sprachentwicklungsstörung haben, sollte das Kind möglichst auch in seiner Muttersprache getestet werden.

Literatur

- Ahrenholz B (Hrsg) (2008) Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Fillibach, Freiburg im Breisgau
- Allemann-Ghionda C (2008) Zweisprachigkeit und Bildungserfolg der Migrantenkinder vor dem Hintergrund der europäischen Mehrsprachigkeit – Thesen und Forschungsbedarf. In Allemann-Ghionda C, Pfeiffer S (Hrsg) Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit: Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Timme, Berlin. 23–43
- Allemann-Ghionda C, Pfeiffer S (Hrsg) (2008) Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit: Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Timme, Berlin
- Baur RS, Scholten-Akoun D (Hrsg) (2010) Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektiven. Stiftung Mercator
- Benndorf R (2010) Afrikanische Migranten in Deutschland und die gesellschaftliche Integration. Vortrag auf dem 1. Nürnberger Afrikakongress. <http://www.afro-deutsche.de/aktiv/Benndorf-Vortrag.pdf> (Zugriff 1.6.2012)
- Bildung in Deutschland 2010; Bildung in Deutschland 2012. Im Auftrag der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. <http://www.bildungsbericht.de>.
- Brandstetter A (1976) Zu Lasten der Briefträger. Residenz Verlag, Salzburg/Wien [2. Aufl. 1986]
- Bundesministerium des Innern (Hrsg) (2012) Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2010. Berlin. <http://www.bamf.de>
- Colombo-Scheffold S, Fenn P, Jeuk S, Schäfer J (Hrsg) (2010) Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer. Fillibach, Freiburg im Breisgau
- Diamond J (2010) The benefits of multilingualism. *Science* 330: 332 f.
- Dieffenbach H (2010) Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System deutscher Bildung. In Becker R, Lauterbach W (Hrsg) Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Aufl. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 221–245
- Ehlich K, Bredel U, Reich HH (Hrsg) (2008) Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn
- Expertenrat Herkunft und Bildungserfolg. Empfehlung für bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020. (2011). Max Planck Institut für Bildungsforschung, Berlin.
- Fürstenau S, Gomolla M (Hrsg) (2010) Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Grosjean F (2010) Bilingual. Life and reality. Harvard University Press, Cambridge, MA
- Herwartz-Emden L (2007), Migrant/innen im deutschen Bildungssystem. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg) (2007) Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Band 14. 7–24
- Jeuk S (2010) Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Kohlhammer, Stuttgart
- Klassert A, Gagarina N (2010) Der Einfluss des elterlichen Inputs auf die Sprachentwicklung bilingualer Kinder: Evidenz aus russischsprachigen Migrantenfamilien in Berlin. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*. Heft 4. 413–425
- Kniffka G, Siebert-Ott G (2007) Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen. Schöningh, Paderborn [3. Aufl. 2012]
- Leonity H (Hrsg) (2013) Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich. Das Deutsche im Fokus der meist verbreiteten Migrantensprachen. Ein Handbuch für DaF-Lehrende und Studierende, für Pädagogen/-innen und Erzieher/-innen. Lit Verlag, Berlin
- Schader B (2000) Sprachenvielfalt als Chance. Orell Füssli, Zürich
- Schader B (Hrsg) (2011) Deine Sprache – meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrantensprachen und zu Deutsch. Für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht. Lehrmittelverlag, Zürich