

Woerfel, Till

## **Früher Zweitspracherwerb und Herkunftssprachenunterricht in Bayern: Fluch oder Segen?**

*Trautmann, Caroline [Hrsg.]; Noel Aziz Hanna, Patrizia [Hrsg.]; Sonnenhauser, Barbara [Hrsg.]: Interaktionen. München u.a. : Ludwig-Maximilians-Universität München 2014, S. 135-152. - (Diskussionsforum Linguistik in Bayern; 3)*

urn:nbn:de:0111-opus-88347



### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.



Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.  
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)



---

DISKUSSIONSFORUM LINGUISTIK IN BAYERN / BAVARIAN WORKING PAPERS IN LINGUISTICS 3

---

# Interaktionen

## **Herausgegeben von**

Caroline Trautmann  
Patrizia Noel Aziz Hanna  
Barbara Sonnenhauser

## **Redaktion**

Daniel Klenovšak

## Vorwort

Das „Diskussionsforum Linguistik in Bayern“ gibt Doktoranden und Habilitanden sämtlicher linguistischer Richtungen Gelegenheit zur Präsentation eigener aktueller Arbeiten. Die im Tandem-Verfahren begutachtete Reihe „Diskussionsforum Linguistik in Bayern / Bavarian Working Papers in Linguistics“ ist das Resultat dieser Veranstaltungsreihe.

Im dritten Band werden unter dem Rahmenthema „Interaktionen“ zehn Aufsätze mit Schwerpunkten aus der angewandten, theoretischen, historischen und allgemeinen Linguistik versammelt.

Für ihre Unterstützung bei der Vorbereitung und Durchführung dieses Bandes danken wir Daniel Klenovšak, der die Redaktion übernommen hat, und Monja Eberlein für ihre Unterstützung bei der Formatierung. Wir bedanken uns auch bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Diskussionsforums für ihre Diskussionsbeiträge.

Bamberg und München, 21.02.14

Caroline Trautmann  
Barbara Sonnenhauser  
Patrizia Noel Aziz Hanna

---

„Interaktionen“  
Diskussionsforum Linguistik in Bayern / Bavarian Working Papers in Linguistics 3  
Ludwig-Maximilians-Universität München  
Otto-Friedrich-Universität Bamberg  
Februar 2014  
ISSN: 2194-2439

Download: <http://epub.ub.uni-muenchen.de/view/subjects/1407.html>

## Inhaltsverzeichnis

|   |     |
|---|-----|
| <i>Partikeln als eine differenzierte Wortklasse am Beispiel der Partikeln ja, doch und denn im Deutschen und ihrer Äquivalente ved', že und vot im Russischen</i><br>Anna Averina | 1   |
| <i>Weak Cratylus: Aspektuelle Ikonizität</i><br>Daniel Klenovšak  | 23  |
| <i>Word association pattern as an indicator of divergent lexical organisation in foreign language learners with dyslexia</i><br>Ágnes Kohlmann                                    | 35  |
| <i>Tempus und Aspekt im Narrationssystem des Serbischen</i><br>Anastasia Meermann   | 59  |
| <i>Noch ein Infinitiv? Das werde ich untersuchen werden, das muss ich untersuchen werden, das verspreche ich untersuchen zu werden!</i><br>Tabea Reiner                           | 77  |
| <i>Gestische Modalpartikeln oder Modalpartikelgesten? Zur Kookkurrenz von Modalpartikeln und Gestikmustern im Deutschen</i><br>Steven Schoonjans                                  | 91  |
| <i>Interactions in and with English as a Lingua Franca: Teaching the School Subject English as a Foreign Language</i><br>Elisabeth Weber  | 107 |
| <i>Nominalized infinitives in the history of German: state-of-the-art &amp; open questions</i><br>Martina Werner  | 127 |
| <i>Früher Zweitspracherwerb und Herkunftssprachenunterricht in Bayern: Fluch oder Segen?</i><br>Till Woerfel  | 135 |
| <i>Semiotische Interaktion auf Websites: ein stilistischer Ansatz</i><br>Sabrina Zankl  | 153 |

# Früher Zweitspracherwerb und Herkunftssprachenunterricht in Bayern: Fluch oder Segen?

Till Woerfel

Der Artikel beschäftigt sich mit den Argumenten und Auswirkungen der Abschaffung des Unterrichts in Herkunftssprachen an bayerischen Schulen. Es wird argumentiert, dass die bildungspolitischen Beweggründe, die zur Verbannung des Herkunftssprachenunterrichts aus dem Regelunterricht angeführt wurden, sowohl bildungspolitischen Irrtümern unterliegen als auch dem aktuellen empirisch belegbaren wissenschaftlichen Kenntnisstand der Zweitspracherwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung widersprechen. Gleichzeitig wird die Effektstärke des HSU kritisch hinterfragt und Prämissen abgeleitet, die eine erfolgreichere Gestaltung durch eine gleichzeitige Förderung in der Erst- und Zweitsprache ermöglichen. Aktuelle Entwicklungen, Bairisch als Herkunftssprache zu fördern, werden dabei berücksichtigt.

## 1. Einleitung

In der unmittelbaren Reaktion auf die beiden ersten Veröffentlichungen des PISA-Konsortiums (2002, 2004) beschloss die Bayerische Staatsregierung im Jahr 2004 den Herkunftssprachenunterricht (in Bayern ‚Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht‘, im Folgenden HSU) an bayerischen Schulen abzuschaffen. Die zuvor eingesetzten Mittel für den bis dahin eng an den Regelunterricht eingebundenen Unterricht in diversen Erstsprachen von bilingual aufwachsenden Schüler/innen sollten verstärkt in die Förderung der Zweitsprache Deutsch reinvestiert werden.<sup>1</sup> Das zentrale Motiv war dabei „die Verbesserung des Schulerfolgs der Kinder mit Migrationshintergrund“<sup>2</sup>. Der Beschluss wurde im Schuljahr 2008/2009 umgesetzt und das Motiv konkretisiert. Hauptziel für die 65000 „ausländischen Schüler/innen“ ist laut des Bayrischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (StMUK) der gründliche Erwerb der deutschen Sprache und damit die möglichst reibungslose Integration in Schule, Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Der Schulerfolg wurde nunmehr mit integrativen Maßnahmen in Verbindung gesetzt, da „[a]n Schulen mit einem hohen Anteil von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund [...] auch die Gefahr kultureller und gesellschaftlicher Konflikte [bestehe]“ (StMUK).

Die gewählten Formulierungen zielen auf die natürliche Zweisprachigkeit der hier angesprochenen Schüler/innen. Die sprachliche sowie in einer natürlichen Diaspora ausgeprägte

---

<sup>1</sup> Die zu diesem Zeitpunkt CDU-geführten Bundesländer Hessen, Nordrhein-Westfalen und Hamburg reagierten ebenfalls mit drastischen Mittelkürzungen (vgl. Schroeder 2003: 30).

<sup>2</sup> Hans Dieter Göldner (Ministerialrat a.D. am Bayrischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus) in einem Brief an das Komitee der Italiener im Ausland.

kulturelle Interaktion wird offensichtlich als Gefahr des Integrationsprozesses und Quelle des schulischen und vermeintlich absehbaren beruflichen Misserfolgs angesehen. Dabei werden jene (didaktischen und linguistischen) Ansätze außer Acht gelassen, die Sprache als dynamisches, interagierendes und ganzheitliches System betrachten und den natürlichen Erwerb von zwei oder mehreren Sprachen als eine individuelle und gesellschaftliche Ressource und letztlich als einen Bildungsvorteil sehen.

Der vorliegende Artikel setzt sich mit der Schlussfolgerung des StMUK auseinander, die einerseits auf einer erschreckend schwachen Forschungsgrundlage zum Effekt des HSU aufbaut und andererseits den Mythos der ‚doppelten Halbsprachigkeit‘ neu aufleben lässt (vgl. Wiese 2011). Im Folgenden wird der (Nicht-)Besuch des HSU auf Grundlage der erfolgten empirischen Forschung (und derer kontroversen Evaluierung) reevaluiert und in Hinblick auf Interaktionen im bilingualen Spracherwerb aus einer (sozio)linguistischen Perspektive bewertet. Ziel des Artikels ist es, jene Irrtümer aufzuzeigen, denen insbesondere die bayerische (Bildungs-)Politik unterliegt und denen von der (Sozio-)Linguistik noch unzureichend Rechnung getragen wurde. Es soll gezeigt werden, dass weder der Besuch des HSU noch die Zweisprachigkeit von hier stark stigmatisierten Sprecher/innen („ausländische Schüler/innen“ (StMUK)) als vermeintliche Ursache für den Misserfolg im bayerischen Schulsystem angesehen werden kann, sondern dass andere Faktoren (und deren Interaktion) womöglich einen viel stärkeren Einfluss auf schulische Leistungen haben.

In Kapitel 2 wird die Funktion und die Umsetzung des HSU im Kontext der Arbeitsmigration ab den 1960er Jahren bis heute skizziert und seine Problematik aufgezeigt. In Kapitel 3 wird der bilinguale (sukzessive) Spracherwerb fokussiert, um aufzuzeigen, welche Interaktionen sich auf sprachlicher und außersprachlicher Ebene ergeben. Diese werden mit der aktuellen Forschung zum Einfluss des HSU auf die Erst- und Zweitsprache und mit der durch das StMUK initiierten Aufwertung und Förderung der bairischen Herkunftssprache(n) im Sinne einer inneren Mehrsprachigkeit in einen Zusammenhang gebracht. Kapitel 4 fasst die Erkenntnisse zu den Vor- und Nachteilen des Besuchs des HSU (aus sprach- und bildungswissenschaftlicher Perspektive) zusammen.

## **2. Der Herkunftssprachenunterricht in Bayern**

### **2.1. Im Wandel der Zeit: Migration, PISA und doppelte Halbsprachigkeit**

Unter dem Begriff Herkunftssprachen werden allgemein jene Sprachen subsumiert, die „Migranten als ihre Muttersprachen in anderssprachige Einwanderungsländer mitbringen“ (Reich 2008: 445). Im Kontext der Arbeiteranwerbung ab den frühen sechziger Jahren (vornehmlich aus den Staaten Griechenland, Italien, Jugoslawien, Marokko, Portugal, Spanien, Tunesien und der Türkei) empfahl die Kultusministerkonferenz 1964 im Dialog mit den jeweiligen Botschaften der Anwerbeländer Kindern der migrierten Familien Unterricht in ihren Herkunftssprachen an deutschen Schulen zu ermöglichen (vgl. Reich 2008: 445f.). Im Sinne des Föderalismusprinzips wurde den Ländern nach einem Beschluss der Kultusministerkonferenz 1971 überlassen, ob der Unterricht innerhalb oder außerhalb des Verantwortungsbereichs der Kultusverwaltung steht. Aus diesem Grund bestehen heute drei verschiedene Strukturtypen: i) von deutschen Behörden finanziertes & fachlich kontrolliertes Unterrichtsangebot; ii) von den jeweiligen ausländischen Vertretungen getragenes & verantwortetes Angebot; iii) private Angebote (vgl. Reich 2008: 446). Entsprechend existieren unterschiedliche Lehrpläne und Richtlinienerteile von Seiten

der Bundesländer sowie der verschiedenen Konsulate (vgl. Schroeder 2003: 26). In dieser uneinheitlichen Strukturierung zeichnet sich bereits das Dilemma ab, in dem sich der HSU bis heute befindet.

Das Bundesland Bayern, neben vier weiteren Ländern, entschied sich zunächst für den Unterricht die Verantwortung zu übernehmen. Das als ‚Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht‘ bezeichnete Angebot war im Normalfall ein zusätzliches, freiwilliges Angebot im Umfang von 2-5 Stunden pro Woche (vgl. Rixius & Thürmann 1987: 31-50), das von einer im Herkunftsland ausgebildeten Lehrkraft geleitet wurde. Während in Bayern lange Zeit an der Empfehlung des Rates der Europäischen Gemeinschaft von 1977 festgehalten wurde, dass

die Aufnahmemitgliedstaaten in Zusammenarbeit mit den Herkunftsmitgliedstaaten geeignete Maßnahmen treffen, um die Unterweisung der genannten Kinder in ihrer Muttersprache und in der heimatlichen Landeskunde zu fördern, damit insbesondere ihre etwaige Wiedereingliederung in den Herkunftsmitgliedstaat erleichtert wird<sup>3</sup>,

wurden in anderen Bundesländern bereits in den achtziger Jahren alternative Ideen umgesetzt: Während sich in Bayern parallel zum HSU ein Programm entwickelte, aus dem ‚nationalhomogene Ausländerklassen‘ hervorgingen, in denen Schüler/innen gleicher Herkunftssprache in der jeweiligen Sprache unterrichtet wurden, wurde in anderen Ländern (als Vorreiter sind Berlin, Hamburg und Nordrhein-Westfalen zu nennen) ermöglicht, die Herkunftssprache als zweite Fremdsprache zu wählen (vgl. Rixius & Thürmann 1987: 88-108). An einigen Schulen kann heute bspw. Türkisch als Abiturfach gewählt werden (vgl. Schroeder 2003: 27). Einige Bundesländer widmeten sich in Folge des Kühn Memorandums<sup>4</sup> der curricularen Entwicklung des HSU (vgl. Reich 2008: 451).

Bereits mit der Einführung des HSU fand (nicht nur in Bayern) eine öffentliche Diskussion über Schul- und Sprachprobleme bei Kindern mit einem sog. Migrationshintergrund<sup>5</sup> statt. Dabei wurde in dem Gebrauch der Erst-/Familiensprache ein direkter negativer Einfluss auf den Erwerb des Deutschen gesehen. Einige Wissenschaftler sahen darin eine vermeintliche Bestätigung der Interdependenzhypothese (in Anlehnung an Cummins 1979), insofern angenommen wurde, dass schlechte Leistungen in der Erstsprache auf die Zweitsprache Deutsch übertragen würden. Dies führte zur verstärkten Forderung nach Förderung der Erstsprachen (vgl. Keim 2012: 25). Die These gilt mittlerweile aber als widerlegt, insofern keine empirische Evidenz gefunden werden konnte (vgl. Esser 2006; Jørgensen & Quist 2007). Neben einer erneuten Belebung des Mythos der sog. ‚doppelten Halbsprachigkeit‘<sup>6</sup>, bezüglich der über Bildungsinstitutionen, Wissenschaft,

---

<sup>3</sup> Richtlinie 77/486/EWG des Rates vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern.

<sup>4</sup> Das Memorandum ist der erste Bericht des 1978 gegründeten Amtes des Ausländerbeauftragten der Bundesregierung („Stand und Weiterentwicklung der Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien in der Bundesrepublik Deutschland“). Es stellt einen ersten Meilenstein der Phase der Integrationskonzepte (1979/1980) dar, insofern eine Lesart suggeriert, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist. Die Notwendigkeit, sich intensiver um die Integration und die sprachliche Förderung der Einwanderer und ihrer Kinder zu bemühen, wurde allmählich ab Mitte der achtziger Jahre auch bundespolitisch erkannt (vgl. Şimşek & Schroeder 2011: 206).

<sup>5</sup> Der Mikrozensus (2011: 6) zählt zu der Bevölkerung mit Migrationshintergrund „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“.

<sup>6</sup> Der Begriff geht auf die Wahrnehmung eines vermeintlich gebrochen gesprochenen Deutschs zurück und wird mit einer negativen Wahrnehmung der sprachlichen Kompetenzen in der Erstsprache verknüpft (vgl. Wiese 2011: 75). Der Begriff tauchte erstmals in den siebziger Jahren im Kontext der mangelnden Deutschfähigkeiten bei Kindern mit

Politik und Wirtschaft hinweg Einigkeit herrschte, erreichte die Diskussion um den Stellenwert bzw. Nutzen des HSU um den Jahrtausendwechsel einen neuen Höhepunkt in der öffentlich vorgetragenen Forderung nach dessen Abschaffung. Neben Politikern der konservativen Parteien fand die Forderung auch Unterstützung aus der Wissenschaft (vgl. Reich 2000). Die Argumente gründen vor allem auf dem negativen Abschneiden in der Lesekompetenz bei Schüler/innen mit nicht-deutscher Herkunftssprache (vgl. PISA Konsortium 2002; Schroeder 2003: 29).

Dabei wurde einerseits Migranten allgemein das Recht auf Repräsentation der Herkunftssprachen im öffentlichen Raum abgesprochen (vgl. Brunlik 2000), andererseits auch aufgezeigt, dass jegliche bilinguale Förderung keinen Effekt auf den Schulerfolg der Schüler/innen habe (vgl. Esser 2006). Gegner des HSU verweisen in der Regel auf das ‚time on task‘-Argument: Jene Zeit, die für die Erstsprache(n) aufgewendet würde, ginge der L2-Entwicklung verloren (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2007: 182). Hopf (2005) fordert deswegen eine Rückkehr zur einsprachigen Konzeption und diese Zeit in eine L2-Förderung zu investieren, um bessere Lernergebnisse erzielen zu können.

Allgemein zeigt ein Blick in die Schulcurricula, dass die Förderung von sprachlichen Kompetenzen in der Umgebungssprache (Deutsch) die Priorität hat und dass Wahlfachangebote in den o.g. Sprachen wenn überhaupt erst am Ende der Sekundarstufe angeboten werden (ausführlicher Kapitel 2.2). In Hinblick auf die kontrovers geführten Diskussionen und insbesondere zu Gunsten der betroffenen Schüler/innen sollten Fördermaßnahmen in DaZ und in der Herkunftssprache jedoch nicht in Konkurrenz zueinander stehen, sondern sich idealerweise ergänzen (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2007: 180). Befürworter bilingueller Förderung argumentieren, dass sich sprachliche Förderung grundsätzlich (ob in L1 oder L2) positiv auf die allgemeinen Fähigkeiten auswirkt, bspw. auch auf das Erlernen weiterer (Fremd-)Sprachen (vgl. ebd.: 180).

## **2.2. Schüler/innen mit Migrationshintergrund und HSU in Bayern – aktueller Stand**

An bayerischen Schulen sieht die Situation heute folgendermaßen aus: Die Schulen stellen den Konsulaten für die Durchführung des HSU kostenpflichtig Räume zur Verfügung. Im Falle des Türkischunterrichts ist dies möglich, wenn mindestens zwölf Eltern einen offiziellen Antrag stellen (über das Referat für Schulwesen des Generealkonsulats der Republik Türkei). Der Unterricht findet in der Regel in Nachmittagskursen, häufig in altersheterogenen Gruppen statt (vgl. Can 2013). Eine aktuelle Recherche des Angebots der klassischen Herkunftssprachen als Wahlfach zeigt, dass sich das offizielle Lehrangebot an bayerischen Schulen ausschließlich auf den Gymnasialzweig beschränkt (siehe Tabelle 1) und damit einer „intellektuellen Elite“ (Hopf 2005: 242) vorbehalten bleibt.

---

Migrationshintergrund auf und wurde in der Reaktion auf den „PISA Schock“ in der breiten Öffentlichkeit wiederbelebt (vgl. Keim 2012: 11-14; s. auch die Stellungnahme des Zentrums Sprache Variation & Migration, Universität Potsdam).

| <b>Sprache</b> | <b>Schulform</b> | <b>Jahrgangsstufe</b> | <b>Angebot</b>  |
|----------------|------------------|-----------------------|-----------------|
| Italienisch    | Gymnasium        | 8                     | 3. Fremdsprache |
| Neugriechisch  | Gymnasium        | 10                    | Wahlfach        |
| Polnisch       | Gymnasium        | 10                    | Wahlfach        |
| Portugiesisch  | Gymnasium        | 10                    | Wahlfach        |
| Russisch       | Gymnasium        | 8                     | 3. Fremdsprache |
| Tschechisch    | Gymnasium        | 10                    | Wahlfach        |
|                | Realschule       | 7<br>(Modellprogramm) |                 |
| Türkisch       | Gymnasium        | 10                    | Wahlfach        |

Tabelle 1: Herkunftssprachenangebot an bayerischen Schulen (entsprechend der Angaben des Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung)

Die prozentuale Verteilung der Schüler/innen, die im Schuljahr 2010/11 einen Migrationshintergrund<sup>7</sup> aufwiesen, zeigt nachdrücklich, dass der Anteil der in der Regel bilingual aufwachsenden Schüler/innen an Haupt-(bzw. Mittel-), Real- oder Berufsschulen deutlich höher liegt als an Gymnasien (vgl. Tabelle 2).

An jenen Schulen, wo prozentual demnach die größte Interessensgruppe für den HSU bestünde, ist dieser aus den offiziellen Lehrplänen verschwunden. An Gymnasien findet er sich curricular in dem Bereich der später zu erlernenden Fremdsprachen wieder. Hier lässt sich leicht die Strategie des Landes herauslesen, dem „Risikofaktor“ (Schroeder 2007: 10) Mehrsprachigkeit, wenn sie sich mit einem bildungsfernen Elternhaus verbindet, bildungspolitisch zu entgegnen.

Durch entsprechende Eltern- und Schulinitiativen kann hingegen mittels eines Antrages beim bayerischen Staatsministerium der Unterricht einer Herkunftssprache als spät beginnende Fremdsprache ermöglicht werden, wie das Beispiel der Sammelkurse für Türkisch in den Städten Augsburg (Holbein-Gymnasium), München (Klenze-Gymnasium; Werner von Siemens-Gymnasium) und Nürnberg (Pirckheimer-Gymnasium) zeigt. Der Zugang erfolgt über eine bestandene Feststellungsprüfung. Zudem ist es auch in Bayern möglich, im Rahmen der Prüfungen zur allgemeinen Hochschulreife an Gymnasien Türkisch als mündliches Abiturfach zu belegen<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> In den Schuldaten fällt die Angabe der Schüler/innen mit Migrationshintergrund niedriger aus als vergleichsweise im Mikrozensus, da hier der Migrationshintergrund lediglich aus a) kein Besitz der deutschen Staatsangehörigkeit; b) im Ausland geboren; c) überwiegend in der Familie gesprochene Sprache ist nicht Deutsch definiert wird. Im Schuljahr 2007/08 lag bspw. der Gesamtanteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund bei 11,7 % (Bildungsbericht Bayern 2009: 45). Bei der Zugrundelegung der Definition des Mikrozensus (Migrationshintergrund im weiteren Sinn) liegt der Anteil der 6- bis unter 18-Jährigen hingegen deutlich höher, bei 25,8%. (Mikrozensus 2008).

<sup>8</sup> Eine Abdeckung der erforderlichen Belegung einer Fremdsprache erfolgt hingegen nicht: Hier muss zusätzlich ein weiteres Fach (Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch oder Latein) gewählt werden.

| <b>Schulart</b>                                | <b>Anteil Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Prozent</b> |
|--|--|
| Grundschule                                    | 15,4   |
| Haupt (und Mittel)schule                       | 22,9   |
| Realschule                                     | 6,7  |
| Gymnasium                                      | 6,1  |
| Volksschule zur sonderpädagogischen Förderung  | 14,0   |
| Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung | 20,2   |
| Wirtschaftsschule                              | 14,2   |
| Fachoberschule                                 | 11,7   |
| Berufsoberschule                               | 11,3   |
| Berufsschule                                   | 12,9   |
| Berufsfachschule                               | 15,6   |
| Berufsfachschule d. Gesundheitswesens          | 13,0   |
| <b>Gesamtdurchschnitt</b>                      | <b>13,67</b>   |

Tabelle 2 Schuljahr 2010/11: Schüler/innen mit Migrationshintergrund nach Schularten (eigene Berechnung nach Angaben der Amtsstatistik des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, vgl. Bildungsbericht Bayern 2012)

Inwiefern die in diesem Kapitel gegensätzlich vorgetragenen Thesen zum HSU eingestuft werden können, wird im folgenden Kapitel anhand der Frage diskutiert, in welchem Verhältnis die beiden prominenten Sprachen – die L1 und die L2 – aus Sicht der Spracherwerbsforschung stehen und welche Faktoren zu einer Interaktion beitragen. In diesem Kontext werden vorliegende empirische Studien zum Effekt des HSU reevaluiert.

### **3. Interaktionen im sukzessiven Zweitspracherwerb**

#### **3.1. Früher sukzessiver L2-Erwerb**

Die gesellschaftlichen Veränderungen während der letzten vierzig Jahre haben nicht nur die beschriebene ursprüngliche Funktion des HSU in ein neues Licht gerückt, auch seine Zielgruppe hat sich gänzlich verändert. Heute leben, begünstigt durch die Anwerbung von Arbeitern in den sechziger Jahren, durch Familienzusammenführungen, Heirat und Geburt, nahezu sechzehn Millionen Menschen mit einer Migrationsgeschichte in zweiter bzw. dritter Generation in Deutschland (vgl. Mikrozensus 2011). Viele Kinder sind bereits in Deutschland geboren und wachsen in einer Deutsch dominierten Umgebung auf. Sie stellen in der jüngsten Zweitspracherwerbsforschung eine spezifische Form der Zweisprachigkeit dar, da die Sprecher/innen neben ihrer jeweiligen Erst- bzw. Familiensprache die Zweitsprache in der Regel sehr früh erwerben. „[Sie] sind von Geburt an mit Deutsch konfrontiert und so lässt sich hier keinesfalls von einem Erwerb des Deutschen als Fremd- oder gesteuerter Zweitspracherwerb

sprechen“ (Mayr et al. 2010: 164). Dementsprechend lässt sich der Erwerbstyp auch nicht in die klassischen Schemata der Erwerbsmodelle und -situationen einordnen (vgl. ebd.: 164).<sup>9</sup> In der Abgrenzung der Spracherwerbstypen bieten sich hierfür die Bezeichnungen ‚früher‘ oder ‚sukzessiver/konsekutiver‘ Zweitspracherwerb (sL2 – *successive/consecutive second language acquisition*) an. Pfaff (2009) schlägt den Begriff ‚L1,5‘ vor „to signal the fact that, contrary to widespread beliefs, for many of the 2nd generation, contact with the majority language begins very early, as German is part of the verbal repertoire of family members“ (Pfaff 2009: 217).

Aufgrund der noch schwachen Forschungsgrundlage ist noch unklar, ob der frühe Zweitspracherwerb allgemein eher dem monolingualen (oder simultanen) Erstsprachlernen oder dem späten Zweitsprachlernen ähnelt. Allgemein wird in der Spracherwerbsforschung diskutiert, ob es für den ‚optimalen‘ Erwerb einzelner sprachlicher Bereiche (Phonologie, Prosodie, Morphologie, Syntax) unterschiedliche Altersphasen gibt (vgl. Keim 2012: 181). Einige wenige Studien zeigen an Fallbeispielen Hinweise, dass sich frühe Zweitsprachler des Deutschen eher wie L1 Lerner (als vergleichsweise späte L2 Lerner) verhalten bzw. werden ‚ähnlichere‘ Muster in ihrer Sprachproduktion gefunden (vgl. Chilla et al. 2010; Rothweiler 2006; Thoma & Tracy 2006; Tracy & Thoma 2009; Tracy & Lemke 2012).

Auch die internationale Forschung gibt Hinweise darauf, dass einige sprachliche Muster denen gleichen, die man bei L1 Lernern beobachtet. Andere Muster wiederum zeigen weder Ähnlichkeiten zu L1 Lernern noch zu späten L2 Lernern, was häufig mit einem bidirektionalen Einfluss der beteiligten Sprachen begründet wird. Dieser Einfluss muss hingegen als sehr schwach im Gegensatz zu späten Zweitsprachlernern verstanden werden (vgl. Zurer Pearson 2009: 389). Insgesamt lassen sich die Grenzen zwischen den verschiedenen Spracherwerbsszenarien nicht eindeutig bestimmen. Womöglich kann man von einem Erwerbskontinuum ausgehen (vgl. Kroffke & Rothweiler 2006), „dessen eine[r] Pol der doppelte Erstspracherwerb und dessen andere[r] Pol die Aneignung einer neuen Lebenssprache im Erwachsenenalter bildet“ (Gogolin 2008: 81).

### 3.2. Interaktionen

Die Entwicklung der beteiligten Sprachen im (sukzessiven) bilingualen Spracherwerb hängt mit verschiedenen Faktoren zusammen, die in spezifischer Weise miteinander interagieren. Neben dem Altersfaktor, ab wann eine zweite Sprache erworben wird, hängt der Ausbau der Sprachen u.a. von inneren (Motivation, Bewertung der Sprachen, Lerndruck, Beziehung zu den Sprechern) und äußeren (Notwendigkeit und Gelegenheit die Sprachen zu sprechen, Quantität und Qualität des sprachlichen Angebots/ Input) Faktoren ab (vgl. Keim 2012: 28). Ebenso beeinflussen kognitive Variablen den (sukzessiven) Spracherwerbsprozess (Sprachlerneignung/ Sprachbegabung, Sprachlernstile, Sprachlernerfahrung) (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2007: 59ff.). Der Erfolg, beide Sprachen ‚normal‘ zu entwickeln, ist entscheidend vom Sprachgebrauch<sup>10</sup> beeinflusst (vgl. dazu die emergentistischen Ansätze: Lieven & Tomasello 2008; Behrens 2009).

---

<sup>9</sup> Der in der Wissenschaft und Politik geläufige Begriff ‚Herkunftssprache‘ erscheint in diesem Kontext mittlerweile ebenso unpassend wie die trotz ihrer Sperrigkeit auch im allgemeinen Sprachgebrauch immer öfter verwendete Bezeichnung ‚Migrationshintergrund‘ (vgl. Mikrozensus 2011: 5). Erst recht können Schüler/innen der zweiten bzw. dritten Generation nicht als „Ausländer/innen“ bezeichnet werden – eine auf den Internetseiten des Bayerischen Kultusministeriums gängige (und stigmatisierende) Bezeichnung.

<sup>10</sup> Sprachgebrauch soll als eine spezifische Interaktion verstanden werden: i) was ein Kind durch das sprachliche Angebot seiner Umgebung erhält (Input); ii) was es von dem Angebot aufnimmt (Intake) und iii) aus dem es komplexe und abstrakte sprachliche Repräsentationen bildet (Output).

Universalistische, interaktionistische, emergentistische und konstruktivistische Ansätze sind sich einig, dass ein Kind Sprache ohne einen ausreichenden sprachlichen Input kaum erfolgreich erwerben wird. Der Input, den ein Kind erhält, ist zunächst stark von seinem familiären Umfeld und seinen Interaktionen abhängig. Ein Irrtum in der sprachpraktischen Umsetzung in Familien hat sich in diesem Kontext weiterhin gehalten: Die (auch gesellschaftlich getragene) Annahme von Eltern, mit ihrem zweisprachig aufwachsenden Kind verstärkt in der Umgebungssprache sprechen zu müssen, um einem Sprach- und Bildungsnachteil entgegenzuwirken. Studien zeigen, dass das Gegenteil der Fall ist. Einerseits können bspw. geringe Kenntnisse in der Umgebungssprache oder eine fossilisierte Lernervarietät ein ungeeigneter Input für das Kind sein, andererseits führt eine Steigerung des Inputs in der Umgebungssprache im familiären Umfeld zwangsläufig zu einer Reduzierung des erstsprachlichen Inputs. Dies kann zur Verdrängung der Herkunftssprache aus dem familiären Kontext führen und die Chancen des Kindes vermindern, ein kompetenter Sprecher in beiden Sprachen zu werden (vgl. Rothweiler & Ruberg 2011: 19).

Auch die Qualität des sprachlichen Inputs hat einen Einfluss auf die Spracherwerbgeschwindigkeit eines Kindes. Wie reichhaltig und abwechslungsreich das sprachliche Angebot ist und somit auch die Ausdifferenzierung des Wortschatzes (in beiden Sprachen), hängt häufig mit dem Bildungshintergrund der Eltern zusammen (vgl. ebd.: 20). Hart & Risely (1995) zeigen in ihrer Studie zum Sprachgebrauch in amerikanischen Familien mit unterschiedlichem Bildungszugang, dass Kinder, die aus einer Familie des Bildungsbürgertums kommen, ca. acht Millionen Wörter im Jahr mehr hören als vergleichsweise Kinder, die aus Familien der Unterschicht kommen. Dies würde bedeuten, dass ein Kind mit einem geringen familiären Bildungszugang (in der Regel sind dies Familien mit niedrigem sozio-ökonomischem Status) mit Eintritt in die KiTa 32 Millionen Wörter weniger gehört hat als ein Kind, das aus einer Familie mit hohem Bildungszugang kommt (vgl. Berthele 2010).

Die Frage stellt sich in diesem Kontext, ob die Dauer des KiTabesuchs, der bei einem sukzessiv bilingualen Kind in der Regel den ersten intensiven Kontakt mit der Umgebungssprache darstellt, ausreicht, um den sprachlichen Kompetenzen zu genügen, die bei Schuleintritt gefordert sind. Die Quantität sowie die Qualität des sprachlichen Inputs der zu erwerbenden zweiten Sprache sind (außerhalb der Familie) stark von strukturellen Faktoren der Einrichtung, die ein Kind besucht, abhängig. Eine qualitativ hochwertige Sprachförderung erfordert einerseits fachliche Kompetenz der Erzieher/innen sowie ausreichend Zeit (vgl. Rothweiler & Ruberg 2011: 18). Bedenkt man den aktuellen Fachmangel und die resultierenden größeren Gruppen in Deutschlands KiTas, scheint sich insbesondere der Zeitfaktor zwangsläufig negativ auf die Qualität des Inputs auszuwirken.

Eine weitere Interaktionsebene stellen die Sprachen in ihrer Beziehung und ihrer Verwendung dar. Kinder, die zweisprachig aufwachsen, sind sich bewusst, dass sie zwei verschiedene Sprachen verwenden (vgl. Keim 2012: 28). Die Wahl des Lexikons oder die Verwendung der grammatischen Strukturen sind keine willkürlichen Erscheinungen, sondern Ausdruck ihres sprachlichen Vermögens. Sprachen interagieren dabei bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern auf spezifische Art und Weise, was Beschleunigung und auch Verzögerung im Spracherwerb nach sich führt (vgl. Keim 2012: 28; Kniffka & Siebert-Ott 2007: 40f.). Dabei treten ‚auffällige‘ Äußerungen auf, die Resultat eines Transfers zwischen den beiden Sprachen sein können. Des Weiteren wechseln bzw. mischen Mehrsprachige ihre Sprachen (Code-switching). Diese häufig (von Laien) als ungenügende Sprachbeherrschung oder als Fehler interpretierten Erscheinungen sind vielmehr ein Ausdruck der Fähigkeit, die gesamten sprachlichen Ressourcen nutzen zu können. Cook (1992) führt hierfür den Begriff der Multikompetenz („*multicompetence*“) ein (vgl. Franceschini 2011).

Was die Interaktionen der Sprachen im bilingualen Gehirn betrifft, lassen neueste Erkenntnisse der neurolinguistischen Forschung vermuten, dass bilingual aufgewachsene Sprecher/innen aufgrund spezifischer Veränderungen im Gehirn während der Kindheit, kognitive Vorteile haben, die sich bspw. in einer gesteigerten Aufmerksamkeitskontrolle ausdrücken (vgl. Della Rosa et al. 2012). Auch psycholinguistische Experimente lassen diesen Rückschluss zu (vgl. Bialystok 1999).

### 3.3. Studien zum Einfluss des Herkunftssprachenunterrichts

Wie bereits erwähnt, liegen nur wenige Studien vor, die systematisch den Einfluss des HSU und seine Interaktion mit der L2 bzw. den schulischen Leistungen untersuchen. Implikationen, die auf der Grundlage des vermeintlich negativen Einflusses erfolgen bzw. erfolgt sind, bauen auf einer äußerst schwachen Forschungsgrundlage und insbesondere auf einer teilweise verfehlten Interpretation auf.

Hopf (2005) argumentiert, dass es an überzeugenden Belegen fehle, dass eine zweisprachige Beschulung keine negativen Auswirkungen auf die sprachlich erfolgreiche Entwicklung hat. Essers umfangreiche Aufbereitung, die valide Ergebnisse zum Zusammenhang von Sprache, Migration, schulischen Leistungen und Arbeitsmarkt kritisch hinterfragt, postuliert, dass einerseits bilinguale Kompetenzen für den Schulerfolg und den Erfolg auf dem Arbeitsmarkt weitgehend irrelevant seien, andererseits jegliche bilinguale Förderung den Schulerfolg von Schüler/innen nicht beeinflusse (vgl. Esser 2006)<sup>11</sup>. Weitere Untersuchungen, die vornehmlich im schweizer-deutschen Sprachraum durchgeführt wurden, scheinen letztere Schlussfolgerung zumindest für die Zweitsprache Deutsch zu bestätigen: Caprez-Krompæk (2010) untersucht in ihrer Studie Albanisch und Türkisch sprechende Kinder, die den sog. Unterricht in „Heimatlicher Sprache und Kultur“ (HSK)<sup>12</sup> in der Schweiz besuchen. Der Lernzuwachs im (Schweizer) Deutschen bei der Experimentalgruppe ist gleich groß wie derjenige bei der Kontrollgruppe. Demnach korrelierte der Besuch des HSK-Unterrichts nicht positiv mit der Entwicklung der Zweitsprache. Auch eine vom Schweizer Nationalfond finanzierte Interventionstudie (Moser et al. 2010), welche die Wirkung der Förderung in der Erstsprache im Vorschulalter auf die L1 und L2 untersuchte, fand keinen Unterschied zwischen den untersuchten Gruppen in der Zweitsprache (Schweizer-)Deutsch. Positive Effekte konnten hingegen in den jeweiligen Erstsprachen bzw. in anderen Bereichen gefunden werden: Kinder, die den albanischen HSK-Unterricht besuchen, erreichen signifikant bessere Ergebnisse in ihrer Erstsprache als Kinder, die den Unterricht nicht besuchen (vgl. Caprez-Krompæk 2010). Die Studie von Moser et al. (2010) findet positive Effekte der Intervention auf die L1-Kompetenzen (in den Bereichen Lexikon, Orthographie sowie phonologische Bewusstheit) und auf das Fähigkeitsselbstkonzept. Die Ergebnisse sind allerdings statistisch nicht signifikant. Eine einzige Studie findet einen signifikanten positiven Zusammenhang zwischen dem HSK-Besuch albanisch-deutscher Schüler/innen und dem Erfolg im Schweizer Schulsystem (Schader 2006). Der Effekt ist hingegen deutlich geringer als andere berücksichtigte Variablen wie Bildungshintergrund, sozio-ökonomischer Status und Literalität der Eltern.

---

<sup>11</sup> Essers Forschungsbilanz bezieht sich vornehmlich auf Studien, die eine positive Wirkung (im Sinne Cummins Interdependenzhypothese) von L1- auf L2-Kompetenzen aufzuzeigen versuchen.

<sup>12</sup> Der HSK-Unterricht ist vergleichbar mit dem in Deutschland verbreiteten HSU. Ein großer Unterschied besteht darin, dass in der Schweiz, im Gegensatz zu Deutschland, ein Rahmenlehrplan erarbeitet wurde, der seit 2003 Leitideen, Rahmenbedingungen und Richtlinien zusammenfasst und ein wichtiges Orientierungsmittel für Schweizer und HSK-Lehrkräfte darstellt (vgl. ausführlicher Caprez-Krompæk 2007: 74).

Eine der wenigen Studien, die in Deutschland den Zusammenhang von L1-Unterricht und Leistungen in der L1 und der L2 untersucht hat (FÖRMIG-Evaluierung), zeigt, dass bei bilingualen türkisch-deutschen Schüler/innen im Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe ein positiver Zusammenhang zwischen dem Besuch des HSU und einer (besseren) Lesekompetenz in der L1 und in der L2 zu beobachten ist. Ebenfalls scheint der Besuch des HSU die Schreibkompetenzen in der L2 positiv zu beeinflussen (auch wenn die Unterschiede nicht so eindeutig wie bei der Lesekompetenz sind). Auch der Wortschatz wird in beiden Sprachen vom Besuch des HSU positiv beeinflusst (vgl. Reich 2009: 79f.).

Die Ergebnisse einiger Fallstudien zum HSU Türkisch offenbaren, dass die Variable (Nicht-)Besuch des Unterrichts nicht generalisierbar scheint. Woerfel et al. (2013) untersuchen in ihrer Pilotstudie den Einfluss verschiedener Variablen (Besuch/Nicht-Besuch des HSU, bilingualer Unterricht, Schultyp (Gymnasium, Gesamtschule, Realschule), sozio-ökonomischer Hintergrund) auf Textproduktionskompetenzen in der L1 und L2 in narrativen und argumentativen Texten. Die Ergebnisse zeigen, dass nicht der Besuch des HSU einen entscheidenden Effekt auf die Elaboriertheit der Texte hat, sondern, dass Schultyp und sozio-ökonomischer Hintergrund stärker gewichtet sind. In Hinblick auf den Transfer von Textkompetenzmustern zeigt die Studie zudem, dass Schüler, die eine niedrige (Text-)Kompetenz in der Erstsprache haben, argumentative Muster aus der Zweitsprache nicht transferieren können (auch dann nicht, wenn sie in der L2 auf sie zugreifen können). Eine ähnliche Beobachtung macht Riehl (erscheint) bei russisch-deutschen bilingualen Schüler/innen.

Woerfel & Yılmaz (2011) zeigen, dass türkisch-deutsche bilinguale Gymnasiast/innen sich hinsichtlich der lexikalischen Entwicklung weder in Deutsch noch in Türkisch unterscheiden, obwohl eine Gruppe den HSU bzw. Unterricht in Türkisch als zweite Fremdsprache besucht. Can (2013) zeigt in ihrer Fallstudie hingegen einen positiven Einfluss des Besuchs des HSU auf schriftsprachliche Kompetenzen sowie auf den Einsatz komplexer Satzstrukturen im Türkischen. Besonders auffallend ist hier der Unterschied im Bereich der türkischen Orthografie: Schüler/innen ohne HSU-Unterrichtspraxis zeigen einen starken Transfer aus dem mündlichen türkischen Sprachregister und greifen dabei auf das ausschließlich im Deutschen erworbene Orthographiesystem zurück (ausführlicher zu diesem Phänomen Schroeder 2007; Schroeder & Şimşek 2010). Die Studie zeigt zudem auf der Grundlage eines Interviews mit einem türkischen HSU-Lehrer exemplarische Probleme des HSU im Raum München auf. Diese gehen einerseits aus einem uneinheitlich strukturierten Lehrplan hervor, zum anderen sind die HSU-Lehrer, die vom türkischen Konsulat gestellt werden, mit jenen Problemen konfrontiert, die auch aus der Verbannung des Unterrichts aus dem Regelunterricht resultieren. Der HSU findet in der Regel außerhalb des Schulunterrichts statt, und die Schülergruppen sind hinsichtlich ihres Alters und ihrer Türkischkenntnisse äußerst heterogen. Ein normaler Unterricht entsprechend des Lehrplans ist in der Regel nicht möglich. Auch die Einstellung der Eltern zur Förderung in der Erstsprache scheint sich zusätzlich auf das generell negative Image des HSU auszuwirken (vgl. Can 2013: 7f.). Wiese (1994: 80) vermutet, dass auch das niedrige Prestige der Erstsprachen dazu führt, dass Eltern ihren Kindern den Besuch des HSU verweigern, da sie (auch durch diverse unglückliche Darstellungen in der Öffentlichkeit begünstigt) eine Beeinträchtigung im Deutscherwerb befürchten.

### 3.4. Implikationen für den Herkunftssprachenunterricht

Aus den in Kapitel 3.3 dargestellten Studien zum HSU geht hervor, dass das ‚negativste‘ seriöse Forschungsergebnis besagt, dass der Unterricht in der Herkunftssprache (ob in Deutschland oder in der Schweiz) die Lernfortschritte in der Zweitsprache nicht behindert (vgl. Gogolin 2001). Es existieren auch keine anderen negativen Interaktionen zwischen dem Besuch des HSU und dem Bildungserfolg. Möglicherweise können aber sogar bestimmte Textmuster aus der L2 bei gleichzeitiger hoher L1 Kompetenz übertragen werden. Auch wenn der Besuch des HSU sich insbesondere auf die Schriftkompetenzen in der L1 positiv auszuwirken scheint, ist der HSU (zu Recht) umstritten, da die momentane uneinheitliche Struktur, gepaart mit einer negativen öffentlichen Haltung, nicht zu einer systematischen Alphabetisierung und konzeptionell schriftlichen zweisprachigen Kompetenz zu führen scheint.

Der nun von der bayerischen Bildungspolitik hergestellte Zusammenhang zwischen dem Besuch des HSU und dem nicht erfolgenden Fortschritt in der Zweitsprache Deutsch widerspricht dem dargestellten wissenschaftlichen Kenntnisstand. Auch die Auffassung des StMUK, dass

eine große Anzahl der betroffenen Familien – trotz der Tendenz zum Daueraufenthalt – im täglichen Umgang überwiegend die Muttersprache benützt, sich in die eigene Kultur und Religion zurückzieht und von daher die Förderung der eigenen Kinder in der deutschen Sprache nicht nachhaltig genug unterstützt wird [.]

widerspricht den erzielten (und empirisch belegbaren) Erkenntnissen der Spracherwerbs- bzw. Mehrsprachigkeitsforschung. Ein erfolgreicher Erwerb der Erstsprache kann in einer Situation, in der Deutsch bzw. Bairisch die dominierende Sprache in den meisten Kontexten darstellt, nur erfolgen, wenn ein ausreichender Input in der Familie garantiert ist. Studien zeigen, dass der Gebrauch der Minderheitensprachen im Elternhaus zu einem großen Maß den Sprachgebrauch des Kindes und damit auch die Ausbildung der erstsprachlichen Kompetenzen mitbestimmt (vgl. De Houwer 2007; Sirèn 1991; Yamamoto 2001).

Entscheidend im Kontext des HSU ist aber – neben der Beschäftigung mit der Kultur der Herkunftssprache und des -landes – eine mögliche Förderung der konzeptionellen Schriftlichkeit. Jene Schüler/innen, die nicht bereits ab der ersten Klasse das Privileg haben, eine bilinguale Klasse oder den HSU zu besuchen, werden monolingual alphabetisiert, was die schriftliche Entwicklung und Kompetenz in der L1 beeinträchtigt. Ein internationaler Vergleich zeigt, dass Kinder bzw. Jugendliche im schulischen Kontext besser abschneiden als in einsprachigen Programmen, wenn ihre L1 systematisch in die Lehrpläne einbezogen und gefördert wird (vgl. Reich & Roth 2002: 41f.).<sup>13</sup> Eine gezielte Förderung der L1 kann demnach durchaus eine gute Grundlage bilden, den Spracherwerb und den Schulerfolg zu begünstigen (eine ähnliche Ansicht vertritt auch das StMUK in Bezug auf die curriculare Förderung der bairischen Dialekte; siehe Kapitel 3.5). In Abwägung der Forschungsevaluierung zum HSU (siehe Kapitel 3.3) kann dies allerdings in der aktuell angebotenen Form nicht erfolgen. Darüber hinaus kommen Studien zum HSU einheitlich zum Schluss, dass nicht der Besuch des HSU die entscheidende Variable für den (nicht) erfolgreichen Erwerb der L2 und für Bildungserfolg ist (wobei erfolgreicher Erwerb und Bildungserfolg ohnehin über eine verallgemeinernde Größe hinaus nicht weiter differenziert werden). Der Schultyp als soziale Größe wirkt sich bedeutend auch auf die (schrift-)sprachliche Entwicklung aus; dies und die Einstellungen der Eltern hinsichtlich der Bildung ihrer Kinder sind Faktoren, die den Bildungserfolg maßgeblich beeinflussen. Kniffka & Siebert

<sup>13</sup> Zu einem anderen Ergebnis kommt Esser (2006).

Ott (2007: 182) nennen aus didaktischer Perspektive als wichtigen Faktor aber auch neben der allgemeinen Bereitschaft der Schule, den HSU als Ressource zur Verfügung zu stellen,

sich selbst in der Verantwortung zu sehen, für alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von sprachlichen und kulturellen Voraussetzungen, Lernbedingungen zu schaffen, die ihnen das Erreichen wesentlicher Unterrichtsziele ermöglichen (ebd.: 182).

Jene Lernbedingungen zielen in diesem Zusammenhang auf die Förderung der konzeptionellen Schriftlichkeit, insbesondere bei Kindern, die aus bildungsfernen Familien stammen. Hier sind monolinguale und bilinguale Kinder im Übrigen gleich betroffen, wenn der sozio-ökonomische Hintergrund im Kontext der bspw. durch die von den PISA-Studien evaluierten Faktoren, die Bildungserfolg ausmachen, berücksichtigt wird (vgl. Reich 2009: 78; Schroeder 2007: 10).

Die Förderung der konzeptionellen Schriftlichkeit ist eine zentrale Aufgabe der Institution Schule bzw. des Deutschunterrichts. Bilingual aufwachsende Schüler/innen sind hier im Vergleich zu monolingualen im Nachteil (vgl. Rothweiler & Ruberg 2011: 16), was durch gezielt eingesetzte DaZ-Fördermaßnahmen bereits (im frühkindlichen Bereich) zu kompensieren versucht wird. Eine gleichzeitige Förderung bzw. das Unterrichten in der L1 würde zur schriftlichen Entwicklung und Sprachkompetenz allgemein positiv beitragen, wie es bspw. bilinguale Programme zeigen (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2007: 182).

### 3.5. Bairisch als Herkunftssprache

Die Ansicht einer gleichzeitigen Förderung von L1 und L2 wird interessanterweise auch vom StMUK (2006: 47) geteilt: „Um das Sprachbewusstsein und die Spracherwerbsfähigkeiten von Kindern und Jugendlichen fördern zu können, sollten sie in mindestens einem Sprachsystem zu Hause sein, besser noch in zwei [...]“. Das Verständnis bezieht sich hingegen nicht auf den bilingualen Erwerb von zwei Sprachen aus zwei unterschiedlichen Diasystemen, sondern auf die sog. innere Mehrsprachigkeit<sup>14</sup>: Der Erwerb einer (regionalen) Varietät (in diesem Fall ein bairischer Dialekt) und des an schriftsprachlichen Konventionen orientierten standardnahen Deutsch wird in einer umfangreichen Handreichung (StMUK 2006) für den Unterricht an bayerischen Schulen empfohlen. Als Vorbild der Förderung von (natürlicher) Mehrsprachigkeit wird das „Eldorado der Mehrsprachigkeit“ (ebd.: 50), Südtirol, angeführt<sup>15</sup>. Als didaktische Ziele werden u.a. die Akzeptanz des Dialekts in den Schulen sowie die Aufwertung der Primärsprache ausgegeben und der Dialekt als Grundlage für den weiteren Spracherwerb verstanden (ebd.: 50). Auf Grundlage der Handreichung, auf Berufung des bayerischen Grundgesetzes (Artikel 131 „Die Schüler sind [...] in der Liebe zur bayerischen Heimat [...] zu erziehen“) sowie des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes (§ 5 „Dialekte werden gefördert und gepflegt“) wurde in den Landkreisen Rosenheim und Traunstein das Projekt „Mundart heute“ initiiert, an dem sich aktuell zwölf Schulen sowie vier KiTas beteiligen<sup>16</sup>. Weitere KiTas haben

<sup>14</sup> Sprecher/innen verfügen in der Regel über mehrere Varietäten einer Sprache, die sie differenziert einzusetzen wissen (hier der Registerwechsel zwischen Dialekt und Standardsprache). Diese differenzierten Fähigkeiten (in der Erstsprache) werden als innere Mehrsprachigkeit verstanden. Die Distanz zwischen den Varietäten des jeweiligen Repertoires von Mehrsprachigen wird in der Forschung hingegen unterschiedlich interpretiert: Typologisch wird zwischen bilingual (mind. je eine Varietät von zwei unterschiedlichen Diasystemen) und bidialektal (zwei Dialekte des gleichen Diasystems) unterschieden (vgl. Lüdi 1996: 235).

<sup>15</sup> Als Modell für Mehrsprachigkeit wird hier der Erwerb des Dialekts, der hochdeutschen Varietät und einer Sprache X (in Südtirol Italienisch) genannt.

<sup>16</sup> <http://www.km.bayern.de/eltern/meldung/1402.html> (Stand 01.08.2013)

ebenfalls die Frühförderung der bairischen Herkunftssprache(n) in ihre frühpädagogischen Maßnahmen integriert (z.B. die Katholische Kindertagesstätte St. Nikolas (Starnberg) und der Katholische Kindergarten Marienheim).

In der öffentlichen Wahrnehmung, Bairisch als Herkunftssprache schon früh zu fördern, werden ähnliche Argumente vorgetragen, die auch im Kontext der vermeintlich negativen Auswirkung des bilingualen Spracherwerbs verbreitet sind (und die letztendlich auch als Argumente für die Abschaffung des HSU in Bayern vorgetragen wurden): Erwerb einer „falschen Grammatik“ und die daraus resultierenden negativen Auswirkungen auf schulische Leistungen und Berufschancen (vgl. Münchner Merkur 25.03.2010, Leserbrief S. 10<sup>17</sup>). Dieses Szenario findet sich auch in der sprachlichen Bewertung von (jugendlichen) Sprechern aus multiethnischen Wohngebieten („Schrumpfung Grammatik“, vgl. Wiese 2011: 76) und in der Diskussion um die ‚doppelte Halbsprachigkeit‘ wieder. In beiden Kontexten geht es um sprachliche Stile bzw. Dialekte, die immer sozialen Bewertungen unterliegen, „sie erhalten daher in der sozialen Interaktion immer auch einen bestimmten – hohen oder niedrigen – Marktwert“ (Wiese 2011: 81). In deren Beurteilung fehlt es allerdings in der Regel an sprachwissenschaftlichen Sachargumenten.

### 3.6. Zusammenfassung

Aus den in diesem Kapitel dargestellten Aspekten der Interaktionen im bilingualen Spracherwerb lässt sich zusammenfassen, dass wir es zunächst mit einer spezifischen frühen Zweitspracherwerbssituation zu tun haben, insofern die Zweitsprache Deutsch sehr früh erworben wird bzw. der erste Kontakt mit der deutschen Sprache in der Regel sehr früh erfolgt. Man kann davon ausgehen, dass sich diese Kinder nicht oder nur marginal von balancierten Bilingualen unterscheiden. Der Spracherwerb und der qualitative Ausbau der Sprachen (L1 und L2) sind wiederum entscheidend von der Interaktion des Kindes mit der Umwelt und dem sprachlichen Angebot geprägt. Gleichzeitig interagieren die erworbenen Sprachen von Beginn an miteinander und werden kreativ und kontextbezogen eingesetzt – ein entscheidender Punkt, an dem sich bilingual (und möglicherweise auch bidialektal) aufgewachsene Kinder von monolingualen unterscheiden. Der Besuch des HSU allein hat einerseits keine Auswirkungen auf die Entwicklung des Deutschen, andererseits garantiert er weder eine Verbesserung der L1-Kompetenzen noch eine allgemeine Steigerung der Sprachkompetenzen. Dies hängt eher mit der Struktur und der Stellung des HSU sowie den Lehrplänen (siehe Kapitel 2) zusammen als mit einer ‚Behinderung‘ des Spracherwerbsprozesses des bilingualen Lerner.

Bilinguale Programme, die neben der Schul- und Umgebungssprache auch die Erstsprache in den Lehrplan integrieren, zeigen, dass diese Modelle in vielen Bereichen Vorteile für die Schüler erzielen (vgl. Salem 2010; Siebert-Ott 2001). Dies wird aktuell auch für den Dialekt als Herkunftssprache in Bayern erkannt. Neben einer beginnenden Überwindung der in den siebziger und achtziger Jahren geführten Sprachbarrieren-Diskussion in Form einer Aufwertung des Bairischen im Bildungskontext, ist eine politische sowie feuilletonistische Übernahme von Argumenten zu beobachten, die ein Resultat der Mehrsprachigkeitsforschung sind und demnach eins zu eins auch auf den bilingualen Spracherwerb zutreffen (siehe auch Kapitel 3.3): Kinder, die mit Dialekt und der Standardsprache aufwachsen, entwickeln eine größere Sprachkompetenz; durch die Fähigkeit, schon früh zwischen verschiedenen Sprachebenen zu

---

<sup>17</sup> Der Leserbrief reagiert auf die Initiative des Fördervereins „Bairische Sprache und Dialekte“ Bairisch in KiTas zu fördern. Nachzulesen unter <http://www.bund-bairische-sprache.de/dialekt-im-kindergarten/> (Stand 01.08.2013)

unterscheiden, wird das abstrakte Denken gestärkt; die kognitive Entwicklung wird durch den Erwerb mehrerer Sprachen gefördert und somit der Erwerb weiterer Sprachen begünstigt (vgl. Süddeutsche Zeitung 18.06.2005: „Dialekt macht schlau“). Das metasprachliche Bewusstsein wird gestärkt (vgl. StMUK 2006: 47). Mundart wird als eine Grundlage für Bildung und Kompetenzentwicklung angesehen<sup>18</sup> (Siegfried Schneider, Bayerischen Staatsminister für Unterricht und Kultus).

#### 4. Fazit und Ausblick

Im Rahmen der Zielsetzung dieses Artikels konnte gezeigt werden, dass die Abschaffung des HSU einerseits auf einer schwachen Forschungsgrundlage zur Effektivität des HSU-Besuchs aufbaut und andererseits auf Irrtümern in Bezug auf Interaktionen im bilingualen Spracherwerb und der sprachlichen Entwicklung von zweisprachigen Schüler/innen beruht. Hier wurde argumentiert, dass weder der Besuch des HSU noch die Zweisprachigkeit von bilingualen Schülern als Ursache für den Misserfolg im bayerischen Schulsystem angesehen werden darf, sondern dass andere Faktoren (wie Schultyp und Bildungseinstellung der Eltern) einen viel stärkeren Einfluss auf schulische Leistungen haben. Was (schrift-)sprachliche Kompetenzen betrifft, ist die Abschaffung des HSU als kontraproduktiv anzusehen: „Denn nur wenn zweisprachig aufwachsende Menschen eine Chance erhalten, in beiden Sprachen schriftkundig zu werden, können sie das sprachliche Potential voll entfalten, das ihnen gleichsam in die Wiege gelegt wurde“ (Gogolin 2001: 4). Dieses Potential erscheint gerade im Kontext einer globalisierten Welt und eines durch die Europäische Kommission (1996) definierten mehrsprachigen Europas, in dem die Idee verankert ist,

die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, [und] ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt [.]

als ideale Voraussetzung. Insbesondere in ethnischen und transnationalen Wirtschaftszweigen ist Zweisprachigkeit eine wichtige Voraussetzung (vgl. Keim 2012: 27).

Eine gleichzeitige Förderung der Erst- und der Zweitsprache sollte im Sinne einer Wertschätzung der natürlichen Zweisprachigkeit – und zwar in der gleichen Vehemenz wie dies im Kontext der Dialektförderung geschieht – nicht in Konkurrenz zueinander treten, sondern sich sinnvoll im Sinne einer ‚ganzheitlichen Sprachbildung‘<sup>19</sup> ergänzen. Hierfür bedarf es der schulischen und bildungspolitischen Mitwirkung, um die in die Schule mitgebrachte Zweisprachigkeit bestmöglich zu unterstützen.

Abgekoppelt vom Deutschunterricht ist der HSU „berechtigterweise Ziel von Kritik“ (Schroeder 2007: 12). In Bayern erscheint er in seiner jetzigen Form bildungspolitisch und strukturell nicht tragbar und bedarf einer Neuausrichtung<sup>20</sup>. Die Annahme des Bayerischen Staatsministeriums, dass die Abschaffung des HSU mit gleichzeitiger intensiver Förderung in

<sup>18</sup> Rede anlässlich der Vorstellung der Handreichung „Dialekte in Bayern“ am 26. Januar 2006 in München.

<sup>19</sup> Entsprechend des Modellversuchsprogramms FÖRMIG betrifft diese eine gute Kompetenz in der L2 bei gleichzeitiger Lese- und Schreibförderung in den Familiensprachen.

<sup>20</sup> Schroeder (2003: 36) zeigt am Beispiel des Türkischunterrichts zusätzliche Herausforderungen, denen sich der HSU zu stellen hat, um auch einer sich entwickelnden „westeuropäischen“ türkischen Varietät zeitgerecht zu begegnen.

der Zweitsprache, die optimale Lösung darstelle, scheint unter diesen Umständen zweifelhaft. Bei bilingualen Kindern, deren Sprachen auf natürliche Weise miteinander interagieren (siehe Kapitel 3.3) ist es unvermeidlich, dass sich Sprachentwicklung und Sprachproduktion gegenseitig beeinflussen, was „durch behördliche Anordnung nicht abgeschafft werden [kann]“ (Gogolin 2001: 4). Eine Orientierung in Richtung des bereits im „Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder in Tageseinrichtungen“ definierten Ansatzes einer ganzheitlichen Sprachförderung könnte ein gewinnversprechendes Modell für den Primar- und Sekundarbereich sein:

All diese Aktivitäten sind so zu gestalten, dass sie für Migrantenkinder [sic!] eine Wertschätzung ihrer Familiensprache und -kultur bedeuten und gleichzeitig für alle Kinder Lernchancen eröffnen in [sic!] Sinne einer Förderung von kultureller Aufgeschlossenheit, sprachlicher Neugierde und Sprachbewusstsein (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2012: 208).

Eine praktische Umsetzung (wie bspw. durch entsprechende bilinguale KiTas oder Grundschulklassen) der hier vermittelten Rhetorik (vgl. Gogolin 2008: 83) lässt das Angebot der bayrischen Bildungseinrichtungen hingegen vermissen. Eine Neuausrichtung des HSU müsste daran anschließen und im Sinne einer weit gefassten Mehrsprachigkeitsdefinition (vgl. Lüdi 1996: 234) neben den verschiedenen Erstsprachen auch Varietäten des Deutschen (wie z.B. das Bairische) anbieten und in enger Zusammenarbeit mit der Vermittlung der schriftsprachlichen Norm des Standarddeutschen fördern. Mit einer Konzentration auf Letztere würde nicht nur die sprachliche Lebenslage der Mehrsprachigen „ignoriert, sondern auch die Chance verspielt, sie beim Ausbau eines mitgebrachten, für sprachliches und anderes Lernen besonders vorteilhaften kognitiven Potentials zu unterstützen“ (Gogolin 2008: 85). Die aktuell vorgetragenen Argumente, dass sich die Förderung der Erstsprachen negativ und die der Dialekte positiv auf die sprachliche Entwicklung auswirkt, ist aus Perspektive der Mehrsprachigkeitsforschung paradox und bildungspolitisch in hohem Maße kontraproduktiv.

Die im Kontext von Migration aus den Herkunftsländern mitgebrachten Sprachen prägen das gesellschaftliche Bild der heutigen Bundesrepublik und tragen seit über fünfzig Jahren zur sprachlichen Vielfalt dieses Landes bei. Mittlerweile wächst nahezu ein Drittel der Kinder unter fünf Jahren in Deutschland bilingual auf (34,9%; vgl. Mikrozensus 2011). Hierbei handelt es sich um einen substantiellen Bestandteil der Gesellschaft, der für das Bildungssystem eine neue Herausforderung und gleichzeitig eine die Zukunft prägende Ressource für den Wirtschaftsstandort Deutschland darstellt.

## Bibliographie

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2012): *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. 5. erw. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit, und Sozialwesen, Familien und Frauen (2010): *Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Bayern. Stand der Integration und integrationspolitische Maßnahmen*. Europäisches Forum für Migrationsstudien: Institut an der Universität Bamberg.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2006): *Dialekte in Bayern. Handreichung für den Unterricht*. Fürth: MDV Maristen.

- Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: *Abschaffung des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts*. Brief von H.J. Göldner. <http://www.comites-monaco.de/comunicati/20041102-ministero.html> (Stand: 02.08.2013).
- Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: *Deutschförderung an bayerischen Grund- und Haupt-/ Mittelschulen* <http://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/foerderung/sprachfoerderung.html> (Stand: 02.08.2013).
- Behrens, H. (2009): Usage-based and emergentist approaches to language acquisition. *Linguistics*, 47: 2. 383-411.
- Berthele, R. (2010): *On the expression of manner, path and place in varieties of German and Romance: towards a variationist typology of motion and posture verbs clauses*. Vortrag, 4. DGKL, Bremen.
- Bialystok, E. (1999): Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child Development*. 70 (3), 636-644.
- Brumlik, M. (2000): Den muttersprachlichen Unterricht ersatzlos streichen. *Erziehung und Wissenschaft* 2. 21-23.
- Caprez-Krompæk, E. (2007). Die Bedeutung der Erstsprache im Integrationsprozess. *terracognita - Schweizer Zeitschrift zu Integration und Migration* 10. 72-75.
- Caprez-Krompæk, E. (2010): *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext: Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Can, Y. (2013): *Der Einfluss des muttersprachlichen Unterrichts auf die Entwicklung von Schriftsprachkompetenzen bei L1 Türkisch und L2 Deutsch*. Unveröffentlichte BA-Arbeit, Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Chilla, S., Rothweiler, M. & Babur, E. (2010): *Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen - Störungen - Diagnostik*. München: Reinhardt.
- Cook, V. J. (1992). Evidence for multi-competence. *Language Learning* 42. 557-591.
- Cummins, J. (1979): linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49: 2. 222-251.
- De Houwer, A. (2007): Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics* 28. 411-424.
- Della Rosa, P. A., Videsott, G., Borsa, V. M., Canini, M., Weekes, B. S., Franceschini, R. & Abutalebi, J. (2013): A neural interactive location for multilingual talent. *Cortex* 49: 2. 605-608.
- Esser, H. (2006): *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt/New York: Campus.
- Franceschini, R. (2011): Multilingualism and multicompetence: A conceptual view. *The Modern Language Journal* 95: 3. 344-355.
- Gogolin, I. (2001): *Stellungnahme zum Unterricht in Migrantensprachen in deutschen Schulen*. Hamburg (Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg). Mimeo.
- Gogolin, I. (2008): Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Sonderband 11. 79-90.
- Hart, B. & Risley, R. T. (1995): *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hopf, D. (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik* 2. 236-251.
- Jørgensen, N. & Quist, P. (2007): Bilingual children in monolingual schools. In: Auer, P. & Wei, L. (eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin: Mouton de Gruyter. 155-173.
- Keim, I. (2012): *Mehrsprachige Lebenswelten. Sprechen und Schreiben der türkischstämmigen Kinder und Jugendlichen*. Tübingen: Narr.
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2007): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn: Schöningh.
- Kroffke, S. & Rothweiler, M. (2006): Variation im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen durch Kinder mit türkischer Erstsprache. In: Vliegen, M. (ed.), *Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb*. Akten des 39. Linguistischen Kolloquiums, Amsterdam. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang. 145-153.
- Lieven, E. & Tomasello, M. (2008): Children's first language acquisition from a usage-based perspective. In: Robinson, P. & Ellis, N. (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge. 168-196.

- Lüdi, G. (1996): Mehrsprachigkeit. In: Goebel, H., Nelde, P., Sary, Z., Goebel, H. & Wölck, W. (eds.): *Kontaktlinguistik*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter. 233-245.
- Mayr, K., Mezger, V. & Paul, K. (2010): Spracharbeit statt Strafarbeit. Zum Ausbau von Sprachkompetenz mit Kiezdeutsch im Unterricht. In: *IDV-Magazin* 82: 2. 159-187.
- Moser, U., Bayer, N. & Tunger, V. (2010): Erstsprachförderung bei Migrantenkindern in Kindergärten. Wirkungen auf phonologische Bewusstheit, Wortschatz sowie Buchstabenkenntnis und erstes Lesen in der Erst- und Zweitsprache. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13: 4. 631-648.
- Pfaff, C. W. (2009): Parallel assessment of oral and written text production of multilinguals. In: Ahrenholz, B. (ed.), *Empirische Befunde zu DaZ- Erwerb und Förderung*. Freiburg: Fillibach. 213-234.
- PISA-Konsortium (eds.) (2002): *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- PISA-Konsortium (eds.) (2004): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster u.a.: Waxmann.
- Reich, H. (2000): Die Gegner des Herkunftssprachenunterrichts und ihre Argumente. *Deutsch lernen* 2. 112-126.
- Reich, H. & Roth, H.J. (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Reich, H. (2008): Herkunftssprachenunterricht. In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (eds.), *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* 9. Baltmannsweiler: Schneider. 445-456.
- Reich, H. (2009): Entwicklungswege türkisch-deutscher Zweisprachigkeit. In: Neumann, U. & Reich, H. (eds.), *Erwerb des Türkischen in einsprachig und mehrsprachigen Situationen*. Förmig Edition Bd. 6. Münster u.a.: Waxmann. 63-90.
- Riehl, C. M. (ersch.): Multilingual discourse competence in minority children. Exploring the factors of transfer and variation. In: *European Journal of Applied Linguistics*.
- Rixius, N. & Thürmann, E. (1987): *Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Rothweiler, M. (2006): The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In: Lleó, C. (ed.), *Interfaces in Multilingualism: Acquisition, Representation and Processing*. Amsterdam: John Benjamins. 91-113.
- Rothweiler, M. & Ruberg, T. (2011): *Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. WIFF-Expertisen (Bd. 12). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Salem, T. (2010): *Expertise zum FÖRMIG-Transferprojekt. Diagnosegestützte Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich*. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung. <http://www.hamburg.de/contentblob/2512362/data/foermig-expertise-handreichung.pdf> (Stand: 02.08.2013).
- Schader, B. (2006): *Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe. Sprach- und schulbezogene Untersuchungen*. Zürich: Pestalozzianum.
- Schroeder, C. (2003): Der Türkischunterricht und seine Sprache(n). *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 4: 1. 23-39.
- Schroeder, C. (2007): Orthography in German-Turkish language contact. In: Baider, F. (ed.), *Emprunts linguistiques, empreintes culturelles*. Paris : Métissage orient-occident (Semantiques). 101-122.
- Schroeder, C. (2007): Sprache und Integration. *APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte*, (Themenheft „Integration“). 6-12.
- Schroeder, C. & Şimşek, Y. (2010): Die Entwicklung der Kategorie Wort im Türkisch-Deutsch bilingualen Schrifterwerb in Deutschland. In: Weth, C. (ed.), *Schrifterwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht*, IMIS-Beiträge 37. 55-79.
- Siebert-Ott, G. (2001): *Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. Ergebnisse der Schulforschung*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Şimşek, Y. & Schroeder, C. (2011): Migration und Sprache in Deutschland - am Beispiel der Migranten aus der Türkei und ihrer Kinder und Kindeskiner. In: Ozil, Ş., Hofmann, M. & Dayıoğlu-Yücel, Y. (eds.), *Fünfundzwanzig Jahre türkische Arbeitsmigration in Deutschland*. Göttingen: V & R unipress. 205-228.

- Sirén, U. (1991): *Minority language transmission in early childhood. parental intention and language use*. Unpublished doctoral dissertation, Stockholm University: Institute of International Education.
- Statistisches Bundesamt (2010): *Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus 2008*, Fachserie 1 Reihe 2.2. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2012): *Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus*, Fachserie 1, Reihe 2.2. Wiesbaden.
- Thoma, D. & Tracy, R. (2006): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, B. (ed.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. 1. Aufl. Freiburg im Breisgau: Fillibach. 58-79.
- Tracy, R. & Thoma, D. (2009): Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L1 and early L2 acquisition. In: Jordens, P. & Dimroth, C. (eds.), *Functional categories in learner language*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter. 1-43.
- Tracy, R. & Lemke, V. (2012): Young L2 and L1 learners: More alike than different. In: Watorek, M., Benazzo, S. & Hickmann, M. (eds.), *Comparative perspectives on language acquisition*. Bristol u.a.: Multilingual Matters.
- Wiese, H. (1994): Integration des Transfers in eine Theorie des Zweitspracherwerbs. *Informationen Deutsch als Fremdsprache (InfoDaF)* 21: 4. 397-408.
- Wiese, H. (2011): Führt Mehrsprachigkeit zum Sprachverfall? Populäre Mythen vom „gebrochenen Deutsch“ bis zur „doppelten Halbsprachigkeit“ türkischstämmiger Jugendlicher in Deutschland. In: Ozil, Ş., Hoffmann, M. & Dayioğlu-Yücel, Y. (eds.), *Türkisch-deutscher Kulturkontakt und Kulturtransfer. Kontroversen und Lernprozesse*. Göttingen: V&R unipress. 73-84.
- Woerfel, T. & Yılmaz, S. (2011): Lexical development of German-Turkish bilinguals: A comparative study in written discourse. In: Cummins, C., Elder, C., Godard, T., Macleod, M., Schmidt, E. & Walkden, G. (eds.), *Proceedings of the Sixth Cambridge Postgraduate Conference in Language Research*. Cambridge: Cambridge Institute of Language Research. 240-251.
- Woerfel, T., Koch, N., Yılmaz, S. & Riehl, C. M. (2013): *Growing up with two languages. What about literacy?* Vortrag, International Symposium on Bilingualism, 13.06.2013, Singapur.
- Yamamoto, M. (2001): *Language use in interlingual families: A Japanese-English sociolinguistic study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Zentrum Sprache, Variation und Migration (2010): *Die sogenannte „Doppelte Halbsprachigkeit“: eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme*. [http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/svm/pdf/Doppelte\\_Halbsprachigkeit\\_Stellungnahme.pdf](http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/svm/pdf/Doppelte_Halbsprachigkeit_Stellungnahme.pdf) (Stand: 02.08.2013).
- Zurer Pearson, B. (2009): Children with two languages. In: Bavin, E. (ed.), *The Cambridge handbook of child language*. New York: Cambridge University Press.