12 Probleme beim Zweitspracherwerb

Annette Kracht

Die Auseinandersetzung mit Problemen beim Zweitspracherwerb bedarf einiger grundsätzlicher Überlegungen, die auf der Komplexität des Themenfeldes beruhen. Im Vergleich zum Erstspracherwerb verbinden sich mit dem Themenfeld des Zweitspracherwerbs Fragen, die sich dort zunächst nicht stellen. Im Bereich einsprachiger Entwicklung scheint die Differenzierung in gestörte und unauffällige Sprachentwicklung für eine angemessene Betrachtung der sprachpädagogischen Praxis auszureichen. Die Kategorie „Sprachentwicklungsstörungen“ bezieht sich dabei auf ein Spektrum von spezifischen und unspezifischen Störungen der Sprachentwicklung. Beim Themengebiet des Zweitspracherwerbs stellt sich die Ausgangslage unübersichtlicher dar. Es ist nach wie vor wissenschaftlich nicht geklärt, unter welchen sprachlichen Voraussetzungen ein Zweitspracherwerb als „gestört“ klassifiziert werden kann. In der aktuellen anglo-amerikanischen Fachliteratur wird das zeitliche Kriterium des so genannten *late talkers* präferiert und verwendet, um eine spezifische Sprachentwicklungsstörung zu diagnostizieren (vgl. Kracht, 2003; vgl. auch Rothweiler i. d. Bd.). Darüber hinaus gibt es aber eine Fülle von Sprachproblemen und Sprachauffälligkeiten beim Zweitspracherwerb unter Migrationsbedingungen. Besondere Aufmerksamkeit wird diesen Problemen in Kindertageseinrichtungen und den Schulen gewidmet. Das Problembewusstsein wurde in diesem Zusammenhang auch durch Medien gefördert, die die Auffassung vermittelten, dass viele Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien zunehmend nicht den an sie gerichteten Erwartungen an ihre sprachlichen Fähigkeiten entsprechen können.

In diesem Beitrag werden Probleme und Auffälligkeiten beim Zweitspracherwerb aus systematischen Gründen dem Bereich der Gefährdung mehrsprachiger Entwicklung zugeordnet. Hierbei werden die sprachlichen Problemlagen der Kinder unter den Vorzeichen ihres sprachlichen Entwicklungsprozesses betrachtet und somit in einem Kontinuum zwischen Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörung reflektiert. Dieser Systematik liegt auch die Zielperspektive zugrunde, dass die das Kind in seiner sprachlichen Entwicklung gefährdenden Bedingungen in förderliche Bedingungen verändert werden müssen. Ansonsten bestünde die Gefahr, dass sich zeitweilige oder kurzfristige Sprachentwicklungsprobleme zu dauerhaften Störungen entwickeln.

Die folgende Darstellung ist in drei Bereiche gegliedert. In einem ersten Schritt (Abschn. 12.1) wird die Kategorie Semilingualismus thematisiert. Sie stellt das älteste und wahrscheinlich auch umstrittenste Konstrukt zur Erklärung der sprachlichen Probleme von Kindern aus zugewanderten Familien dar. Es folgt die Diskussion sprachlicher Entwicklungsauffälligkeiten im speziellen Kontext der Migration, die unter anderem als pädagogische Problematik in Verbindung mit den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1998 zum sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sprache thematisiert werden (Abschn. 12.2). Im dritten Schritt wird die aktuelle Diskussion inhaltlich enger dargestellt und reflektiert (Abschn. 12.3). Im Vordergrund stehen hier die Bedeutung der Strukturunterschiede der am Spracherwerb beteiligten Sprachen und die strukturellen Erwerbsanforderungen der deutschen Sprache. Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung zentraler Ergebnisse und weiterführenden Überlegungen.

12.1 Semilingualismus

Mit dem Begriff Semilingualismus wurde schon in den 1960er Jahren auf die vielfach problematische sprachliche Entwicklung von Kindern aus zugewanderten Familien hingewiesen. Diese Einschätzung begründet sich bis heute in der besonderen gesellschaftlichen und sozialen Lebens- und Bildungssituation vieler Kinder unter der Bedingung der Migration. Zugewanderte Familien befinden sich in der aufnehmenden Mehrheitsgesellschaft in der Regel in einer Sprachensituation, in der sie sich als sprachlich unterlegen erleben. Der Begriff „sprachliche Minderheit“ verweist nicht nur auf die geringe Quantität von Sprechern der jeweiligen Sprache im Vergleich zu Sprechern der Sprache der gesellschaftlichen Mehrheit, sondern auch auf den sozialen Status und das soziale Prestige, das den so genannten Minderheitensprachen und ihren Sprechern von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft beigemessen wird. Tatsächlich wird in den meisten Zuwanderungsgesellschaften Minderheitensprachen keine Bildungsrelevanz zugesprochen. Betroffen sind in Deutschland vor allem die Sprachen der Zuwanderer, die aufgrund von Migrationsbewegungen nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland leben (vgl. Bade, 1992, 1994). Für sie gibt es außer dem recht willkürlich gehandhabten Anspruch auf muttersprachlichen Unterricht kein Sprachenrecht und keinen Sprachenschutz. Auf dieser gesellschaftlichen Grundlage wird die Zuständigkeit der Bildungseinrichtungen ausschließlich im Bereich der Zweitsprache Deutsch gesehen und der Familie der Bereich der muttersprachlichen Erziehung zugewiesen. Diese monolinguale Orientierung in den Bildungseinrichtungen wird gegenwärtig in der Erziehungswissenschaft mit dem Begriff des monolingualen Habitus beschrieben (vgl. Gogolin, 1994).

Mit dem Beginn der systematischen Erforschung von Erziehungs- und Bildungsbedingungen für Kinder aus zugewanderten Minderheiten, die sich primär an der einen Sprache der Mehrheitsgesellschaft orientieren, wurde schon vor knapp einem halben Jahrhundert beobachtet, dass die Muttersprache schneller verlernt als dass die Zweitsprache gelernt wird. Beide Sprachen werden in der Folge nicht in dem Ausmaß erworben und gebraucht, wie es gemäß den gesellschaftlichen Anforderungen erwartet wird und für das Gleichgewicht zwischen dem muttersprachlichen und dem zweitsprachlichen Kontext förderlich wäre. Die Kategorie Semilingualismus, auch doppelte resp. doppel-seitige Halbsprachigkeit genannt, verweist auf das Resultat dieses speziellen sprachlichen Erwerbsprozesses.

Der Begriff der doppelten Halbsprachigkeit geht zurück auf den finnischen Sprachforscher Hansegård (1968) und seine Untersuchungen zu finnischen Kindern, die in Schweden beschult einen problematischen Sprachgebrauch in Finnisch und Schwedisch zeigten. Diese Beobachtungen wurden in der Folge vor allem von Skutnabb-Kangas und Toukomaä weiter untersucht und spezifiziert (z.B. Skutnabb-Kangas, 1984; Skutnabb-Kangas & Toukomaä, 1976).

Hansegård unterscheidet (vgl. Skutnabb-Kangas & Toukomaä, 1976) in der Beschreibung der doppelten Halbsprachigkeit quantitative und qualitative Merkmale. Quantitative Merkmale beziehen sich auf den Umfang der Sprachkenntnisse, die Korrektheit der Sprache und den Grad der Automatisierung; die qualitativen Aspekte, so Skutnabb-Kangas und Toukomaä (1976, S. 21ff.), eher auf universelle Sprachfähigkeiten (Fähigkeit des Erzeugens von neuen Äußerungen, die Beherrschung der kognitiven, emotionalen und

willkürlichen Sprachfunktionen und die Reichhaltigkeit bzw. Armut der individuellen Wortbedeutungen). Diese Merkmale wurden in Vergleichsuntersuchungen mit jeweils einsprachigen finnischen und schwedischen Kindern herausgearbeitet.

Seit den 1980er Jahren wird dieses Begriffsverständnis kritisch und kontrovers diskutiert. Vor allem die Erziehungswissenschaftlerin Gogolin hat zu dieser Zeit darauf verwiesen, dass das Besondere der „Sprach-Lebens-Situation“ von Kindern aus zugewanderten Familien zu einer lebensweltlichen Zweisprachigkeit führt. Dieser Begriff steht seitdem programmatisch für die besonderen Sprachkompetenzen von Kindern aus zugewanderten Familien. Ihre Zweisprachigkeit und die mit ihr entwickelten Sprachformen und -kompetenzen sind damit untrennbar geprägt von der kindlichen Lebenswelt (vgl. Gogolin, 1988). Auf diesem Hintergrund sollten die Sprachfähigkeiten einsprachiger und mehrsprachiger Kinder stark differenziert betrachtet sowie nach unterschiedlichen Maßstäben bewertet werden.

Skutnabb-Kangas und Toukoma (1976) erklären sich die Kontroversen zur Konstruktion der doppelten Halbsprachigkeit mit den jeweils unterschiedlichen sprachbezogenen Gegenstandsbereichen und Fragestellungen (z.B. Aussprache oder kontextunabhängiger Sprachgebrauch). Aufgrund der Komplexität der Bestimmungskriterien und der damit verbundenen problematischen Messbarkeit des Phänomens weist das Autorenteam darauf hin, dass doppelte Halbsprachigkeit nicht als ein strenges linguistisches Konzept verstanden werden sollte, sondern vielmehr als ein soziolinguistisches, pädagogisches und soziales. Es solle dazu herausfordern, die Unzulänglichkeiten des Bildungssystems zu verändern, das Minderheitenkindern verwehrt, eine Zweisprachigkeit zu entwickeln, die eine mit einsprachigen Kindern vergleichbare Sprachbeherrschung ermögliche. Die Autoren betonen besonders, dass der Begriff nicht zur problematisierenden Charakterisierung eines einzelnen Kindes oder einer ethnischen Gruppe verwendet werden dürfe.

Im deutschsprachigen Raum wurde die Kategorie der doppelten Halbsprachigkeit vor allem durch die empirischen Untersuchungen von Stölting (1980) eingeführt. Auf der Grundlage von Sprachstandserhebungen jugoslawischer Schüler in Deutschland konnte er zeigen, dass diese Kinder unter den spezifischen sozialen Bedingungen, die ihre Lebenssituation in Deutschland kennzeichneten, weder in der Erst- noch in der Zweitsprache die durchschnittlichen Sprachfähigkeiten einsprachiger Kinder erreichten und damit, gemäß der Definitionskriterien, „doppelseitig halbsprachig“ seien.

Spracherwerbstheoretisch wurde der Begriff Semilingualismus vor allem durch die Interdependenzhypothese von Cummins fundiert (vgl. z.B. Cummins, 1982). Mit der Annahme der Interdependenz der Entwicklung von Erst- und Zweitsprache geht Cummins davon aus, dass vorhandene erstsprachliche Fähigkeiten zu Beginn des Zweitspracherwerbs den Erwerbsprozess einer zweiten Sprache beeinflussen. Vor allem durch die Untersuchungsergebnisse von Skutnabb-Kangas und Toukoma (1976) sieht der Autor diese Hypothese empirisch bestätigt. Demnach zeigten skandinavische Untersuchungen, dass finnische Kinder, die vor ihrem Schulbesuch in Schweden mehrere Jahre in Finnland beschult wurden, die im Finnischen entwickelten sprachlichen Fähigkeiten für einen schnelleren und erfolgreichereren Erwerb des Schwedischen als Zweitsprache nutzen konnten. Skutnabb-Kangas und Toukoma (1976) verweisen besonders auf die in der Erstsprache entwickelten so genannten akademischen Sprachfähigkeiten. Sie seien durch dekontextualisierten Sprachgebrauch und Schriftsprachlichkeit gekennzeichnet. Dieses

von Cummins postulierte interdependente Verhältnis von Erst- und Zweitsprache hat in der Folge vor allem bildungspolitisch und bildungspraktisch in so genannten Sprachhaltungsprogrammen eine große Verbreitung gefunden (vgl. Graf, 1987). Hinsichtlich der theoretischen Fundierung der Cumminnschen Annahmen wurde unter anderem die unzureichende Berücksichtigung des Alters der Kinder und Jugendlichen bemängelt, das eben auch zu anderen Möglichkeiten des Sprachlernens führe und damit als zusätzliche Variable beachtet werden müsse (vgl. z.B. Glück, 1985; Graf, 1987). Trotz der bestehenden Kritik an der Interdependenzhypothese und damit der doppelten Halbsprachigkeit hat Baur (2000) auf der Grundlage einer in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts durchgeführten Studie mit türkischen und jugoslawischen Schülern erneut bestätigt, dass die deutschen Sprachkenntnisse der bilingualen Schüler im Gesamtdurchschnitt unter dem Niveau denen der monolingualen deutschen Schüler lagen. Diese Untersuchungsergebnisse bestätigen, so Baur, die Gültigkeit der Interdependenzhypothese.

Dieser kurze Überblick über die Untersuchungsergebnisse, die in der Vergangenheit dazu geführt haben, die Kategorie der doppelten Halbsprachigkeit zu konstruieren und zu dekonstruieren, machen deutlich, dass es vor allem der Maßstab für einsprachige Kinder gewesen ist, der die Sprachfähigkeiten zweisprachiger Kinder als defizitär erscheinen ließ und lässt. Vor einer kritischen Reflexion dieses Zusammenhangs wird im Folgenden kurz aufgezeigt, in welcher Hinsicht die Kategorie der doppelten Halbsprachigkeit genutzt wird, um Sprachentwicklungsauffälligkeiten im Kontext von Mehrsprachigkeit in der Logopädie und Sprachbehindertenpädagogik zu beschreiben und zu erklären.

Anfang der 1990er Jahre wird vor allem durch Ünsal und Wendlandt (1991) der Begriff der doppelten Halbsprachigkeit aufgenommen. Sie vertreten die Auffassung, dass die muttersprachliche Entwicklung bei „Migrantenkindern“ unter anderem durch ihre unzureichende Förderung in den Kindertageseinrichtungen unterbrochen wird und dass in der Folge auch Deutsch als Zweitsprache nur unzureichend erworben werden kann. Als wichtigstes Merkmal der aus dieser Erwerbssituation resultierenden doppelten Halbsprachigkeit bezeichnen die Autoren die fehlende Trennungsfähigkeit zwischen der Mutter- und der Zweitsprache: Das Kind mische beide Sprachen. Darüber hinaus werden unter anderem als weitere Merkmale aufgezählt: „geringer aktiver und passiver Wortschatz“, „Artikulationsschwierigkeiten“ und „Störungen in der Redeflüssigkeit“ (Ünsal & Wendlandt, 1991, S. 328).

Diese Kategorisierung von Sprachentwicklungsauffälligkeiten bei Kindern aus zugewanderten Familien unter Zuhilfenahme der doppelten Halbsprachigkeit wurde aus einer entwicklungsbezogenen und sprachpädagogischen Perspektive einer grundlegenden Kritik unterzogen (Kracht, 2000; Kracht & Welling, 1995). Sie soll an dieser Stelle nicht wiederholt, sondern anhand von zwei ausgewählten Kriterien zusammengefasst und ergänzt werden. Das erste Kriterium bezieht sich (a) auf die der Bewertung sprachlicher Fähigkeiten von mehrsprachigen Kindern zugrunde gelegte Norm, das zweite (b) auf die personale Orientierung in der Sprachdiagnostik und Sprachförderung. Beide Kriterien können mittlerweile als unumgängliche Standards in der Sprachdiagnostik und Sprachförderung, nicht nur mehrsprachiger Kinder, angesehen werden (vgl. Kracht, 2003).

Zu a) Die Frage nach der zugrunde gelegten Bezugsnorm bezieht sich auf den Maßstab, an dem sich die Bewertung sprachlicher Fähigkeiten orientiert. Dieser Maßstab muss, so das wissenschaftliche Kriterium, dem aktuellen Wissen über den beobachtbaren

Gegenstandsbereich angemessen sein (Gegenstandsangemessenheit). Durchgängige Bezugsnorm im Begründungszusammenhang der doppelten Halbsprachigkeit ist die Sprachentwicklung einsprachiger Kinder und Jugendlicher. Soziolinguistische und psycholinguistische Forschungsergebnisse (vgl. zsf. Kracht, 2000, 2001) zeigen jedoch schon seit mehr als zwei Jahrzehnten, dass mehrsprachige Entwicklung nicht nur als die Addition jeweils einsprachiger Entwicklungsprozesse zu verstehen ist. Die Bezugsnorm zur Bewertung mehrsprachiger Entwicklung muss sich also im Wissen um mehrsprachige Entwicklungsprozesse begründen. Dazu zählen zum Beispiel die Verlaufsstruktur und die speziellen psycholinguistischen Strategien wie der Sprachwechsel oder das Borgen von Wörtern aus der gerade nicht für die Sprachproduktion aktivierten Sprache. Der Bewertungsmaßstab „sprachliche Fähigkeiten einsprachiger Kinder“ bedarf demnach dringend der Revision, sodass Kinder zukünftig an dem gemessen werden, was auch tatsächlich im Rahmen ihrer Entwicklungsmöglichkeiten zu erwarten ist. Die sprachlichen Phänomene der so genannten doppelten Halbsprachigkeit würden sich dann nicht mehr als ein sprachliches Defizit darstellen, sondern als eine Lernervarietät, die förderlicher Entwicklungsbedingungen bedarf, damit das Kind seine Kompetenzen in beiden Sprachen weiter ausdifferenzieren kann.

Zu b) Das Kriterium der personalen Orientierung in Sprachförderung und Sprachdiagnostik verweist auf die pädagogische Grundlegung dieser beiden Praxisbereiche. Über die Wissens- und Normvermittlung hinaus muss in professionellen pädagogischen Praxiszusammenhängen immer auch nach der Integrität und der Identitätsentwicklung des angesprochenen Subjekts gefragt werden (vgl. Oevermann, 2002). Dieser Fragezusammenhang verweist auf die persönliche Bedeutung von auch sprachbezogenen Bildungsprozessen. Hinter jeglicher (sprach)pädagogischen Praxis steht damit die Frage nach den sozialen, lebensweltlichen und intraindividuellen Bedingungen sprachlicher Entwicklung eines einzigartigen Kindes. Rekonstruktion und Analyse individueller Sprachentwicklung stehen somit vor allem in sonderpädagogischen Förderkontexten im Vordergrund (vgl. z.B. Kracht, 2003; Kracht & Rothweiler, 2003). Demgegenüber verweist der Argumentationsduktus im Begriffsfeld der doppelten Halbsprachigkeit zumindest im ursprünglichen Sinne nicht auf eine individuelle sprachliche Problemlage. Vielmehr soll der Begriff programmatisch gedeutet eine bildungspolitische Wende initiieren. Die Ebenen des Schulsystems und der Sprachenpolitik stehen also zunächst einmal in Frage und nicht die personale Ebene eines einzelnen Kindes. Auf diesem Hintergrund erscheint es äußerst problematisch, wenn der Begriff nach wie vor dafür verwendet wird, Probleme der sprachlichen Entwicklung von Kindern aus zugewanderten Familien auf der individuellen und personalen Ebene zu beschreiben. So bleibt auch in aktuelleren Veröffentlichungen oft unklar, in welchem Zusammenhang eine pauschal diagnostizierte doppelte Halbsprachigkeit einer bestimmten ethnischen Gruppe oder „der ausländischen Kinder“ mit den gewählten Fördermaßnahmen stehen (vgl. z.B. Scherzinger, 1995; Schiller, Wildenhues & Wember, 2003).

Aktuell wird eine kontroverse Diskussion um die Angemessenheit der Kategorie *doppelte Halbsprachigkeit* in schriftspracherwerbstheoretischer Hinsicht geführt (Belke, 2002; Panagiotopoulou, 2002a, 2002b). In dieser Diskussion steht vor allem in Frage, ob von spezifischen Problemen mehrsprachiger Kinder überhaupt (noch) gesprochen werden kann. Panagiotopoulou (2002a, 2002b) kritisiert unter anderem, dass in der

gegenwärtigen Auseinandersetzung um sprachliche Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder sowohl im Bereich der Mündlichkeit als auch der Schriftlichkeit ein Widerspruch zu erkennen ist. Einerseits werde das besondere sprachliche Potenzial mehrsprachiger Kinder hervorgehoben, andererseits werden aber auch nach wie vor deren besondere sprachliche Schwierigkeiten betont. Ein abschließendes Zitat bringt die derzeitige Diskussion um die angemessenen Kriterien für die Bewertung sprachlicher Fähigkeiten von mehrsprachigen Kindern im Migrationskontext auf den Punkt. Die Diskussion bewegt sich zwischen der grundsätzlichen Anerkennung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit und der grundsätzlichen Problematisierung unter Zuhilfenahme der Kategorie doppelte Halbsprachigkeit – und das nicht nur innerhalb der Deutschdidaktik. „Während auf einer allgemeinen, bildungstheoretischen und pädagogisch-didaktischen Ebene (vgl. z.B. Auernheimer, 1997) die „Zweisprachigkeit“ als Wert und als ein besonderes „Bildungsziel“, als „Erziehungsziel“ (Gogolin, 1988) für die Unterrichtspraxis angesehen wird, ist auf der Ebene der empirisch-theoretischen Analyse der konkreten Lernprozesse von zweisprachigen SchülerInnen aus zugewanderten Familien weiterhin eine herkömmliche Betrachtung festzustellen. Ihre schriftsprachlichen Leistungen werden daher nicht nur aus einer undifferenzierten, monolingualen Sicht analysiert, sondern auch aus einer produkt- und defizitorientierten Perspektive gedeutet“ (Panagiotopoulou, 2002a, S. 361).

Mit der Kategorie der doppelten Halbsprachigkeit ist es trotz aller Kritik an ihren Grundlagen und ihrer praktischen-pädagogischen Handhabung historisch betrachtet gelungen, auf einen äußerst problematischen sprachlichen Entwicklungskontext für eine Reihe von Kindern aus zugewanderten Familien aufmerksam zu machen. Gleichzeitig haben sich aber auch durch soziolinguistische und psycholinguistische Forschungsergebnisse die Bewertungsmaßstäbe für die Entwicklung und den Gebrauch mehrerer Sprachen geändert. Festzuhalten bleibt: Auch ein knappes halbes Jahrhundert wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit den sprachlichen Problemlagen mehrsprachiger Kinder hat in Deutschland nicht zu den notwendigen bildungspolitischen Konsequenzen geführt. Nach wie vor wird die Mehrsprachigkeit strukturell und inhaltlich nicht als Bildungsvoraussetzung und -bedingung berücksichtigt.

Im Folgenden wird die sprachliche Entwicklung des mehrsprachigen Kindes vornehmlich nach ihren außersprachlichen Bedingungsfaktoren befragt. In dieser Perspektive steht nicht die Interdependenz von Erst- und Zweitsprache im Mittelpunkt der Betrachtung, sondern der Entwicklungskontext und seine Auswirkung auf den Zweitspracherwerb. Es wird jedoch deutlich werden, dass die schon herausgearbeiteten problematischen gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Bedingungen der Migration auch in der folgenden Auseinandersetzung wieder bedeutungsvoll werden.

12.2 Sprachliche Entwicklungsauffälligkeiten bei Kindern mit Migrationshintergrund

Die Überschrift dieses Abschnitts verweist mit dem Begriff „sprachliche Entwicklungsauffälligkeiten“ auf die sprachliche Entwicklung des Kindes, die im Zeichen seiner Gesamtentwicklung betrachtet wird. Die Entwicklungssituation des Kindes steht damit in ihrer Gesamtheit in der sprachpädagogischen Reflexion. Hinzu kommt die Spezifi-

zierung dieser Entwicklungssituation hinsichtlich des Migrationshintergrundes. Dieser Spezifizierung liegt die Annahme zugrunde, dass die Bedingungen der Migration in besonderem Maße die Entwicklungssituation bestimmen und den Erwerb einer zweiten Sprache elementar beeinflussen. Es werden im Folgenden Untersuchungsergebnisse diskutiert, die migrationsspezifische Zusammenhänge zwischen Lebenswelt und Spracherwerb berücksichtigen.

Erste Verweise auf die notwendige Erklärung von außersprachlichen Faktoren, die den sprachlichen Entwicklungsprozess unter Migrationsbedingungen mitbestimmen und als problematisch gelten müssen, liefert die Studie von Pienemann (1981). Mit den Forschungsergebnissen seiner Untersuchung zum „Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder“ deutet Pienemann sowohl auf eine verallgemeinerbare Chronologie beim Erwerb einzelner grammatischer Strukturbereiche als auch auf variierende Aspekte, die Hinweise auf soziokulturelle Einflussfaktoren zulassen. So benennt er unter anderem die große Variation im Erwerbstempo und die Möglichkeit so genannter „simplifizierter Varietäten“. Mit diesen beiden Aspekten ist ein wesentlicher Unterschied zum Erstspracherwerb benannt, der verdeutlicht, dass der Zweitspracherwerb nicht notwendigerweise zur Standardvariante des Deutschen führen muss, sondern stagnieren kann. Gründe dafür sieht Pienemann in der sozial-identifikatorischen Funktion der Sprache für den Einzelnen. Damit thematisiert er den lebensweltlichen Kontext der Sprachentwicklung, die Qualität und den Umfang von Spracherfahrungen und ihre persönliche Bedeutung im Leben des Kindes.

Aus heutiger Sicht ist unter Kenntnisnahme dieser Untersuchungsergebnisse festzustellen, dass im deutschsprachigen Raum in den darauf folgenden Jahren keine systematische Erforschung der als problematisch erkannten Sprachentwicklungsbedingungen erfolgt ist. Eine vergleichbare kritische Einschätzung nehmen Fthenakis, Sonner, Thurl und Walbner (1985, S. 9) in Bezug auf die empirische Forschung der „vollständige(n) Erfassung der psychologischen Realität des ausländischen Kindes und der für sie relevanten Rahmenbedingungen“ vor. Das von der Autorengruppe vorgelegte Handbuch „Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes“ stellt eine beeindruckende Zusammenstellung theoretischer und empirischer Arbeiten aus den klassischen Einwanderungsländern USA und Kanada sowie für die europäische Dimension Schweden dar. An die dort rezipierten Forschungsergebnisse hätte besonders im Hinblick auf die hier fokussierten sprachlichen Entwicklungsauffälligkeiten bei Kindern mit Migrationshintergrund angeknüpft werden können, da methodologisch „die Gesamtheit der im einzelnen Kind wirksamen Prozesse“ in Frage steht (ebd., S. 9). Die damit angesprochene subjektive Verarbeitung von Spracherwerbsbedingungen und Spracherfahrungen in der Migration stellt einen wesentlichen psycholinguistischen, kognitionspsychologischen und entwicklungspsychologischen Wissensbereich dar, der es ermöglicht, die personale Orientierung in der sprachpädagogischen Praxis bezugswissenschaftlich zu fundieren.

Die von Pienemann (1981) durch seine Untersuchungsergebnisse aufgeworfenen Fragen nach den außerindividuellen Einflussfaktoren des Zweitspracherwerbs und den damit verbundenen Erklärungsmöglichkeiten für Variation im Erwerbstempo sowie in der sprachlichen Strukturentwicklung werden in den 1990er Jahren durch Untersuchungen weiter verfolgt. Reich und Roth (2001) verweisen auf jene Forschungsergebnisse, die zum einen sozialräumliche Gegebenheiten und zum anderen durch die sozialen Schichten

bedingte Unterschiede berücksichtigen. So zeige eine Hamburger Untersuchung, dass die Kenntnisse türkisch-deutscher Kinder bei der Einschulung im Deutschen stärker variierten als im Türkischen, dass somit die Spracherfahrungen in der „deutsche(n) Lebenswelt“ heterogener seien als die in der „türkische(n) Lebenswelt“ (ebd., S. 13). Darüber hinaus konnte in einer weiteren Untersuchung gezeigt werden, dass „ein besonders hohes Maß an Marginalisierung“, also ein Leben am Rande der Mehrheitsgesellschaft, negative Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb habe. Abschließend sei ein weiteres Untersuchungsergebnis erwähnt, das sich auf die Abhängigkeit des Erwerbstempos in der Zweitsprache von dem sozialen Prestige der Kinder bezieht (vgl. ebd.). Demnach erwerben sozial hoch platzierte Schüler die Zweitsprache, hier Dänisch, schneller und effektiver als niedrig platzierte, und zwar gemessen an morphosyntaktischen Variablen. Das Erreichen der höchsten Leistungsstufe variiere in einer Spanne von zwei bis acht Jahren.

Diese Skizze an einschlägigen Forschungsergebnissen zeigt auf, dass die Spracherwerbssituation unter Migrationsbedingungen besonders für den Zweitspracherwerb ein deutliches Gefährdungspotenzial in sich birgt. Gefährdungen sprachlicher Entwicklung entstehen dann, so die zugrunde gelegte Annahme der sprachpädagogischen Interpretation, wenn das Kind im Laufe seiner sprachlichen Entwicklung sprachliche Strukturen nicht in einer Art und Weise gebraucht und in einem Zeitraum entwickelt, wie es der gesellschaftlichen Erwartung entspricht. Die soziale Umwelt wird aufmerksam, das Kind „fällt sprachlich auf“. Im Kontext dieser sozialen Dynamik erfährt das Kind in der Regel Beschränkungen in seiner sprachlichen Handlungsfähigkeit, zum Beispiel durch gehäuftes Nachfragen oder sprachliches Korrigieren. Mit Bezug auf die hier rezipierten Untersuchungsergebnisse sind besonders die große Variation im Erwerbstempo der Zweitsprache und die so genannte Stagnation in der sprachlichen Strukturentwicklung augenfällig. Beide Phänomene werden der Performanz zugeordnet und sind damit gebunden an die Bedingungen des Sprachgebrauchs, die unter Migrationsbedingungen problembehaftet erscheinen. So kann die persönliche Wahrnehmung von gesellschaftlichem, sozialem und kulturellem Ausschluss dazu führen, dass das Kind sich nicht ausreichend mit den Sprechern der deutschen Sprache identifizieren kann und darüber hinaus zu wenige persönlich bedeutsame soziale Beziehungen gestaltet werden können, die den Gebrauch der deutschen Sprache, auch in der Standardvariante, herausfordern.

Das Erkennen dieser problematischen Zweitspracherwerbsbedingungen darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Probleme immer nur dann als solche klassifiziert werden können, wenn andere sprachliche Fähigkeiten erwartet werden. Oben wurde ausgeführt, dass der monolinguale Habitus (in sensu Gogolin), also die grundsätzliche Orientierung an Einsprachigkeit in der Gesellschaft und den sie tragenden Institutionen, die Erwartungshaltung bestimmt. So wird zum Beispiel ein auffällig langsames Erwerbstempo in der deutschen Sprache dem Kind erst dann zum Problem, wenn bei der Einschulung die unterschiedliche Geschwindigkeit beim Erwerb der deutschen Sprache nicht berücksichtigt wird. Somit müssen sich zukünftig die sprachpädagogischen Anstrengungen darauf richten, die Zweitspracherwerbsbedingungen zu optimieren. Gleichzeitig müssen sich aber die Erwartungen zunehmend an den Regelmäßigkeiten des Zweitspracherwerbs orientieren – einschließlich der Variation und des unterschiedlichen Erwerbstempos.

In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zum sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sprache von 1998 wird auf die Berücksichtigung der skizzierten sprachlichen Entwicklungsauffälligkeiten erstmalig explizit Bezug genommen, indem die pädagogische Ausgangslage von Schülerinnen und Schülern als Förderbedarf im Bereich sprachlichen Handelns beschrieben wird. Diese pädagogische Ausgangslage sei wesentlich geprägt durch kulturell-gesellschaftliche Hintergründe des Sprachgebrauchs, seine kommunikativen Bedingungen und kognitiven Voraussetzungen. „Einschränkungen in ihren sprachlichen Handlungsfähigkeiten ergeben sich für Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer Entwicklungs- und Lernbedingungen Sprache in Laut und Schrift als Mittel der Erkenntnis, der Darstellung, des Ausdrucks und der Kommunikation nicht erwartungsgemäß und altersüblich gebrauchen können. Solche Beeinträchtigungen können von unzureichenden sozialen, emotionalen und sprachlichen Erfahrungen und Vorbildern sowie Gelegenheiten des Sprachgebrauchs und von bestimmten Lebens- und Lernbedingungen herrühren. Die pädagogische Bedeutung dieser Bedingungen, ihrer Verflechtungen und ihrer Entwicklungsdynamik prägt das individuelle sonderpädagogische Förderbedürfnis des einzelnen Kindes“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.6.1998, Kultusministerkonferenz, 2000, S. 225).

Zusätzlich zur Bewältigung der jeweils individuell bedeutsamen lebensweltlichen Sprachentwicklungsbedingungen wird das mehrsprachige Kind vor eine weitere anspruchsvolle Entwicklungsaufgabe gestellt: Es muss die mit den verschiedenen Einzelsprachen verbundenen Strukturunterschiede und Strukturgemeinsamkeiten kognitiv verarbeiten. Die damit verbundenen, hochkomplexen psycholinguistischen Verarbeitungsprozesse können zu strukturellen Entwicklungsauffälligkeiten bei Mehrsprachigkeit führen.

12.3 Strukturelle Entwicklungsauffälligkeiten bei Mehrsprachigkeit

Die folgende Darstellung erörtert strukturelle Entwicklungsauffälligkeiten bei Mehrsprachigkeit aus einer sprachimmanenten Perspektive. Mit dieser Perspektive sind (a) die Struktureigenschaften der am Entwicklungsprozess beteiligten Sprachen im Vergleich angesprochen und (b) für den Zweitspracherwerb besonders schwierige Struktureigenschaften der deutschen Sprache.

Zu a) So genannte kontrastive Sprachanalysen bilden den wissenschaftlichen Ausgangspunkt der Erklärung des Zweitspracherwerbs und in der Folge sprachlicher Auffälligkeiten bei Mehrsprachigkeit. Hier lautet die vereinfachte Basishypothese: Aufgrund von Strukturunterschieden der am Erwerbsprozess beteiligten Sprachen komme es zu speziellen Erwerbsproblemen und typischen sprachlichen Auffälligkeiten, je nachdem, welche Erstsprache dem Zweitspracherwerb zugrunde liegt. Erklärt werden derartige Auffälligkeiten mit dem psycholinguistischen Prozess des Transfers: Die sprachliche Struktur der in der Regel dominanten Sprache werde in eine zweite Sprache transferiert. Das sprachliche Produkt stellt dann eine Interferenz dar. Derartige Übertragungen können in allen sprachlichen Entwicklungsbereichen vorkommen: Aussprache, Grammatik, Lexikon, Wortbedeutung und Pragmatik (vgl. Kracht, 2000, 2001). Auf diesem

Hintergrund würde sich zum Beispiel erklären lassen, warum viele griechischsprachige Kinder das /sch/ durch ein stimmloses /s/ oder stimmhaftes /z/ ersetzen: Im Phonembestand des Griechischen existiert kein /sch/. Beobachtbar ist jedoch auch, dass zum einen nicht alle griechischsprachigen Kinder diesen Transfer aus dem Griechischen vornehmen und wenn, dann für individuell unterschiedlich lange Zeiträume. Im Rahmen der mehrsprachigen Entwicklung wird erwartet, dass Kinder vorübergehend transferieren, nach einer gewissen Entwicklungsdauer aber eine Orientierung an den Strukturen der Einzelsprachen erfolgt. Darüber hinaus ist theoretisch umstritten, welche Erklärungsstärke der so genannten Kontrastivhypothese für den Zweitspracherwerb zugesprochen wird. In den pädagogischen Praxisbereichen der schulischen Sprachförderung und „Deutsch als Zweitsprache“ wird verbreitet auf den kontrastiven Erklärungsansatz für strukturelle Entwicklungsauffälligkeiten bei Mehrsprachigkeit zurückgegriffen. Slembek (1986) spricht in diesem Zusammenhang sogar von „Fehlertherapie“. Voraussetzung für sprachvergleichendes Arbeiten im Rahmen von Sprachanalysen, der Sprachförderung und dem Sprachunterricht ist auf jeden Fall ein hinreichendes Wissen über das System der deutschen Sprache und der jeweiligen Erstsprachen (vgl. z.B. Rieder, 2000). Nur auf diesem Hintergrund ist ein professionelles sprachpädagogisches Arbeiten im Kontext der sprachstrukturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit überhaupt möglich.

zu b) Zunehmend stehen in der Diskussion der strukturellen Entwicklungsauffälligkeiten bei Mehrsprachigkeit auch die Eigenschaften des deutschen Sprachsystems im Mittelpunkt. Wie jede Einzelsprache weist die deutsche Sprache eine Reihe von strukturellen Entwicklungsanforderungen auf, die das mehrsprachige Kind vor besondere Herausforderungen zu stellen scheint.

Besonders Penner (1996) hat formuliert, dass möglichst viele „fremdsprachige“ Kinder in einem „logopädischen Unterricht“ gezielt sprachlich gefördert werden sollten. Der Autor erklärt diese Forderung mit den strukturellen Erwerbsanforderungen der deutschen Sprache und den für ihre Aneignung notwendigen hoch spezifischen Erwerbsstrategien, die beim Zweitspracherwerb nur in reduzierter Form zur Verfügung stünden. Die Folge sei in der Regel eine Stagnation im Zweitspracherwerb, die einsetze, bevor zum Beispiel das Artikelsystem erworben sei.

Auch Wegener (1995) hat durch ihre Studie „Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand“ herausgestellt, dass für den Zweitspracherwerb des Deutschen besonders schwierige sprachstrukturelle Bereiche auszumachen sind. Ihre Ausführungen stützen sich vor allem auf die Beobachtung im Unterricht „Deutsch als Zweitsprache“: Zweitsprachlerner erwerben die Syntax des Deutschen „sehr viel leichter“, „schneller“ und „vollständiger“ als die Morphologie, hier besonders die Morphologie der Nominalflexion (Markierung von Numerus, Genus und Kasus). Wegener weist der Genusmarkierung eine besondere Bedeutung zu, weil der Erwerb des Kasus und auch des Plurals erst durch ihren zielsprachengemäßen Gebrauch möglich sei.

Siebert-Ott (2001) macht in ihrer Monografie „Frühe Mehrsprachigkeit“ auf Probleme des Grammatikerwerbs aufmerksam, allerdings nicht im engen sprachstrukturellen Sinne. Vielmehr verweist sie vor allem in ihrer Problemanalyse auf komplexe grammatische Formen der Nebensatzkonstruktion, die eng an die kulturelle Erfahrung von konzeptioneller Schriftlichkeit gebunden sind. In Abgrenzung zu konzeptioneller Mündlichkeit führt sie Kommunikationsbedingungen für die Entwicklung konzeptioneller Schriftlich-

keit aus, die zusammengefasst in einer raumzeitlichen Distanz zu einem unvertrauten Kommunikationspartner bestehen, zum Beispiel wenn einem entfernten Bekannten am Telefon ein persönliches Problem darzulegen ist. Hier würden Versprachlichungsstrategien eingesetzt, die insgesamt zu einem hohen Grad an Formalisierung, Strukturiertheit und Komplexität sprachlicher Äußerungen führten. Eine derartige sprachformale Qualität zeigt sich syntaktisch zum Beispiel durch den gehäuften Gebrauch von Nebensätzen, die im Vergleich zur Koordination von Hauptsätzen durch Subordination gekennzeichnet sind. Anstatt mit der Aneinanderreihung von Aussagen wie im Falle der Koordination (z.B. mit „und“ bzw. „oder“) wird bei Nebensätzen mit ausgewiesenen Beziehungen zwischen den Teilsätzen gearbeitet (z.B. mit „weil“). Bezogen auf die Sprachfähigkeiten mehrsprachiger Kinder problematisiert Siebert-Ott, dass die schulische Sprachpraxis davon ausgeht, dass mit zunehmender Literalisierung der Gesellschaft die Bedeutung der Familie für die Weitergabe komplexer Ausdrucksformen von Kindern zunimmt. Kommen Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, aus einer Familie, die in ihrem Sprachgebrauch eher an konzeptioneller Mündlichkeit orientiert ist, verfügen die Kinder nur bedingt über distanzsprachliche Normen, die von der Mehrheitsgesellschaft, vor allem in der Schule, erwartet werden.

Mit diesem Ansatz von Siebert-Ott, spezifische strukturelle Auffälligkeiten im Kontext von Mehrsprachigkeit zu beschreiben, wird der mündliche Sprachgebrauch nicht losgelöst von der schriftsprachlichen Kompetenz betrachtet (hier: konzeptionelle Schriftsprachlichkeit). Damit wird deutlich, dass gerade bei älteren Kindern Mündlichkeit und Schriftlichkeit zwei unterscheidbare, aber nicht zu trennende Aspekte der kindlichen Sprachlichkeit darstellen.

Die dargestellten zwei Zugriffsweisen (a und b) zeigen im Vergleich zu den vorherigen Ausführungen, dass relativ unabhängig von den außersprachlichen Einflussfaktoren des Zweitspracherwerbs ein breites sprachstrukturelles und psycholinguistisches Wissen über die am Erwerbsprozess beteiligten Sprachen die Problemanalyse bestimmen muss. Dabei sollte in der sprachpädagogischen Praxis die Wahl nicht vorschnell für nur einen theoretischen Zugang in der Erklärung und Beschreibung sprachlicher Entwicklungsprobleme im Kontext von Mehrsprachigkeit und des Zweitspracherwerbs getroffen werden.

12.4 Zusammenfassung

Wie bereits in der Einführung zur Problemanalyse des in diesem Beitrag fokussierten Themenbereichs dargelegt, gibt es noch keine eindeutigen Differenzkriterien zur Klassifizierung der spezifischen Sprachentwicklungsstörung. Auf diesem eher als diffus einzuschätzenden Erklärungs- und Beschreibungshintergrund wurde zur systematischen Bearbeitung ein Dreierschritt gewählt.

Zunächst (Abschn. 12.1) wurde auf den Entstehungshintergrund der bis heute häufig verwendeten Kategorie der doppelten Halbsprachigkeit hingewiesen und der mit ihr verbundene Erklärungsanspruch einer kritischen Reflexion unterzogen. In diesem Zusammenhang sind vor allem zwei Aspekte herausgestellt worden: (a) Die auf die Mehrheitssprache ausgerichteten institutionellen Erziehungs- und Bildungsbedingungen sind für eine ausgewogene Mehrsprachigkeit von Kindern aus sprachlichen Minderheiten

als problematisch einzuschätzen. (b) Der einsprachige Bewertungsmaßstab, der zur Einschätzung unzureichender Sprachkenntnisse in beiden Sprachen führt, wird psycholinguistischen und soziolinguistischen Forschungsergebnissen zur Entwicklung und dem Gebrauch mehrerer Sprachen nicht gerecht. Die Kategorie gilt für die personenbezogene sprachpädagogische Diagnostik und Förderung als wenig brauchbar. In einem zweiten Schritt (Abschn. 12.2) wurde der Zusammenhang von Lebens- und Lernbedingungen in der Migration und der Sprachentwicklung einer differenzierteren Betrachtung unterzogen. Bisherige Untersuchungen zeigen, dass es einen besonderen sensiblen Zusammenhang zwischen lebensweltlichen Entwicklungsbedingungen, Erwerbstempo und der Ausbildung der Standardvariante des Deutschen gibt. Derartige Variationen sind in vergleichbarer Art und Weise beim Erstspracherwerb nicht beobachtbar. Abschließend (Abschn. 12.3) wurde die Aufmerksamkeit auf die sprachstrukturellen Bedingungsfaktoren sowohl der Erstsprachen als auch der Zweitsprache Deutsch gelenkt. Es wurde deutlich, dass das mehrsprachige Kind auch hinsichtlich der sprachverarbeitenden Aspekte von sprachlichen Strukturunterschieden und sprachlicher Komplexität vor gewisse Herausforderungen gestellt wird, die zu strukturellen Entwicklungsauffälligkeiten führen können.

Hinsichtlich der drei eingenommenen und skizzierten Perspektiven sollte deutlich geworden sein, dass in den beschriebenen Kontexten gesellschaftlicher, sozialer, kultureller, lebensweltlicher und sprachstruktureller Art Probleme auftreten können, aber nicht auftreten müssen. Eine sprachpädagogisch motivierte Problemanalyse im Hinblick auf die spezielle sprachliche Problemlage eines einzelnen Kindes muss dementsprechend den Ausgangspunkt in den spezifischen Bedingungen einer individuellen Entwicklungssituation nehmen, da Spracherwerbsanforderungen und -bedingungen in großer Abhängigkeit zur jeweils subjektiven Verarbeitung stehen.

Literatur

- Auernheimer, G. (1997). Interkulturelle Pädagogik – ein überflüssiges Steckenpferd? *Pädagogik und Schulalltag*, 3, 303-311.
- Bade, K. J. (Hrsg.). (1992). *Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland: Migration in Geschichte und Gegenwart*. München: Beck.
- Bade, K. J. (1994). *Homo Migrans. Wanderungen aus und nach Deutschland. Erfahrungen und Fragen*. Essen: Klartext.
- Baur, R. S. (2000). Schulischer Zweitspracherwerb bei Migrantenschülern – Theorie und Empirie. *Deutsch als Fremdsprache*, 37, 131-135.
- Belke, G. (2002). Replik zu Argyro Panagiotopoulou. In H. Balhorn, H. Bartnitzky, I. Büchner & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Sprachliches Handeln in der Grundschule. Schatzkiste Sprache 2* (S. 373-379). Weinheim: Beltz.
- Cummins, J. (1982). Die Schwellenniveau- und Interdependenzhypothese: Erklärung zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In J. Swift (Hrsg.), *Bilinguale und multikulturelle Erziehung* (S. 34-43). Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Fthenakis, W., Sonner, A., Thurl, R. & Walbinger, W. (1985). *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. München: Hueber.

- Glück, H. (1985). Zweisprachigkeit und Zweitspracherwerb. Ökonomische, politische und linguistische Argumente zu einer aktuellen sprachpolitischen Grundsatzdebatte. *Deutsch lernen*, 10, 15-42.
- Gogolin, I. (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Graf, P. (1987). *Frühe Zweisprachigkeit und Schule. Empirische Grundlagen zur Erziehung von Minderheitenkindern*. München: Hueber.
- Hansegård, N. E. (1968). *Tvåspråkighet eller halvspråkighet?* Stockholm: Bokförlaget Aldus/Bonniers.
- Kracht, A. (2000). *Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis*. Münster: Waxmann.
- Kracht, A. (2001). Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung. Vorbereitende Präzisierungen für eine sprachtherapeutische Konzeptbildung. *L.O.G.O.S. interdisziplinär*, 9, 252-263.
- Kracht, A. (2003). Sprachliche Normen und Zielsetzungen von Sprachstandserhebungen – einige kritische Anmerkungen. In Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.), *Förderung von Migranten und Migrantinnen im Elementar- und Primarbereich. Fachtagung am 7. März 2003 in Berlin. Dokumentation* (S. 37-44). Berlin: Bonner-Universitäts-Buchdruckerei.
- Kracht, A. & Rothweiler, M. (2003). Diagnostische Fragen zur kindlichen Grammatikentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit. In B. Warzecha (Hrsg.), *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. Tagungsband der 4. Novemberakademie des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg vom 22. bis 23. November 2002* (S. 189-204). Münster: Waxmann.
- Kracht, A. & Welling, A. (1995). Migration und kindliche Zweisprachigkeit: Probleme und Perspektiven der Sprachbehindertenpädagogik. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 8 Sprachstörungen im sonderpädagogischen Bezugssystem* (S. 365-404). Berlin: Marhold.
- Kultusministerkonferenz. (2000). Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.6.1998. In W. Drave, F. Rumpler & P. Wachtel (Hrsg.), *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren* (S. 223-240). Würzburg: edition bentheim.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Panagiotopoulou, A. (2002a). „Von hohen Bergen kommen fast jeder Tag die Wölfe“ Ist Halbsprachigkeit auch eine Folge von Migration? In H. Balhorn, H. Bartnitzky, I. Büchner & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Sprachliches Handeln in der Grundschule. Schatzkiste Sprache 2* (S. 360-372). Weinheim: Beltz.
- Panagiotopoulou, A. (2002b). Argyro Panagiotopoulou antwortet. In H. Balhorn, H. Bartnitzky, I. Büchner & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Sprachliches Handeln in der Grundschule. Schatzkiste Sprache 2* (S. 380-384). Weinheim: Beltz.
- Penner, Z. (1996). Intervention bei spezifischen sprachlichen Defiziten der fremdsprachigen Kinder. *Verein Berner Logopädinnen und Logopäden Bulletin, Heft 1*, 19-28.
- Pienemann, M. (1981). *Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder*. Bonn: Bouvier.
- Reich, H. H. & Roth, H.-J. (2001). *Zum Stand der nationalen und internationalen Forschung zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Vorläufige Fassung zur Vorlage bei der 3. November-Akademie „Mehrsprachigkeit und Bildung“ am 23. und 24.*

- November 2001 in Hamburg. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.
- Rieder, K. (2000). *Herkunftssprache, Zielsprache. Eine Handreichung für den Unterricht mit multikulturellen Klassen*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Scherzinger, A. (1995). Kinder und Jugendliche, deren Erstsprache nicht Deutsch ist: Aspekte der Sprachförderung. *Die Sprachheilarbeit*, 40, 466-474.
- Schiller, N., Wildenhues, U. & Wember, F. B. (2003). Systematische Leseförderung bei zweisprachig aufwachsenden Kindern mit besonderem pädagogischem Förderbedarf. Erste Praxisversuche und Analysen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 54, 183-193.
- Siebert-Ott, G. M. (2001). *Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten*. Tübingen: Niemeyer.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not: The education of minorities. Multilingual Matters 7*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. & Toukomaa, P. (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family*. Tampere: Tutkumuksia Research Reports.
- Slembek, E. (1986). *Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie*. Heinsberg: Dieck.
- Stölting, W. (1980). Die Entwicklung der Zweisprachigkeit bei ausländischen Schülern. *Praxis Deutsch, Sonderheft 80*, 19-22.
- Ünsal, F. & Wendlandt, W. (1991). Doppelte Halbsprachigkeit bei türkischen Migrantenkindern. In Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs) – LG Hessen (Hrsg.), *Behinderung – Pädagogik – Sprache. XIX. Arbeits- und Fortbildungstagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. vom 27. bis 29. 9. 1990 in Marburg* (S. 326-333). Gießen: Giessen-Druck.
- Wegener, H. (1995). *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Niemeyer.