

Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit
und Kulturenvielfalt im Unterricht

Anastasia Şenyıldız

**FÖRDERUNG DES ZWEITSPRACHERWERBS
IM ELEMENTARBEREICH
DURCH OPTIMIEREN VON LERN- UND
INTERAKTIONSBEDINGUNGEN**

Anastasia Şenyıldız

**FÖRDERUNG DES ZWEITSPRACHERWERBS
IM ELEMENTARBEREICH
DURCH OPTIMIEREN VON LERN- UND
INTERAKTIONSBEDINGUNGEN**

Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht

Herausgeber: Prof. Dr. Ernst Apeltauer
Universität Flensburg
Abt. Deutsch als fremde Sprache
D-24943 Flensburg, Auf dem Campus 1

Tel: 0461 / 805 2179 und 0461 / 805 2186 (Sekretariat)
e-mail: apeltaue@uni-flensburg.de

Dieser Text ist urheberrechtlich geschützt. Er darf ohne Genehmigung
der Verfasserin nicht, auch nicht in Auszügen, vervielfältigt werden.

Schutzgebühr: 2 € zzgl. Porto

Layout: Jutta Kleren
Druck: Werner Rux

ISSN 0943-464X
Heft 55 (2011)

Vorwort

Aufgeschreckt durch die Ergebnisse internationaler Vergleichsuntersuchungen sind in den letzten Jahren in vielen Bundesländern Deutschlands Fördermaßnahmen für Zuwandererkinder eingerichtet worden. Ergänzend dazu haben Verlage Fördermaterialien auf den Markt gebracht. Über die Effektivität dieser Fördermaßnahmen oder auch der Materialien gibt es unterschiedliche Auffassungen. Evaluationen von Fördermaßnahmen sind heftig kritisiert worden, nachdem sie auf die Ineffektivität der Maßnahmen hingewiesen hatten. Und für Fördermaterial liegen nur verlagsinterne Evaluationen vor, die erst noch durch externe Evaluationen ergänzt werden müssten. Kurz: Die Lage ist unbefriedigend, nicht zuletzt deshalb, weil die Forschungslage nach wie vor unbefriedigend ist.

Umso erfreulicher ist es, dass die Ergebnisse eines interessanten Forschungsprojektes, die hier vorgelegt werden, nun allgemein zugänglich gemacht werden können.

Frau Şenyıldız hat sich über mehr als ein Jahr intensiv mit der sprachlichen Entwicklung von Zuwandererkindern aus dem russischen Sprachraum beschäftigt. Ihre sorgfältigen Analysen von Sprach- und Interaktionsdaten, die sie im Rahmen eines Eltern-Kind-Deutschkurses erhoben hat, zeigen, wie sich die Erstsprache (Russisch) weiterentwickelt und wie die Zweitsprachentwicklung von der Einbeziehung der Erstsprache (und insbesondere der Eltern) in den Deutschkurs profitiert.

Anhand prototypischer Interaktionsabläufe (Ausschnitte aus längeren Transkriptionen) vermag sie zu zeigen, welche Interaktionsformen, welche Formen von Korrekturen oder Unterstützungen (Scaffolding) sich als effektiv erweisen und welche eher weniger förderlich zu sein scheinen. Fokussiert werden von ihr dabei u. a. auch Nachsprechen und Nachahmen sowie unterschiedliche Möglichkeiten des Scaffoldings.

Wer sich mit der Thematik vertiefend beschäftigen möchte, dem sei das gut lesbare Buch von Frau Şenyıldız empfohlen: Anastasia Şenyıldız 2010: Wenn Kinder mit Eltern gemeinsam Deutsch lernen; Tübingen (Stauffenburg), ISBN 978-3-86057-928-2

Flensburg, im April 2011

Ernst Apeltauer

Anastasia Şenyıldız

FÖRDERUNG DES ZWEITSPRACHERWERBS
IM ELEMENTARBEREICH
DURCH OPTIMIEREN VON LERN- UND
INTERAKTIONSBEDINGUNGEN

1. Einleitung
2. Theoretische Grundlegung
3. Anlage der empirischen Untersuchung
4. Positionieren eigener Untersuchungsergebnisse in der aktuellen Zweitspracherwerbsforschung
 - 4.1. Bestätigte Forschungsergebnisse
 - 4.2. Neue Forschungsergebnisse im Bereich der lerner-sprachlichen Entwicklung
 - 4.3. Neue Erkenntnisse zum Zweitspracherwerb im sozio-kulturellen Kontext
5. Ausblick
6. Literatur

1. Einleitung

In der vorliegenden Publikation wird über eine empirische Untersuchung zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache im Elementarbereich berichtet. Es handelt sich um ein Promotionsprojekt, das unter der Leitung von Herrn Prof. Dr. Ernst Apeltauer (Abteilung Deutsch als fremde Sprache der Universität Flensburg) durchgeführt wurde.

Der Zweitspracherwerb im Elementarbereich wird in letzter Zeit intensiv erforscht und diskutiert. Zum Zweitspracherwerb von jüngeren russischsprachigen Kindern gibt es beispielsweise Untersuchungen von Haberzettl (2005), Kostyuk (2005), Kaltenbacher/Klages (2006) und Thoma/Tracy (2006).

Unsere Untersuchung unterscheidet sich von den oben Genannten dadurch, dass:

- nicht nur die Entwicklung zweitsprachlicher Kompetenzen beschrieben wird, sondern auch die Entwicklung der erstsprachlichen Kompetenzen der Kinder sowie die gegenseitige Beeinflussung beider Sprachen während dieser Aneignungsprozesse;
- die sprachliche Entwicklung mit ihrem soziokulturellen Kontext beschrieben und analysiert wird: Wir betrachten den Spracherwerb als einen Prozess, der in einen soziokulturellen Kontext eingebunden ist und von Interaktionen mit anderen vorangetrieben wird;
- auch die Rolle der Eltern und ihr Einfluss auf die sprachliche Entwicklung ihres Kindes beschrieben und analysiert wird: Der Einfluss von Migranteltern auf den Zweitspracherwerb wurde in Deutschland im Rahmen soziolinguistisch orientierter Studien erforscht (vgl. z. B. Yakut (1981). Dabei wurde vor allem ein Zusammenhang zwischen (familialen) Sozialisationsbedingungen und dem Zweitspracherwerb von Schulkindern fokussiert. In unserer Untersuchung werden familiale Bedingungen zusätzlich mikroanalytisch untersucht und insbesondere Eltern-Kind-Interaktionen und ihre Auswirkungen auf Lernfortschritte beschrieben.

Die Beantwortung der Untersuchungsfrage erfolgt auf der Grundlage empirischer Daten aus einem Eltern-Kind-Deutschkurs, der über einen Zeitraum von neun Monaten durchgeführt wurde. Forschungsleitend ist dabei das Interesse, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie durch eine optimierte

Abstimmung von Lernkontexten Migrantenkinder im Elementarbereich in ihrer sprachlichen Entwicklung besser unterstützt werden können.

2. Theoretische Grundlegung

Den theoretischen Rahmen unserer Untersuchung bildet die soziokulturelle Theorie (sociocultural theory) des Zweitspracherwerbs, die insbesondere in den USA intensiv diskutiert wurde (vgl. z. B. Lantolf/Appel (1998), Lantolf (2000), Lantolf (2009)). Die soziokulturelle Theorie basiert auf den Arbeiten des sowjetischen Psychologen Lev Vygotskij (Wygotski¹). Die zentrale Idee seiner Theorie ist, dass die menschliche Entwicklung in einem soziokulturellen Kontext in Form von Kommunikation mit anderen Menschen erfolgt und dadurch geformt wird.

Zu den Konstrukten der soziokulturellen Theorie gehören Nachahmung, Zone der nächsten Entwicklung und Scaffolding.

Nachahmung

Vygotskij misst der Nachahmung einen hohen Stellenwert bei: „Das Sprechenlernen und der Schulunterricht beruhen weitgehend auf der Nachahmung“ (Wygotski 1934/1993:240). Vygotskij weist darauf hin, dass die Möglichkeiten zur Nachahmung beim Kind nicht unbegrenzt sind, „sondern sich streng gesetzmäßig, dem Verlauf seiner geistigen Entwicklung entsprechend ändern“ (ebd.: 82).

Im Kontext des Zweitspracherwerbs spielt die Nachahmung eine wichtige Rolle. Apeltauer (2008a:200 ff., 2008b) kommt bei der Analyse des von einem türkischsprachigen Kindergartenkindes initiierten Nachsprechen eines Märchens zur Feststellung, dass ein solches Nachsprechen ein kreatives und produktives Nachgestalten im Rahmen eigener sprachlicher Fertigkeiten darstellt. Daraus können sowohl der erreichte Entwicklungsstand in der Zweitsprache als auch die Zone der nächsten Entwicklung bestimmt werden (vgl. Apeltauer 2008b:38). Außerdem „können Rückschlüsse auf die sprachliche Kompetenz und auf bevorzugte Interaktions- und Lernstrategien gezogen werden“ (vgl. Apeltauer 2008a:200).

¹ Die zwei Schreibweisen sind auf unterschiedliche Transliterationsmöglichkeiten zurückzuführen. Während der Name Вьготский bei den ersten Übersetzungen aus dem Russischen als Wygotski wiedergegeben wurde, wird nun – auch in dieser Arbeit – Vygotskij bevorzugt (vgl. z. B. Keiler (2002), Meng/Protassova/Goldfuß-Siedl (2007)). Beim Zitieren wird jedoch die Schreibvariante des jeweiligen Werkes beibehalten.

Zone der nächsten Entwicklung

Vygotskij unterscheidet zwischen zwei Entwicklungsniveaus des Kindes. Das aktuelle Entwicklungsniveau wird mithilfe von Aufgaben, die es selbst lösen kann, bestimmt. Allerdings wird damit der tatsächliche Entwicklungsstand des Kindes nicht ausreichend erfasst. Dies kann erst durch die Bestimmung der Zone der nächsten Entwicklung erreicht werden. Definiert wird sie als eine Zeitspanne, eine „Divergenz zwischen dem geistigen Alter oder dem aktuellen Niveau der Entwicklung, das mithilfe selbstständig zu lösender Aufgaben bestimmt wird, und dem Niveau, das das Kind bei der nicht selbstständigen, sondern gemeinschaftlichen Lösung von Aufgaben erreicht“ (Wygotski 1934/1993:236 f.).

Im Gegensatz zu Krashens Formel $i+1$, die besagt, dass der Input für einen Fremdsprachenlerner immer etwas über den erreichten Entwicklungsstand liegen sollte, und die für jeden Lerner Gültigkeit beansprucht (vgl. Krashen (1985), bezieht sich die Zone der nächsten Entwicklung auf konkrete Dialoge. Sie ist individuell und variabel.

Aus der Perspektive der soziokulturellen Theorie betrachtet kann eine sprachliche Entwicklung mithilfe der erforderlichen Hilfestellung zusammenhängen und als „quality of assistance needed by a particular learner in order to perform appropriately in the new language“ (Lantolf/Thorne 2007:212) aufgefasst werden. Das bedeutet, dass Anzeichen der Entwicklung auf zwei Ebenen beobachtet werden können (ebd.):

- auf der Ebene der selbstständigen Sprachproduktion;
- (im Sinne des Scaffoldings) auf der Ebene der unterstützten Sprachproduktion.

Scaffolding

Während die Zone der nächsten Entwicklung stärker auf das Kind und seine Fähigkeiten ausgerichtet ist, fokussiert das Scaffolding die unterstützenden Leistungen des Erwachsenen. Scaffolding kann als Bestandteil eines komplexen Lernprozesses in sozialen Situationen aufgefasst werden, bei dem sich das autonome Lernen und gelenkte Lernaktivitäten miteinander verbinden lassen (vgl. z. B. Gibbons (2002).

Scaffolding entsteht in Interaktionen, in denen eine sprachliche Aufgabe, die für das Kind alleine noch nicht zu bewältigen wäre, gelöst wird. Wie bei einem Baugerüst wird zunächst eine vollständige Vorlage zur Orientie-

rung aufgebaut und schrittweise mit den fortschreitenden Kompetenzen des Lerners wieder abgebaut. Eine mehrfache Wiederholung identischer oder ähnlicher Aufgaben ermöglicht dem Kind durch das häufige Üben, Kompetenzen zu entwickeln und zunehmend selbstständiger zu handeln. Scaffolding ermöglicht ein sprachliches Handeln, das über dem Niveau selbstständiger Sprachbeherrschung liegt (vgl. Apeltauer 2007a:66 f.).

Unterstützende Leistungen zwischen den Lernern werden als kollektives Scaffolding bezeichnet (vgl. Donato (1998)). Im Gegensatz zur traditionellen Auffassung des Scaffoldings wird dabei die asymmetrische Rollenaufteilung (Experte – Nichtexperte) aufgebrochen und es werden vergleichbare Lernmöglichkeiten geschaffen.

3. Anlage der empirischen Untersuchung

Unsere Untersuchung zum Zweitspracherwerb russischsprachiger Vorschulkinder in einem Eltern-Kind-Deutschkurs ist der qualitativen Forschungsmethodologie zuzuordnen. Wegen des Fokusses auf Entwicklungsprozesse wurde die Untersuchung longitudinal angelegt. Ihr Kernstück bilden Fallstudien zu drei Vorschulkindern. Fallstudien können als Produkt einer Feldforschungstätigkeit betrachtet werden, das verschiedene Daten im Sinne der Daten- und Perspektiventriangulation zu einem ganzheitlichen Bild verdichtet.

Die Feldforschung im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde in vier Phasen durchgeführt:

1. Annäherung ans Feld (November 2003): Der erste Kontakt mit dem Kindergarten wurde mithilfe einer Schlüsselperson aufgenommen;
2. Orientierung im Feld (Dezember 2003 - Januar 2004): Das Kennenlernen, der Vertrauensaufbau und die Probandengewinnung fanden statt;
3. Durchführung des Eltern-Kind-Deutschkurses (Februar 2004 - Dezember 2004): Um erforschen zu können, wie Kinder zusammen mit ihren Eltern Deutsch lernen, wurde ein Eltern-Kind-Deutschkurs eingerichtet. Im Kurs wurde der Großteil der Daten durch die Tonaufzeichnungen (in einer Gesamtlänge von ca. 21 Stunden) erhoben;
4. Evaluation der Feldforschung (Januar 2005 - Februar 2005): Es wurden Hausbesuche bei Familien gemacht, die am untersuchten Eltern-Kind-

Kurs teilgenommen hatten und Gespräche (Leitfadeninterviews) mit den Eltern geführt.

Der Eltern-Kind-Deutschkurs wurde ein- bis zweimal wöchentlich für jeweils 30 bis 45 Minuten in einem Kindergarten durchgeführt. Teilnehmer waren russischsprachige Familien: sieben Kinder und deren Eltern. Die drei Kinder, die für die Fallstudien ausgewählt wurden, sind zu Beginn des Eltern-Kind-Deutschkurses 4;1, 4;6 und 4;8 Jahre alt². Die didaktische Konzeption des Eltern-Kind-Deutschkurses wurde offen (ohne Curriculum) angelegt. Sie orientierte sich an den didaktischen Grundsätzen der Elementarpädagogik. Der Eltern-Kind-Deutschkurs basierte auf zwei Säulen: 1) der bewussten Nutzung und dem bewussten Einsatz der Erstsprache und 2) dem Anbahnen von Literalität³.

Die Datenerhebung erfolgte durch eine teilnehmende Beobachterin, Tonaufzeichnungen im Eltern-Kind-Deutschkurs und Befragungen (Leitfadeninterviews). Zur Datenaufbereitung wurden die Tonaufnahmen nach GAT transkribiert. Bei der Auswertung und Analyse wurden ergänzend zu den Transkripten auch Gedächtnisprotokolle (z. B. zur Rekonstruktion von Kontexten oder Interaktionsabläufen) einbezogen. Dabei wurden im Sinne des Konstruktivismus sowohl die Perspektive der Kinder (Lerner) rekonstruiert als auch die Perspektiven der Eltern und der teilnehmenden Beobachterin, um durch diese Gegenüberstellung (und Datentriangulation) ein differenziertes und detailreiches Bild von den Lernprozessen zu gewinnen.

Als Orientierungsrahmen diente das sozialökologische Modell von Bronfenbrenner (1981, 1990). Mit seiner Hilfe lassen sich die einzelnen Ebenen und ihre Bezüge umfassend beschreiben. Es wird davon ausgegangen, dass sich Sozialisationsbedingungen und Interaktionserfahrungen determinierend auf die sprachliche Entwicklung in beiden Sprachen auswirken.

Für den Kontext unserer Untersuchung lassen sie sich mithilfe des Modells wie folgt darstellen:

² 4;1 bedeutet 4 Jahre und 1 Monat alt.

³ Dieser Schwerpunkt wurde erstmals in Deutschland im Kieler Modell sprachlicher Frühförderung von Herrn Prof. Dr. Apeltauer (vgl. z. B. 2004) gesetzt.

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen (Makrosystem): <ul style="list-style-type: none"> – Migrationsgeschichte der Familie; – Sozialisation der Eltern
Weitere Lebensbereiche (Exosystem): <ul style="list-style-type: none"> – sozioökonomischer Status der Familie; – Wohnsituation, Stadtteil; – pädagogisches Konzept des Kindergartens
Wechselbeziehungen zwischen relevanten Lebensbereichen (Mesosystem): <ul style="list-style-type: none"> – Beziehungen zwischen dem Kindergarten, der Familie und dem Eltern-Kind-Deutschkurs
persönliche Beziehungen (Mikrosystem): <ul style="list-style-type: none"> – Kind-Kind-Interaktionen; – Eltern-Kind-Interaktionen; – Forscherin-Kind-Interaktionen.

Übersicht 1: Sozialisationsbedingungen unserer Probanden

4. Positionieren eigener Untersuchungsergebnisse in der aktuellen Zweitspracherwerbsforschung

4.1 Bestätigte Forschungsergebnisse

Die Verläufe der Sprachlernbiographien unserer Probanden entsprechen Sozialisationsbedingungen, die in anderen Studien zum Zweitspracherwerb im Elementarbereich u. a. von Jeuk (2003) bei türkischsprachigen Kindern sowie Kostyuk (2005) bei russisch-sprachigen Kindern beschrieben wurden.

Bestätigungen gibt es auch im Bereich des erstsprachlichen Einflusses auf die zweitsprachliche Entwicklung. Unsere Untersuchungsergebnisse lassen den Schluss zu, dass die Erstsprache eine kognitive Grundlage und eine Orientierungshilfe beim Zweitspracherwerb darstellt.

Unsere Daten zeigen, dass die kognitiven Prozesse der Probanden anfangs genauso wie von Apeltauer (2007b:10) konstatiert über ihre Erstsprache verlaufen. Dies zeigt sich u. a. in metakognitiven, metapragmatischen und metalexikalischen Kommentaren. Bei einem Kind besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen seiner metaphonologischen Sensibilität sowie im

Sinne der Interdependenz-Hypothese (vgl. Cummins (1991) zwischen seinen gut entwickelten phonetisch-phonologischen Kompetenzen im Russischen und seiner schnellen Entwicklung im Bereich der Aussprache des Deutschen. Dass die Kinder auf ihre Erstsprache zurückgreifen, belegen exemplarische Übersetzungen, die sie leise und scheinbar für sich selbst vornehmen.

Außerdem konnte die Rolle, die der Erstsprache in der soziokulturellen Theorie zugeschrieben wird (vgl. z. B. Ortega 2007:233 ff.), durch eine homogene Kurszusammensetzung und eine konzeptionelle Einbeziehung der Erstsprache dokumentiert, analysiert und weitgehend bestätigt werden. Da die Erstsprache im untersuchten Eltern-Kind-Deutschkurs bei Erklärungen und Kommentaren eingesetzt wurde, konnten die Kinder z. B. Anweisungen schneller verstehen, Bedeutungen differenzierter erfassen und speichern sowie untereinander bzw. mit ihren Eltern besser interagieren. Situationen, wie sie u. a. von Pommerin (1977:224) beschrieben werden, dass die Migrantenkinder die Aufgaben nicht verstehen und sich deswegen nicht einbringen können, kamen somit im untersuchten Kurs nicht vor.

Im Bereich der lernersprachlichen Entwicklung zeigen unsere Untersuchungsergebnisse zahlreiche Übereinstimmungen, u. a. mit Studien zu Erwerbsabfolgen:

Bereiche	Übereinstimmungen
Aussprache	Artikulation beim Erstspracherwerb: Endrandtilgung und Silbenreduplikation bei Elsen (1991:119 f.), der späte Erwerb von [ʃ] bei Elsen (1991:86) und Ramge (1993:66)
	phonetische Interferenzen russischsprachiger Deutschlerner bei Baur et al. (1999:122 ff.) und Baur/Nickel (2008:197 ff.)
	prosodische Interferenzen russischsprachiger Deutschlerner: fehlender Nebenakzent bei Baur et al. (1999:131) und Kaltenbacher (1998:34)
Lexik	Stufen der Aneignung bei Apeltauer (2006:22 ff.)
	lexikalische Interferenzen bei Weinreich (1953/1979:57 f.), Wode (1993:170 ff.) und Apeltauer (2007a:30 f.)
Syntax	Satzmuster bei Clahsen/Meisel/Pienemann (1983), Diehl (2000:110), Haberzettl (2005:122 ff.), Apeltauer (2007a:59 ff.)
Morphologie	Wortbildung: Komposition und Derivation bei Kostyuk (2005:341 f.)
	Verbalmorphologie: Verbalkonstruktionen bei Leuenberger/Pelvat (2000:133 ff.), Partizip II-Erwerb bei Apeltauer (2007a:73 f.)
	Nominalmorphologie: Artikelformen und Präpositionalphrasen bei Mika (2005:100 ff.), Genusparadigmen bei Kaltenbacher/Klages (2006:87), Pluralmarker bei Kostyuk (2005:215 ff.), Negation bei Felix (1982)

Übersicht 2: Bestätigte Forschungsergebnisse

Im Bereich der Syntax liegen widersprüchliche Untersuchungsergebnisse zur Erwerbsabfolge „Inversion → Nebensätze“ bzw. „Nebensätze → Inversion“ vor. Während Clahsen/Meisel/Pienemann (1983) konstatieren, dass zuerst die Inversion und dann Nebensätze erworben werden, fand Diehl (2000) eine umgekehrte Abfolge in ihren Daten, die sie auf Einflüsse der Erstsprache zurückführt. Bei jungen türkischsprachigen Kindern stellen sowohl Haberzettl (2005:97 ff.) als auch Apeltauer (2007a:77 f.) Tendenzen zu einem parallelen Erwerb der Inversion und der Nebensätze fest. Dagegen erfolgt der Erwerb der Inversion bei zwei älteren Probanden unserer Untersuchung deutlich früher als der Erwerb von Nebensätzen. Dies entspricht den Forschungsergebnissen von Haberzettl (2005:122 f.) und

Kostyuk (2005:123 ff.) bei jungen Lernern mit Russisch als Erstsprache. Baur/Nickel (2008:189 f.) gehen bei erwachsenen russischsprachigen Lernern von derselben Erwerbsabfolge aus, positionieren aber erste, noch abweichende Produktionsversuche von Nebensätzen deutlich früher (als Stufe 2.2 nach SVO-Sätzen).

Unseres Erachtens kann der Erwerb der Inversion vor Nebensätzen bei russischsprachigen Lernern, die aus ihrer Erstsprache eine flexible Satzgliedstellung kennen, schon durch die Komplexität des zu erwerbenden Phänomens erklärt werden. Bei Nebensätzen müsste außer des Verb-End-Prinzips auch subordinierende Konjunktionen gelernt werden. Es zeigt sich, dass der Erwerb von Konjunktionen den älteren Kindern unserer Untersuchung große Schwierigkeiten bereitet. Der Erwerb der Nebensätze scheint unseren Daten zufolge an den Erwerb von Konjunktionen gekoppelt zu sein.

Zu betonen ist dabei, dass in unserer Untersuchung angesichts des begrenzten Beobachtungszeitraums von neun Monaten nur ein Ausschnitt der lernersprachlichen Entwicklung der Kinder dokumentiert und rekonstruiert werden konnte. Deswegen können die in der Forschungsliteratur vorliegenden Erwerbsabfolgen in den Bereichen Lexik, Syntax und Morphologie nur partiell bestätigt werden.

4.2 Neue Forschungsergebnisse im Bereich der lernersprachlichen Entwicklung

Im Bereich der lernersprachlichen Entwicklung gibt es einige neue Forschungsergebnisse, die auf unterschiedliche Faktoren zurückgeführt werden könnten:

Bereiche	neue Untersuchungsergebnisse
Aussprache	phonetische Interferenzen: z. T. andere als bei älteren russischsprachigen Deutschlernern (vgl. Baur et al. 1999:122 ff.) → Faktor Alter
Verbalmorphologie	anders als bei Haberzettl (2005:110 f.) rechtsköpfige statt linksköpfige Verbalphrasen → Faktor Alter (?)
Nominalmorphologie	z. T. anderer Präpositionengebrauch als bei monolingualen Sprechern dokumentiert (vgl. Ruoff 1990:511, Mills 1985:200) → kontextuelle Erwerbsbedingungen im Kindergarten
	anders als bei Kaltenbacher/Klages (2006:86) zunächst der Gebrauch des unbestimmten und nicht des bestimmten Artikels → Unterschiede im methodischen Vorgehen
	im Gegensatz zu Studer (2000:242) größere individuelle Unterschiede im Kasusgebrauch bei Substantiven und Pronomen → Faktor Alter, Unterschiede im methodischen Vorgehen
	kein zahlreicher Gebrauch des Pluralmarkers <i>-er</i> wie bei Wegener (2005:100 ff.), Übergeneralisierung des Pluralmarkers <i>-e</i> und nicht <i>-en</i> wie bei Kostyuk (2005:228) → Generalisierbarkeit von Fallstudien, Individualität im Zweitspracherwerb

Übersicht 3: Neue Forschungsergebnisse im Bereich der lernersprachlichen Entwicklung

- phonetische Interferenzen: Einige Abweichungen bei phonetischen Interferenzen, die im Vergleich zu Baur et al. (1999:130) in unseren Daten feststellbar sind, können durch den Faktor Alter erklärt werden. Besonders deutlich wird dies darin, dass die untersuchten Kinder das vokalisierte R, anders als erwachsene Lerner, durch das Zungenspitzen-R nicht substituieren. Vermutlich wird es von den Kindergartenkindern nicht als das Phonem /r/ wahrgenommen;
- Verbalmorphologie: Haberzettl (2005:110 f.) beobachtet bei zwei russischsprachigen Kindern überwiegend linksköpfige Verbalphrasen. Dagegen gebraucht ein von uns untersuchtes Kind zu Beginn des Zweit-

spracherwerbs rechtsköpfige Verbalphrasen, z. B. *Schatz suchen* und nicht (vom Russischen ausgehend) *suchen Schatz*. Somit entspricht dies der Entwicklung, die auch deutsche Kinder durchlaufen (vgl. Meilenstein I bei Thoma/Tracy 2006:61). Die Ergebnisse von Haberzettl (2005) könnten vermutlich durch das Alter der Kinder (Grundschüler) und somit durch einen stärkeren Rückgriff auf die Erstsprache erklärt werden;

- Nominalmorphologie/Präpositionen: Zwei weitere von uns untersuchten Kinder gebrauchen viele der Präpositionen, die auch von monolingualen Sprechern benutzt werden. Der Unterschied zeigt sich bei der Präposition *mit*, die in den Häufigkeitswörterbüchern für Erwachsene nur mit 10,36 % (vgl. Ruoff 1990:511) und für Kinder gar nicht (vgl. Mills 1985:200) aufgeführt ist. Von den Probanden unserer Untersuchung wird diese Präposition jedoch äußerst häufig gebraucht. Dies dürfte weniger mit den Besonderheiten des Zweitspracherwerbs, sondern mit den kontextuellen Erwerbsbedingungen im Kindergarten zusammenhängen;
- Nominalmorphologie/Artikel: Anders als von Kaltenbacher/Klages (2006:86) für den Vorschulbereich festgestellt, überwiegt bei einem Kind unserer Untersuchung der Gebrauch des unbestimmten und nicht des bestimmten Artikels. Auch Mika (2005:105) stellt bei erwachsenen Sprechern fest, dass zunächst unbestimmte und danach bestimmte Artikelformen gebraucht werden;
- Nominalmorphologie/Kasusgebrauch bei Substantiven und Pronomen: Während Studer (2000:242) konstatiert, dass der Kasusgebrauch bei Substantiven und Pronomen parallel verläuft, deuten unsere Daten auf größere individuelle Unterschiede in diesem Bereich hin;
- Nominalmorphologie/Pluralmarkierungen: Im Gegensatz zu Wegeners Erwerbsabfolge bei Pluralmarkern (vgl. Wegener 2005:100 ff.) gibt es in unseren Daten keine Belege dafür, dass der *er*-Plural, der von den Kindern aufgrund seiner Irregularität memoriert werden müsste, schon relativ früh erworben und zahlreich gebraucht wird. Bestätigt wird aber die Feststellung von Wegener (ebd.), dass russischsprachige Kinder den Pluralmarker *-e* präferieren. Auch Kostyuk (2005:228) hat wenig Belege für den *er*-Plural. Anders als bei Kostyuk (ebd.) übergeneralisierten unsere Probanden die Pluralmarkierung *-e* und nicht *-en*.

An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es sich in unserer Untersuchung um Fallstudien handelt, in denen die sprachliche Entwicklung von drei Kindern detailliert rekonstruiert wurde. Fallstudien bieten erste wichtige Orientierungshilfen. Sie müssen aber durch weitere Fallstudien ergänzt werden, damit typische Entwicklungssequenzen von lerner-

spezifischen Variationen (d. h. individuellen Lernwegen) unterschieden werden können.

4.3 Neue Erkenntnisse zum Zweitspracherwerb im soziokulturellen Kontext

Zum Zweitspracherwerb im soziokulturellen Kontext konnten im Rahmen unserer Untersuchung neue Erkenntnisse zu drei Konstrukten der soziokulturellen Theorie – Nachahmung, Zone der nächsten Entwicklung und Scaffolding – gewonnen werden:

Nachahmung

Die Nachahmung ist eine natürliche Lernstrategie von Kindern. Während die Nachahmung im Erstspracherwerb vor allem in den ersten vier Lebensjahren von Bedeutung ist, spielt sie im Zweitspracherwerb bei allen drei Kindern unserer Untersuchung auch noch im fünften und sogar im sechsten Lebensjahr sowie in allen von uns dokumentierten Phasen des Zweitspracherwerbs eine wichtige Rolle. Unseren Untersuchungsergebnissen zufolge kann zwischen dem Nachsprechen einer Äußerung (als einer Form der unmittelbaren Nachahmung) und der Nachahmung einer Äußerung unterschieden werden:

Analysekriterien	Nachsprechen	Nachahmung
beteiligter Speicher	Arbeitsgedächtnis	Langzeitgedächtnis
Zeitpunkt	meist unmittelbar nach dem Äußerungsmodell oder zeitlich versetzt	meist zeitlich versetzt zum Äußerungsmodell
beabsichtigte Ähnlichkeit mit dem Äußerungsmodell	möglichst genau	dient als Orientierungshilfe
Anzahl der Realisierungen	tendenziell einmal	tendenziell mehrmals
Variation bei Wiederholung	abhängig vom Sprachstand	i. d. R. größere Variationsbreite

Übersicht 4: Nachsprechen und Nachahmung im Vergleich

- beteiligter Speicher: Beim Nachsprechen wird das Arbeitsgedächtnis aktiviert, in dem Informationen von einer begrenzten Kapazität vorü-

bergehend gespeichert und miteinander in Beziehung gesetzt werden. Die Nachahmung ist dagegen mit dem Langzeitgedächtnis verbunden;

- Zeitpunkt: Das Nachsprechen erfolgt meist gleich nach einer Äußerung, während die Nachahmung häufig erst später stattfindet und deswegen schwieriger zu identifizieren ist. In diesem Fall kann zwischen einem unmittelbaren Nachsprechen und einer zeitversetzten Nachahmung differenziert werden (vgl. die Zeitperspektive bei Wagner-Gough 1978). In unserer Untersuchung konnte z. B. die Nachahmung bei zwei Bilderbuchbetrachtungen innerhalb einer Kurssitzung belegt werden:

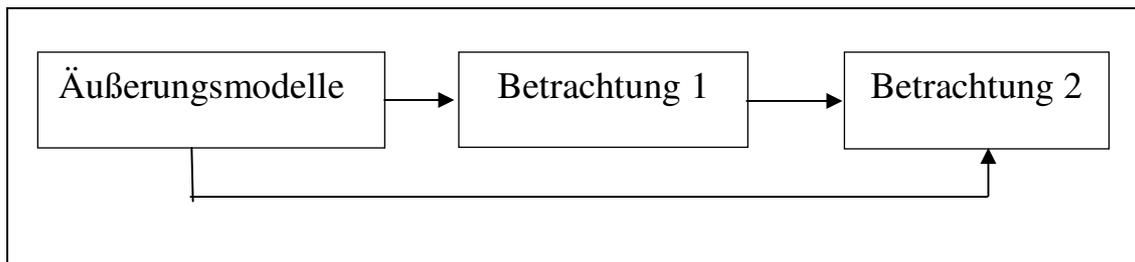


Abb. 1: Zeitversetzte Nachahmung

- Zum einen wurden dabei die Äußerungsmodelle zwar zeitversetzt, aber innerhalb derselben Bilderbuchbetrachtung durch die Nachahmung übernommen. Zum anderen wurden einige Äußerungsmodelle aus der ersten Bilderbuchbetrachtung vom Kind erst bei der zweiten Betrachtung berücksichtigt. Eine längere Zeitspanne (etwa sieben bis zehn Tage wie bei Swain 2000:112), konnte in unseren Daten allerdings nicht nachgewiesen werden;
- beabsichtigte Ähnlichkeit mit dem Äußerungsmodell: Beim Nachsprechen versucht ein Kind eine Äußerung möglichst genau zu wiederholen, z. B. in Korrektursequenzen oder beim Einhelfen. Bei der Nachahmung stellt das Äußerungsmodell lediglich eine Orientierungshilfe, eine Anregung für die Produktion eigener Äußerungen dar;
- Anzahl der Realisierungen: Während es beim Nachsprechen meist um eine einmalige Reproduktion geht, werden Äußerungsmodelle bzw. deren Teile bei der Nachahmung i. d. R. mehrfach gebraucht oder als Formeln verfestigt;
- Variation: Äußerungsmodelle werden bei der Nachahmung mit mehreren Realisierungen gewöhnlich stärker an die sich verändernde Sprechsituation angepasst und variiert. Es gleicht eher einem kreativen und produktiven Einflechten von Wörtern und Strukturen in die eigene Erzählung. Dabei können Teile der Äußerungsmodelle getilgt werden, Satzglieder umgestellt, einzelne Äußerungsmodelle miteinander kombiniert und/oder erweitert werden. Der Gebrauch von Elementen, die

durch die Nachahmung übernommen werden, lässt mit der Zeit nach und gleicht einem echoähnlichen allmählichen Abklingen der übernommenen Elemente. Die Variation spielt beim Nachsprechen normalerweise keine so bedeutende Rolle, da eine einmalige, möglichst genaue Reproduktion des Äußerungsmodells beabsichtigt wird. Variationen lassen sich eher darauf zurückführen, dass Kinder im Rahmen ihrer lernersprachlichen Möglichkeiten handeln. Das Nachsprechen gestaltet sich zudem zusätzlich in Abhängigkeit von der Länge der angebotenen Äußerungen. Während kürzere Beiträge meist vollständig nachgesprochen werden, werden längere Sätze häufig gekürzt, manchmal auch paraphrasiert und erweitert. Die sprachliche Komplexität wird u. a. durch das Tilgen von Wörtern oder Phrasenteilen reduziert. Zudem finden vereinfachende Substitutionen statt (vgl. Apeltauer 2008a:18).

Insbesondere beim Nachsprechen zeigen die untersuchten Kinder individuelle, zum Teil gegensätzliche Verhaltensweisen. Dazu gehören:

- bewusstes Nachsprechen nur von verstandenen Äußerungen vs. „mechanisches“ Nachsprechen, ohne den Sinn der Äußerungsmodelle zu verstehen;
- zeitgleiches Mitsprechen vs. Nachsprechen. Bei Letzterem hört sich das Kind bewusst zunächst das ganze Äußerungsmodell an und versucht es zu speichern.

Zone der nächsten Entwicklung

Vygotskij definiert die Zone der nächsten Entwicklung als eine Zeitspanne in der Entwicklung, die mithilfe von a) selbstständig gelösten und b) mit einem Erwachsenen gelösten Aufgaben bestimmt werden kann. Sie hat vor allem eine zeitliche Dimension (vgl. Wygotski 1934/1993:236 f.). In der Zweitspracherwerbsforschung weist Apeltauer (2008a:38) darauf hin, dass die Zone der nächsten Entwicklung u. a. im Zusammenhang mit dem Nachsprechen bestimmt werden kann. Es zeigt sich, dass die Kinder unserer Untersuchung nur die sprachlichen Phänomene zielsprachenkonform nachsprechen, die in Reichweite ihrer nächsten Entwicklung liegen. Anderenfalls werden sie entweder ausgelassen oder abweichend reproduziert. Dies konnten wir in den Fallstudien am Beispiel von Perfektsätzen, Nebensätzen und subordinierenden Konjunktionen belegen.

Scaffolding

In der bisherigen Zweitspracherwerbsforschung wird Scaffolding vor allem im Zusammenhang mit größeren Aufgaben bzw. Aktivitäten analysiert.

Dazu gehören beispielsweise Inszenierungen von Französischstuden-
ten (vgl. Donato 1998), ein Bericht zum Magnetismus in der Schule (vgl. Gib-
bons 2006) und Erzählungen von Grundschulern zu einer Bildergeschichte
(vgl. Schramm 2006). Unsere Fallstudien zeigen, dass Scaffolding neben
umfangreicheren Aktivitäten wie Bilderbuchnacherzählungen auch in Mi-
nisisituationen beiläufig stattfindet, z. B. wenn eine Äußerung nachgespro-
chen und ggf. korrigiert oder ein Wort eingesagt wird.

Im Folgenden soll ein Modell zum Scaffolding im untersuchten Eltern-
Kind-Deutschkurs dargestellt werden:

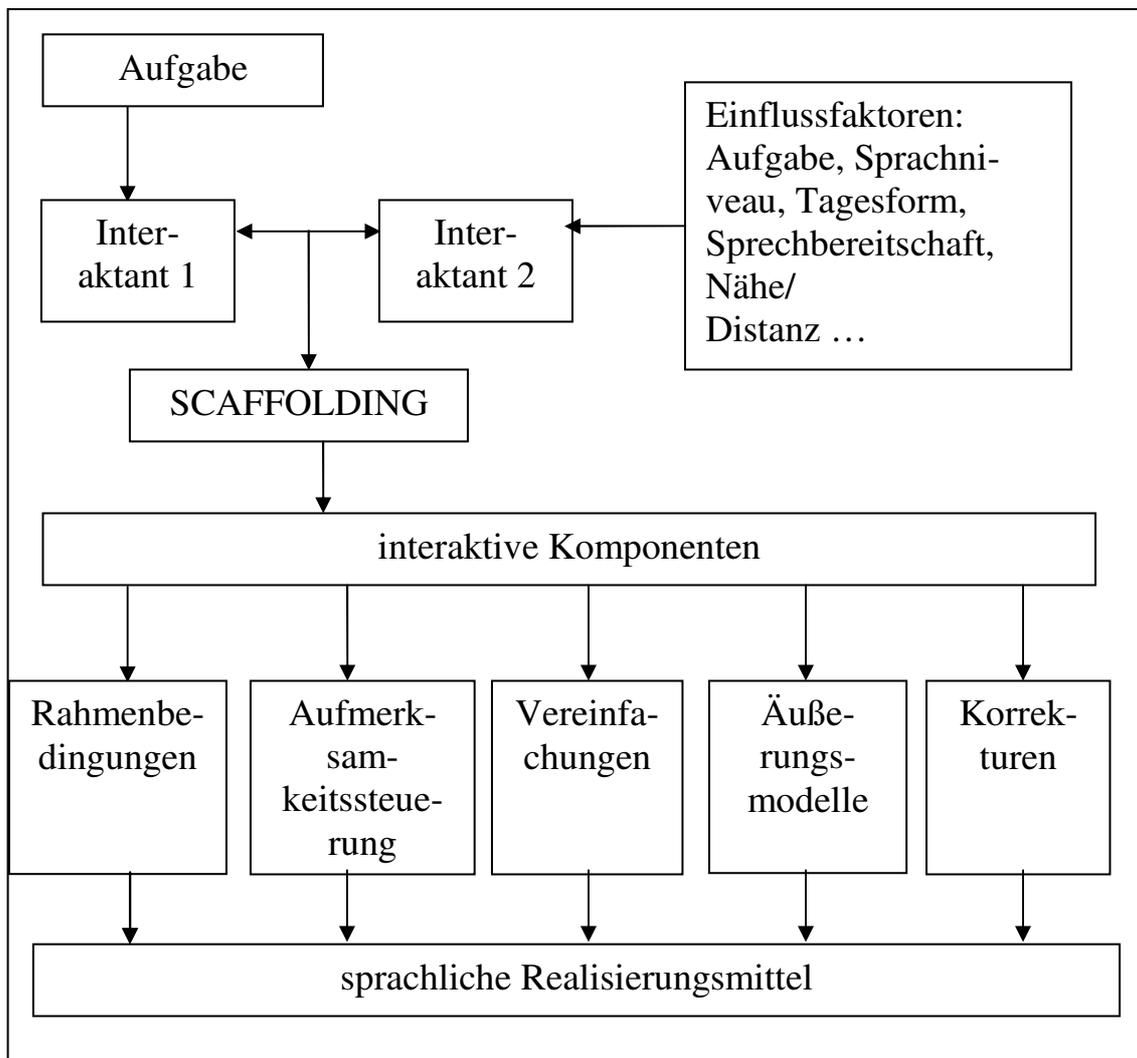


Abb. 2: Scaffolding im Eltern-Kind-Deutschkurs

Zum Scaffolding kommt es, wenn ein Kind (Interaktant 1) sprachliche
Ausdrucksschwierigkeiten hat und/oder alleine nicht in der Lage ist, eine
Aufgabe, z. B. eine Bilderbuchnacherzählung, ein Sprachlernspiel oder ei-
ne Bildbeschreibung komplett oder partiell auszuführen. In solchen Situati-

onen ist es auf die Hilfe einer anderen (erwachsenen) Person (Interaktant 2) angewiesen.

Dabei können fünf Scaffoldingkomponenten unterschieden werden, die in variabler Reihenfolge vorkommen und nicht alle in einer Scaffoldingsituation vertreten sein müssen. Scaffoldingkomponenten werden von den beiden Interaktanten mithilfe von speziellen sprachlichen Mitteln realisiert. Je nach sprachlichem und inhaltlichem Schwierigkeitsgrad der Aufgabe, dem Sprachniveau des Kindes, seiner Tagesform und Sprechbereitschaft, Nähe bzw. Distanz zum anderen Interaktanten können das Ausmaß an Scaffolding und die benötigten Scaffoldingkomponenten variieren. Aus der Perspektive des kompetenteren Interaktionspartners gesehen gehören dazu:

- Rahmenbedingungen: Dazu zählen die an das Kind gestellten Aufgaben, die es interessieren und tätig werden lassen. Dazu sind außerdem Hinweise auf seine Kompetenzen, z. B. im lexikalischen Bereich sowie positive Bewertungen seiner Leistungen zuzuordnen;
- Aufmerksamkeitssteuerung: Die Aufmerksamkeit des Kindes wird auf bestimmte Aspekte gelenkt. In der Zweitspracherwerbsforschung weist Schmidt (1990) mit seiner *noticing*-Hypothese darauf hin, dass die auf den Input gerichtete (fokussierte) Aufmerksamkeit eine notwendige Voraussetzung für das Erlernen sprachlicher Strukturen darstellt. Damit erklärt er, warum die einfache Verfügbarkeit im Input nicht ausreichend ist, um den Erwerb zu initiieren;
- Vereinfachung: Die Aktivitäten des kompetenten Interaktionspartners sind an den Entwicklungsstand des Kindes angepasst (*finetuning*, Bruner 1987:33). Linguistische Mittel zur Reduzierung der sprachlichen Komplexität sind in der Forschung zum erstsprachlichen Input, den Babys und Kleinkinder erhalten, genau beschrieben worden (vgl. z. B. Butzkamm/Butzkamm 1999:94). Im untersuchten Kurs gab es inhaltliche Vereinfachungen durch Erklärungen und sprachliche Vereinfachungen, durch Übersetzungen in die Erstsprache, aber auch durch Erläuterungen oder metasprachliche Kommentare;
- Äußerungsmodelle: Sie tragen dazu bei, bestehende sprachliche Lücken des Kindes zu schließen und/oder seine Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern. Die Äußerungsmodelle beziehen sich auf die sprachliche und nicht auf die inhaltliche Seite einer Aufgabe. Äußerungsmodelle (Wörter, Strukturen, Sätze) werden vom kompetenteren Sprecher zur Verfügung gestellt, wodurch das Kind im Idealfall zum Nachsprechen/zur Nachahmung angeregt wird. Schramm (2006:175) bezeichnet dieses Vorgehen als Modell-Spiegelungen. Diese werden vor allem bei schwer

- verständlichen Äußerungen verwendet und führen zur Bearbeitung von Verständnisschwierigkeiten und zu Bedeutungsaushandlungen;
- Korrekturen: Kindliche Abweichungen werden - genauso wie beim Erstspracherwerb - meist implizit korrigiert. Dabei werden sie zielsprachenkonform reformuliert, wobei inhaltliche Aussagen beibehalten werden.

Die oben dargestellten Komponenten des Scaffoldings aus dem Eltern-Kind-Deutschkurs weisen neben Gemeinsamkeiten mit den Scaffolding-Charakteristika von Wood/Bruner/Ross (1976 zit. nach Donato 1998:41) und Hausendorf/Quasthoff (1996: 308ff.) auch einige Unterschiede auf. Im Gegensatz zu Wood/Bruner/Ross (ebd.) werden in unserem Modell nicht die Tätigkeiten wie z. B. Laufen lernen, sondern die Sprache fokussiert. Dementsprechend geht es um sprachliche Modelle und sprachliche Korrekturen. Hausendorf/Quasthoff (1996:295 ff.) fokussieren Scaffolding beim Erzählerwerb in der Erstsprache bei älteren Kindern, deswegen gibt es dort beispielsweise keine Korrekturzüge, die bei Zweitsprachlernern vielfach beobachtbar sind.

Das kollektive Scaffolding beschreibt eine gegenseitige Unterstützung der Lerner (vgl. Donato 1998, Gibbons 2002). Wie in einem Puzzle tragen sie dabei die unterschiedlichen Teilchen zusammen und lösen gemeinsam eine Aufgabe, die im Alleingang nicht zu bewältigen gewesen wäre. Neu ist an unserer Untersuchung, dass es nicht um Schüler (vgl. Gibbons 2002) oder Studenten (vgl. Donato 1998), sondern um jüngere Lerner im Elementarbereich geht. Das kollektive Scaffolding im untersuchten Eltern-Kind-Deutschkurs bedeutet allerdings nicht, dass die Kinder sich auf demselben Sprachentwicklungsniveau befinden. Auch ihre Hilfestellungen können durchaus von unterschiedlicher Tragweite sein. Einerseits können sie die sprachliche Mikroebene betreffen, dazu gehören z. B. das Einsagen von Wörtern bei Wortfindungsschwierigkeiten, dem ein einmaliges Nachsprechen folgt. Andererseits können Äußerungsmodelle in Form von Erzählmustern sowohl auf der sprachlichen als auch auf der inhaltlichen Ebene zur Verfügung gestellt werden. Sie werden durch die Nachahmung übernommen, mehrfach wiederholt und ggf. variiert. Weitere Hilfestellungen werden u. a. mithilfe von Hinweisen durch explizite Korrekturen, implizite Korrekturen in Form von Alternativvorschlägen sowie durch antizipierende Äußerungen gegeben. Beim kollektiven Scaffolding können die Kinder zudem den Sprecherwechsel alleine regulieren und gegenseitige Beiträge bezüglich ihrer sprachlichen und inhaltlichen Korrektheit abwägen.

Bei allen von uns untersuchten Kindern kann festgestellt werden, dass größere sprachliche Aufgaben, wie z. B. eine Bilderbuchnacherzählung, ohne Scaffolding nicht bzw. nur begrenzt realisiert werden können. Analysen von Aktivitäten wie Nacherzählungen desselben Bilderbuches oder Rezitieren desselben Reimes, die sich im Laufe des Eltern-Kind-Deutschkurses wiederholen, zeigen bei den zwei älteren Kindern, dass die Eltern das „Sprachlerngerüst“ parallel zu den zunehmenden Fertigkeiten des Kindes allmählich abbauen. Die sprachliche Entwicklung der Kinder ist z. B. anhand von Wortschatz, Syntax und Morphologie beobachtbar.

Unsere Untersuchungsergebnisse deuten außerdem darauf hin, dass die Selbststeuerung der Kinder beim Zweitspracherwerb wichtiger ist, als dies bisher angenommen wurde (vgl. auch Apeltauer 2007a, 2010).

5. Ausblick

In dieser Arbeit wurde die Entwicklung erst- und zweitsprachlicher Kompetenzen bei drei russischsprachigen Kindern in einem Eltern-Kind-Deutschkurs rekonstruiert und analysiert. Auch Eltern-Kind-Interaktionen sowie die Rolle der Eltern bei der kindlichen Sprachentwicklung wurden erfasst und ausgewertet. Als ein wichtiges Untersuchungsergebnis kann festgehalten werden, dass sich das von Eltern begleitete Lernen einer fremden Sprache als sehr effizient erwiesen hat. Diesen Befund bestätigen Praxisberichte, in denen ein positiver Einfluss von Migrantenern auf den kindlichen Zweitspracherwerb hervorgehoben wird (vgl. Haring-Breitwieser 1999, Müller-Alarcón 2003). Allgemein kann dies, sowohl in unserer Untersuchung als auch in anderen ähnlichen Projekten, darauf zurückgeführt werden, dass Kinder mehr Zuwendung und eine zusätzliche Sprachförderung erhalten. Zudem können sich Eltern an Erziehungs- und Bildungsprozessen ihrer Kinder beteiligen und Anregungen aus dem Kurs zu Hause fortführen. Die Anwesenheit der Eltern schafft einen geschützten Raum, in dem Kinder die Sprechfreude entwickeln und mehr exploratives Verhalten zeigen können.

Eine wichtige Voraussetzung für ein gelungenes Lernen von Eltern und Kindern stellt unseres Erachtens eine systematische Einbindung der Erstsprache dar. Eine Deutschförderung, die gemeinsam mit Migrantenern erfolgt und bei der die Erstsprache wie in den oben erwähnten Projekten außer Acht gelassen wird, kann dazu führen, dass die Eltern auf ihre meist

verbesserungsbedürftigen Deutschkenntnisse reduziert werden, wodurch häufig ihr Selbstwertgefühl in Frage gestellt wird. Erschwerend kommt hinzu, dass viele Kinder nach zwei Jahren Kindergartenzeit die deutsche Sprache besser beherrschen als ihre Eltern. Zu Recht stellt sich dabei die Frage, ob Eltern, die selbst noch nicht gut Deutsch können, ihren Kindern Deutsch vermitteln sollten?

Unsere Fallstudien zeigen deutlich, dass Kinder Deutsch nicht nur von ihren Eltern, sondern auch begünstigt durch die vertrauten Personen (bzw. Eltern) in ihrem neuen Kontext vermehrt selbstgesteuert lernen. Als weiterer wichtiger Faktor hat sich das Anbahnen von Literalität erwiesen, wobei das Aktivieren erstsprachlicher Ressourcen einen wichtigen Schlüssel zum Lernerfolg darstellt. Es sei ausdrücklich betont, dass die dabei festgestellten förderlichen Auswirkungen, die eine gemeinsame Kursteilnahme von Eltern und Kindern auf den Zweitspracherwerb ihrer Kinder hat, nicht dazu verleiten sollte, Migranteltern, die nicht gut Deutsch können, zu empfehlen, mit ihren Kindern zu Hause Deutsch zu sprechen. Auch Eltern-Kind-Lernmodelle, die nur die Förderung des Zweitspracherwerbs anvisieren, scheinen uns wenig erfolgversprechend zu sein.

Der Zusammenhang zwischen der Erstsprache und der Zweitsprache, wie dieser von Cummins (z. B. 1982) in seiner Interdependenz-Hypothese postuliert und für den deutschsprachigen Raum u. a. von Baur/Meder (1989) bestätigt wurde, bedeutet, dass die beiden Sprachen nicht isoliert und in Konkurrenz zueinander, sondern ganzheitlich im Sinne einer Multikompetenz (vgl. Cook 1995) betrachtet werden sollten. Lernmodelle, die dies anstreben, sollten aus unserer Sicht weiter erforscht werden. Dazu gehören auch Projekte, die Eltern und Kinder in einer lernfördernden Umgebung zusammenbringen und die erstsprachlichen Kompetenzen der Familien konzeptionell in die Deutschförderung einbinden.

Wer sich mit den beschriebenen Phänomenen eingehender auseinandersetzen will, dem sei mein Buch zu einer vertiefenden Lektüre empfohlen:

Şenyıldız, Anastasia (2010): Wenn Kinder mit Eltern gemeinsam Deutsch lernen: Soziokulturell orientierte Fallstudien zur Entwicklung erst- und zweitsprachlicher Kompetenzen bei russischsprachigen Vorschulkindern. Tübingen: Stauffenburg. ISBN 978-3-86057-928-2

6. Literatur

Apeltauer, Ernst (2004): Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich: Zwischenbericht über die Kieler Modellgruppe (März 2003 bis April 2004). In: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Sonderheft Nr. 1.

Apeltauer, Ernst (2006): Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 11 - 33.

Apeltauer, Ernst (2007a): Grundlagen vorschulischer Sprachförderung. In: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Sonderheft Nr. 4.

Apeltauer, Ernst (2007b): Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Info DaF, 2007/34/1, S. 3 - 36.

Apeltauer, Ernst (2008a): Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund durch Anbahnen von (Bi-)literalität? In: Wieler, Petra (Hrsg.): Medien als Erzählanlass: wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien? Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 183 - 208.

Apeltauer, Ernst (2008b): Zur Rolle der Nachahmung und des Nachsprechens beim frühen Zweitspracherwerb. In: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Nr. 49/50.

Apeltauer, Ernst (2010): Lerner selbststeuerung im Vor- und Grundschulbereich. In: Rost-Roth, Martina (Hrsg.): DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop *Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 99 - 122.

Baur, Rupprecht S./Meder, Gregor (1989): Die Rolle der Muttersprache bei der schulischen Sozialisation ausländischer Kinder. In: Diskussion Deutsch, 1989/20/106, S. 119 - 135.

Baur, Rupprecht S./Chlosta, Christoph/Krekeler, Christian/Wenderott, Claus (1999): Die unbekanntenen Deutschen: ein Lese- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Sprache und Integration russlanddeutscher Aussiedler. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Baur, Rupprecht S./Nickel, Aneta (2008): ESA. Das Essener Projekt zum Spracherwerb von Aussiedlern – und was man damit machen kann. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 185 - 207.

Biehl, Jürgen (1987): Sprachlernbedingungen und Zweitspracherwerb türkischer Schüler. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bronfenbrenner, Urie (1990): Ökologische Sozialisationsforschung. In: Kruse, Lenelis/Graumann, Carl-Friedrich/Lantermann, Ernst-Dieter (Hrsg.): Ökologische Psychologie: Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München: Psychologie Verlags Union, S. 76 - 79.

Bruner, Jerome S. (1987): Wie das Kind die Sprache lernt. 2. Auflage. Bern [u. a.]: Huber.

Butzkamm, Wolfgang/Butzkamm, Jürgen (1999): Wie Kinder sprechen lernen: kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. Tübingen [u. a.]: Francke.

Clahsen, Harald/Meisel, Jürgen/Pienemann, Manfred (1983): Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübingen: Narr.

Cook, Vivian (1995): Multi-Competence and effects of age. In: Singleton, David/Lengyel, Zsolt (Hrsg.): The age factor in second language acquisition. A critical look at the Critical Period Hypothesis. Clevedon [u. a.]: Multilingual Matters, S. 51 - 66.

Cummins, Jim (1982): Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, James (Hrsg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 34 - 43.

Cummins, Jim (1991): Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In: Bialystok, Ellen (Hrsg.): Language processing in bilingual children. Cambridge [u. a.]: Cambridge University Press, S. 70 - 89.

Diehl, Erika (2000): „Wenn sprechen sie, alles geht's besser“ – Erwerb der Satzmodelle. In: Diehl, Erika/Christen, Helen/Leuenberger, Sandra/Pelvat, Isa-

belle/Studer, Thérèse (2000): Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer, S. 55 - 115.

Donato, Richard (1998): Collective scaffolding in second language learning. In: Lantolf, James P./Appel, Gabriela (Hrsg.): Vygotskian approaches to second language research. 3. print. Norwood, N.J.: Ablex Publ. Corp., S. 33 - 56.

Elsen, Hilke (1991): Erstspracherwerb: der Erwerb des deutschen Lautsystems. Wiesbaden: DUV, Deutscher Universitäts-Verlag.

Felix, Sascha W. (1982): Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs. Tübingen: Narr.

Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.

Haberzettl, Stefanie (2005): Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache. Tübingen: Niemeyer.

Haring-Breitwieser, Cornelia (1999): Deutsch für ausländische Kinder und Mütter im Kindergarten. Das Lindauer Sprach- und Integrationsprojekt. In: Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch, 1999/3, S. 25 - 28.

Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta M. (1996): Sprachentwicklung und Interaktion: eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Jeuk, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch: Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Kaltenbacher, Erika (1998): Zum Sprachrhythmus des Deutschen und seinem Erwerb. In: Wegener, Heide (Hrsg.): Eine zweite Sprache lernen: empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Tübingen: Narr, S. 21 - 38.

Kaltenbacher, Erika/Klages, Hana (2006): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 80 - 97.

Keiler, Peter (2002): Lev Vygotskij: ein Leben für die Psychologie. Weinheim [u. a.]: Beltz.

Kostyuk, Natalia (2005): Der Zweitspracherwerb beim Kind: Eine Studie am Beispiel des Erwerbs des Deutschen durch drei russischsprachige Kinder. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Krashen, Stephen D. (1985): The input hypothesis: issues and implications. London [u. a.]: Longman.

Lantolf, James P./Appel, Gabriela (Hrsg.) (1998): Vygotskian approaches to second language research. 3. print. Norwood, N.J.: Ablex Publ. Corp.

Lantolf, James P. (Hrsg.) (2000): Sociocultural theory and second language learning. Oxford [u. a.]: Oxford University Press.

Lantolf, James P./Thorne, Steven L. (2007): Sociocultural theory and second language learning. In: VanPatten, Bill/Williams, Jessica (Hrsg.): Theories in second language acquisition. An introduction. Mahwah, N.J. [u. a.]: Erlbaum, S. 201 - 224.

Lantolf, James P. (2009): Dynamic assessment: The dialectic integration of instruction and assessment. In: Language Teaching, 2009/42:3, S. 355 - 368.

Leuenberger, Sandra/Pelvat, Isabelle (2000): „Die Leute wissen nicht mehr sehen die positive Punkt des Leben“ – Der Erwerb der Verbalflexion. In: Diehl, Erika/Christen, Helen/Leuenberger, Sandra/Pelvat, Isabelle/Studer, Thérèse (2000): Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer, S. 124 - 167.

Meng, Katharina/Protassova, Ekaterina/Goldfuß-Siedl, Eva (2007): Vygotskijs Text zur kindlichen Mehrsprachigkeit – Kommentare zu Entstehung, Publikation und Übersetzung. In: Meng, Katharina/Rehbein, Jochen (Hrsg.): Kindliche Kommunikation: einsprachig und mehrsprachig; mit einer erstmals auf Deutsch publizierten Arbeit von Lev S. Vygotskij zur Frage nach der Mehrsprachigkeit im kindlichen Alter. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 75 - 90.

Mika, Egmont (2005): Formeln und Routinen: zum Genuserwerb italienischer, portugiesischer und spanischer Gastarbeiter mit Deutsch als Zweitsprache. Uppsala: Univ.

Mills, Anne E. (1985): The acquisition of German. In: Slobin, Dan I. (Hrsg.): The crosslinguistic study of language acquisition. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, S. 141 - 254.

Müller-Alarcón, Ursula (2003): Deutschförderung im Kindergarten für Kinder und Mütter. 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. Berlin [u. a.]: Bonner Universitäts-Buchdruckerei, S. 98 - 103.

Ortega, Lourdes (2007): Second language learning explained? SLA across nine contemporary theories. In: VanPatten, Bill/Williams, Jessica (Hrsg.): Theories in second language acquisition. An introduction. Mahwah, N.J. [u. a.]: Erlbaum, S. 225 - 250.

Pommerin, Gabriele (1977): Deutschunterricht mit ausländischen und deutschen Kindern. Bochum: Kamp.

Ramge, Hans (1993): Spracherwerb: Grundzüge der Sprachentwicklung des Kindes. 3. Auflage. Tübingen: Niemeyer.

Ruoff, Arno (1990): Häufigkeitwörterbuch der gesprochenen Sprache: gesondert nach Wortarten, alphabetisch, rückläufig-alphabetisch und nach Häufigkeit geordnet. 2. Auflage. Tübingen: Niemeyer.

Schmidt, Richard W. (1990): The role of consciousness in second language learning. In: Applied Linguistics, 1990/11/2, S. 129 - 158.

Schramm, Karen (2006): Interaktion bei Grundschülerzählungen in Deutsch als Zweitsprache: Exemplarische Analysen und Exploration für ein relationales Datenbank-Design. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 168 - 185.

Studer, Thérèse (2000): „... aber den Deutsch steht katastrophisch“ – Der Erwerb der Kasus in Nominalphrasen. In: Diehl, Erika/Christen, Helen/Leuenberger, Sandra/Pelvat, Isabelle/Studer, Thérèse (2000): Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer, S. 221 - 264.

Swain, Merrill (2000): The output hypothesis and beyond: Mediation acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf, James P. (Hrsg.): Sociocultural theory and second language learning. Oxford [u. a.]: Oxford University Press, S. 97 - 114.

Thoma, Dieter/Tracy, Rosemarie (2006): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund –

Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 58 - 79.

Wagner-Gough, Judy (1978): Comparative studies in second language learning. In: Hatch, Evelyn M. (Hrsg.): Second language acquisition. A book of readings. Rowley, MA: Newbury House Publishers, S. 155 - 171.

Wegener, Heide (2005): Komplexität oder Kontrastivität der L2 – worin liegt das Problem für DaZ/DaF? In: ODV-Zeitschrift (Publikationen des Oraner Deutschlehrerverbands), Nr. 12, S. 91 - 114.

[<http://www.iik.de/publikationen/index.html>] (Zugriff 16.03.2011)

Weinreich, Uriel (1953/1979): Languages in contact: findings and problems. 9. print. The Hague [u. a.]: Mouton.

Wode, Hennig (1993): Psycholinguistik: eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen; Theorien, Methoden, Ergebnisse. Ismaning: Hueber.

Wood, David/Bruner, Jerome S./Ross, Gail (1976): The role of tutoring in problem solving. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1976/2, S. 89 - 100.

Wygotski, Lev S. (1934/1993): Denken und Sprache. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht

*Apeltauer, E.: Mehrsprachigkeit in einer Gesellschaft der Zukunft? Flensburg 1993 (Flensburger Papiere Nr. 1)¹

*Glumpler, E.: Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt in der deutschen Grundschule, Flensburg 1993 (Flensburger Papiere Nr. 2)²

*Apeltauer, E./Yilmaz, C.: Über das Eigene Zugang zum Anderen finden. Gedanken zu einem deutsch-türkischen Landeskundeprojekt mit Studierenden, Flensburg 1993 (Flensburger Papiere Nr. 3)³

*Schulte-Bunert, E.: Kommentierte Bibliographie zur Alphabetisierung in Deutsch als Zweitsprache, Flensburg 1994 (Flensburger Papiere Nr. 4/5)

*Glumpler, E.: Interkulturelles Lernen im Sachunterricht, Flensburg 1994 (Flensburger Papiere Nr. 6/7)

*Schulte-Bunert, E./Wieting, D.: Karin Gündisch. Im Land der Schokolade und Bananen. Ein Unterrichtsprojekt in einer dritten Klasse (Grundschule), Flensburg 1994 (Flensburger Papiere Nr. 8/9)

*Andresen, H.: Spielentwicklung und Spracherwerb, Flensburg 1995 (Flensburger Papiere Nr. 10/11)

Oxen, V.: Mehrsprachigkeit in der Ukraine in Geschichte und Gegenwart, Flensburg 1996 (Flensburger Papiere Nr. 12/13) (62 Seiten)

Földes, C.: Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt und Sprachenmischung, Flensburg 1996 (Flensburger Papiere Nr. 14/15) (79 Seiten)

Apeltauer, E.: Körpersprache in der interkulturellen Kommunikation, Flensburg 1996 (Flensburger Papiere Nr. 16/17) (61 Seiten)

* so gekennzeichnete Titel sind vergriffen

¹ Eine überarbeitete Fassung in englischer Sprache ist erschienen im „European Journal of Education“ (Vol. 28, No. 3, 1993, 273 - 295).

² Dieser Beitrag ist in erweiterter Fassung erschienen in: Haarmann, D. (Hrsg.) „Handbuch Grundschule“ (Band II), Weinheim 1992, 168 – 176.

³ Der Beitrag ist erschienen in: Apeltauer, E. (Hrsg.): „Aus Erfahrung lernen. Exkursionen und Auslandspraktika in den Bereichen Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“, Baltmannsweiler 1994.

Apeltauer, E.: Bilingualismus und Mehrsprachigkeit, Flensburg 1997 (Flensburger Papiere Nr. 18) (37 Seiten)

*Dengel, R.: CODESWITCHING, eine kommentierte Bibliographie, Flensburg 1999 (Flensburger Papiere Nr. 19/20) (67 Seiten)

Oxen, V.: Über einige kulturbedingte Besonderheiten der russischen Seele, Flensburg 1999 (Flensburger Papiere Nr. 21) (52 Seiten)

Stasiak, H.: Frühbeginn im Fremdsprachenunterricht: Potenziale und Probleme, Flensburg 2000 (Flensburger Papiere Nr. 22/23) (51 Seiten)

*Apeltauer, E. (Hrsg.): Erziehung zur Zwei- und Mehrsprachigkeit, Flensburg 2000 (Flensburger Papiere Nr. 24/25) (76 Seiten)

Hufeisen, B.: Dritt- und Tertiärsprachenforschung, Flensburg 2000 (Flensburger Papiere Nr. 26) (33 Seiten)

Riedel, S.: "Auch für Sie muss alles verstanden sein." Grenz(en)-überschreitende Arzt-Patient-Kommunikation: Fallstudien zur interkulturellen Kommunikation Deutschland - Dänemark, Flensburg 2001 (Flensburger Papiere Nr. 27) (41 Seiten)

Apeltauer, E.: Stereotype als Voraussetzungen interkultureller Kommunikation. Deutschland und die Deutschen aus norwegischer Sicht, Flensburg 2001 (Flensburger Papiere Nr. 28/29) (50 Seiten)

Jeuk, S.: Die Satellitenschüssel im Wohnzimmer – Perspektiven und Vorurteile hinsichtlich Mediennutzung und Spracherwerb bei türkischen Vorschulkindern, Flensburg 2003 (Flensburger Papiere Nr. 30) (33 Seiten)

Pieper, I.: Die Medien als „Kulturträger“? Zur Mediennutzung Frankfurter HauptschulabsolventInnen mit Migrationshintergrund, Flensburg 2003 (Flensburger Papiere Nr. 31) (24 Seiten)

Apeltauer, E.: Literalität und Spracherwerb, Flensburg 2003 (Flensburger Papiere Nr. 32) (33 Seiten)

Luchtenberg, S.: Interkulturelle Medienkompetenz – eine Aufgabe für den Deutschunterricht, Flensburg 2003 (Flensburger Papiere Nr. 33) (37 Seiten)

*Altmüller, S.: Phraseologismen in Hörspielen für Kinder. Eine Analyse von Medienangeboten für Kinder ab drei, fünf und acht Jahren, Flensburg 2004 (Flensburger Papiere Nr. 34/35) (37 Seiten)

Apeltauer, E.: Beobachten oder testen? Möglichkeiten zur Erfassung des Sprachentwicklungsstandes von Vorschulkindern, Flensburg 2004 (Flensburger Papiere Nr. 36) (33 Seiten)

*Jäkel, O.: The Flensburg English Classroom Corpus (FLECC). Sammlung authentischer Unterrichtsgespräche aus dem aktuellen Englischunterricht auf verschiedenen Stufen an Grund-, Haupt- und Realschulen Schleswig-Holsteins, Flensburg 2004 (Flensburger Papiere Nr. 37)

Apeltauer, E.: Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich – Zwischenbericht über die Kieler Modellgruppe (März 2003 bis April 2004), Flensburg 2004 (Flensburger Papiere *Sonderheft* Nr. 1) (180 Seiten)

Apeltauer, E. (Hrsg.): Möglichkeiten zur Bestimmung von Sprachentwicklungstendenzen, Flensburg 2005 (Flensburger Papiere Nr. 38/39) (59 Seiten)

Grabow, A.: Das Leseklima in türkischen Migrantenfamilien. Eine explorative Untersuchung auf der Basis von vier Fallstudien, Flensburg 2005 (Flensburger Papiere *Sonderheft* Nr. 2) (105 Seiten)

Apeltauer, E.: Kooperation mit zugewanderten Eltern, Flensburg 2006 (Flensburger Papiere Nr. 40/41) (55 Seiten)

Ehlers, S.: Sprachförderung und Literalität, Flensburg 2006 (Flensburger Papiere *Sonderheft* Nr. 3) (111 Seiten)

*Apeltauer, E.: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund, Flensburg 2006 (Flensburger Papiere Nr. 42/43) (57 Seiten)

*Adybasova, A./Altmüller, S./Kuyumcu, R.: Sprachentwicklung beobachten, erfassen und beschreiben: Anmerkungen zum Beobachtungsbogen SISMIK, Flensburg 2007 (Flensburger Papiere Nr. 44/45) (43 Seiten)

Kuyumcu, R.: Endungen des Türkischen, Wörterbuch für Deutsche Lerner, Flensburg 2007, (Flensburger Papiere Nr. 46) (58 Seiten)

Apeltauer, E.: Grundlagen vorschulischer Sprachförderung, Flensburg 2007 (Flensburger Papiere *Sonderheft* Nr. 4) (135 Seiten)

Apeltauer, E.: Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei zweisprachig aufwachsenden Kindern, Flensburg 2008 (Flensburger Papiere Nr. 47/48) (61 Seiten)

*Apeltauer, E.: Zur Rolle der Nachahmung und des Nachsprechens beim frühen Zweitspracherwerb, Flensburg 2008 (Flensburger Papiere Nr. 49/50) (43 Seiten)

Mihułka, K.: Das Deutschland- und das Polenbild: Analysen ausgewählter deutscher und polnischer Printmedien aus den Jahren 1989 und 2004, Flensburg 2009 (Flensburger Papiere *Sonderheft* Nr. 5) (156 Seiten)

Uslu, Z.: Zum Gebrauch attributiver Partizipialkonstruktionen türkischer Studierender in der Drittsprache Deutsch (nach Englisch), Flensburg 2009 (Flensburger Papiere Nr. 51) (20 Seiten)

Paweł, B.: Rhetorisch falsche Freunde im Alltag und im Mediendiskurs als Problem deutsch-polnischer Sprachkontakte, Flensburg 2010 (Flensburger Papiere Nr. 52) (33 Seiten)

Apeltauer, E.: Wortschatz- und Bedeutungsvermittlung durch Anbahnen von Literalität, Flensburg 2010 (Flensburger Papiere Nr. 53) (32 Seiten)

Apeltauer, E.: Selbststeuerung beim Zweitspracherwerb in Vor- und Grundschule, Flensburg 2010 (Flensburger Papiere Nr. 54) (37 Seiten)

Şenyıldız, A.: Förderung des Zweitspracherwerbs im Elementarbereich durch Optimieren von Lern- und Interaktionsbedingungen, Flensburg 2011 (Flensburger Papiere Nr. 55) (27 Seiten)

ISSN 0943-464 X