



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ
ZIAF 2024, Band 4, Heft 1

Rezension von Tracy und Gawlitzek (2023) Mehrsprachigkeit und Spracherwerb

Evelyne Raupach
Universität Kassel

Zusammenfassung

Rezension von Tracy, Rosemarie; Gawlitzek, Ira (2023): Mehrsprachigkeit und Spracherwerb. Linguistik und Schule (Band 10). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Schlagwörter: Spracherwerb; Mehrsprachigkeit; metasprachliches Wissen; Translanguaging; Literacy

Abstract

Review of Tracy, Rosemarie; Gawlitzek, Ira (2023): Mehrsprachigkeit und Spracherwerb. Linguistik und Schule (Volume 10). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Keywords: language acquisition; multilingualism; metalinguistic knowledge; translanguaging; literacy



Welche Rolle spielt Mehrsprachigkeit beim Erwerbsprozess weiterer Sprachen und wovon hängen Transferpotenziale ab? Welche (sprachwissenschaftliche) Expertise benötigen Lehrkräfte, um den Entwicklungsstand von Lernersprachen einschätzen zu können und didaktische Konsequenzen abzuleiten? Bei der Beantwortung dieser und weiterer Fragen verfolgen Rosamaria Tracy und Ira Gawlitzek mit ihrer Veröffentlichung das Ziel, professionelles Grundlagenwissen über Spracherwerb und linguistische Aspekte, v.a. im mehrsprachigen Kontext, zu vermitteln und bestehenden Vorurteilen und Unsicherheiten gegenüber Mehrsprachigkeit entgegenzuwirken. Dabei behalten die Autorinnen stets die in der Reihe „Linguistik und Schule – von der Sprachtheorie zur Unterrichtspraxis“ explizit genannte Leserschaft als Adressat:innen im Blick: (Lehramts)Studierende, Referendare, Lehrkräfte und Fortbilder:innen. Durchgängig werden diese darin bestärkt, eine kompetenzorientierte Haltung gegenüber lernersprachlichen Äußerungen einzunehmen, mit dem Fokus auf das schon Gelernte und dessen Einordnung (vgl. Meilensteine von Tracy, Kap. 3), unter der Berücksichtigung dynamischer Prozesse von Lernersprachen. Denn die Förderung sprachlicher Kompetenzen – und hier insbesondere der diagnostischen Kompetenz – begreifen die Autorinnen im Sinne gängiger Ansätze wie der *Durchgängigen Sprachbildung* (vgl. u.a. Gogolin 2020) als eine „Gesamtverantwortung des Kollegiums“ (Kap. 1) und sehen hier die Notwendigkeit der Herausbildung von Expertisen.

In dem als Band 10 in der o.g. Reihe veröffentlichten Buch stellen die Autorinnen in insgesamt sieben übersichtlichen Kapiteln (auf ca. 151 Seiten, exklusive Lösungs- und Literaturhinweisen am Ende) unterschiedliche Facetten des Spracherwerbs unter mehrsprachigen Bedingungen nachvollziehbar und in konsequenter Weise illustriert anhand konkreter Sprachäußerungen dar. Praxisimpulse sowie Anregungen zur weiteren Beschäftigung mit den Kapitelthemen bieten Aufgaben, Diskussionsfragen und Projektideen sowie Hinweise zu vertiefender Literatur am Ende jedes Kapitels. Innovativ ist zudem die Genderlösung, für die sich die Autorinnen entschieden haben: In den ungeraden Kapiteln verwenden sie die feminine, in den geraden Kapiteln die maskuline Form.

Die kompetenzorientierte Wertschätzung gegenüber bereits erworbenen Strukturen wird bereits im Eingangskapitel des Bandes bei der von den Autorinnen vorgenommenen Analyse lernersprachlicher Äußerungen umgesetzt. Angesichts der Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Wissen weisen die Autorinnen darauf hin, dass nicht in erster Linie der Kategorisierung in Erwerbstypen wie Erst- oder Zweitspracherwerb etc. (s. Kap. 4) aus pädagogischer Sicht Bedeutung zukommt, sondern dass die jeweils spezifischen Erwerbsbedingungen Erklärungen für (nicht) erreichte Sprachkompetenzen liefern können. Ferner werden sowohl Aspekte der Performanz als auch mit dem sprachlichen Wissen interagierende kognitive Einflussfaktoren auf die Sprachproduktion erläutert, um insgesamt auf die Flexibilität des Sprachverarbeitungssystems hinzuweisen, auf die dann insbesondere in den Kapiteln 3, 4 und 6 Bezug genommen wird.

Bei der Betrachtung von Mehrsprachigkeit in Kapitel 2 gehen die Autorinnen von einem weiten Begriff aus, zu dem sie neben fremden Sprachen auch Dialekte und Register zählen. Einleitend weisen die Autorinnen auf vorherrschende Vorurteile gegenüber Mehrsprachigkeit hin: Neben dem Prestige einiger Sprachen (z.B. gängiger Schulfremdsprachen) gegenüber anderen (Minoritätssprachen, Herkunftssprachen) und dem daraus resultierenden institutionellen Umgang und stereotypisierten Vorstellungen über bestimmte Sprachen und deren Sprecher:innen ist im vorliegenden Kontext zudem die selbstkritische Einschätzung Mehrsprachiger den eigenen sprachlichen Kompetenzen gegenüber von Bedeutung. Im Gegensatz

zu den genannten Unsicherheiten plädieren die Autorinnen – in Abwendung von der Idee einer Einsprachigkeit als Normalfall – dafür, Mehrsprachigkeit vor allem als Ressource im Sinne einer Multikompetenz („multilektal“) zu verstehen (vgl. hierzu auch Montanari & Panagiotopoulou, 2019). Aus pädagogischer Sicht biete Mehrsprachigkeit nämlich gerade im Kontext Schule/Universität eine Quelle für neue, interessante Themen. Bzgl. der Formen des Spracherwerbs bzw. der Aneignungskontexte im Erstspracherwerb erläutern die Autorinnen (mögliche) Funktionsweisen von Verarbeitungs- und Kontrollprozessen (z.B. Versprecher aufgrund phonetisch/orthographisch ähnlicher Wörter) mit Bezug auf Weinreichs (1974) Kategorisierung der Beziehungen zwischen Zeichensystemen (koordiniert, zusammengesetzt, untergeordnet), zu welchen die wechselseitige Aktivierung von Wörtern bei semantischer/orthographischer Ähnlichkeit zählt und aus deren Zuordnung sich verschiedene Erwerbsszenarien ableiten. Darüber hinaus widmen sich die Tracy und Gawlitzek der Frage nach Erklärungsmöglichkeiten für fehlerhafte, von der L2 abweichende Äußerungen und nennen mangelnden Input und fehlende Lerngelegenheiten sowie das Transferpotential hinsichtlich verschiedener Sprachen als Ursachen.

Ziel des dritten Kapitels ist die Vermittlung metasprachlichen Wissens zu ausgewählten semantischen und strukturellen Bereichen der deutschen Sprache, die die Autorinnen als relevant für den Kontext der Sprachaneignung in Verbindung mit Mehrsprachigkeit betrachten und dies vor allem hinsichtlich impliziter Sprachkenntnisse und Möglichkeiten des indirekten Zugriffs. Hierzu zählt u.a. die Phonologie mit möglichem Transferpotential aus anderen Sprachen in Abhängigkeit von den jeweiligen phonologischen Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden. Aufgrund der vielfältigen Kontaktphänomene im Bereich der Lexik widmen die Autorinnen Wörtern, ihrer Flexion und Wortsemantik sowie der Abspeicherung und mentalen Repräsentationen einen großen Teil dieses Kapitels. Wichtig ist an dieser Stelle der Hinweis der Autorinnen, dass manche Konzepte in anderen Sprachen nicht existieren und entsprechend keine Lexikalisierung möglich ist. Hinsichtlich der Übertragbarkeit von Diskursen (vertiefend in Kap. 6), syntaktischer Muster (Satzklammern, topologisches Feldermodell) oder pragmatischer Aspekte können aber vor allem Ähnlichkeiten in den genannten Bereichen für Mehrsprachige Potenziale für ihren Spracherwerb bieten und entsprechende Vergleiche von Lehrkräften initiiert werden (s. *Translanguaging* in Kap. 7).

In dem umfangreichen Kapitel 4 befassen sich die Autorinnen mit unterschiedlichen Spracherwerbsszenarien, nämlich dem monolingualen Erstspracherwerb, dem doppelten Erstspracherwerbs und dem natürlichen (frühen und späten) Zweitspracherwerb. Anhand zahlreicher sprachlicher Äußerungen werden exemplarisch interindividuelle Variationen hinsichtlich bestimmter Verarbeitungsprozesse illustriert. Dabei wird offenkundig, dass Lernende trotz unterschiedlicher Aneignungsbedingungen hinsichtlich des Alters, kognitiver Voraussetzungen, weiterer vorhandener Sprachen und des (qualitativ und quantitativ differierenden) Inputs/-Sprachkontakts ähnliche Strategien zur Überbrückung von Übergangsphasen wie bspw. dem Transfer aus anderen Sprachen, Eigenkreationen und Generalisierungen einsetzen, durch die sich ihre Lerner Sprachen individuell charakterisieren lassen. Als Orientierung für die Beschaffenheit der Syntax werden die prominenten Meilensteine von Tracy (2008) zugrunde gelegt und der sukzessive Aufbau von Strukturen bei der Sprachproduktion und -rezeption verdeutlicht. Im Kontext von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb sind vor allem der doppelte Erstspracherwerb und der frühe und späte Zweitspracherwerb bzw. die Art der Koexistenz und Vermischung der vorhandenen Sprachen bedeutsam. So lassen manche sprachlichen Äußerungen darauf schließen, dass bei der Sprachproduktion zuweilen die Lexik aus der einen und die Syntax aus der anderen Sprache miteinander zu einer Äußerung verknüpft

werden. Solche Beispiele liefern Evidenz dafür, dass Kinder die Sprachen getrennt voneinander betrachten (können) und schon früh in der Lage sind, ihre Sprachen im jeweiligen Kontext – und das überwiegend in der Performanz in Echtzeit – zu wählen und die andere(n) Sprache(n) entsprechend zu unterdrücken. Aus pädagogischer Sicht lässt sich aus diesem Kapitel ableiten, dass anhand der Betrachtung von Lernaltersprachen sowohl Indizien für (bereits erworbene und noch zu erwerbende) Kompetenzen als auch Lernerstrategien abgelesen werden können.

Kapitel 5 beschäftigt sich mit Lese- und Schreibfähigkeiten und bezieht sich vor allem auf die in Kapitel 3 beschriebenen sprachlichen Gegenstände, die Tracy und Gawlitzek für den Spracherwerb als besonders relevant betrachten. Dem vorliegenden thematischen Kontext entsprechend betrachten sie das Thema *Literacy* einerseits aus monolingualer und andererseits aus bilingualer Perspektive. Bei ersterer kann die Kategorisierung in Strategien zur Alphabetisierung (vgl. Bredel 2011) als Grundlage für die Analyse des Sprachstands dienen. Bei der Alphabetisierung in der Zweitsprache ist der Transfer aus der L1 maßgeblich abhängig vom System der zu erwerbenden Schrift und beim weiteren Erwerb der Literalität vor allem von schriftlichen Kontaktphänomenen wie ähnlichen Wortformen und Syntax, aber auch von Lernerstrategien wie dem Referieren auf andere Sprachen. Relevant ist in diesem Zusammenhang zudem die Erläuterung von BICS (*Basic interpersonal communication skills*) und CALP (*Cognitive academic language proficiency*): Auch hier verweisen die Autorinnen auf die Wichtigkeit des sprachlichen Inputs, wenn es um den Erwerb komplexer Strukturen geht. Bei der Betrachtung von Lerneräußerungen sollte das Augenmerk vor allem auf die Syntax gerichtet werden, die Aussagen darüber zulässt, inwieweit bestimmte (komplexe) Strukturen bereits erworben sind. Den BICS wird eine Art von Komplexität zugesprochen im Sinne des geteilten Wissens, das die Voraussetzung für eine gelingende Kommunikation darstellt.

Gründe für und Funktionen von Sprachmischungen innerhalb von Diskursen erläutern die Autorinnen in Kapitel 6, in dem sie aufzeigen, welche Möglichkeiten der Koaktivierung sich in der Koexistenz von Sprachen vorfinden lassen und wie sich diese in unterschiedlichen Kontaktphänomenen wie bspw. dem *cultural borrowing* und dem *core borrowing* realisieren. Neben der angemessenen Registerwahl anlässlich bestimmter Situationen/ Gesprächspartner:innen und dem Überbrücken von Planungspausen kommt dem spontanen Mischen v.a. die Funktion der Strukturierung von Diskursen zu, wie bspw. das Benennen von Vordergrund- und Hintergrundinformationen, Kontrastsetzungen und Vergleiche, Korrekturen und Zitate. Diese kommen häufig in Form von Interjektionen und Diskursmarkern vor und unterscheiden sich auch hinsichtlich der Kategorien inter-sentential vs. intra-sentential (vgl. „What is this Kapitel all about?“, Kapitelüberschrift 6.1).

Als gelungene Abrundung des Bandes konkretisieren die Autorinnen im Abschlusskapitel 7 den Begriff der Schlüsselmetaphorik in zweifacher Hinsicht: Hiermit ist einerseits die sprachliche Bildung der Lernenden gemeint, und zwar als Voraussetzung für Chancengerechtigkeit. Andererseits bezeichnet die Metapher eines Schlüsselbundes mit explizitem Wissen über Sprache, Spracherwerb und Mehrsprachigkeit die (wünschenswerten) Kompetenzen der (zukünftigen) Lehrkräfte als Grundvoraussetzung für die Einschätzung sprachlicher Fähigkeiten. In der unterrichtlichen Umsetzung sollten sich eine Offenheit gegenüber anderen Sprachen als Ressource (s. *Translanguaging*) und ein stetiger Perspektivwechsel als Grundprinzip etablieren.

Insgesamt schaffen es Rosemarie Tracy und Ira Gawlitzek auf eindrucksvolle und nachvollziehbare Weise, selbst komplexe Themenbereiche (wie in Kap. 3 und 4) verständlich und zuweilen sehr unterhaltsam – angereichert mit zahlreichen Gelegenheiten zum Perspektivwechsel und zur Reflexion – darzustellen, und sie werden dabei ihrem anfänglich formulierten Anspruch gerecht, vor allem (angehende) Lehrkräfte mit einem Repertoire an Wissen auszustatten, das sie auf einen sprachbewussten Umgang mit sprachlich heterogenen Lerngruppen vorbereitet.

1 Literaturverzeichnis

- Bredel, Ursula; Fuhrhop, Nanna; Noack, Christina (2011): *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Gogolin, Ingrid (2020): *Durchgängige Sprachbildung*. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMornagle, Sarah; Rauch, Dominique (Eds.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 165–175.
- Montanari, Elke G.; Panagiotopoulou, Julie A. (2019): *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Roelcke, Thorsten (2022): Viel- und Mehrsprachigkeit. In: Földes, Csaba; Roelcke, Thorsten (Eds.) *Handbuch Mehrsprachigkeit*. Berlin u.a.: De Gruyter, 3–27.
- Tracy, Rosemarie (2008): *Wie Kinder Sprache lernen*. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke Verlag.
- Weinreich, Uriel (1974): *Language in Contact*. The Hague: Mouton.