

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>  
9. Jahrgang 2004 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Ingelore Oomen-Welke & Tomas  
Peña-Schumacher*

**SPRACHEN LERNEN  
BIOGRAFISCHE  
REKONSTRUKTIONEN  
ZWEISPRACHIGER  
SCHULKINDER**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 9. H. 17. S. 44-63.

---

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Ingelore Oomen-Welke & Tomas Peña-Schumacher

SPRACHEN LERNEN

BIOGRAFISCHE REKONSTRUKTIONEN ZWEISPRACHIGER SCHULKINDER

## 1. Kontext und Fragestellung

Die eigenen Einstellungen zum Sprachenlernen sind in der mehrsprachigen Immigrationsgesellschaft und für den Fremdsprachenunterricht von Bedeutung. Einstellungen der Lehrenden, der Lernenden und ihrer Familien sowie das Wissen darüber haben Auswirkungen auf den Schulerfolg, wie in verschiedenen Studien nachzulesen ist (z.B. Dietrich 1997, Hu 2003). Kinder bringen in die Schule bereits Einstellungen, Wissen und auch Bewertungen mit. Ihre subjektiven Theorien (Kallenbach 1996, Appel 2000, Paul 2003) und kognitiven Konstruktionen (Terhart 2002, Wildenauer 2004; dort auch ein ausführlicher Forschungsbericht) kanalisieren oder leiten ihre Einschätzung der Lernprozesse, auch der sprachlichen Lernprozesse.

Als wir 1995 unser Projekt *Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit bei Kindern und Jugendlichen* planten, gab es kaum solche Ergebnisse. Auch Language Awareness (s. vor allem Hawkins 1985) hatte sich in Deutschland nur als Postulat, nicht als tragendes Prinzip zur Einbeziehung der Mehrsprachigkeit und der Spracheinstellungen durchgesetzt.<sup>1</sup> Wir dachten zunächst nicht an biografische Rekonstruktionen, unser Anliegen war, die vermutete und sich gelegentlich im Unterricht zeigende Sprachaufmerksamkeit der ein- und zweisprachigen Kinder durch Unterrichtsbeobachtung herauszubringen: Was den Kindern auffiel und was sie interessierte etc. (Oomen-Welke 1997, 2000). Da die spontanen Äußerungen, die Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit verrieten, von den Lehrpersonen meist als unpassend bewertet und zurückgedrängt wurden („Das gehört jetzt nicht hierher.“ oder „Bleib mal beim Thema!“), ergab sich für uns die Frage, wie wir die Spracheinstellungen und -vorstellungen der Kinder besser herausbekommen könnten. Eine direkte Befragung mit elizitierten Antworten lag nahe. (Vgl. dazu Abschnitt 3) Dabei ergaben sich unaufgefordert narrative Passagen, mittels derer kindliche Sprachbiografien rekonstruiert wurden.

## 2. Neuere Forschungen zu Sprachbiografien

Erst in den letzten Jahren sind Rekonstruktionen von Sprachenbiografien systematisch unternommen worden. Teils waren sie zunächst anders konzipiert, etwa als Analyse des (Zweit-)Spracherwerbs; bei genauerem Hinsehen ergab sich jedoch

---

<sup>1</sup> Vgl. zu Sprachwissen und Sprachbewusstheit im mehrsprachigen Kontext Oomen-Welke 2003a und 2003b

die Erkenntnis, dass letztlich die sprachliche Integration der dafür entscheidende, wenngleich sehr komplexe Prozess sei und dass dieser Prozess der sprachlichen Entwicklung am besten durch eine familienbezogene biografische Rekonstruktion erforscht werden könne (Meng 2001). In einem anderen Projekt wurden zunächst offene, später durch gezieltes Nachfragen vertiefte narrative Interviews zur subjektiven Rekonstruktion der Sprachlernbiografien verwendet (Ricker 2000). Den Zusammenhang zwischen Sprachbiografie und erfolgreichem Lernen mehrerer Sprachen untersuchte Franceschini 2004, indem sie ‚erfolgreiche‘ Lerner in den Mittelpunkt stellte und um Rekonstruktion wichtiger Momente des eigenen Spracherwerbs bat.<sup>2</sup> Schon zuvor hatte sie sich mit spontanem Italienischerwerb von Deutschsprachigen in Basel befasst und dafür durch die Interviewten biografische Momente rekonstruieren lassen (Franceschini 2001).

Insbesondere in der Schweiz hat das Interesse an Sprachbiografien in den letzten Jahren stark zugenommen. So wurde im Jahr 2002 von der Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz (VALS) ein Band mit dem Titel „Sprachbiografien“ (in vier Sprachen) herausgegeben<sup>3</sup>. Aus verschiedenen Blickwinkeln werden in diesem Band Sprachbiografien betrachtet, u.a. aus linguistischer Sicht (Tophinke), aus Sicht der Spracherwerbsforschung und der Neurobiologie (Franceschini), und aus Sicht der sprachlichen Migrationsforschung (Werlen).

Im Zusammenhang mit Migration ist bekanntlich die instabile Aufenthaltssituation ein konstitutives Element der Sprachbiografien (z.B. Lüdi 1996), wie auch in der Literatur zu DaZ vielfach dargestellt. Unser Projekt ist ebenfalls im Kontext der Migration angesiedelt, schließt aber andere Formen der Zwei- und Mehrsprachigkeit nicht aus.

### 3. Design und Durchführung unserer Feldstudie<sup>4</sup>

Das Projekt „Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit bei ein- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen“ wurde von 1995 – 1999 im Raum Freiburg durchgeführt. Es basiert auf Fallstudien, Unterrichtsdokumenten und einer

---

<sup>2</sup> Vgl. Franceschini in

<http://www.phil.uni-sb.de/romanistik/franceschini/iografieSprachbiografien.html>. (zuletzt 4. 6. 2004) Eine Monografie mit dem Titel „Sprachbiografien“ soll demnächst erscheinen.

<sup>3</sup> Adamzik/Roos (Hrsg.) Nr. 76 – Herbst 2002: Biografie linguistische / Biografies languagieres / Biografias linguisticas / Sprachbiografien.

<sup>4</sup> Leitung Ingelore Oomen-Welke, Pädagogische Hochschule Freiburg. Wesentlich am Projekt beteiligt waren wiss. Mitarbeiterin Evangelia Karagiannakis für alle Kategoriensysteme, wiss. Mitarbeiterin Doris Wildenauer für die Gesamtauswertung, Dipl. Päd. Tomas Peña Schumacher für die Einzelauswertung sowie Hilfskräfte.

Feldbefragung<sup>5</sup> zu kindlichen und jugendlichen Vorstellungen von Sprachen und Sprachlichem: Die *Fallstudien* wurden von Studierenden weiter bearbeitet, sind aber nicht publiziert. Für die Analyse der *Unterrichtsdokumente* wurde ein Kategoriensystem zur Klassifizierung und Auswertung der kindlichen Äußerungen entwickelt, das im Folgenden keine Rolle spielt. Die *Feldstudie* wurde durchgeführt als halboffenes Leitfadeninterview in Kleingruppen mit den folgenden Themenbereichen: Dialekt, Muttersprache, Fremdsprache, Geheimsprachen, Tiersprachen, Sprachenlernen, Struktur von Sprachen, Sonstiges.

### 3.1. Pilotphase

In einer Pilotphase wurde von der Projektgruppe der Leitfaden für die Interviews der Feldstudie entwickelt; ihm lagen viele offene Gespräche mit Kinder- und Jugendgruppen über Sprachen und Sprachliches zugrunde. Die Äußerungen der Kinder und Jugendlichen kondensierten in einem quasi inhaltsanalytischen Verfahren nach Mayring 1983 / 1997 zu den genannten Themenbereichen und Fragen des Leitfadens. (Zum Verfahren vgl. Abschnitt 4 *Auswertung*.)

Als Test des Leitfadens wurden in großer Zahl<sup>6</sup> Kinder und Jugendliche von vier bis neunzehn Jahren befragt, der Leitfaden wurde danach modifiziert. Es ergab sich außerdem, dass die Äußerungen von Kindern unter sieben Jahren und über sechzehn Jahren nicht mit der mittleren Gruppe vergleichbar waren, weil einerseits die Kleinen zwar nette Daten zum Bedeutungserwerb lieferten (*Was ist ein Wort? – Meine Mama wusste mal eins, aber ich hab's vergessen.*), die im Sinne der Befragung aber nicht verwertbar waren; während andererseits die Schülerinnen und Schüler über sechzehn Jahren die Oberstufe des Gymnasiums besuchten und z.T. explikative Diskurse hielten, die sich von der mittleren Gruppe stark unterschieden. Daher wurde beschlossen, beide Gruppen zwar weiter zum Vergleich einzubeziehen, das Hauptgewicht auf die Befragung von Kindern im Pflichtschulalter zu legen.

### 3.2. Hauptuntersuchung

Die Studie wurde durchgeführt als aufsuchende direkte mündliche Befragung, und zwar mit Freiwilligen, ohne die Anwesenheit von Lehrpersonen. Innerhalb der Themenbereiche des Leitfadens wurden die Kinder und Jugendlichen von Projektangehörigen und geschulten Studierenden nach ihrem Wissen, ihrem methodischen Vorgehen und ihren Einstellungen gefragt. Wir schlugen im Leitfaden, der

---

<sup>5</sup> Die methodischen Fragen können hier nicht diskutiert werden, genannt seien als neuere Literatur DFG-Memorandum 1999, Flick 1995 (<sup>3</sup>1998), Grotjahn 1999. – Aus unserem Projekt veröffentlicht sind Teilberichte, z.B. Oomen-Welke 1998b und Oomen-Welke 2001.

<sup>6</sup> Da viele Studierende eines Hauptseminars daran mitgewirkt haben, lässt sich die genaue Zahl nicht ermitteln. Sie mag zwischen 50 und 100 Kindern und Jugendlichen liegen.

den Interviewern schriftlich vorlag, zu jedem Bereich einleitende Formulierungen und weitere Stichworte vor; allerdings waren die Interviewer<sup>7</sup> gehalten, im Gespräch möglichst adressatenfreundliche Formulierungen selbst zu finden und möglichst keine traditionelle Unterrichtsatmosphäre entstehen zu lassen. Das Hauptproblem war die Länge der Interviews; mehr als eine Dreiviertelstunde sollte ein Interview nicht dauern, bei jüngeren Kindern kürzer, bei Ermüdung sollte abgebrochen werden. Ermüdung ist einer der Gründe, warum die Antworten gegen Ende der Interviews häufig spärlicher werden.

Die Interviews der Hauptuntersuchung fanden in Kleingruppen statt, mit jeweils drei bis vier Schülerinnen und Schülern. Es gibt zwei Gründe dafür, sie nicht als Einzelinterview zu planen:

- (1) Der Druck einer erwachsenen Person auf einen jungen Menschen. Einzelinterviews könnten sich in diesem Kontext leicht zum Abfragen entwickeln und dadurch teils wenig ergiebig werden. Die Befragten könnten gegenüber der fremden Interviewerin eingeschüchtert sein. Der Einfluss der Interviewerin auf die Antworten könnte sich verstärken [Haloeffekt], weil die Schülerinnen und Schüler erwartungsgemäß antworten möchten.
- (2) Die gegenseitige Anregung durch das Gruppengespräch. Es geht ja eben nicht um eine Prüfungssituation, in der die Befragten positives Wissen abladen sollen. Vielmehr sollen sie ihre Beobachtungen, Überlegungen und Einstellungen preisgeben, die sie in dieser Form vielleicht noch nie formuliert haben. Die Argumentationen der Kinder entstehen – im Sinne subjektiver Theorien – als aktuelle Rationalisierungen in Auseinandersetzung mit Partnern. Dass die Kinder sich dabei gegenseitig anregen, verfälscht nicht, sondern verdeutlicht die Zusammenhänge.

Die Gruppengröße wurde aus zwei praktischen Gründen auf drei bis vier Teilnehmer plus Interviewer festgesetzt:

- (1) Jede/r einzelne Befragte sollte ausreichend zu Wort kommen können.
- (2) Die Befragten sollten auf dem Tonband identifizierbar sein.

Durchgeführt wurden die Interviews überwiegend in Schulen. Mit Genehmigung des Oberschulamts Freiburg konnten in Schulen des Stadtgebiets und des Umlands Lehrpersonen gewonnen werden, die ihre Schülerinnen und Schüler für die Befragung frestellten. Die Interviewer kamen zu einem bestimmten Zeitpunkt in die Klasse und fragten, wer sich in Kleingruppen von drei bis vier Personen an einem Interview über Sprachen beteiligen wolle. Ausnahmslos alle Schülerinnen und Schü-

---

<sup>7</sup> Projektmitarbeiter und –mitarbeiterinnen sowie geschulte Studentinnen und Studenten der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Vgl. Flick 1995 (1998), Kap. 6. Unter unseren Interviewern gab es Ein- und Zweisprachige verschiedenen Typs. Die Interviews wurden auf Deutsch geführt. Wie sich die Ein- oder Zweisprachigkeit der Interviewer auf das Interview auswirkt, haben wir noch nicht auswerten können; wir sehen das Problem. Eine Reihe methodischer Fragen der Interviewführung ist nach unserer Kenntnis noch nicht untersucht: Welche Fragen sind vorgesehen, wie stellen die Interviewer sie wirklich, wie wirkt sich das aus?

ler wollten es. Es wurde eine – nicht immer ganz zufällige – Gruppeneinteilung vorgenommen, und die Interviews fanden in einem separaten Raum parallel zum Unterricht oder – seltener – am Nachmittag statt. Ein Gruppeninterview dauerte ca. 35 bis 45 Minuten. Oft wurden die Interviewer mit den Worten verabschiedet, sie mögen wiederkommen, um mit den Schülerinnen und Schülern über Sprachen zu sprechen. An der Feldstudie nahmen 196 Kinder und Jugendliche von 4 bis 19 Jahren (als Erhebungsgesamtheit) teil. Alle Interviews wurden auf Tonkassette aufgenommen und anschließend grob transkribiert.

### 3.3. Bearbeitung der Daten

Die Kinder sprachen flüssig, sehr viele Kinder hatten eine dialektale Färbung; die Transkription erfolgte um der Lesbarkeit willen orthografisch, mit sehr wenigen Ausnahmen dort, wo die standardsprachliche Orthografie u. E. ein falsches Signal für den Stil gesetzt hätte („weng / ä weng“ statt „ein wenig“). Nicht hörbare Flexionsendungen wurden nicht ergänzt. (Daher: Für eine Analyse grammatischer Korrektheit wäre eine partielle Re-Transkription erforderlich.) Eine Legende für die Minimaltranskription findet sich am Ende des Artikels.

Die Interviewten wurden mit Nummern und Sozialmerkmalen verschlüsselt. Für die Auswertung, deren Grundlage das Transkript war, entwickelten wir wiederum inhaltsanalytisch aus den Probeinterviews einen Auswertungsbogen mit den gängigen Antworttypen und weiteren Antwortmöglichkeiten. Die Interviewer werteten alle eigenen und mehrere fremde Interviews mittels der inhaltsanalytischen Reduktion aus (*rating*). Die dabei gewonnenen Daten wurden für die Eingabe in MS-excel aufbereitet. Für die quantitative Gesamtübersicht (die nicht unser Hauptziel war) wurden die Daten über Basic konvertiert, so dass Frequenzen sichtbar wurden, die die Typen gewichteten.

### 3.4. Zum inhaltsanalytischen Verfahren

Die qualitative Inhaltsanalyse bietet nach Mayring 1983 / 1997 ein Verfahren systematischer Interpretation von Äußerungen im kommunikativen Zusammenhang, indem sie kontrollierbare Analyseschritte und Analyseregeln in jeweils spezifischen Ablaufmodellen festlegt (Mayring 1997, S. 43). Wir haben inhaltsanalytische Verfahren auf drei Ebenen eingesetzt:

- (1) zur Gewinnung unseres Interviewleitfadens aus offenen Gesprächen
- (2) a) zum Test unseres Interviewleitfadens und gleichzeitig  
b) zur Gewinnung von Auswertungskategorien für die Antworten
- (3) zur Kategorisierung der Antworten aus unseren Interviews der Hauptuntersuchung

Jeweils wurden die Äußerungen von Kindern und Jugendlichen in offenen Gesprächen und in Leitfadeninterviews in Kodiereinheiten segmentiert und anschließend in meist zwei Schritten so weit reduziert, dass aus den verbleibenden abstrakten Ein-

heiten ein Kategoriensystem gebildet werden konnte (*zusammenfassende Inhaltsanalyse*, vgl. Mayring 1997, S. 59 ff.). Dieses Kategoriensystem bestand in (1) aus den Fragen und Unterfragen des Interviewleitfadens, in (2b) aus den möglichen Antworttypen. In (3) war es z. T. nötig, die vorgesehenen Antworttypen zu erweitern. (Die beiden Kategoriensysteme unseres Projekts – für die spontanen Äußerungen im Unterricht und für die Feldstudie – entstanden auf diese dynamische Weise in Reaktion auf Äußerungen; wir wollten die Kategoriensysteme für neue Typen flexibel halten.) Die nachfolgenden Ergebnisse wurden durch *strukturierende Inhaltsanalyse* (Mayring 1997, S. 82 ff.) gewonnen.

#### 4. Die Auswertungen im Überblick

Ausgewertet sind im vorliegenden Artikel nur Äußerungen der 141 Kinder im Pflichtschulalter (als Teilgesamtheit), dokumentiert werden insbesondere die der 54 Zwei- und Mehrsprachigen. Zitiert werden Kinder, deren Beiträge den Berichtenden aussagekräftig erschienen.

**Tabelle 1:** Die Kinder in der Übersicht nach Sprachen, Geschlecht und Schulart

				Gesamt				Grundschule				Hauptschule				Realschule			
<b>SchülerInnen</b>				141				89				42				10			
<b>es</b>		<b>ms</b>		87		54		61		28		19		23		7		3	
<b>w</b>		<b>m</b>		60		81		37		52		18		24		5		5	
<b>w</b>	<b>w</b>	<b>m</b>	<b>m</b>	34	26	53	28	25	12	36	16	4	14	15	9	5	0	2	3
<b>e</b>	<b>m</b>	<b>e</b>	<b>m</b>																
<b>s</b>	<b>s</b>	<b>s</b>	<b>s</b>																
<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	24,1	18,4	37,6	19,9	63 %				29,8 %				7,1 %			
				100 %															

[m = männlich, w = weiblich, es = einsprachig, ms = zwei- bzw. mehrsprachig]

Von allen 141 Schulkindern äußerten sich 138 zum Sprachenlernen. Insbesondere die Zweisprachigen hatten hier viel zu sagen und taten das recht ausführlich.

##### 4.1. Sprachen in den Familien

Ihre außer Deutsch gesprochenen Sprachen sind nach den Angaben der zweisprachigen Kinder: Afghanisch, Albanisch, Arabisch (aus Algerien, aus Irak, aus Libanon, aus Syrien), Bosnisch, Englisch (britisches, kanadisches, US-amerikanisches, karibisches, australisches), Französisch, Griechisch, Italienisch, Jugoslawisch, Kasachisch, Letzeburgisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Spanisch (iberisches, lateinamerikanisches), Thailändisch, Türkisch, Vietnamesisch.

Wir trafen die bekannten Typen von Sprachbiografien an, die häufig auch gemischt auftreten:

1. Eltern mit zwei (oder mehr) verschiedenen Sprachen – Neunzehn Elternpaare der 54 mehrsprachigen Kinder sind deutschsprachig und anderssprachig (italienischsprachig usw.)
2. Andere Beziehungspersonen mit einer anderen Sprache
3. Familiensprache, die nicht die Landessprache ist – 23 Elternpaare mit einer gemeinsamen Sprache sind anderssprachig (beide Eltern sprechen Griechisch usw.)
4. Vorübergehende Emigration aus und Remigration nach Deutschland.
5. Kombination aus 1 und 3: Vier Elternpaare sind ursprünglich verschiedensprachig ohne Deutsch, nämlich algerisch-italienisch, karibisch-italienisch, italienisch-kroatisch, italienisch-griechisch (in der Reihenfolge Vater-Mutter).
6. Kombination aus 2 und 4: Acht Kinder haben ihre andere Sprache durch einen Auslandsaufenthalt der deutschsprachigen Familie oder durch andere enge Sprachkontakte erworben.

Nach den Berufen der Eltern wurde nicht gefragt.

Bei den Typen 1 und evtl. auch 3 besteht die doppelte Sprachlernsituation meist von Anfang an, zwei Sprachen werden simultan erworben. Bei den Typen 2 und 4 spielt das Alter, indem die Zweitsprache (versetzt zur Erstsprache) erworben wurde, eine große Rolle.

#### 4.2. Beteiligung am Interview

Am stärksten fällt die hohe Beteiligung der Zweisprachigen an den Antworten auf. Auch bei den zur Sprache gebrachten Typen von Vorstellungen ist die inhaltliche Vielfalt der Beiträge Zweisprachiger auffällig.

**Tabelle 2:** Interviewbeiträge Einsprachiger (ES) und Zwei- und Mehrsprachiger (MS)

<i>Gesamt</i>	<i>ES</i>	<i>MS</i>
Anzahl SchülerInnen	87	54
Anzahl Antworten absolut	1011	1459
Mittelwert: Anzahl Antworten	11,6 pro SchülerIn	27 pro SchülerIn
inhaltliche Typen insgesamt	115	157

Die Interpretation der Äußerungen verlangt Sorgfalt. Der interaktive Rahmen mit der Doppeladressierung an Interviewer und die anderen Kinder ist zu berücksichtigen. Die einzelnen Mitteilungen können nicht als vollständig und genau formuliert angesehen werden, sie sind kolloquial. Öfter müssen sie durch weitere Informationen oder Quellen ergänzt werden, was Mayring 1983/1997 *Explikation* nennt. Wir



gehen jedoch davon aus, dass die Beiträge aufrichtig sind, zumal nicht bewusst nach privat Heiklem gefragt wurde und weil die Kinder sich kennen.

## 5. Zur Rekonstruktion von Sprachbiografien

An einem Beispiel sollen theoretisch-methodische Fragen der Auswertung unter neuen Aspekten erörtert werden.

### 5.1. Inhaltsanalytisch gewonnene Antworttypen

Als – relativ willkürlich gegriffenes – Beispiel sei hier Valentin aus Kasachstan mit allen seinen Äußerungen zum Thema Sprachenlernen (in mehreren turns, vgl. Absätze; diese ergeben sich durch die kommunikative Gruppensituation) zitiert:

- (Eine Muttersprache ist) Ja halt\*\* eine Fremdsprache wenn man von einem anderen Land kommt\*\* und dann\*\* halt die Eltern sprechen auf einer anderen Sprache;
- (Muttersprache ist) Die wo man als Baby lernt\;
- Doch!\* für die Deutschen\ (ist Deutsch die Muttersprache);
- Ich bin dann\*\* für zwei Monate in den Kindergarten\* dass ich mich halt\* so\* so mit Kindern verständigen kann\* dass ich\* dass ich ein wenig Deutsch lernen und dann\* nach zwei Monaten bin ich in die erste Klasse gekommen\ äh\*\* das ist einfach von selber gekommen\ (das Deutsch im Kindergarten)\*\*meine Dings\*\* meine Betreuer vom Kindergarten/\* die haben halt mit mir so geredet\* und geredet/\* und manchmal hab ich denen auch nachgeschwafelt\* und dann hab ich auch so\* mit der Zeit auch gelernt\ das war was anderes\\* (als die Muttersprache zu lernen) das war schwieriger\\* für die Ausländer ist es schwieriger\*\* Deutsch zu lernen\ und bei uns sind die Griechen/\*\* und da ist einer\*\* der versucht\*\* dem bring ich jetzt auch Deutsch bei\* für den ist\*\* es ziemlich schwierig\ (wie?) ja/\* ich sag halt einen Satz\*\* und\*\* da plappert die nach\\* manchmal schreiben wir auch was\\* (es ist schwieriger) weil das eine ganz andere Sprache ist\*\* wenn die\*\*\* wenn die länger in ihrem Lan-\* Land sind\* dann kommen sie\* in ein anderes Land\ müssen sie es jetzt erst mal lernen\* und\*\* wird ganz schön schwierig\;
- Ja /\*\* jetzt (in der Schule im Gegensatz zum Kindergarten) ist halt so besser zum Lernen\*\* weil da kann man\* alles Mögliche lernen\\* halt die Wörter/\*\* wenn man keine Wörter weiß\*\* werden sie dir erklärt\*\* so\* Fremdwörter\*\* und schwierige Wörter\*\* und das ist halt im Kindergarten nicht\;
- Ich würde gern Russisch lesen und schreiben lernen\;

○ V (192) m ms 14 Jahre Kl. 7

Das Kodierungsverfahren wird in Kurzform in Tabelle 3 wiedergeben:

**Tabelle 3:** Bearbeitungsschritte der Inhaltsanalyse

Frage	1. Schritt: Segmentieren einer Sinneinheit – Antwort wörtlich <b>Paraphrasierung</b>	2. Schritt: Abstrahieren zu über-individueller Formulierung <b>Generalisierung</b>	3. Schritt: Zuordnung zur nächsthöheren Ebene, <b>Typik-Reduktion</b>
<u>Station Kindergarten</u>			
WARUM?	mit Kindern verständigen  ein wenig Deutsch lernen	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Kommunikation mit peers</li> <li>➤ Landessprache</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Kommunikationsfähigkeit in der Landessprache oder Mehrheitssprache</li> </ul>
WIE?	von selber  Betreuer reden und reden V schwafelt nach  mit der Zeit  für Ausländer schwieriger	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ „automatischer“ Lernvorgang</li> <li>➤ durch Methode des Hörens und Wiederholens von Äußerungen</li> <li>➤ längere Dauer</li> <li>➤ Probleme besonderer Gruppen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ohne bewusste Aneignung</li> <li>➤ bei interaktiv-reproduktiver Prozedur</li> <li>➤ Zeitfaktor</li> <li>➤ zielgruppen-spezifisch</li> </ul>
<u>Station Schule</u>			
—	man kann alles Mögliche lernen	➤ gutes Lernangebot	➤ positive Bewertung des schul. Angebots
WARUM?	Ausländer kommen in ein anderes Land müssen die Deutsch lernen	➤ Landessprache muss erlernt werden	➤ Kommunikationsfähigkeit in der Landes- bzw. Mehrheitssprache
WIE?	schwierig  einen Satz vorgesagt bekommen nachplappern manchmal schreiben  Wörter werden erklärt	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ (nötig, s.o., aber) schwierig (<i>hier schon Explikation?</i>)</li> <li>➤ Methode des Hörens und Wiederholens von Sätzen</li> <li>➤ Schreiben als Methode</li> <li>➤ Paraphrasen oder Beispiele zur Semantisierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Probleme des versetzten/sukzessiven Spracherwerbs</li> <li>➤ reproduktive orale Prozedur</li> <li>➤ reproduktive literale Prozedur</li> <li>➤ kognitiver Zugang als Lernmethode</li> </ul>
ERGEBNIS	dem bring ich Deutsch bei  Wörter, Fremdwörter werden erklärt	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Vs Deutsch ist so gut, dass er es lehren kann</li> <li>➤ Verstehen von Erklärungen schwieriger Wörter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ gelungener Deutscherwerb, Anwendung der Methoden als Lehrer</li> <li>➤ gehobenes Niveau</li> </ul>

Die Äußerungen werden im Kontext der Interviewsituation und der Lebenssituation gesehen; sie werden hier auf Stationen des Sprachenlernens, auf Ziele und Modalitäten sowie Erläuterungen durchforstet. Zunächst werden einzelne Kodiereinheiten segmentiert; sie lassen sich dann abstrahieren und damit reduzieren und zusammenfassen.

Dieses Reduktionsverfahren liegt im Folgenden überall dort zugrunde, wo wir die Äußerungen der Kinder zu Kategorien zusammengefasst haben. Es führt von den individuellen Besonderheiten weg und schafft dadurch Übersicht im Feld; wir können sehen, welche Typen häufiger sind als andere. Daneben können die Interpretationen der authentischen Äußerungen stehen wie hier in Abschnitt 6.

## 5.2. Wieso Rekonstruktion?

Konstruktion und Rekonstruktion sind Termini konstruktivistischer Forschungsansätze, und sie sind auf das Lehren und Lernen applizierbar.<sup>8</sup> Die oben erwähnte Erforschung subjektiver Theorien gehört in diesen Kontext. Es ist plausibel, von autobiografischer Rekonstruktion zu sprechen, wenn sich Äußerungen aus der subjektiven Erinnerung<sup>9</sup> an Vergangenes und deren Reflexion zusammensetzen, wobei ein subjektives Bild der Vergangenheit neu entsteht. Die autobiografische Rekonstruktion ist ein nachträglicher Verarbeitungsprozess des Lebenskontinuums, bei dem Episoden der eigenen Biografie im Rückblick erkannt/ segmentiert und als ähnlich oder verschieden erinnert/ kategorisiert werden. Eine Überprüfung auf „Wahrheit“ findet von Seiten der Interviewer nicht statt, subjektive „Wahrhaftigkeit“ wird unterstellt, die subjektive Sicht ist ja gerade gefragt. Die Konstellation in der Gruppe verhindert allerdings, jedenfalls für die Zeit des gemeinsamen Schulbuchs, allzu große Abweichungen von den (vermeintlich?) realen Ereignissen.

Dem lebensweltlichen Kontinuum selbst wird durch *Explikation* eine Struktur zugeordnet. V stellt dabei die erinnerten Situationen als Realisierung von Typen dar, um sie entsprechend zusammenfassen zu können. Wir nennen die gruppierten Situationen, die sich räumlich, zeitlich und von ihren Merkmalen her unterscheiden, hier Stationen. Zu den einzelnen Stationen gehören typische Situationen sowie Prozeduren (immer wieder Hören - Nachsprechen - evtl. Schreiben) und Prozesse sowie evtl. Ergebnisse des Lernens. Darüber hinaus hat er an den Anfang (Station Kindergarten) eine Zielperspektive des Zweitsprachenlernens gestellt und im weiteren Verlauf (Station Schule, griechischer Mitschüler) bekräftigt. Diese Zielperspektive verengt den Blick auf das Thema des Zweitsprachenlernens. Dem gegenüber steht der nicht

---

<sup>8</sup> Vgl. Terhart 2002; Reich 1998, Ruf / Gallin 2002 und weitere.

<sup>9</sup> Erinnerung als kognitive Konstruktion, dagegen Gedächtnis als neurophysiologische Funktion. Dazu z.B. Schmidt 1991, S. 32 f. Zur sozialen Einbindung der Erinnerung Assmann 1992, die auf Maurice Halbwachs und Nachfolger verweist.

primär zielgerichtete Erwerb der Erstsprache in der Station Familie (Geburt/ Baby/ Eltern).

V erzählt seine Biografie *nicht* in aufeinander folgenden Stationen des Sprachlernens, also nach einer Verlaufsstruktur, vielmehr gibt es eine implizite, durch Weltwissen rekonstruierbare Ordnung, die erst in der Auswertung rekonstruiert wird.

Wie rekonstruiert V aus den erlebten Situationen beim Erzählen eine Station mit repetierten Episoden? Die vielen einzelnen Situationen, bei denen das Personal im Kindergarten mit V gesprochen hat, werden in einem einzigen Satz thematisiert, dessen gedoppeltes Vollverb „geredet und geredet“ die Rekurrenz der Situation als Typ markiert. Eine Rolle spielt dabei die Lernzeit in dieser Station, in der die Situationen iterativ/ repetitiv stattfinden. Entsprechend verfährt V für das Deutschlernen und -lernen in der Schule, indem er mittels iterativem Präsens Vorsprechen und Nachplappern als Standardsprechakte darstellt. Die Imitation durch den jeweiligen Lernenden wird als reproduktiv und durch die Verben *nachgeschwafelt* bzw. *plappert nach* als per se nicht sinnhaftig gekennzeichnet. Im Gegensatz dazu stehen die unmarkierten Ausdrücke *reden* bzw. *sagen* als Kennzeichnung des Sprechens der Lehrenden. Der Kontext des Lernens und dann des Könnens legt allerdings die sonst möglichen abwertenden Konnotationen nicht nahe, denn das Ergebnis der Imitation ist doch der (implizit vorhandene) Lernerfolg.

### 5.3. Rekonstruktion und Identität

Unter dem Aspekt biografischer Rekonstruktion spielen Identitätsfaktoren eine Rolle, von denen hier die sprachliche und kulturelle Identität genannt seien (Bredella 1998, Oppenrieder/Thurmair 2003). Im Verlauf biografischen Erzählens stellt der Erzählende seine Identität durch Ereignisse oder Stellungnahmen dar, indem er mit seinem Ich der Gegenwart sein Ich der Vergangenheit vermittelnd deutet und bewertend reorganisiert. Er tut dies vor dem Interviewer, der den Part der sozialen Umwelt einnimmt (v. Engelhardt 1990). Damit kommt dem Erzählen – verkürzt – eine Identität aufdeckende Funktion zu.

## 6. Biografische Rekonstruktionen des Zweitspracherwerbs

Der kurz dargestellte Hintergrund ist bei biografischen Rekonstruktionen nicht zu vergessen. Die Stationen des Sprachenlernens werden von den mehrsprachigen Kindern generell in der skizzierten Weise rekonstruiert, Lernorte werden fast immer benannt. Weitere Beispiele:

*(Ich heiÙe)* Marcello;

Ich bin in Italien geboren/ und meine Eltern auch\;

*(Welche Sprachen kannst und kennst du?)* Deutsch und Italienisch und ich kenne noch Arabisch\;

*(Sprechen deine Eltern Deutsch?)* Meine Eltern nicht/ nur meine Mama\;

*(Wann / Wo sprichst du Deutsch?)* In der Schule und zu Hause\\* meine Mutter spricht mit mir immer Deutsch und ich sage/ sie soll mit mir Italienisch reden/ weil ich kann noch nicht viel Deutsch\;

*(Welche Sprache sprichst du besser?)* Italienisch\ (*und lieber?*) Deutsch\\* Deutsch ist gut\\* Ich kann Mama und Papa in Italienisch schreiben und nur Deutsch lesen\;

Ich kann nur in Italienisch singen nicht in Deutsch\\* ich träume immer in Italienisch\;

*(Wie hast du Deutsch gelernt?)* Ich habe das schnell gelernt\\* ich war im Kindergarten\;

*(und deine Muttersprache?)* hab ich schon gekonnt\ Deutsch hab ich durch ein Buch gelernt\;

*(Andere Fremdsprachen spricht man)* in Südafrika oder am Nordpol\;

M (K2-oN) m ms 6 Jahre

Marcello fokussiert hier auf Deutsch als seine Zweitsprache, in deren Erwerbsprozess er sich voll bewusst befindet, er rekonstruiert seine Gegenwart. Die Station *Italienisch als Erstsprache* (Familie) lässt er als absolviert hinter sich. Lernort für Deutsch war der Kindergarten und ist die Schule, also zwei Institutionen als durchlaufene und aktuelle Stationen; das Deutschangebot der Mutter, d. h. aktuell der Familie, nimmt M eher widerwillig auf. Medium des Deutschlernens, das ihm nach seiner Ansicht schnell gelang, war ein Buch. Wie damit oder auch sonst gelernt wird, sagt er nicht. Ergebnis sind ein Schreibenanfang in Italienisch und ein Leseanfang in Deutsch, letzteres beherrscht er nach seiner Meinung noch nicht gut. Er beschreibt auch die Sprachenverteilung in seiner aktuellen Lebenswelt: Italienisch in der Familie, beim Singen und beim Träumen, Deutsch zum Teil bei der Mutter und in der Schule. Es hat den Anschein, als wüsste er die private und die öffentlichere Lebenswelt nach Sprachen getrennt.

Diese Trennung scheint es in der Lebenswelt des gleichzeitig interviewten Pawel zu geben, dessen Eltern zwar in Geschäften Deutsch, in der Familie jedoch Polnisch sprechen. Deutsch spricht P in der Schule, am Nachmittag draußen und beim Com-

puter. Für ihn spielt das Lesen im Deutscherwerb eine große Rolle: Er liest gern, weil er gut Deutsch kann, und er kann gut Deutsch, weil er liest, und er benennt die Wechselwirkung explizit:

Ich kann besser Deutsch\* (*und lieber?*) Deutsch\* Deutsch ist leichter für mich\* ich kann besser in Deutsch lesen als in Polnisch\;

Ich lese manchmal sehr viel/ darum kann ich so gut Deutsch\;

P (K2-2) m ms 7 Jahre

Dagegen träumt er „immer“ in Polnisch, er sei in Polen und versage sprachlich.

Ältere Kinder erklären typische Lernprozeduren in mehreren Schritten und formulieren Ziele des Zweitsprachenlernens. Vlora, eine Viertklässlerin, hat sehr genaue Vorstellungen über das Lernen der Sprachen in den verschiedenen Stationen:

(*Ich kann*) Bosnisch;<sup>10</sup>

Von Geburt an (*haben wir unsere Sprachen gelernt*);

Ich weiß noch wie ich Deutsch gelernt hab\ also\* ich bin hierher gekommen und konnte gar kein Deutsch! Und da bin ich in die Schule gegangen und habe gar nichts/\* gar nichts verstanden\ und da haben sie immer alle mit mir geredet\ und ich habe gehört\* und habe ein oder zwei Wörter gelernt\ und am nächsten Tag zwei andere\ und dann wieder andere und immer so weiter\\* und so habe ich Deutsch gelernt\;

Nein\ das (*Bosnisch im Gegensatz zum Deutschen*) hab ich von meinen Eltern gelernt\*\\* das konnt ich von Geburt an\;

Nein\ das (*Französischlernen in der Schule*) geht ganz anders! Also\* da sagt die Lehrerin was und wir müssen es aufschreiben\* so wie wir's hören\ also auf Französisch\ und dann lernen wir das\\*\* wir müssen es aufschreiben und lesen und immer wieder lesen\* bis wir es können\*\\* und so lernen wir das\ (*Klappt das so?*) Ja\;

Z (K27 75) w ms 10 Jahre 4. Kl.

Vlora macht scharfe Unterschiede zwischen erstsprachlichem, zweitsprachlichem und fremdsprachlichem Lernen. Station des erstsprachlichen Lernens ist die Familie; „von Geburt an“ meint vermutlich nicht die volle Sprachbeherrschung, sondern den Beginn des Lernprozesses. Die Prozedur des Zweitspracherwerbs in Deutschland („hierher gekommen“), Station Schule, wird genau rekonstruiert: „gar nichts verstanden - alle mit mir geredet - gehört - ein oder zwei Wörter gelernt - zwei andere - wieder andere - immer so weiter“. Prozeduren sind das (Vor-) Sprechen und Hören, implizit das Wiedererkennen von Einheiten und deren Speicherung. Die Grundsituation des Vorsprechens - Hörens - Wiedererkennens - Speicherns ist implizit für die gesamte Dauer des Lernprozesses präsent, nicht nur am Anfang, wo sie so genau be-

<sup>10</sup> Seit den 90er Jahren wird – wohl infolge der politischen Lage auf dem Balkan – *Bosnisch* als Bezeichnung der serbokroatischen Sprache in Bosnien verwendet.

schrieben wird; Zweitspracherwerb geschieht interaktiv, im interpersonalen Austausch. Dieses Lernmodell funktioniert in einem als zuwendungsintensiv wahrgenommenen sozialen Umfeld („da haben sie immer alle mit mir geredet“), wie wir es auch schon bei V gesehen hatten. Das Sprachangebot kommt von mehreren Personen, offenbar weitgehend ungesteuert.

„Ganz anders“ rekonstruiert Z ihr Lernen in der Station Fremdsprachenunterricht, hier das Grundschulfranzösisch in Südbaden ab Klasse 3. Auffällig ist die zweifache Verwendung des Modalverbs „müssen“; man interpretiere diesen lexikalischen Gebrauch jedoch nicht zu scharf in Richtung einer <Verpflichtung ohne Konsens>, da „müssen“ von fast allen Schülern beim Sprechen über angeleitete Schulaktivitäten hoch frequent gebraucht wird, auch außerhalb dieser Untersuchung. Für Z liegen die Unterschiede zum Zweitspracherwerb in der frontalen Lehrsituation, in der Steuerung durch die Lehrerin, in der Monodirektionalität, in den lehrergesteuerten Schüleraktivitäten Schreiben und Lesen und so Lernen.<sup>11</sup> Es ist hier nicht zu klären, ob die Lehrperson tatsächlich so unterrichtet oder ob Z zum Zwecke des Kontrastierens die Methodenvielfalt reduziert.<sup>12</sup> Jedenfalls stellt sie diese Fremdsprachenlernprozedur auf Nachfrage als – einigermaßen? – erfolgreich dar: *Das klappt so*.

Mit diesen Rekonstruktionen des Lernens schafft sich Z ein soziales und institutionelles Orientierungswissen, das ihr beim weiteren Sprachenlernen hilfreich sein kann. Ohne es an dieser Stelle weiter zu diskutieren, nehmen wir an, dass die Einsicht in die Sinnhaftigkeit der Ziele und Methoden für das Lernen förderlich ist, ebenso wie die Erfahrung des gelungenen Lernens.<sup>13</sup>

Neben vielen ‚realitätskonformen‘ Rekonstruktionen stehen einige, die geprägt sind von einem übermächtigen Elternbild und der Identifikation mit den Eltern. Diese kindliche Konstruktion wird in den Äußerungen von Sabina deutlich, die ihr eigenes Sprachkönnen u.a. (quasi als Erbeil?) aus dem der Eltern herleitet. Ob sie selbst sich so wahrnimmt oder ob sie nur in kindlicher Manier renommiert, lässt sich nicht sagen. Auf jeden Fall scheint sie die Beherrschung vieler Sprachen für prestigeträchtig zu halten, sonst würde sie das nicht so hervorheben. Auf den evtl. geringen Umfang des Könnens einzelner Sprachen gibt sie selbst einen Hinweis.

---

<sup>11</sup> Diese Unterrichtsverfahren stehen allerdings nicht in Übereinstimmung mit dem Konzept des Begegnungssprachenprogramms.

<sup>12</sup> Ein Blick auf die Gesamtauswertung: Das schulische Fremdsprachenlernen ist der einzige Bereich, in dem Einsprachige mehr Typen angeben als Zweisprachige. Vor allem kommt dieses Ergebnis durch die Grundschüler des südbadischen Schulversuchs *Lerne die Sprache des Nachbarn* zustande, der auf Lied, Spiel und Begegnung basiert. Z hat daran teilgenommen, offenbar hat sie aber – im Gegensatz zu anderen Grundschulern – die inszenierten Sprachanlässe als nicht natürlich wahrgenommen und sie daher auf traditionelle Lehrverfahren reduziert.

<sup>13</sup> Hier wollen wir uns nicht in neurobiologische Begründungen vertiefen, sondern verweisen auf Kandel u. a. 1996, Roth 1998, Spitzer 1996/2000 und Spitzer 2002. Zur Bedeutung der Neurobiologie beim (Sprachen-) Lernen und seiner Methode zusammenfassend Oomen-Welke 1998a, Kap. 16.

Ich kann auch Türkisch\*\* weil mein Vater Türke ist\;  
 Ich kann sieben Sprachen\* also\*\* Deutsch\* Türkisch\* Italienisch\* Englisch\*  
 Russisch\*\* Französisch (2 Sekunden) hmm\*\*\* das sind sechs\ was war denn  
 noch mal die siebte?\* (Spanisch?) Spanisch\ ja\*\* meine Mutter kann sieben  
 Sprachen\ und deswegen kann ich das auch\\* (Sag mal was auf Italienisch!) ich  
 kann nur bis vier zählen;

Ich hab auch von meinem Vater Türkisch gelernt\ und von meiner Mutter die an-  
 deren Sprachen\ und Französisch von Ths Mutter;

Sb (K27 73) w ms 8 Jahre 2. Kl.

Schließlich noch die Sprachenbiografie von Anna, die vor allem durch Vagheitsin-  
 sertationen des Nichtwissens und des *Irgendwie* (Modalia der Abtönung) einen des-  
 orientierten Eindruck macht (im Transkript wohl stärker als in gesprochener Spra-  
 che, wo das stiltypisch sein kann), die aber doch einige Lernprozeduren erkennt und  
 beschreibt. Ihre Sprachenbiografie beginnt A mit den Biografien der Oma und der  
 Mammi als Vorläufer des eigenen Zweitsprachenerwerbs. Rekonstruierte Stationen  
 sind die Oma / Familie ab dem Alter von vier Jahren sowie die Institutionen Kinder-  
 garten und Schule in Deutschland. Ziel ist die Verständigung, für die man die Spra-  
 che lernen muss. Das gilt nicht nur für A selbst, sondern auch für andere Mädchen.

Also ich mein ich konnte schon ein bißchen weil meine Oma die ist in Deutsch-  
 land geboren und die hat es mir dann ein bißchen beigebracht bevor wir herge-  
 kommen sind\; Ja sie (die Oma) ist in Deutschland geboren und hat halt hier (D)  
 noch eine Schwester\* aber sie wollte dann nach Polen zurück und dann hat sie  
 Mammi ein bißchen beigebracht-\* meiner Mutter\*\* ähm\* das weiß ich nicht  
 mehr so gut\ (wie sie das gemacht hat)\*\* Sie hat halt Wörter gesagt und ich hab  
 sie nachgesagt und dann hat sie mir gesagt was das heißt\\* [A war 4 Jahre alt]\  
 dann hat sie mich so jeden Tag gefragt und dann habe ich es langsam gelernt\;

Ich habe es vom Kindergarten\\* das was die Kinder so geredet haben das habe  
 ich dann so langsam auch verstanden\ und dann habe ich es irgendwie gelernt\\*  
 meine Mutter hat mir auch geholfen\;

Wenn man im Ding im Kindergarten oder Schule ich weiß nicht was da sind halt  
 andere Mädchen halt auch hingegangen um sich mit den anderen zu verständi-  
 gen\\* mußten sie auch irgendwie die Sprache von denen lernen.

A (178) w ms 13 Jahre 6. Klasse

Es wäre möglich, weiter so zu verfahren, um andere Kinder durch ihre Selbstaussa-  
 gen in ihren biografischen Rekonstruktionen kennen zu lernen. Dabei würden hier  
 noch nicht thematisierte Aspekte auftauchen wie kleinere Geschwister und Baby-  
 sprache, größere Geschwister als Tutoren, andere Familienmitglieder als erstsprach-  
 liche Gesprächspartner, erst- und Fremdsprachenlernen usw. Aus den Mitteilungen  
 ist die soziale Welt ein- und zweisprachiger Schulkinder in wichtigen Momenten re-  
 konstruierbar, und Einflüsse auf das Sprachenlernen lassen sich erkennen.



## 7. Ergebnisse

Mit dieser Befragung haben wir Einblick in die soziale und sprachliche Welt Ein- und Zweisprachiger bekommen. Die Kinder haben über ihre Familien und über die Schule gesprochen, in beiden spielen Sprachen, Spracherwerb und sprachliches Lernen sowie die Einstellungen zu den Sprachen eine Rolle. Die Zweisprachigen selbst machen sich viele Gedanken zum Sprachenlernen. Sie schätzen die Sprachkompetenz ihrer Eltern ein und erkennen die Bedeutung der Sprachen in ihrer eigenen Lebenswelt. Sie haben Vorstellungen davon, wie das sukzessive Lernen verschiedener Sprachen vor sich geht, und sie können einige Methoden des Lernens charakterisieren. Nicht viele haben den Wunsch, noch weitere als die bisherigen Sprachen zu lernen, zumal das schulisch erfolgen würde.

Unsere Frage danach, wie die Kinder selbst ihr Sprachenlernen wahrnehmen, wurde von vielen mit der Nennung von Orten und Personen beantwortet. Auf diese Weise rekonstruierten insbesondere die Kinder mit sukzessivem Spracherwerb ihre eigene Sprachenbiografie in Stationen, meist Familie mit Erstsprache, Kindergarten mit Zweitsprache, Schule evtl. mit Fremdsprache. Kinder mit simultan erworbener Zweisprachigkeit können Stationen nur bei Auslandsaufenthalten der Familie markieren; sonst läuft die nichtdeutsche Sprache nebenher und wird nach eigener Wahrnehmung schwächer. Das ist insbesondere der Fall, wenn die Eltern sich trennen und das Kind beim deutschsprachigen Elternteil bleibt – eine einleuchtende Erkenntnis, die hier durch Biografien belegt wird. Ausdrücklich äußern einige Kinder, dass sie die nichtdeutsche Sprache beibehalten und ausbauen möchten.

Manche Kinder, auch Einsprachige, haben genauere Vorstellungen davon, wie das Lernen von Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache vor sich geht. Der Erstspracherwerb in der Familie wird als natürlicher Prozess dargestellt, der vom ersten situationsabhängigen Wort über die Stufe der unvollkommenen Babysprache zur Vollsprache abläuft. Dagegen erkennen die Zweisprachigen im Zweitspracherwerb einen bewussten Aneignungsprozess, bei dem die interaktive Rolle der deutschsprachigen Sprachpartner von großer Bedeutung ist. Der Zweitspracherwerb kann reproduktiv-imitativ oder bewusst aktiv erfolgen, und es können Hilfsmittel (Bücher, Kassetten) genutzt werden. In jedem Falle sind Stetigkeit und Sprechquantität („immer mit mir gesprochen“) von erheblicher Bedeutung für den Erfolg, ebenso die darin zum Ausdruck kommende positive Zuwendung der Sprachpartner.

Das Lernen einer Fremdsprache in der Schule kommt nicht so gut weg. Nur die Einsprachigen im Grundschul-Programm „Lerne die Sprache des Nachbarn“ erkennen eine Methodenvielfalt, die Zweisprachigen weniger. Sie skizzieren eher den traditionellen Fremdsprachenunterricht aus Vorsagen, Nachsprechen, Aufschreiben. Besondere Lernlust auf weitere Fremdsprachen äußern die Zweisprachigen nicht, jedenfalls nicht auf deren Lernen in der Schule. Ihre Äußerungen widersprechen einer verbreiteten Ansicht, Zweisprachigen falle das schulische Fremdsprachenlernen leicht. Warum finden wir das nicht bestätigt? Werden die vorhandenen Spracherfahrungen nicht so gewürdigt, dass die Kinder sich anerkannt fühlen könnten? Erdrückt

das Prestige der Schulfremdsprache das (oft ohnehin geringe) Prestige der Erstsprachen?

Die Zweisprachigen unserer Untersuchung haben ein überaus freundliches Bild ihrer Zweisprachigkeit und des Zweitspracherwerbs in deutscher Umwelt gezeichnet. Es steht im Gegensatz zu anderen Untersuchungen, etwa der von Dietrich 1997, wo ausländische Eltern verschiedener Herkunft und verschiedenen Bildungsniveaus sich durchweg kritisch äußern, die Leistungen ihrer Kinder durch deutsche Lehrpersonen nicht angemessen beurteilt finden und ihnen generell eine negative Einstellung zur Zweisprachigkeit unterstellen.

Die Kinder kennzeichnen ihre Sprachenbiografie und deren Stationen spontan nicht als besonders problematisch. Die deutsche Sprache sprechen sie gern, sie finden ihren Gebrauch recht praktisch, und sie wollen meist ihre andere Sprache erhalten. Manchen fällt es verständlicherweise schwer, einer Sprache affektiv den Vorzug zu geben. In pragmatischer Hinsicht wissen sie genau, dass Deutsch in Deutschland dominant ist.

Wir halten diese Äußerungen für authentisch, geben jedoch zweierlei zu bedenken:

1. Bei Mehrfachbindungen, wie die Zugehörigkeiten Zweisprachiger sie darstellen, kann jeweils eine Seite situationsbedingt das Übergewicht bekommen. In deutscher Umgebung und beim Interview in deutscher Sprache verlagerte sich das Gewicht vermutlich bei manchen in diese Richtung. Das heißt nicht, dass sie sonst negativ geurteilt hätten; vorhandene positive Einstellungen zum Deutschen wurden aber im Interview zur Sprache gebracht, andere vielleicht nicht.
2. Im (Gruppen-) Gespräch werden Probleme, die das eigene Gesicht bedrohen, kaum als solche thematisiert. Daher erscheinen problematische Personalbeziehungen und Stationen (Trennungen von Eltern und Migration) relativ beiläufig. Schwierigkeiten der sozialen Integration in die Gruppe oder Klasse werden gar nicht erwähnt. Der Erfolg des Zweitspracherwerbs wird hervorgehoben. Bei aller sonstigen sachlichen Offenheit schützen die Kinder sich und ihr eigenes Selbstkonzept auf diese Weise.

Im Ergebnis scheint das Leben zwischen zwei Sprachen und Kulturen den zwei- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen – trotz der Einschränkungen in der Gültigkeit ihrer Äußerungen – gelungen. Sie sind in der Lage, ihre Biografie strukturiert zu rekapitulieren und das Sprachenlernen differenziert zu skizzieren, mehr als die Einsprachigen. Dass sie auch sprachaufmerksam sind und sich auf dem Wege zu metasprachlicher Bewusstheit befinden, kann in diesem Artikel nicht mehr gezeigt werden.

Einleitend wurde vermutet, dass die eigene Wahrnehmung des Sprachenlernprozesses nicht ohne Wirkung auf das Lernen von Sprachen bleibe. Die positive Selbsteinschätzung ist in der befragten Gruppe deutlich; sie befördert, wie man weiß, das gelingende Lernen. Allerdings mag die vielfältige Kompetenz der Mehrsprachigen oft nicht erkannt werden oder untergehen. In didaktischer Hinsicht wäre das sehr bedauerlich.

**Minimal-Transkription der Interviews:**

/	steigende Intonation
\	fallende Intonation
–	etwa gleich bleibende Intonation
*	kurze Sprechpause, evtl. zum Atemholen
**	Sprechpause ca. 0,5 sec.
***	Sprechpause ca. 0-5 bis 1 sec
!, ?	Ausruf, Frageintonation
;	Ende eines Redeabschnitts
(Text)	sinngemäße Ergänzungen bzw. Frage der Interviewenden
[Text]	Erklärungen der Interviewenden
V (178 A 4)	Sigle des Vornamens, Probandennummer. Deren Zusammensetzung spielt hier keine Rolle.
m ms 12 J.	Geschlecht, ein- oder mehrsprachig, Alter bzw. Klasse
w es 4. Kl.	

**Literatur**

- Adamzik, Kirsten / Roos, Eva (Hrsg. 2002): Biografie linguistische / Biographies langagières / Biografias linguisticas / Sprachbiografien. Bulletin VALS – asla. Neuchâtel.
- Appel, Joachim (2000): Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik. MAFF Bd. 1. München.
- Assmann, Aleida (1992): Zeit-Strategien. Einige Querverbindungen zwischen Systemtherapie und Kulturtheorie. In: Fischer, Hans Rudi / Retzer, Arnold / Schweitzer, Jochen (Hrsg.): Das Ende der großen Entwürfe. Frankfurt a.M. S. 147-155.
- Bredella, Lothar (1998): Immigranten zwischen Sprachlosigkeit und Sprachbeherrschung. In: Gogolin, I. et. al.: (Hrsg.): Über Mehrsprachigkeit. Tübingen. S. 191-212.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (1999): Qualitätskriterien der Umfrageforschung. Denkschrift; hg. v. Max Kaase. Berlin.
- Dietrich, Ingrid (1997): voll integriert? Zuwanderer-Eltern berichten über Erfahrungen ihrer Kinder mit Schule in Deutschland. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie 20. Baltmannsweiler.
- v. Engelhardt, Michael (1990): Biographie und Identität. Die Rekonstruktion und Präsentation von Identität im mündlichen autobiographischen Erzählen. In: Sparr, W. (Hrsg.): Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Gütersloh.
- Flick, Uwe (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. re 55546. Reinbek bei Hamburg. 3. Aufl. 1998.
- Franceschini, Rita 2001 Sprachbiographien randständiger Sprecher. In: Franceschini, R. (Hrsg.): Biographie und Interkulturalität. Tübingen. S. 111-125.

- Franceschini, Rita (2004): Sprachbiographien im mitteleuropäischen Kontext. Kooperationsprojekt : Universität Basel - Karlsuniversität Prag. Dauer: 1.9.1996-1.9.1999. (zuletzt aufgerufen 6/2004).  
<http://www.phil.uni-sb.de/FR/romanistik/franceschini/sprachbiographien.html>
- Groeben, Norbert, Wahl, Diethelm, Scheele, Brigitte & Schlee, Jörg (1988): Das Forschungsprogramm subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen.
- Grotjahn, Rüdiger (1999): Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie. In: ZFF, 10,1. S. 133-158.
- Hawkins, Eric (1985): Awareness of Language: An Introduction. Cambridge 1987, zahlreiche Nachdrucke.
- Hu, Adelheid (2003): Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Tübingen.
- Kallenbach, Christiane (1997): Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenunterricht denken. Tübingen.
- Kandel, Eric R. u. a. (Hrsg.) (1996): Neurowissenschaften. Eine Einführung. Heidelberg.
- Lüdi, Georges (1996): Migration und Mehrsprachigkeit. In: Goebel, H. et. al.(Hrsg.): Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin. S. 320-327.
- Mayring, Philipp (1983): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim. 6. Aufl. 1997.
- Meng, Katharina (2001): Russlanddeutsche Sprachbiographien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien. Studien zur deutschen Sprache Bd. 21. Tübingen.
- Oomen-Welke, Ingelore (1997): Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In: *ide* 1, S. 33-47.
- Oomen-Welke, Ingelore (1998a): „...ich kann da nix!“ Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Freiburg.
- Oomen-Welke, Ingelore (1998b): Sprachen entdecken. In: Giese, Heinz / Ossner, Jakob (Hrsg.): Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte. Freiburg. S. 123-146.
- Oomen-Welke, Ingelore (2000): Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen, In: *Deutsch lernen* 2, S. 143-163.
- Oomen-Welke, Ingelore (2001): Geschlechterdifferenzen bei entstehender Sprachbewusstheit? in: E. Cheauré, O. Gutjahr & C. Schmidt (Hrsg.): *Geschlechterkonstruktionen in Sprache, Literatur und Gesellschaft*. Gedenkschrift für Gisela Schoenthal. Freiburg, S. 181-205.
- Oomen-Welke, Ingelore (2003a) : Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: U. Bredel u.a. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache* Bd. 1. Paderborn. S. 452-463.
- Oomen-Welke, Ingelore (2003b): *L'univers des langues: Ce que pensent les enfants et les adolescents en Europe*. In : M. Candelier u.a. 2003, S. 183-201. (Ausführlicher auf der beiliegenden CD)

- Oppenrieder, Wilhelm / Thurmair, Maria (2003): Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Janich, N./Thim-Mabrey, Ch. (Hrsg.): Sprachidentität – Identität durch Sprache. Tübingen.
- Paul, Ingwer (2003): Subjektive Sprachtheorien von Lehrenden und Lernenden. In: U. Bredel u.a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache Bd. 2. Paderborn. S. 650-657.
- Reich, Kersten (1998): Thesen zur konstruktivistischen Didaktik. In: Pädagogik 7-8, S. 43-46.
- Ricker, Kirsten (2000): Migration, Sprache und Identität. Eine biographieanalytische Studie zu Migrationsprozessen von Französischen in Deutschland. Bremen.
- Roth, Gerhard 1998: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Frankfurt a.M.
- Ruf, Urs, & Gallin, Peter (2002): Sich einlassen und eine Sprache finden. In: R. Voß (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Neuwied, S. 154-176.
- Schmidt, Siegfried J. (1991): Gedächtnisforschungen: Positionen, Probleme, Perspektiven. In: Ders. (Hrsg.): Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Frankfurt a.M.
- Spitzer, Manfred (1996): Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln. Heidelberg. Als TB 2000.
- Spitzer, Manfred (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg.
- Terhart, Ewald (2002): Konstruktivismus und Unterricht. Eine Auseinandersetzung mit theoretischen Hintergründen, Ausprägungsformen und Problemen konstruktivistischer Didaktik. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): .....Bönen, S. 9-35.
- Wildenauer, Doris (2004): Sprachvergleicht? Sprachvergleich als Lernerstrategie – eine Interviewstudie erwachsener Deutschlernender. Freiburg.

Anschrift der Verfasser:

*Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke & Dipl. Päd. Tomas Peña Schumacher,  
Pädagogische Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, D-79117 Freiburg,  
oomen@ph-freiburg.de; penaschu@ph-freiburg.de*