

SPRACHLICHE HETEROGENITÄT IN KITA UND SCHULE

von Nora von Dewitz, Johanna Griebach, Cora Titz, Sabrina Geyer

Es ist keineswegs neu, dass Menschen nach Deutschland zuziehen; ebenso wie Menschen aus Deutschland wegziehen, sei es nun temporär oder langfristig. Der Umfang und die Ursachen von Migration variieren jedoch. Über einen längeren Zeitraum betrachtet zeigt sich in Deutschland eine wechselnde Bewegung von steigenden und fallenden Zahlen der Zuwanderung. Die öffentliche Debatte wird aktuell durch die gestiegene Zahl geflüchteter Menschen in den letzten Jahren, besonders seit 2015, bestimmt.

Durch Migration steigt die ohnehin vorhandene sprachliche Heterogenität in Kita und Schule weiter an: Kinder und Jugendliche sprechen und lernen neben dem Deutschen viele verschiedene Sprachen. Dies betrifft nicht ausschließlich diejenigen, die aktuell nach Deutschland zuziehen, sondern auch diejenigen, die in ihrem Umfeld eine andere Sprache als Deutsch erwerben – oder auch mehrere. Die Kenntnisse einer einzelnen Sprache können dabei – im Deutschen sowie in allen anderen Sprachen – bei jedem Kind oder Jugendlichen unterschiedlich sein. Auch unter Kindern, die ausschließlich Deutsch sprechen, ist die Varianz in den sprachlichen Kompetenzen erheblich.

Für pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte ist sprachliche Heterogenität und Mehrsprachigkeit in ihrer täglichen Arbeit in hohem Maße relevant: Im Rahmen der Sprach- und Leseförderung haben sie die Aufgabe, die Kompetenzen aller Kinder und Jugendlichen zu erfassen und ihre sprachlichen Fähigkeiten zu fördern. Im Folgenden wird dargestellt, was unter Mehrsprachigkeit zu verstehen ist und welche Erwerbstypen für eine zweite Sprache unterschieden werden. Einer Diskussion von Mythen zur Mehrsprachigkeit folgt eine Beschreibung von Chancen und Herausforderungen bei der Sprachstandserfassung und Sprachförderung mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher. Außerdem gibt der Artikel Anregungen für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität in der Kita und im Schulbereich.

DAS PHÄNOMEN „MEHRSPRACHIGKEIT“

Auch wenn ein Kind einsprachig deutsch aufwächst, wird es wahrscheinlich im Laufe seines Lebens wei-

tere Sprachen lernen; sei es in der Schule als Fremdsprache oder weil es in einer nicht deutschsprachigen Umgebung lebt oder in eine solche umzieht. Dabei sind verschiedene Erwerbstypen einer weiteren Sprache zu unterscheiden. Wenn Kinder zwei oder mehrere Sprachen von Geburt an bzw. bis zum Alter von zwei Jahren gleichzeitig erwerben, wird dies als simultaner Bilingualismus oder zweisprachiger (doppelter) Erstspracherwerb bezeichnet (Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000). Der Ablauf des Spracherwerbs entspricht in diesem Fall dem von einsprachig aufwachsenden Kindern, auch wenn sich vorübergehende Verzögerungen oder Sprachmischungen ergeben. Insgesamt sind jedoch keine Schwierigkeiten im Spracherwerb zu erwarten, sondern stattdessen ein höheres Sprachbewusstsein und metasprachliche Fähigkeiten (u.a. Decker, 2012). Setzt der Erwerbsbeginn einer Sprache ab einem Alter zwischen 2 und 4 Jahren ein, wird i.d.R. von frühem Zweitspracherwerb gesprochen (Rothweiler, 2015). Die Voraussetzungen für den Erwerb von Sprache(n) verändern sich durch die kognitive und neuronale Entwicklung der Kinder bis zu diesem Alter (Ahrenholz, 2014). Der Begriff Zweitspracherwerb wird auch bei älteren Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen verwendet, wenn vom Erwerb einer weiteren Sprache die Rede ist – auch wenn die- oder derjenige bereits mehr als eine Sprache spricht. Es handelt sich also nicht notwendigerweise um die zweite Sprache, sondern vielmehr nicht um die erste(n). Von Deutsch als Zweitsprache wird dann gesprochen, wenn es um den sukzessiven Erwerb des Deutschen bei Lernenden geht, die in einem deutschsprachigen Land leben. Im Gegensatz dazu wird der Begriff Deutsch als Fremdsprache meist für Lernende genutzt, die außerhalb eines deutschsprachigen Landes Deutsch lernen, also z.B. für Schülerinnen und Schüler in Frankreich, die Deutsch in der Schule lernen. In letzter Zeit wird der Begriff jedoch auch gelegentlich auf neu zugewanderte Jugendliche angewandt, um sie von denjenigen Schülerinnen und Schülern abzugrenzen, die mehrsprachig (oder nicht deutschsprachig) in Deutschland aufwachsen. Der Gebrauch dieser Begriffe ist uneinheitlich. Zu unterscheiden sind neben dem Lebensalter zu Beginn eines Kontakts mit einer Sprache (Kontaktalter)

auch das (vorläufige) Ergebnis, das in dieser Sprache erzielt wird, sowie der Erwerbsverlauf (Tracy, 2008): Mit zunehmendem Alter verändern sich die Mechanismen, die zum Erwerb einer Sprache genutzt werden (vgl. Grießhaber, 2008; Anstatt, 2007). Konkrete Altersgrenzen, nach denen bestimmte Mechanismen zum Spracherwerb nicht mehr genutzt werden können, sind jedoch in der Forschung umstritten: Es wird teilweise ein Alter von vier Jahren, von sechs Jahren oder auch die Pubertät als Grenze gezogen. Andere Autorinnen und Autoren weisen dagegen darauf hin, dass auch bei Menschen, die eine Sprache erst im Erwachsenenalter lernen, eine sehr hohe Sprachkompetenz möglich ist, jedoch seltener erreicht wird (vgl. Meisel, 2007; Beller, 2011; Grießhaber, 2008). Dabei kann es sein, dass sich die erreichte Sprachbeherrschung in verschiedenen sprachlichen Bereichen unterscheidet: Besonders Aussprache und phonologische Eigenheiten sind jedoch von altersbedingten Unterschieden im Erwerbsbeginn einer Sprache stärker betroffen als beispielsweise das Lexikon (Grießhaber 2008, Birdsong, 2009). Mit zunehmenden Alter wird strategischer und sprachbewusster gelernt. Explizite Sprachlernstrategien, bei denen sprachliche Formen analysiert oder kontrastiert werden, gewinnen gegenüber impliziten Mechanismen daher an Bedeutung. Auch der Transfer von einer Sprache in eine andere spielt bei älteren Lernenden eine wichtigere Rolle, wobei er sich sowohl positiv als auch negativ – dann häufig als Interferenz bezeichnet – auswirken kann und auf verschiedenen Ebenen zu beobachten ist, beispielsweise wenn die Satzmelodie einer Sprache auf eine andere übertragen wird, aber auch, wenn jemand ein Wort aus einer neuen Sprache versteht, weil es dem in einer bekannten Sprache ähnelt (Odlin, 1989).

Im Folgenden werden einige Vorstellungen, die sich zum mehrsprachigen Aufwachsen herausgebildet haben, aber von der Forschung mittlerweile widerlegt werden konnten, erläutert und in diesem Zusammenhang missverständliche Begrifflichkeiten geklärt (vgl. auch Landesstiftung Baden-Württemberg, 2007; Wiese, 2012; Kersten et al., 2011).

MEHRSPRACHIGES AUFWACHSEN ALS NORMALITÄT
 Im internationalen Vergleich ist das Aufwachsen mit mehr als einer Sprache keine Ausnahme. Vielmehr ist

es normal, verschiedene Sprachen zu nutzen. Im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit bestehen einige Mythen, beispielsweise dass Kinder durch mehrsprachiges Aufwachsen überfordert seien. Dies ist nicht der Fall. In der Sprachwissenschaft ist unumstritten, dass Kinder und Jugendliche beim mehrsprachigen Aufwachsen eine hohe Sprachkompetenz in verschiedenen Sprachen erreichen können. Entscheidend beim kindlichen Spracherwerb ist nicht die Anzahl an Sprachen, die sie lernen, sondern vielmehr der sogenannte Input, d.h. die Sprache, die sie hören, und die sprachliche Interaktion. Dabei geht es zum einen um eine ausreichende Quantität von Sprache, zum anderen aber auch um die Qualität des Inputs, z.B. um eine ausreichende Menge an verschiedenen Wörtern, Formen oder sprachlichen Strukturen. Um ein solches Sprachangebot bereitstellen zu können, sollten Eltern eine Sprache verwenden, in der sie über eine sehr hohe Sprachkompetenz verfügen, also in der Regel die eigene Muttersprache. Zu Hause ausschließlich Deutsch zu sprechen, ist Eltern mit anderen Erstsprachen nicht zu empfehlen, besonders wenn sie im Deutschen (noch) keine hohe Sprachkompetenz aufweisen. Abgesehen davon, dass die Kinder in diesem Fall die Muttersprache ihrer Eltern nicht lernen, kann auch die Funktion als Sprachvorbild im Deutschen eingeschränkt sein (vgl. Kersten et al., 2011, McCabe et al., 2013). Die angeborene Fähigkeit von Kindern, mehrere Sprachen gleichzeitig zu erwerben, entkräftet einen weiteren Mythos rund um die Mehrsprachigkeit: So ist es keinesfalls notwendig, erst eine Sprache „fertig“ zu lernen, bevor eine andere Sprache gelernt werden kann (Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000). Spracher-

In der Sprachwissenschaft ist unumstritten, dass Kinder und Jugendliche beim mehrsprachigen Aufwachsen eine hohe Sprachkompetenz in verschiedenen Sprachen erreichen können.



werb insgesamt ist vielmehr als lebenslanger Prozess zu betrachten. Insbesondere der Wortschatz kann über die gesamte Lebensspanne erweitert werden. Bei mehrsprachigen Kindern, die Sprachförderbedarf haben, wird teilweise der irreführende Begriff der doppelten Halbsprachigkeit genutzt, der u.a. von Cummins (1979) bezogen auf schriftsprachliche Kompetenzen verwendet wurde und Verbreitung fand. In aktuelleren Arbeiten lehnt jedoch auch Cummins selbst den Gebrauch dieses Begriffs ab. Er könnte so missverstanden werden, dass die Kinder zwei Sprachen nur „halb“ sprechen und mehrsprachiges Aufwachsen die Ursache für sprachliche Schwierigkeiten ist. Das ist jedoch nicht der Fall, denn aus Mehrsprachigkeit entstehen keine sprachlichen Defizite (Wiese, 2012). Wenn sich sprachliche Schwierigkeiten zeigen, sind die Ursachen vielmehr bei den verschiedenen Faktoren des Spracherwerbs zu suchen, z.B. wenn das Sprachangebot nicht ausreicht. Hinzu kommt, dass es meist nicht um die Sprachfähigkeit der Kinder insgesamt geht, sondern um einen bestimmten Ausschnitt, in der Regel den schrift- und bildungssprachlichen Sprachgebrauch der Schule (Fürstenau, 2011, Wiese, 2012). Schwierigkeiten sollten hier differenziert werden, um gezielt zu fördern. Ursache sprachlicher Defizite ist nicht die Anzahl der Sprachen. Vielmehr müssen die Gründe in den Bedingungen ihres Erwerbs gesucht werden – sei er nun ein- oder mehrsprachig.

In den aktuellen Diskursen stolpert man in verschiedenen Dokumenten oder Berichten zudem gelegentlich über sogenannte Nullsprachler. Gemeint sind damit i.d.R. Kinder oder Jugendliche, die noch über keine Kenntnisse im Deutschen verfügen. Auch wenn

In den letzten Jahren gab es verstärkt Bemühungen, die Mehrsprachigkeit von Kindern angemessen in die Diagnostik des Sprachstandes einzubeziehen.



der Begriff nur auf das Deutsche bezogen wird, ist er unangebracht, da er grundsätzliche Sprachkenntnisse verneint. Denn keine, also null Sprachen, sprechen die Kinder oder Jugendlichen natürlich nicht. Alle Kinder haben eine oder mehrere „Muttersprache(n)“ und darüber hinaus eventuell auch Kenntnisse in weiteren Sprachen. Die Nutzung von Begriffen wie Nullsprachler, Nicht-Sprachler oder Nicht-Sprecher entwertet die vorhandenen Kenntnisse der Kinder oder Jugendlichen und fokussieren ausschließlich auf die nicht vorhandenen Deutschkenntnisse. Anstelle einer solchen Defizitorientierung sollten die vorhandenen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen fokussiert werden.

SPRACHLICHE VIELFALT UND DIAGNOSTIK

Personen, die mehrsprachige Kinder und Jugendliche angepasst an deren Ausgangslage sprachlich fördern wollen, stehen vor der Frage, wie sie den sprachlichen Kompetenzstand erfassen können. Grundsätzlich lassen sich bei jüngeren mehrsprachigen Kindern im Kita-Alter mindestens drei sprachliche Ausgangslagen unterscheiden. So können sie ein unauffälliges sprachliches Entwicklungsniveau in der deutschen Sprache zeigen. Sie können jedoch auch im Vergleich zu einer Gruppe gleichaltriger Kinder, die einsprachig Deutsch aufwachsen, aufgrund der geringeren Kontaktdauer zum Deutschen geringere sprachliche Kompetenzen in dieser Sprache haben. Ein drittes Szenario ist, dass ein mehrsprachig aufwachsendes Kind an einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) leidet, die sich immer sowohl auf die Herkunftssprache, als auch auf die (deutsche) Umgebungssprache des Kindes bezieht. Welche diagnostischen Verfahren sind nun geeignet bzw. stehen überhaupt zur Verfügung, um die skizzierten Ausgangslagen mehrsprachiger Kinder zu erfassen?

Im Idealfall sollten für die Diagnostik des Sprachstandes in der deutschen Sprache Verfahren verwendet werden, die zum einen Altersnormen, d.h. Vergleichswerte, für die Gesamtpopulation der Kinder und Jugendlichen in Deutschland enthalten und zum anderen Normen in Abhängigkeit von der Kontaktdauer mit der deutschen Sprache. Das heißt, dass die Mehrsprachigkeit unbedingt berücksichtigt werden sollte, da ein Kind, das mehrsprachig aufwächst, in der Regel weniger Kontakt zur deutschen Sprache hat, und seine Sprachkompetenz nicht an der Norm von

einsprachig deutsch aufwachsenden Kindern gemessen werden kann. Bei älteren Kindern bzw. Jugendlichen oder Heranwachsenden, die wenig Deutsch sprechen, stellt sich in der Praxis in der Regel nicht mehr die Frage nach der Abklärung einer SSES, unter Umständen aber die nach möglichen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten in der Herkunftssprache.

Bislang existieren wenige Verfahren, die überhaupt explizit auf das Thema Mehrsprachigkeit eingehen. Im folgenden Absatz werden einige dieser Verfahren vorgestellt.

IN MEHREREN SPRACHEN DURCHFÜHRBARE VERFAHREN

In den letzten Jahren gab es verstärkt Bemühungen, die Mehrsprachigkeit von Kindern angemessen in die Diagnostik des Sprachstandes einzubinden. Dabei wurden beispielsweise Verfahren entwickelt, die neben dem Sprachstand in der deutschen Sprache auch den Sprachstand von Kindern in ihrer Herkunftssprache erfassen. Ohne Frage ist es von zentraler Wichtigkeit, die Herkunftssprache eines Kindes angemessen zu würdigen und die Mehrsprachigkeit als Ressource und nicht als Hindernis anzusehen. Insgesamt ist jedoch bislang nicht geklärt, wie Informationen über die Kompetenzen in der Herkunftssprache eines Kindes zielführend für die Förderung der Bildungssprache Deutsch genutzt werden können. Letzteres bleibt jedoch solange die zentrale Frage, wie beispielsweise kein mehrsprachiger Unterricht angeboten wird und die Umgebungssprache, in der ein Kind oder ein Jugendlicher sich zurechtfinden muss, Deutsch ist.

Zwei Beispiele für Verfahren, die in verschiedenen Herkunftssprachen durchgeführt werden können, sind HAVAS 5 (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger, Reich & Roth, 2004) und Tulpenbeet (Reich, Roth & Gantefort, 2008). HAVAS 5 ist für fünf- bis sechsjährige Kinder konzipiert, Tulpenbeet für Kinder der vierten bis sechsten Klasse. Beide Verfahren verlangen jedoch für Auswertung und Interpretation erhebliche sprachwissenschaftliche Kenntnisse und sehr gute Sprachkompetenzen in der Sprache, in der das Verfahren durchgeführt wird. Eine Normierung liegt nicht vor, d.h. es kann kein Vergleich zu den Ergebnissen an-

derer Kinder gleichen Sprachhintergrundes oder allein deutschsprachig aufwachsender Kinder angestellt werden, was die Beurteilung erschwert, ob es sich um eine altersgemäße Entwicklung handelt.

Bei HAVAS 5 erzählen Kinder eine Geschichte zu sechs Bildern. Die sprachlichen Äußerungen der Kinder werden anhand folgender Indikatoren ausgewertet: (1) Erzählfähigkeit, (2) Bewältigung der Gesprächssituation, (3) verbaler Wortschatz, (4) einfache und (5) komplexe Syntax. Durchgeführt wird HAVAS 5 in dem Jahr vor der Einschulung. Folgende nicht-deutsche Herkunftssprachen können neben der deutschen Sprache zur Diagnostik der sprachlichen Kompetenz herangezogen werden: Türkisch, Polnisch, Russisch, Portugiesisch, Spanisch, Italienisch. Mithilfe des Verfahrens können Aussagen über den Sprachstand eines Kindes in seiner Muttersprache und im Deutschen getroffen werden, allerdings ohne Angabe von Normwerten, d.h. es wird keine Grenze festgelegt, ab wann ein Kind sprachförderbedürftig ist. Das Verfahren zeigt lediglich auf, welche Kompetenzen vorhanden sind, und gibt Hinweise auf Bereiche, in denen ein Kind gefördert werden kann. Weitere Informationen zum Verfahren sind in der Tool-Datenbank im internen Bereich der BiSS-Webseite zu finden.

Beim Tulpenbeet handelt es sich um eine Schreibaufgabe zu einer Bilderfolge, die anschließend anhand von vier Analysekatoren (Textbewältigung, Wortschatz, Bildungssprachliche Elemente und Satzverbindungen) ausgewertet werden kann. Sie dient dazu, den Stand der schriftsprachlichen Kompetenz von ein- und mehrsprachigen Kindern zu erfassen. Aus den Ergebnissen von Tulpenbeet ergibt sich ein Sprachprofil, das Auskunft über die Stärken und Schwächen eines Kindes gibt. Dieses Profil soll dazu dienen, individuell auf den Sprachstand abgestimmte Maßnahmen zur sprachlichen Bildung und Sprachförderung zu veranlassen. Auswertungsbögen liegen in deutscher, türkischer und russischer Sprache vor. Das Tool Tulpenbeet wurde bislang zwar noch nicht veröffentlicht, es liegt jedoch in deutscher Sprache in einer vorläufigen Version für pädagogisch Interessierte vor.

VERFAHREN, DIE DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE EINBEZIEHEN

Verfahren, die sich explizit darauf beziehen, den Sprachstand in der deutschen Sprache bei Kindern oder Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache zu erfassen, sind für den Elementarbereich LiSe-DaZ (Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache, Schulz & Tracy, 2011) und die Beobachtungsbögen Sismik (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen, Ulich & Mayr, 2003) und BaSik (Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen, Zimmer, 2014) sowie für den Primar- und Sekundarbereich die Niveaubeschreibungen DaZ (Sächsisches Bildungsinstitut, 2013a; 2013b). Diese sind ebenfalls in der Tool-Datenbank zu finden.

Der Beobachtungsbogen Sismik wurde für Kinder mit Migrationshintergrund ab dreieinhalb Jahren bis Schuleintritt konzipiert und an 2011 Kindern normiert (aus 12 Bundesländern, 326 Kitas, 84 Nationalitäten und 56 Sprachgruppen). Mit ihm kann beobachtet werden, wie die Kinder die deutsche Sprache in verschiedenen Bereichen nutzen, es werden jedoch auch Informationen zum Sprachverhalten in der Herkunftssprache in die Beobachtung einbezogen. Der Bogen enthält die Bereiche (1) Sprachverhalten in sprachrelevanten Situationen, (2) sprachliche Kompetenz im engeren Sinn (deutsch), (3) Familiensprache des Kindes, und (4) Familie des Kindes. Die Bereiche (3) und (4) berücksichtigen die Herkunftssprache des Kindes. Bereich (3) enthält beobachtbare Verhaltensweisen zum Sprachverhalten in der Familiensprache, beispielsweise ob ein Kind längere Passagen seiner Familiensprache spricht. Teil (4) bezieht die Lebenssituation der Familie, deren Sprachpraxis und die Beziehung zur Einrichtung mit ein. Sismik ist schwerpunktmäßig auf die Sprachentwicklung in der deutschen Sprache gerichtet, die Sprachentwicklung in der Erstsprache wird durch Elternbefragung erhoben. Im Verfahren sind Prozentnormen angegeben, die zeigen, wo das Kind bezüglich seiner Sprachentwicklung im Vergleich zu anderen Kindern gleichen Alters mit Migrationshintergrund steht. Im Fokus steht jedoch die qualitative Auswertung, die über Fallbeispiele erleichtert werden soll und so Hinweise zur Gestaltung des pädagogischen Angebots in Sprach-

bereichen geben soll, die bei der Beobachtung auffallen. Die Anzahl der Monate, die das mehrsprachige Kind bereits Kontakt zur deutschen Sprache hatte, wird bei der Einschätzung nicht berücksichtigt.

Ein weiterer Beobachtungsbogen im Elementarbereich, der Mehrsprachigkeit einbezieht, ist BaSik (Zimmer, 2014). BaSik enthält zwei Versionen von Beobachtungsbögen jeweils für ein- und mehrsprachige Kinder unter 3 Jahren und ab 3 Jahren. Mithilfe der Beobachtungsbögen können sprachliche Fähigkeiten erfasst und beurteilt werden. Außerdem können auf Grundlage der Beobachtungsergebnisse Maßnahmen zur alltagsintegrierten Sprachbildung abgeleitet werden. Neben dem Alter des Kindes wird auch die Kontaktdauer mit der deutschen Sprache berücksichtigt. Mithilfe der Auswertung kann beurteilt werden, ob die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes der Norm entsprechen oder von der Norm abweichen wobei die Normierung an einer Stichprobe von insgesamt 957 ein- und mehrsprachigen Kindern im Alter von 1 bis 6 Jahren und 11 Monaten erfolgte. Bei der Ü3-Version wurde neben Jahresstufen zudem das Alter bei Erstkontakt mit der deutschen Sprache berücksichtigt, um die Ergebnisse von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache einschätzen zu können.

LiSe-DaZ ist als Test auf Gütekriterien überprüft worden und erfasst bei Kindern zwischen 3 und 7 Jahren sprachliche Fähigkeiten zur Sprachproduktion und zum Sprachverständnis in grammatischen Kernbereichen des Deutschen (z.B. das Verständnis von W-Fragen oder die Kenntnis verschiedener Wortklassen). Mit dem Verfahren kann festgestellt werden, in welchen Bereichen bei Kindern Förderbedarfe vorliegen. Außerdem lässt sich durch die Normen für Kinder mit DaZ feststellen, ob sich ein mehrsprachiges Kind sprachlich unauffällig entwickelt oder ob eine SSES vorliegt. Der Test wurde an 609 Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Alter von 3 Jahren bis 7 Jahren und 11 Monaten normiert, die mit frühestens 24 Monaten und spätestens 47 Monaten den ersten systematischen Kontakt zur deutschen Sprache hatten. Differenziert wurde in den Normen u.a nach der Dauer der Kontaktmonate mit der deutschen Sprache.

Die Niveaubeschreibungen DaZ für den Primarbereich und den Sekundarbereich sind ein informelles Beob-

achtungsinstrument. Im Primarbereich kann damit die Deutschkompetenz von Schülerinnen und Schülern der dritten und vierten Grundschulklasse mit Deutsch als Zweitsprache in verschiedenen sprachlichen Teilbereichen (Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit, Wortschatz, Aussprache, Lesen, Schreiben und Grammatik) eingeschätzt werden. Im Sekundarbereich erfolgt die Einschätzung für Schülerinnen und Schüler der fünften bis zehnten Klasse mit Deutsch als Zweitsprache ebenfalls zu verschiedenen sprachlichen Teilbereichen (Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit, Wortschatz, Aussprache, Lesen, Schreiben, Grammatik – mündlich und schriftlich sowie Persönlichkeitsmerkmale). Die zu einem Teilbereich gehörenden Sprachaneignungsprozesse werden wiederum in vier qualitativ unterschiedliche Niveaustufen unterteilt, mit deren Hilfe man den Stand der Deutschkenntnisse der Schülerinnen und Schüler einschätzen kann. Dabei steht Niveaustufe I für einen Sprachstand, auf welchem sprachliche Anforderungen von den Schülerinnen und Schülern nur mit einfachen alltags-sprachlichen Mitteln bearbeitet werden können. Die vierte und höchste Stufe hingegen steht für sprachliche Fähigkeiten, die zum Erbringen der von den Bildungsstandards erwarteten Leistungen erforderlich sind. Die Niveaustufe IV stellt das Zielniveau dar, das möglichst von allen Kindern erreicht werden sollte.

UMGANG MIT SPRACHLICHER HETEROGENITÄT IN KITAS UND SCHULEN

Die Frage, wie mehrsprachige Kinder und Jugendliche in Kitas und Schulen bestmöglich gefördert werden können, ist bisher nicht eindeutig beantwortet. Es haben sich jedoch unterschiedliche didaktische oder pädagogische Konzepte in Kitas und Schulen etabliert, die Fach- und Lehrkräfte beim Umgang mit sprachlicher Vielfalt unterstützen. Hierfür ist die grundsätzliche Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit von Bedeutung: Lehr- und Fachkräfte sollten idealerweise über ein Basiswissen zu individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit verfügen, um eine sprachensible Haltung gegenüber mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen entwickeln zu können. Dazu zählt vor allem das Bewusstsein, dass das Beherrschen bzw. der Erwerb der Erst- und Familiensprachen der Kinder nicht in Konkurrenz zum Erwerb der Zweit- und Bildungssprache Deutsch steht, sondern dass sich die

Sprachen ergänzen bzw. der Erwerb des Deutschen die vorhandenen Sprachkompetenzen erweitert (u.a. Gombos 2015). Um das zu ermöglichen, ist eine reflektierte und wertschätzende Haltung der Fach- oder Lehrkraft entscheidend, die die unterschiedlichen Sprachkompetenzen der Kinder wahrnimmt und daran ansetzt. In einer positiven Lernatmosphäre werden alle Sprachen als Ressourcen wahrgenommen, statt sie als Lernmedium auszuklammern oder zu verbieten.

SPRACHLICHE HETEROGENITÄT IN DER KITA

Pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich kommen bei der Förderung mehrsprachiger Kinder entscheidende Aufgaben zu. Sie planen, gestalten und reflektieren Fördermaßnahmen, beraten Eltern zum Thema Mehrsprachigkeit und tragen zur Wertschätzung von Mehrsprachigkeit bei, indem sie beispielsweise die Erstsprachen der Kinder in der pädagogischen Praxis berücksichtigen und würdigen. Im Rahmen der Sprachförderung mehrsprachiger Kinder ist es zum einen notwendig, Kindern in der pädagogischen Praxis kontinuierlich eine gezielte, qualitativ hochwertige alltagsintegrierte sprachliche Bildung zukommen zu lassen. Zum anderen ist gerade für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache das Anbieten additiver Sprachfördermaßnahmen, also die geplante und gezielte Förderung sprachlicher Fähigkeiten in Kleingruppen, wichtiger Bestandteil der pädagogischen Arbeit.

Aufgrund des späteren Erwerbsbeginns haben Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im Vergleich zu einsprachigen Kindern weniger Zeit, sich die sprachlichen Strukturen des Deutschen anzueignen. Sie benötigen daher eine Förderung, die an ihren sprachlichen Kompetenzen anknüpft (Tracy, 2008). Die Umsetzung von gezielten Fördermaßnahmen stellt eine komplexe Aufgabe dar und erfordert eine detaillierte Planung und Nachbereitung. Aus diesem Grund bietet sich die Umsetzung dieser Maßnahmen in Kleingruppen an. In der Praxis haben sich hier Kurse für kleinere Gruppen von Kindern mit Sprachförderbedarf etabliert, wie z.B. die sogenannten Vorkurse in den drei BiSS-Verbänden in Bayern. Voraussetzung für eine Förderung ist zunächst die Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten mit einem Diagnoseinstrument (s.o.). Ausgehend von diesen Ergebnissen werden Förderziele bestimmt und Maßnahmen zur Förderung geplant. Hierfür ist es wichtig, dass der

Wortschatz und die sprachlichen Strukturen, auf die die Förderung abzielt, auch im Input der Fachkräfte vorkommen und hier frequent und variationsreich präsentiert werden (Tracy, 2008). Zur Umsetzung eignet sich z.B. der Einsatz von Sprachfördertechniken wie Erweiterungen oder korrektivem Feedback.

Neben der Förderung sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen zählt auch die Kooperation mit den Eltern mehrsprachiger Kinder zum Arbeitsbereich pädagogischer Fachkräfte. Nicht zuletzt aufgrund politischer Vorstöße und öffentlicher Debatten stellen sich viele Eltern mehrsprachiger Kinder die Frage, ob sie zu Hause mit ihren Kindern ausschließlich Deutsch sprechen sollten, auch wenn sie eine andere Erstsprache haben. Dies ist jedoch gerade bei Eltern, die Deutsch spät als Zweitsprache erworben haben, nicht zu empfehlen. Viele Eltern verfügen über wenig Sprachpraxis im Deutschen und sind daher oft nicht in der Lage, ihren Kindern in dieser Sprache einen möglichst reichhaltigen und variationsreichen sprachlichen Input zu präsentieren, den die Kinder für ihren Spracherwerb benötigen. Um ihren Kindern Sprachkompetenzen in einer authentischen sprachlichen Umgebung zu vermitteln, sollten Eltern daher in der Sprache sprechen, in der sie sich selbst am sichersten fühlen. Mit einer positiven Einstellung zur deutschen Sprache können sie als wichtige Vorbilder die Relevanz des Deutschlerwerbs verdeutlichen, der in der Kita intensiv unterstützt wird.

Um die Mehrsprachigkeit wertzuschätzen und zu würdigen, werden in Kindertagesstätten die Erstsprachen der Kinder häufig aktiv in die pädagogische Praxis einbezogen. Ein Beispiel für den Einbezug verschiedener Herkunftssprachen im Kita-Alltag ist das Vorlesen von Kinderbüchern in verschiedenen Sprachen. Dies wurde im Rahmen der Veranstaltung „Markt der Sprachmöglichkeiten“ im Hamburger BiSS-Verbund (Wilhelmsburg mit BiSS) demonstriert. Hier werden Mütter mit einer bestimmten Herkunftssprache gebeten, ein mehrsprachig vorliegendes Kinderbuch in ihrer Herkunftssprache vorzulesen, eine deutschsprachige Erzieherin liest im Wechsel mit ihr die gleichen Passagen auf Deutsch vor und zwar vor einer Gruppe von Kindern mit deutscher Herkunftssprache und mit der Herkunftssprache der jeweils vorlesenden Mutter.

SPRACHLICHE HETEROGENITÄT IN DER SCHULE

Auch im Rahmen der schulischen Bildung stellt sich die Frage, wie Lehrkräfte der Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler begegnen sollen. In der Praxis werden eine Reihe unterschiedlicher Methoden mit jeweils unterschiedlichen Zielen angewendet. Die meisten dieser Ansätze verfügen über eine theoretische Fundierung, wurden jedoch bislang nicht empirisch evaluiert (vgl. Paetsch et al., 2014). Die hier nur beispielhaft genannten Ansätze sollen Lehr- und Fachkräften Impulse zum Umgang mit der sprachlichen Heterogenität in ihren Schulen geben.

Grundsätzlich macht es einen Unterschied, ob Mehrsprachigkeit auf einer symbolischen Ebene anerkannt wird oder ob sie konkret in den Unterricht einbezogen werden soll. Bei der Anerkennung von Mehrsprachigkeit geht es in erster Linie um die Haltung der Lehrkräfte und darum, Sprachen nicht abzuwerten und ihren Gebrauch nicht zu verbieten. Eine wertschätzende Haltung der Lehrkräfte gegenüber den sprachlichen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen – egal welcher Sprache oder sprachlichen Varietät – ist Voraussetzung für das Einbeziehen von Mehrsprachigkeit im Unterricht. Dabei können wiederum unterschiedliche Ziele verfolgt werden: Metasprachliche Kompetenzen, also das Wissen um grammatische Kategorien und die Funktionsweise von Sprache, können gefördert werden. Sprachkontrastives Arbeiten kann genutzt werden, um sprachliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten deutlich zu machen und Beziehungen zwischen sprachlichen Formen und Funktionen

Lehr- und Fachkräfte sollten idealerweise über ein Basiswissen zu individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit verfügen, um eine sprachensible Haltung gegenüber mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen entwickeln zu können.



zu klären. Ein möglicher Ansatz beispielsweise zur Förderung der metasprachlichen Fähigkeiten – also das Sprechen und Nachdenken über Sprache(n) – ist die bewusste und explizite Auseinandersetzung mit der individuellen Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen (im Sinne eines sprachbewussten bzw. -aufmerksamen Ansatzes), beziehungsweise mit der gesamten Sprachenvielfalt im Klassenraum. Dies soll eine positive, motivierende Wirkung auf die Selbstwahrnehmung der eigenen Sprachkompetenzen haben. Als Methode eignet sich das sprachbiografische Arbeiten, bei dem die Schülerinnen und Schüler sich ihre Sprachen und die jeweiligen Kompetenzen darin bewusst machen und z. B. ihre sprachliche Entwicklung in Sprachenportfolios dokumentieren (Beese et al., 2014). Die Portfolioarbeit stellt gleichzeitig eine Sprachlernstrategie dar, die die bewusste Aneignung bzw. den Ausbau von Sprachen unterstützt (Reich & Krumm, 2013). Geeignet für die Grundschule sind außerdem Sprachenporträts (auch Sprachsilhouetten): Die Kinder zeichnen einen Umriss ihres Körpers und „verorten“ ihre Sprachen darin, indem sie sie hineinzeichnen und die Zeichnung beschriften. Durch die Visualisierung kann eine erste Auseinandersetzung mit der eigenen Sprachkompetenz in Gang gebracht werden. Gleichzeitig wird auch die sprachliche Heterogenität innerhalb der Gruppe sichtbar. Ein Sprachenvergleich bzw. das sprachkontrastive Arbeiten zielt dagegen darauf ab, Strukturen und Formen in zwei oder mehr Sprachen miteinander zu vergleichen, etwa durch die Arbeit an Paralleltexten (Sachtexte, Erzähltexte) im Deutschunterricht (Reich & Krumm, 2013). Eine Herausforderung ist

Beim sprachsensiblen Fachunterricht geht es darum, sprachliche Anforderungen auch bei fachlichen Inhalten zu berücksichtigen.



dabei, dass die Lehrkraft über Sprachkenntnisse in beiden Sprachen verfügen sollte und/oder über ein hohes sprachwissenschaftliches Fachwissen, um die sprachlichen Strukturen richtig einzuordnen. Da in der Regel viele verschiedene Sprachen innerhalb einer Klasse vertreten sind, ist das jedoch nicht für alle zu leisten und kann eher exemplarisch genutzt werden.

Herkunftssprachlicher Unterricht stellt einen weiteren Ansatz dar, die Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler und damit ihre Mehrsprachigkeit zu fördern. Hierbei geht es um die konkrete Vermittlung von sprachlichen Kompetenzen in anderen Sprachen, die nicht vom Fremdsprachenunterricht abgedeckt werden, von den Schülerinnen und Schülern aber zu Hause gesprochen werden. Der Unterricht wird meist von Muttersprachlerinnen oder -sprachlern erteilt und erfolgt oft in Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern (vgl. Reich, 2014). Im Kölner BiSS-Verbund Koordinierte Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten in Deutsch und in der Herkunftssprache während der Primarstufe wird ein koordiniertes Modell erprobt, in dem Grundschul-kinder ihre Lese- und Schreibfähigkeiten parallel in Deutsch und in der Herkunftssprache entwickeln.

Beim sprachsensiblen Fachunterricht geht es dagegen darum, sprachliche Anforderungen auch bei fachlichen Inhalten zu berücksichtigen. Dies kommt allen Schülerinnen und Schülern zugute und richtet sich nicht ausschließlich an mehrsprachige Kinder oder Jugendliche. Ziel ist hierbei das Vermitteln von Fachwissen und bildungssprachlichen Kompetenzen im Deutschen. Für viele Schülerinnen und Schüler können vor allem die sprachlichen Anforderungen im (fortgeschrittenen) Fachunterricht Hürden darstellen. Sprachsensibler Unterricht bedeutet dementsprechend, sprachlich-fachliche Anforderungen bewusst zu machen und sie in die didaktische Umsetzung zu integrieren. Dabei wird vielfach nach dem Ansatz des Scaffolding nach Pauline Gibbons vorgegangen. Ein anschauliches Beispiel für eine Umsetzung im Sachunterricht der Primarstufe zeigen Quehl & Trapp (2013) anhand einer Unterrichtseinheit zum Thema Wasserkreislauf (vgl. dazu auch den BiSS-Verbund Sprachschätze Wuppertal). In BiSS erarbeiten zahlreiche Verbünde Konzepte oder Materialien für den sprachsensiblen Unter-

richt, beispielsweise der Verbund Weiterentwicklung der durchgängigen Sprachbildung in allen Fächern mit dem Schwerpunkt gesellschaftswissenschaftliche Fächer in der Jahrgangsstufe 5 und 6 aus Nordrhein-Westfalen oder auch der bayerische Verbund Sprachbegleitung - Gymnasien in Mittelfranken.

Ansätze, die mehrsprachige Kompetenzen auch funktional in den Regelunterricht einbeziehen und somit bei allen Lernprozessen genutzt werden können, gibt es bislang kaum (vgl. Dirim, 2015). Ein in den USA entwickeltes Konzept, das eben dies versucht und eine theoretische sowie erste empirische Fundierung vorweisen kann, sind Translanguaging-Strategien (García & Sylvan, 2011). Das Grundprinzip besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler ihr gesamtes sprachliches Repertoire aller Sprachen und Varietäten für das Lernen nutzen dürfen und sollen. Die einzelnen Strategien reichen dabei vom Gebrauch von Wörterbüchern und Materialien in unterschiedlichen Sprachen bis zu kooperativen Arbeitsformen und sprachlicher Unterstützung im Klassenraum, z.B. durch vorformulierte Satzanfänge. Ein Projekt, diesen Ansatz zu nutzen, um das Leseverständnis zu erhöhen, wird ebenfalls im Kölner BiSS-Verbund erprobt, wobei eine Evaluation durch die wissenschaftliche Begleitung erfolgt (vgl. Gantefort & Sánchez Oroquieta, 2015).

FAZIT

Spracherwerb ist ein komplexer Prozess, der von vielen Faktoren beeinflusst wird. Abhängig von der Anzahl erworbener Sprachen und dem Alter bei Erwerbsbeginn des Deutschen wurden verschiedene Spracherwerbsszenarien unterschieden.

Insgesamt gibt es eine beachtliche Menge an Forschung zu Erwerbsprozessen beim mehrsprachigen Aufwachsen oder beim späteren Lernen einer zweiten Sprache. Gleichzeitig besteht nach wie vor hoher Bedarf an Grundlagenforschung zum Spracherwerb bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen, an Diagnoseinstrumenten sowie an empirisch fundiertem Wissen darum, wie Mehrsprachigkeit in Kita und Schule erfolgreich einbezogen werden kann und sollte. Dies liegt zum einen daran, dass konkrete Evaluationen und Forschungsergebnisse in Deutschland hier teilweise noch fehlen und man wenig über die Wirkweisen von einzelnen Programmen und Maßnahmen

weiß. Gleichzeitig ist das Thema auch mit Fragen verbunden, die nicht ausschließlich wissenschaftlich, sondern in politischen und gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen beantwortet werden müssen, z.B. wenn es darum geht, welche Rolle mehrsprachige Kompetenzen an Schulen spielen sollen und ob das Ziel Mehrsprachigkeit ist oder eine bestmögliche Sprachkompetenz im Deutschen - unabhängig davon, welche anderen Sprachen zusätzlich und auf welchem Kompetenzniveau gesprochen werden.

In diesem Artikel wurden Grundlagen zur Mehrsprachigkeit geklärt und sowohl in Bezug auf Diagnostik als auch auf Förderung differenziert dargestellt, welche Instrumente und Methoden für welche Zielsetzungen eingesetzt werden können. Dabei zeigten sich sich ergänzende Herangehensweisen. Sprachförderung kann zum Beispiel darauf abzielen, produktive und rezeptive Sprachkompetenzen im Deutschen zu erwerben. Daneben gibt es Verfahren und Programme zur Erfassung und Förderung der Erstsprachen sowie Möglichkeiten, metasprachliche Kompetenzen zu fördern, die das Verständnis von sprachlichen Strukturen in allen Sprachen stärken sollen. Andere Konzepte, wie der sprachensible Fachunterricht, machen sprachlich ausdifferenzierte Angebote für alle Kinder und berücksichtigen so sprachliche Heterogenität. Bei der Frage, wie Mehrsprachigkeit funktional im Unterricht genutzt werden kann, um den schulischen Erfolg zu erhöhen, besteht jedoch weiterer Entwicklungsbedarf, damit das oft geforderte „Nutzen von Mehrsprachigkeit als Ressource“ keine Phrase bleibt, sondern tatsächlich theoretisch und empirisch fundiert in Kita und Schule umgesetzt werden kann.

LITERATUR:

- Ahrenholz, B. (2014). Erstsprache - Zweitsprache - Fremdsprache. In: Ahrenholz, B., Oomen-Welcke, I. (Hrsg.). Deutsch als Zweitsprache. 3. korrigierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 3-16.
- Anstatt, T. (Hrsg.). (2007). Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Attempto Verlag.

- Beller, S. (2011). Longitudinale Effekte einer Erzieher-fokussierten Intervention zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus und eines demokratischen Erziehungsstils auf Erzieher und ein- bis dreijährige Kinder mit und ohne Migrationshintergrund. Dissertation. Freie Universität Berlin.
- Beese, M., Benholz, C. et al. (2014). Sprachbildung in allen Fächern. Deutsch Lehren Lernen 16. München: Goethe-Institut.
- Birdsong, D. (2009). Age and the End State of Second Language Acquisition. In W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (Hrsg.), *The New Handbook of Second Language Acquisition*. Bingley: Emerald, S. 401-424.
- Cummins, J. (1979). Cognitive / academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, 197-205.
- Decker, Y. (2012). Doppelter Erstspracherwerb, simultane Zweisprachigkeit oder Bilingualismus. Verfügbar unter: <http://www.freiburg.de/pb/,Lde/228320.html> [06.09.2016].
- Dirim, I. (2015). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag, 25-48.
- Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 25-50.
- Gantefort, C., Sánchez Oroquieta, M. (2015). Translanguaging-Strategien im Sachunterricht der Primarstufe: Förderung des Leseverstehens auf Basis der Gesamtsprachigkeit. *Transfer Forschung <-> Schule*, 1(1), 24-37.
- García, O. & Sylvan, C. (2011). Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The Modern Language Journal*, 95 (3), 385-400.
- Gombos, G. (2015). Grundlegende Gedanken zu sprachsensiblen Unterricht unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. In: Esterl, U., Gombos, G. (Hrsg.). *Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit (ide - Informationen zur Deutschdidaktik, Heft 4-2015)*, 69-71.
- Griebhaber, W. (2008). Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Kersten, A., Geist, B., Voet Cornelli, B. & Schulz, P. (2011). Mehrsprachigkeit. Mythen und was dahinter steckt. *KiTa HRS*, 4, 89-91.
- Landesstiftung Baden-Württemberg (2007) (Hrsg.): *Frühe Mehrsprachigkeit: Mythen - Risiken - Chancen*. Schriftenreihe der Landesstiftung Baden-Württemberg, 28. Stuttgart.
- McCabe et al. (2013). Multilingual Children. Beyond Myths and Toward Best Practices. In: *Social Policy Report* 27 (4), 3-21.
- Meisel, J. M. (2007): „Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn“, in: Anstatt, T. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Narr, 93-114.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer. Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paetsch, J., Wolf, K. M., Stanat, P. & Darso, A. (2014). Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 315-347. DOI 10.1007/s11618-013-0474-1
- Quehl, T., Trapp, U. (2013). Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. Münster: Waxmann.
- Reich, H. (2014). Herkunftssprachenunterricht. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*, 3. korr. Aufl., Baltmannswei-

- ler: Schneider Verlag Hohengehren, 445-456.
- Reich, H. H., Krumm, H.-J. (2013). Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster: Waxmann.
 - Reich, H. H., Roth, H.-J. (2004). Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger - HAVAS 5. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg.
 - Reich, H. H., Roth, H.-J., Gantefort, C. (2008). Der Sturz ins Tulpenbeet. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: Klinger, T., Schwippert, K., Leiblein B. (Hrsg.), Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG. (FörMig Edition, Band 4) . Münster: Waxmann, 209-237.
 - Rothweiler, M. (2015), Spracherwerb. In: Meibauer, J., Demske, U., Geilfuß-Wolfgang, J., Pafel, J., Ramers, K.-H., Rothweiler, M. & Steinbach, M. (Hrsg.). Einführung in die germanistische Linguistik. (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Stuttgart/Weimar: Metzler. 255-297.
 - Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.) (2013a). Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe. Radebeul. Verfügbar unter <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14490> [20.07.2016].
 - Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.) (2013b). Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I. Radebeul. Verfügbar unter <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14477> [20.07.2016].
 - Schulz, P. & Tracy, R. (2011). Linguistische Sprachstandserhebung - Deutsch als Zweitsprache. Göttingen: Hogrefe.
 - Tracy, R. & Gawlitzek-Maiwald, I. (2000). Bilingualismus in der frühen Kindheit. In H. Grimm (Hrsg.), Sprachentwicklung (Bd. Enzyklopädie der Psychologie C III, Band 3, S. 495-535). Göttingen: Hogrefe.
 - Tracy, R. (2008). Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke. 2. Auflage.
 - Ulich, M. & Mayr, T. (2003). Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (Beobachtungsbogen und Begleitheft). Freiburg: Herder.
 - Wiese, H. (2012). Führt Mehrsprachigkeit zum Sprachverfall? Populäre Mythen vom ‚gebrochenen Deutsch‘ bis zur ‚doppelten Halbsprachigkeit‘ türkischstämmiger Jugendlicher in Deutschland. In S. Ozil, M. Hofmann & Y. Dayioglu-Yücel (Hrsg.), Türkisch-deutscher Kulturkontakt und Kulturtransfer. Kontroversen und Lernprozesse. Göttingen: V&R unipress, 73-84.
 - Zimmer, R. (2014). BaSiK. Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.