

## 2 Grundlagen des Zweitspracherwerbs

In diesem ersten Theoriekapitel werden allgemeine Grundlagen des Zweitspracherwerbs dargestellt. Dazu werden zunächst die relevanten Begriffe, Sprache, Entwicklung, Erwerb und Lernen sowie Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache näher bestimmt (vgl. Kap. 2.1). Anschließend wird ein kurzer Überblick zu allgemeinen theoretischen Ansätzen des Spracherwerbs gegeben (vgl. (Kap. 2.2), der die Grundlage für die unterschiedlichen theoretischen Ansätze des Zweitspracherwerbs bildet. Diese werden im Anschluss ausführlicher dargestellt und abschließend zusammengefasst (vgl. Kap. 2.3).

### 2.1 Grundlegende Begriffsbestimmungen

Die drei folgenden Abschnitte bestimmen zentrale Begriffe für den Zweitspracherwerb. Zuerst wird ausgeführt, was unter dem Begriff Sprache im Rahmen dieser Arbeit zu verstehen ist und welche wichtigen Bestandteile Sprache besitzt. Danach werden Bedeutung und Verwendung von Entwicklung, Erwerb und Lernen differenziert dargestellt. Anschließend folgt eine Klärung des Begriffs Mehrsprachigkeit, indem auch Muttersprache, Erstsprache und Zweitsprache definiert werden.

#### 2.1.1 *Sprache*

Sprache ist ein System, das aus Symbolen und Regeln besteht und der Kommunikation dient (Beller & Bender, 2010). Bei der Verwendung von Sprache kann zwischen Produktion und Rezeption unterschieden werden, was sowohl die mündlichen (Sprechen und Hören) als auch die schriftlichen Bereiche (Schreiben und Lesen) einbezieht (Hopp, Thoma & Tracy, 2010, S. 615). Sprache zeichnet sich nach Hockett (1960) besonders durch ihre Produktivität aus. Das bedeutet, dass ein kompetenter Sprecher unendlich viele Äußerungen erzeugen kann, in-

dem er die Symbole entsprechend den Regeln der Sprache kombiniert. So können völlig neue Äußerungen produziert und verstanden werden, ohne diese Äußerungen vorher gelernt zu haben.

Unter *Symbolen*, die einen wesentlichen Bestandteil von Sprache darstellen, wird in erster Linie Gesprochenes, also kombinierte Laute bzw. Phoneme<sup>2</sup>, verstanden. Zusätzlich zählen auch Gebärden oder Schrift zu Symbolen der Sprache (Beller & Bender, 2010). Diese werden aber im Folgenden vernachlässigt, da der Fokus der Arbeit auf der Mündlichkeit liegt.

Zu den Symbolen der gesprochenen Sprache zählen vorrangig Wörter, die aus Morphemen<sup>3</sup> zusammengesetzt und zu Sätzen kombiniert werden. Wörter können grob in Funktions- und Inhaltswörter unterschieden werden (Beller & Bender, 2010). Funktionswörter übernehmen vor allem grammatische Funktionen und haben dabei ohne Kontext eher wenig inhaltliche Bedeutung. Beispiele dafür sind Konjunktionen, Artikel oder Präpositionen (Römer, 2010). Inhaltswörter hingegen haben auch ohne Kontext eine ziemlich klare inhaltliche Bedeutung. Klassische Beispiele dafür sind Substantive, Verben, Adjektive und Adverbien (Káňa, 2010). Aus mehreren Wörtern können schließlich Sätze gebildet werden. Sie bestehen in der Regel mindestens aus einem Subjekt und einem Prädikat. Wichtig bei der Kombination der Wörter zu einem Satz sind die dazugehörigen Regeln, die neben Symbolen den zweiten wesentlichen Bestandteil von Sprache darstellen (Beller & Bender, 2010).

Die *Regeln* einer Sprache sind auch unter dem Begriff Grammatik bekannt (Barowski, 2010). Für das Verstehen einer Sprache sind die Regeln mindestens so

---

<sup>2</sup> Laute, die in einer Sprache vorkommen und innerhalb dieser Sprache die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit bilden, werden als Phoneme bezeichnet (Hirschfeld (2010a) . So ist es z.B. im Deutschen nicht relevant, ob das Wort „rot“ mit einem vorderem, gerolltem „r“ oder einem hinterem, weniger gerolltem „r“ gesprochen wird. Es wird zwar ein unterschiedlicher Laut gebildet, die Bedeutung bleibt allerdings gleich. Somit handelt es sich dabei im Deutschen um das gleiche Phonem.

<sup>3</sup> Morpheme sind die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten einer Sprache. Man kann zwischen lexikalischen und grammatischen Elementen unterscheiden, die zur Wortbildung genutzt werden (Fiuza da Silva Regis (2010a). So besteht z.B. das Wort „Freunde“ aus dem lexikalischen Element „Freund-“ und dem grammatischen Element „-e“, das den Plural markiert.

bedeutend wie die Symbole. Das verdeutlicht das Beispiel bei Beller und Bender (2010), das die nahezu unlösbare Aufgabe formuliert, einen Satz aus einer fremden Sprache mithilfe eines Wörterbuchs zu verstehen, ohne die Grammatik der Sprache zu kennen. Es ist also auch für die Semantik entscheidend, welche Regeln vor allem für den Satzbau und die Wortbildung gelten. Die erste Kategorie von Regeln wird als Syntax bezeichnet und bezieht sich auf die Strukturen innerhalb von Sätzen (Beyer & Gerlach, 2011). Vor allem die Anordnung der Wörter übernimmt in vielen Sprachen, wie auch dem Deutschen, eine wichtige Rolle, da sie allein die Bedeutung von Sätzen verändern kann. Dies zeigt das Beispiel „Ulla liebt Tom“ im Vergleich zu „Tom liebt Ulla“ (Weinert & Grimm, 2008). Die zweite Kategorie von Regeln kann unter Flexion zusammengefasst werden. Diese bezieht sich auf die Veränderung eines Wortes, um grammatikalische Kategorien auszudrücken. Dazu zählen im Deutschen z.B. Tempus, Numerus, Genus und Kasus. Insbesondere das Deutsche weist starke morphologische Ausprägungen auf, was für das Lernen der Sprache von hoher Relevanz ist (Fiuza da Silva Regis, 2010b).

Aus psychologischer Perspektive ist neben der Beschreibung der beiden wesentlichen Bestandteile von Sprache, den Symbolen und Regeln, ihre kognitive Repräsentation von Interesse. Beller und Bender (2010) unterscheiden drei Arten von Wissensbeständen:

- Lexikalisches Wissen
- Grammatikalisches Wissen
- Pragmatisches Wissen

Das lexikalische Wissen bezeichnet den Wortschatz, der die Wörter einer Sprache umfasst (Köster, 2010b). Neben der Semantik der Wörter sind auch ihre phonologischen, morphologischen und syntaktischen Eigenschaften gespeichert (Beyer & Gerlach, 2011). Somit stellt das Lexikon eine Querverbindung zu den anderen sprachlichen Komponenten dar. Das grammatikalische und pragmatische Wissen ist in der Regel als prozedurales Wissen gespeichert (Beller & Bender, 2010). Das pragmatische Wissen ist entscheidend für den Sprachgebrauch.

Denn lexikalisches und grammatikalisches Wissen alleine sind nicht ausreichend, um sprachbasiert zu kommunizieren (Quasthoff et al., 2011). Pragmatisches Wissen bezieht sich auf die kompetente und dem Kontext entsprechend angemessene Verwendung von Sprache (Weinert & Grimm, 2008). Darüber hinaus sind Weltwissen, Konzeptwissen und soziales Handlungswissen eng mit Sprache verbunden. Insbesondere die Semantik und Pragmatik bedienen sich dieser Wissensbereiche (Ruberg & Rothweiler, 2012).

Eine eher sprachwissenschaftlich orientierte Beschreibung von Sprache ist die Differenzierung von Sprachkomponenten, wie sie beispielsweise bei Weinert (2006) oder auch Tracy (2008) zu finden ist:

- Rhythmisch-prosodische Komponente
- Phonologische Komponente
- Morphologische Komponente
- Syntaktische Komponente
- Lexikalisch-semantische Komponente
- Pragmatische Komponente

Diese Komponenten können zwar eigenständig dargestellt werden, sind aber in der Sprachverwendung stark miteinander verschränkt, was die Komplexität von Sprache noch einmal verdeutlicht (Weinert & Grimm, 2008).

Sprache verfolgt verschiedene Funktionen. Als Hauptfunktion von Sprache kann die Kommunikation bezeichnet werden, weshalb auch die pragmatische Komponente von hoher Bedeutung ist. Diese Funktion greift auch Bühler (1982) in seinem Organon-Modell auf, das nach Platon Sprache als Werkzeug versteht. In diesem Modell wird im Grunde das klassische Sender-Empfänger-Modell (Shannon & Weaver, 1949) um einen dritten Aspekt ergänzt, den Gegenstand bzw. Sachverhalt. Demnach haben sprachbasierte Mitteilungen drei verschiedene Funktion:

- Ausdrucksfunktion (bezogen auf den Sender)
- Darstellungsfunktion (bezogen auf den Gegenstand bzw. Sachverhalt)
- Appellfunktion (bezogen auf den Empfänger)

Dabei ist eine besondere Eigenschaft von Sprache, dass das, worüber gesprochen wird, nicht in der Situation verfügbar sein muss. Kommunikation kann also mit Hilfe von Sprache losgelöst vom realen Gegenstand bzw. Sachverhalt stattfinden (Beyer & Gerlach, 2011). Durch die Kommunikation erfüllt Sprache auch eine soziale Funktion, da durch den Austausch mit Anderen einem grundlegenden menschlichen Bedürfnis begegnet wird, sich sozial eingebunden zu fühlen (Jampert, Best, Guadatiello, Holler & Zehnauer, 2007). Vygotskij (2002) bezeichnet dies auch als interpersonale Funktion von Sprache.

Darüber hinaus hat Sprache auch eine gesellschaftliche Funktion und gilt mit seinen umfangreichen Komponenten als gesellschaftliches Handlungsmittel (Redder et al., 2011).

Sprache übernimmt aber auch Funktionen, die mehr die innere Welt des Sprechenden betreffen, wie Jampert et al. (2007) es bezeichnen. Sprache ist eng mit dem Denken verwoben. So übernimmt Sprache eine wichtige Rolle beim Speichern, Aufbauen, Organisieren und Abrufen von Wissen (Kany & Schöler, 2010) sowie beim Problemlösen (Weinert, 2006). Je nach Situation gehen Sprache und Denken eine wechselseitige Beziehung ein und beeinflussen sich gegenseitig (Beller & Bender, 2010; Beyer & Gerlach, 2011).

### *2.1.2 Entwicklung, Erwerb und Lernen*

Im Kontext von sprachlichen Fähigkeiten und deren Förderung begegnet man häufig den Begriffen Entwicklung, Erwerb und Lernen von Sprache. Für eine differenzierte Verwendungsweise ist eine genauere Auseinandersetzung mit diesen drei Begriffen sinnvoll.

Der Entwicklungsbegriff ist aus entwicklungspsychologischer Perspektive als Veränderung bzw. auch Stabilität von Fähigkeiten und anderen psychischen

Dispositionen zu verstehen. Die Besonderheit dabei ist, dass die Veränderung bzw. die Stabilität hinsichtlich des Alters betrachtet wird. Die Zeitdimension spielt also eine wichtige Rolle (Montada, 2008). Darüber hinaus betont Oerter (1981), dass es sich bei Entwicklung um eine Reihe von Veränderungen handelt, die nicht zufällig ablaufen und daher im Rahmen der Entwicklungspsychologie erklärbar sind. Bezogen auf Sprache meint der Entwicklungsbegriff also eine Reihe von Veränderungen der sprachlichen Fähigkeiten über die Lebenszeit hinweg. Hier sind vor allem das Säuglingsalter und die frühe Kindheit im Fokus, da das Verstehen und Produzieren von Sprache zu den wichtigsten frühen Entwicklungsaufgaben zählen (Weinert & Grimm, 2008).

Eng mit dem Entwicklungsbegriff ist auch der Begriff des Erwerbs verbunden. So werden in der Entwicklungspsychologie beide Begriffe zur Beschreibung der Sprachentwicklung ohne weitere Differenzierung nahezu synonym verwendet (Weinert, 2006; Weinert & Grimm, 2008). Eine Abgrenzung des Begriffs Erwerb erfolgt hier gegenüber vererbt bzw. angeboren. Inwiefern sprachliche Fähigkeiten angeboren oder erworben sind, wird in den folgenden Abschnitten diskutiert (vgl. Kap. 2.2).

Darüber hinaus wird im Zusammenhang mit Sprache häufig versucht, den Erwerbsbegriff gegenüber Lernen abzugrenzen. Aus Perspektive der pädagogischen Psychologie wird Lernen als Veränderung von Verhalten oder Verhaltenspotenzial definiert. Diese Veränderung erfolgt aufgrund von Erfahrung, womit nicht nur Wissen sondern auch emotionale und situative Elemente gemeint sind, und ist von Vererbung, Reifung und momentanen Zuständen abzugrenzen (Prenzel & Schiefele, 1993). Auch ist damit die Idee verbunden, dass Lernprozesse durch die entsprechende Gestaltung von Lernumgebungen gesteuert, initiiert und unterstützt werden können. Eben dies greifen auch einige Autoren auf, indem sie zwischen Language Acquisition und Language Learning unterscheiden (Krashen, 2009; Mitchell & Myles, 2004). So gilt der Erwerb von Sprache als ungesteuerter Prozess, der außerhalb von Unterrichtssituationen stattfindet. Demgegenüber wird das Lernen von Sprache als gesteuerter Prozess im Rahmen von Unterricht

beschrieben (Guadatiello, 2007). Eine exakte Abgrenzung der beiden Prozesse scheint auf Grundlage dieser Kriterien allerdings kaum möglich, da beispielsweise auch im Rahmen von Unterricht ungesteuerte Prozesse ablaufen können. Guadatiello (2007) löst diese Diskussion auf, indem er für das Aneignen einer Sprache die Bedeutung von Aspekten beider Prozesse betont.

Ferner scheint der Unterschied der Begriffe in der Wahl der Perspektive zu liegen. So ist für die Entwicklungspsychologie der Aspekt des ungesteuerten Erwerbs bzw. der Sprachentwicklung, die eine Reihe von Veränderungen zu einer bestimmten Lebenszeit beinhaltet, von besonderem Interesse. Daher sind hier die Begriffe Entwicklung und Erwerb häufig passender. Die pädagogische Psychologie hingegen hat einen besonderen Fokus auf mögliche Interventions- und Unterstützungsmöglichkeiten und sucht daher nach Mechanismen, mit deren Hilfe der Lernprozess gefördert bzw. gesteuert werden kann, was eher dem Begriff des Lernens näher kommt. Im Rahmen dieser Arbeit werden daher die beiden Begriffe, Erwerben und Lernen, eben entsprechend dieser Perspektiven verwendet.

### *2.1.3 Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache*

Insbesondere im Rahmen von Migration ist das Verfügen über mehrere Sprachen die Regel. Will man jedoch Migrationshintergrund mit Mehrsprachigkeit gleichsetzen, begeht man häufig einen Fehlschluss. Unter Migrationshintergrund wird verstanden, dass mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist (Stanat et al., 2010). So gibt es in Deutschland Kinder mit Migrationshintergrund, in deren Familien nur Deutsch gesprochen wird. Genauso gibt es Kinder, deren beide Eltern in Deutschland geboren sind und die Kinder somit laut Definition keinen Migrationshintergrund haben. Trotzdem werden innerhalb der Familie mehrere Sprachen gesprochen (Chlosta & Ostermann, 2014). Genauso lässt der Begriff Mehrsprachigkeit offen, in welcher Reihenfolge und in welchem Kontext die jeweiligen Sprachen erworben werden bzw. wurden und über welche Fähigkeiten letztlich die Person in den Sprachen verfügt. Zunächst bezeichnet der Begriff Mehrsprachigkeit nur, dass eine Person regelmäßig mehr als eine Sprache ver-

wendet, so dass sie mindestens in jeder ihrer Sprachen Alltagsgespräche führen kann (Tracy, 2014). Diese weite Definition ist auch die Grundlage für die vorliegende Arbeit. Denn dadurch kann der Realität an vielen Grundschulen in Deutschland Rechnung getragen werden, die vielfältige Formen an Mehrsprachigkeit aufweist. Trotzdem wird im Rahmen dieser Arbeit häufig auch nur von Zweisprachigkeit gesprochen, was vor allem den Fokus auf die Zweitsprache Deutsch legen soll. Gleichzeitig soll der Begriff Zweisprachigkeit nicht kategorisch ausschließen, dass möglicherweise eine dritte Sprache vorhanden ist.

Um die verschiedenen Formen der Mehrsprachigkeit zu beschreiben, sind die Begriffe Erstsprache und Zweitsprache hilfreich. *Erstsprache*, oder auch Muttersprache, ist demnach die Sprache, die eine Person von Geburt an erwirbt (Ahrenholz, 2014a). Das Besondere daran ist, dass gleichzeitig mit der Sprache auch das Sprechen an sich erworben wird (Olariu, 2007). Der Erstspracherwerb erfolgt in der Regel zunächst vor allem im Rahmen der Familie und ist daher die gleiche Sprache, die die Hauptbezugspersonen des Kindes sprechen. Hier zeigt sich schon die erste Möglichkeit zur Mehrsprachigkeit. Sprechen die Bezugspersonen des Kindes verschiedene Sprachen mit dem Kind, erwirbt das Kind von Geburt an zwei Erstsprachen. Diese Form der Mehrsprachigkeit ist als Bilingualismus oder Zweisprachigkeit bekannt. Diese kann auch erreicht werden, wenn eine zweite Sprache erst später erworben wird. Diese wird dann als *Zweitsprache* bezeichnet (Ahrenholz, 2014a).

Um die Fähigkeiten in beiden Sprachen näher zu beschreiben, werden Unterformen der Zweisprachigkeit differenziert (Apeltauer, 2001). So spricht man von *balancierter Zweisprachigkeit*, wenn beide Sprachen auf hohem Niveau beherrscht werden. Eine *dominante Sprache* im Rahmen von Zweisprachigkeit meint, wenn diese häufiger und kompetenter genutzt wird als die zweite Sprache. Eine weitere Unterform ist *Semilingualismus* oder doppelte Halbsprachigkeit. Dies liegt vor, wenn keine der beiden Sprachen in allen Lebensbereichen kompetent verwendet werden kann. Ein typisches Beispiel dafür ist, wenn eine Sprache vor allem innerhalb der Familie, also im persönlichen Umfeld, genutzt wird und



die andere Sprache in der Schule. Dann entwickeln sich die beiden Sprachen nur für die Verwendung im jeweiligen Kontext weiter, jedoch fällt es der Person schwer die andere Sprache auch im anderen Kontext kompetent einzusetzen. Apeltauer (2001) betont, dass dies kein neues Phänomen ist, sondern bereits in den 1930er Jahren beobachtet und beschrieben wurde. Ebenso warnt er davor, kein defizitäres Bild durch die Bezeichnung Semilingualismus zu befördern. Würde man den Wortschatz und die morphosyntaktischen Regeln beider Sprachen einer solchen Person zusammenzählen, käme man mindestens auf den gleichen Umfang wie bei einsprachigen Personen.

Eine weitere Differenzierungsmöglichkeit zur Beschreibung der Zweisprachigkeit ist die Reihenfolge bzw. der Zeitpunkt des Spracherwerbs (Chilla et al., 2010). So bezeichnet der *simultane Erwerb*, dass zwei Sprachen gleichzeitig erworben werden. Der *sukzessive Zweitspracherwerb* meint, dass eine Person zunächst seine Erstsprache erwirbt und zeitlich dazu versetzt eine zweite Sprache. Welche Erwerbsprozesse hier konkret ablaufen und wie sich diese vom Erstspracherwerb unterscheiden, wird in den nächsten Abschnitten betrachtet (vgl. Kap. 2.3). In der Literatur wird häufig zwischen frühem oder kindlichem Zweitspracherwerb, der mit drei oder vier Jahren beginnt, und dem Zweitspracherwerb bei Erwachsenen, der frühestens mit Ende der Pubertät einsetzt, unterschieden. Die Annahme dahinter ist, dass hier unterschiedliche Erwerbsprozesse aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungsstufen ablaufen (Ahrenholz, 2014a).

Um die Zweisprachigkeit noch genauer zu beschreiben, kann auch der Erwerbskontext miteinbezogen werden. So ist mit *Zweitspracherwerb* häufig der Spracherwerb außerhalb formaler Lernsituationen gemeint und wird eher dem informellen Lernen zugeordnet, das nichtintentional im Alltag, in der Familie aber auch in der Schule abläuft (Overwien, 2005). Zweitspracherwerb findet oft im Rahmen von Migration statt, da sich dadurch die Familiensprache und die Umgebungssprache oder die Sprache in der Schule unterscheiden. Deshalb werden zwei Sprachen in Alltagssituationen erworben, um letztlich kommunizieren

zu können (Ahrenholz, 2014a). Gleichzeitig steht der Begriff *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)* auch für ein Unterrichtsfach, das ab der Grundschule beginnt, ein vom jeweiligen Bundesland definiertes Curriculum aufweist und den Erwerb der Unterrichtssprache Deutsch bei zwei- und mehrsprachigen Kindern fördern soll (Jeuk, 2010). Wie diese Förderung realisiert werden kann und welche didaktischen Ansätze verfolgt werden, wird in Kapitel 5 näher erläutert. Ein anderer Kontext für Zweitspracherwerb ist beispielsweise ein Auslandsaufenthalt, was häufig im Erwachsenenalter relevant ist. Im Kontrast dazu steht der *Fremdsprachenerwerb*, der in formalen Lernsituationen stattfindet, also im Unterricht oder Sprachkurs mit dem Ziel eine Sprache, die nicht die Umgebungssprache ist, zu erlernen (Overwien, 2005). Ein typisches Beispiel dafür ist der Spanischunterricht an deutschen Sekundarschulen. Eine klare Abgrenzung ist in der Praxis allerdings kaum möglich. So erwerben insbesondere Migranten eine zweite Sprache in der Regel in informellen Lernsituationen, besuchen aber zusätzlich dazu oftmals Sprachkurse, die vor allem Elemente des Fremdsprachenerwerbs aufweisen (Ahrenholz, 2014a).

Mehrsprachigkeit ist natürlich nicht auf zwei Sprachen begrenzt, sondern beinhaltet auch Personen, die drei oder mehr Sprachen beherrschen. Zur Differenzierung der Sprachen nach Beginn des Erwerbsprozesses werden die Bezeichnungen L1 für Erstsprache, L2 für Zweitsprache, L3 für Drittsprache usw. verwendet. Zur einfacheren Lesbarkeit werden diese Abkürzungen auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit genutzt.

## 2.2 Theoretische Ansätze des Spracherwerbs

Was sich eine Person im Zuge des Spracherwerbs alles aneignet, wurde in einem vorherigen Abschnitt bereits allgemein dargestellt (vgl. Kap. 2.1.1). Wie der Spracherwerb abläuft, ist in keiner übergeordneten Theorie für den gesamten Sprachentwicklungsprozess vollständig abgebildet und erklärt (Weinert & Grimm, 2008). Weinert und Ebert (2013) bezeichnen den Spracherwerb sogar „als eines der großen Geheimnisse der Psychologie“ (S. 305). Jedoch existieren

verschiedene theoretische Ansätze, die jeweils unterschiedliche Aspekte des Spracherwerbs besonders in den Fokus nehmen und die den Hauptströmungen der Lerntheorien zuzuordnen sind. Da sie eine Grundlage für die weiteren theoretischen Ausführungen bilden, werden sie im Folgenden kurz dargestellt. Ausführlicher setzten sich damit bereits andere Autoren auseinander (Grimm, 2000; Hoff, 2013; Klann-Delius, 1999; Oksaar, 2003; Szagun, 2013; Weinert, 2006).

Der *behavioristische Ansatz*, die Entwicklung und Lernen in erster Linie durch Reiz-Reaktions-Mechanismen erklären, setzt sprachliches Verhalten mit jeder anderen Form von Verhalten gleich. Damit gilt aus behavioristischer Perspektive auch der Spracherwerb in höchstem Maße von der Umwelt abhängig (Oksaar, 2003). Imitation und Verstärkung sind für Skinner (1957) die zentralen Erklärungsansätze für Spracherwerb. So imitieren Kinder ihre Eltern oder andere kompetente Sprecher. Dabei werden zielsprachliche Äußerungen verstärkt, was den Erwerb begünstigt. Die allgemeine Kritik an dieser Lerntheorie gilt auch für den Spracherwerb. So werden innerpsychische Vorgänge, wie Emotion, Kognition und Motivation, bei der Erklärung von Verhalten und Verhaltensänderung nicht berücksichtigt. Spezifisch für den Spracherwerb lässt die behavioristische Perspektive offen, warum Kinder Äußerungen produzieren, die sie vorher noch nie gehört haben und auch trotz nicht immer korrekten Inputs innerhalb kurzer Zeit ihre Muttersprache erwerben. Darüber hinaus ist fraglich, inwiefern eine nicht-zielsprachliche Äußerung eines Kindes zu Bestrafungen im Sinne des Behaviorismus führt. Denn auch nicht-zielsprachliche Äußerungen können ihr kommunikatives Ziel erreichen und werden damit aus Perspektive des Behaviorismus belohnt (Jeuk, 2010). Ein Beispiel dafür sind kindliche Äußerungen wie ‚Mama trinken‘. Trotz aller Kritik und der Ablehnung des Behaviorismus als universale Erklärung des Spracherwerbs ist dieser theoretische Ansatz dahingehend bedeutend, dass die Reaktion auf kindliche Äußerungen und ihre Wirkungen auf die Entwicklung im Fokus stehen.

Als kritische Antwort und direkte Reaktion auf die behavioristische Position kann der *nativistische Ansatz* gesehen werden, dessen Hauptvertreter und Be-

gründer der Linguist Noam Chomsky ist. Dieser prägte die Vorstellung, dass jeder Mensch von Geburt an über ein Spracherwerbsystem, das Language Acquisition Device (LAD), verfügt. Dieses besteht aus einer sogenannten Universalgrammatik, in der allgemeine Sprachprinzipien verankert sind, sowie einem Hypothesenbildungs- und Hypothesenprüfverfahren. Der sprachliche Input, dem Kinder ausgesetzt sind, gilt demnach eher als Auslöser, um auf Grundlage der angeborenen universalen Sprachfähigkeiten Hypothesen zu Regeln der Grammatik der entsprechenden Muttersprache zu bilden und zu prüfen (Klann-Delius, 1999; Weinert & Grimm, 2008). So werden aus nativistischer Position beim Spracherwerb in erster Linie Regeln erworben. Dabei sollen allgemeine kognitive Fähigkeiten eine eher untergeordnete Rolle spielen (Pinker, 2007). Der Nativismus stellt damit einen Erklärungsansatz für den raschen kindlichen Spracherwerb dar, der allein durch Imitation und Verstärkung nicht erklärbar zu sein scheint. Daher wirkt die Annahme, dass wichtige Komponenten des Spracherwerbs angeboren sind, logisch. Kritisch lässt sich anmerken, dass der Fokus vor allem auf den grammatikalischen Regeln liegt und Funktionen der Sprache eher außer Acht gelassen werden. Ebenso werden mögliche Einflussfaktoren weitestgehend vernachlässigt, wie die individuelle Entwicklung oder Wirkungen der Umwelt (Klann-Delius, 1999).

Der *kognitive Ansatz*, der vor allem die innerpsychischen Vorgänge beim Lernen in den Fokus nimmt und damit die Blackbox des Behaviorismus öffnet, nimmt auch in der theoretischen Auseinandersetzung mit Spracherwerb eine zentrale Rolle ein. So sind vor allem Jean Piagets Überlegungen bedeutend, der die Vorgänge und Voraussetzungen der Sprachentwicklung grundsätzlich nicht von denen der allgemeinen kognitiven Entwicklung unterscheidet (Weinert & Grimm, 2008). So wird der Spracherwerb als eine Folge der kognitiven Entwicklung betrachtet. Auch geht die kognitive Position im Gegensatz zum Nativismus nicht davon aus, dass es angeborene sprachspezifische Disposition gibt, sondern führt den Spracherwerb auf grundlegende kognitive Fähigkeiten zurück. Indem sich das Kind mithilfe seiner Wahrnehmung aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzt, wird die Entwicklung angeregt (Jeuk, 2010; Klann-Delius, 1999). Die

Kritik an diesem Ansatz weist vor allem zurück, dass die Sprachentwicklung ausschließlich mit allgemeinen kognitiven Entwicklungsprozessen zu erklären ist. Auch sind interindividuelle oder auch u-förmige Entwicklungsverläufe durch den kognitiven Ansatz kaum zu erklären (Klann-Delius, 1999).

Unter den *interaktionistischen Ansätzen* lassen sich eine Reihe theoretischer Ansätze des Spracherwerbs zusammenfassen. Gemeinsame Merkmale dieser Ansätze sind, dass der Spracherwerb durch einen Austausch zwischen Umwelt und Individuum erfolgt. Dabei ist zu beachten, dass es sich um bidirektionale Prozesse handelt. Das Individuum wird also nicht nur von seiner Umwelt beeinflusst, sondern hat auch eine Wirkung auf seine Umwelt, die anfangs vor allem durch die Bezugspersonen repräsentiert ist (Klann-Delius, 1999). Darüber hinaus kommt der sozialen Interaktion im Spracherwerb eine zentrale Bedeutung zu. Zwar wird neben angeborenen kognitiven Dispositionen auch ein angeborenes Spracherwerbssystem vermutet, was dem Nativismus ähnlich ist. Jedoch übernimmt die Umwelt im Interaktionismus eine viel entscheidendere Rolle, da ohne Interaktion mit der Bezugsperson das angeborene Spracherwerbssystem nicht funktionieren könnte. Die Bezugsperson schafft eine Art Hilfesystem, das Language Acquisition Support System (LASS), in dem sie Sprachinput und Interaktion steuert und reguliert, so dass die Sprachentwicklung des Kindes begünstigt wird (Bruner, 2002). Das LASS wird als Gegenstück zu Chomskys LAD gesehen und zeichnet sich dadurch aus, dass die Bezugsperson seine Sprache hinsichtlich Prosodie, aber auch Wortschatz, Morphologie und Syntax an das Kind anpasst (Jeuk, 2010). So spricht beispielsweise eine Mutter mit ihrem Baby langsamer, mit mehreren Pausen und in einer höheren Tonlage, was auch eine höhere Aufmerksamkeit beim Baby erzeugt. Diese besondere Sprechweise ist auch als Motherese, Babytalk oder Ammensprache bekannt (Falk, 2008). Die Interaktion mit den Bezugspersonen ist also für die sprachliche Entwicklung essentiell. Hier greift auch die theoretische Überlegung Vygotskijs (2002) zur Zone der nächsten Entwicklung, die als aktuelles Entwicklungspotential definiert wird, das mithilfe einer weiterentwickelten Bezugsperson erreicht werden kann. Die Zone der nächsten Entwicklung ist daher eine wichtige Orientierungshilfe, wie Förderung

von Sprachentwicklung gestaltet werden kann (Rapp, 2013). Kritik an der interaktionistischen Position bezieht sich häufig darauf, dass diese Ansätze sich ausschließlich auf Bedingungen des Spracherwerbs beziehen und die eigentlichen Prozesse außer Acht lassen (Lisker, 2011). Als Verdienst dieser Position kann aber hervorgehoben werden, dass sowohl angeborenen Dispositionen als auch dem Einfluss, vor allem durch die Bezugspersonen in der Interaktion mit dem Kind, entsprechende Bedeutung für den Spracherwerb zugeschrieben wird.

Zusammenfassend können die vier dargestellten Ansätze zur theoretischen Erklärung des Spracherwerbs zwei unterschiedlichen Theoriefamilien zugeordnet werden, den *Outside-in* und den *Inside-out* Theorien (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 1990). Bei den sogenannten *Outside-in Theorien* spielen angeborene, sprachspezifische Dispositionen keine bzw. eine untergeordnete Rolle. Gleichzeitig werden für den Spracherwerb allgemeine Lernmechanismen verantwortlich gemacht. Der Begriff *Outside-in* bezieht sich dabei auf die Vorstellung, dass Umwelteinflüsse, aber auch nicht sprachspezifische mentale Prozesse auf den Spracherwerb wirken (Weinert & Grimm, 2008). Hierzu können also die behavioristischen und die kognitiven Ansätze gezählt werden (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 1990). Demgegenüber stehen die sogenannten *Inside-out Theorien*, deren Gemeinsamkeit es ist, dass von angeborenen sprachspezifischen Dispositionen ausgegangen wird, die damit unabhängig von allgemeinen kognitiven Fähigkeiten sind. Diese Überlegungen basieren auf der Annahme, dass alles, was an Kinder von außen herangetragen wird, also vor allem der sprachliche Input, nicht ausreicht, um Sprache in der Art und Weise zu erwerben, wie dies Kinder tun. Gleichzeitig steckt auch die Idee darin, dass der Spracherwerb nicht mit allgemeinen Lernmechanismen erklärt werden kann, sondern sprachspezifische Lernprozesse ablaufen (Weinert & Grimm, 2008). Zu dieser Theoriefamilie zählen vor allem nativistische Ansätze (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 1990). Inwiefern interaktionistische Ansätze dazu gezählt werden können, hängt von ihrer Ausrichtung ab, da sie auch Merkmale der *Outside-in* Theorien aufweisen. Schließlich können die interaktionistischen Ansätze auch als Synthese der beiden Theoriefamilien angesehen werden, indem

sowohl sprachspezifischen Dispositionen als auch der Umwelt eine große Bedeutung zugeschrieben wird (Weinert & Grimm, 2008).

Trotz aller Widersprüche, die in den unterschiedlichen theoretischen Ansätzen existieren, kristallisiert sich eine wichtige Grundannahme für den Spracherwerb heraus. Und zwar ist die Passung zwischen den inneren Voraussetzungen des Kindes und den äußeren Faktoren entscheidend, damit diese in einem erfolgreichen Spracherwerb münden (Weinert & Grimm, 2008). Auch hat sich bei vielen die Annahme durchgesetzt, dass sich Spracherwerb zwar nicht völlig unabhängig von allgemeinen kognitiven Prozessen vollzieht, Sprache aber trotzdem ein eigenständiges Phänomen und damit ein spezifischer Teilbereich der Entwicklung ist, wofür sprachspezifische Voraussetzungen nötig sind (Karmiloff-Smith, 1995). Das belegt Weinert (2006) u.a. mit Entwicklungsstörungen, in denen allgemeine kognitive Fähigkeiten und sprachliche Fähigkeiten sich weitgehend unabhängig voneinander entwickeln. Demgegenüber stehen empirische Ergebnisse, die Szagun (2013) in einem Überblick so interpretiert, dass die Existenz angeborener sprachspezifischer Voraussetzungen bisher nicht nachzuweisen war. So spricht beispielsweise die Plastizität des Gehirns, wenn die typischen Areale für Sprachverarbeitung beschädigt werden, gegen die nativistische Position. Bisher fehlen also anerkannte empirische Belege für die Gültigkeit der Inside-out bzw. Outside-in Theorien. Basierend auf empirischen Beobachtungen gibt es aber detaillierte Ausführungen, die den monolingualen Spracherwerb beschreiben. Diese sind z.B. bei Weinert (2006), Szagun (2013) oder Bavin (2012), gegliedert nach den einzelnen Sprachkomponenten, umfassend dargestellt. Welche Mechanismen hinter dem beobachtbaren Spracherwerb vermutet werden, ist jedoch größtenteils von der jeweiligen theoretischen Position abhängig.

Der Fokus dieser vorgestellten theoretischen Ansätze liegt zwar darauf, den Erstspracherwerb und damit auch die Entwicklung der Fähigkeiten zu erklären, Sprache zu produzieren und zu verstehen. Diese Überlegungen sind aber auch elementar, um den Erwerb weiterer Sprachen nachzuvollziehen und schließlich zu fördern. Im folgenden Abschnitt werden diese wichtigen theoretischen Über-

legungen weiter auf die Ziele der Arbeit zugespitzt, indem theoretische Ansätze zum Zweitspracherwerb diskutiert werden.

## **2.3 Theoretische Ansätze des Zweitspracherwerbs**

In diesem Abschnitt werden nun theoretische Ansätze des Zweitspracherwerbs vorgestellt, die auch durch die unterschiedlichen theoretischen Positionen des Erstspracherwerbs geprägt sind (vgl. Kap. 2.2). Da bisher keine umfassende Theoriebildung zur Erklärung des Zweitspracherwerbs existiert (Oksaar, 2003), werden im Folgenden verschiedene Ansätze separat dargestellt, die sich zum Teil stark auf einzelne Phänomene des Zweitspracherwerbs konzentrieren. Eine zusammenfassende Einordnung und Bewertung der theoretischen Ansätze erfolgt in der abschließenden Zusammenfassung.

### *2.3.1 Kontrastivhypothese*

Die Entwicklung der Kontrastivhypothese geht auf Beobachtungen Anfang der 1940er Jahre in den USA zurück, wo viele Erwachsene aufgrund des Weltkriegs eine zweite Sprache lernten, die dem Englischen nicht sehr ähnlich war, wie z.B. Japanisch (Grießhaber, 2010). Die Beobachtungen, die hauptsächlich im Kontext von Unterricht stattfanden, führten zu dem Schluss, dass die Ähnlichkeit bzw. der Unterschied zwischen Erst- und Zweitsprache den Spracherwerb beeinflusst (Klein, 1992).

Diese These, die von den Linguisten Charles Fries und Robert Lado geprägt wurde, kann der behavioristischen Position des Spracherwerbs zugeordnet werden. Ihr liegt die Idee zugrunde, dass beim Zweitspracherwerb im Sinne des Reiz-Reaktions-Mechanismus eine neue Reaktion erlernt werden muss, die der Zweitsprache entspricht (Grießhaber, 2010). Umso ähnlicher sich Erst- und Zweitsprache sind, desto einfacher erfolgt das Erlernen dieser neuen Reaktion der Zweitsprache. Der Erwerb der Zweitsprache basiert also auf den bereits erworbenen Strukturen der Erstsprache, was durch eine Ähnlichkeit der Strukturen vereinfacht wird bzw. zu Problemen bei unterschiedlichen Strukturen führt



(Klein, 1992). So wird der Transfer zwischen Erst- und Zweitsprache als positiv bezeichnet, wenn die Strukturen von Erst- und Zweitsprache gleich sind und somit der Transfer zu einer zielsprachlichen Äußerung in der Zweitsprache führt. Ein Transfer ist hingegen negativ, wenn sich die Strukturen von Erst- und Zweitsprache stark unterscheiden und somit ein Transfer zu Fehlern in den Äußerungen der Zweitsprache führt (Grieffhaber, 2010).

Ein typisches Beispiel für einen negativen Transfer im Bereich Wortschatz sind die sogenannten ‚false friends‘ von deutschen Englischlernern, wozu z.B. das englische Wort ‚actual‘ zählt, das im Sinne eines negativen Transfers für die Bedeutung des deutschen Wortes ‚aktuell‘ benutzt wird, wofür stattdessen zielsprachlich ‚current‘ zu benutzen wäre. Ähnliche Beispiele existieren auch für grammatische Strukturen (Grieffhaber, 2010). Dass solche Äußerungen beim Erwerb einer Zweitsprache existieren, ist also unumstritten. Fraglich ist, inwiefern diese Phänomene auch durch die beschriebenen Mechanismen umfassend erklärt und anhand kontrastiver Analysen prognostiziert werden können, was der Anspruch der starken kontrastiv-analytischen Hypothese ist (Bausch & Kasper, 1979). Die Kritik daran führen Bausch und Kasper (1979) differenziert aus und kommen zu dem Schluss, dass diese Hypothese in ihrer starken Version nicht haltbar ist, worin sie mit Klein (1992) übereinstimmen. So wird vor allem die Tatsache kritisiert, dass die Kontrastivhypothese mithilfe von linguistischen Unterschieden in der Struktur von Erst- und Zweitsprache psychologische Prozesse, wie Transfer und Schwierigkeiten im Erwerb, vorhersagen möchte. Dabei wird allerdings ignoriert, dass es sich beim Zweitspracherwerb um einen längeren dynamischen Prozess handelt und daher eine Analyse statischer Sprachstrukturen wichtige Aspekte ausblendet. So können weitere sprachliche Faktoren auf den Erwerb der Zweitsprache wirken wie z.B. bereits erworbene Strukturen der Zweitsprache (Bausch & Kasper, 1979).

Auch empirisch lässt sich der Einfluss der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb nicht in der postulierten Weise bestätigen. Untersuchungen zeigen, dass Erwerbsschwierigkeiten nicht nur bei Unterschieden zwischen den Strukturen

der Erst- und Zweitsprache, sondern auch bei fehlenden deutlichen Unterschieden auftreten (Juhász, 1970). Demnach ist die Argumentation der Kontrastivhypothese nicht bestätigt. Somit müssen noch andere Mechanismen im Zweitspracherwerb wirken, die den Prozess beeinflussen und nicht zielsprachige Lerneräußerungen und Lernschwierigkeiten erklären. Schlussendlich stellt der Einfluss der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb zwar einen wichtigen Erklärungsansatz dar, der allerdings den Zweitspracherwerb nicht umfassend beschreibt, sondern nur einen Teilaspekt herausgreift.

### 2.3.2 *Identitätshypothese*

Die Identitätshypothese, die auf die theoretische Position des Nativismus zurückgeht, ist eine Reaktion auf die behavioristisch geprägte Kontrastivhypothese und wurde Ende der 1960er Jahre von Stephen Pit Corder begründet. Sie postuliert im Sinne des angeborenen LAD, dass der Zweitspracherwerb den gleichen Prozessen unterliegt wie der Erstspracherwerb (Oksaar, 2003). Gleichzeitig wird ein Einfluss der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb abgestritten. Daher werden nicht-zielsprachliche Äußerungen in der Zweitsprache, wie beim Erstspracherwerb auch, nur auf die Struktur der zu erlernenden Sprache zurückgeführt. Sie sind vielmehr als produktive Zwischenschritte im Spracherwerb zu verstehen (Bausch & Kasper, 1979; Jeuk, 2010). Damit zeigt sich bereits der wesentliche Unterschied zur Kontrastivhypothese (vgl. Kap. 2.3.1).

Um die Identitätshypothese zu bestätigen, wurde in empirischen Untersuchungen nach ähnlichen Entwicklungsverläufen im Erst- und Zweitspracherwerb und bei unterschiedlichen Zweitsprachenlernern gesucht. Bausch und Kasper (1979) geben einen Überblick über relevante Studien, die den Zweitspracherwerb im Sinne der Identitätshypothese belegen wollen, indem Entwicklungsverläufe unterschiedlicher Gruppen von Sprachenlernern verglichen werden. Dabei können eine Reihe von universalen Entwicklungsprozessen identifiziert werden. Gleichzeitig sind in den empirischen Daten aber auch interindividuelle Unterschiede in den Entwicklungsprozessen zu finden. Diese Befunde veranlassen manche dazu, die Identitätshypothese als widerlegt zu betrachten (Oksaar, 2003). Andere sehen

trotz der genannten Unterschiede in diesem theoretischen Ansatz eine Möglichkeit, eine einheitliche Theorie für den Spracherwerb in Erst- und Zweitsprache zu bilden (Klein, 1992). Trotzdem bleibt die Frage offen, wie die interindividuellen Unterschiede zu begründen sind. Hier kommt wieder die Frage zum Einfluss der Erstsprache auf. Auch ist fraglich, inwiefern die kognitive Entwicklung, die bei einem sukzessiven Zweitspracherwerb weiter fortgeschritten ist als beim Erstspracherwerb, einen Einfluss auf die Erwerbsprozesse hat. Dies zeigt sich beispielsweise in der frühen Phase des sukzessiven Zweitspracherwerbs. Dort ist zu beobachten, dass Kinder die Ein- und Zweiwortphase schneller durchlaufen als in der Erstsprache (Jeuk, 2010).

Schlussendlich greift dieser theoretische Ansatz die nativistische Idee auf, dass für den Spracherwerb, sei es nun die erste oder zweite Sprache, ein angeborenes Spracherwerbssystem verantwortlich ist. Auch wenn man diesem theoretischen Ansatz folgt, bleibt zu kritisieren, dass sich die Identitätshypothese zu wenig mit der Erklärung interindividueller Unterschiede im Zweitspracherwerb und damit mit möglichen Einflussfaktoren beschäftigt.

### 2.3.3 *Interlanguagehypothese*

Ein weiterer theoretischer Ansatz, der versucht Zweitspracherwerb zu erklären, wählt einen neuen Weg, indem er sich intensiv mit der Lernersprache (engl. Interlanguage) als eigenes System beschäftigt (Oksaar, 2003). Dieser Ansatz geht auf den Linguisten Larry Selinker zurück, der Anfang der 1970er Jahre die Ausführungen der Identitätshypothese als Grundlage nahm, um die Interlanguagehypothese zu entwickeln (Selinker, 1972). Die Lernersprache bildet sich demnach beim Erwerb einer Zweitsprache und hat Merkmale der Erst- und Zweitsprache. Sie ist also zwischen den Systemen der Erst- und Zweitsprache zu verorten und wird als ein eigenständiges Sprachsystem angesehen, die sich in mehreren Zwischenschritten entwickelt (Jeuk, 2010). Trotzdem hat sie eine gewisse Variabilität, was bedeutet, dass neben scheinbar bereits erworbenen Strukturen auch nicht-zielsprachliche Strukturen verwendet werden. Als wesentliche Neuerung dieses Ansatzes innerhalb der theoretischen Diskussion um den Zweit-

spracherwerb gilt, dass die Lernaltersprache und mit ihr die scheinbaren Fehler der sprachlichen Äußerungen nicht mehr als defizitär, sondern als Teil des regulären Erwerbsprozesses betrachtet werden. Auch sehen die Vertreter dieser Hypothese trotz aller Variabilität eine gewisse Systematik im Zweitspracherwerb, der sich durch systematische Übergänge immer weiter der Zielsprache annähert (Klein, 1992). Erreicht ein Lerner nicht das Niveau der Zielsprache bzw. verharrt längere Zeit auf einem Niveau der Interlanguage, spricht man von Fossilierung (Jeuk, 2010).

Selinker (1972) definiert auch fünf zentrale Prozesse, die während des Zweitspracherwerbs ablaufen. Ganz wesentlich sind dabei die Strategien, die der Lerner anwendet. Zum einen, um Regeln der Zweitsprache zu erwerben, indem Hypothesen aufgestellt und überprüft werden, was an die nativistische Position angelehnt ist. Zum anderen zählen dazu auch Kommunikationsstrategien, um mit Personen zu kommunizieren, die die zu erlernende Zweitsprache sprechen. Dazu zählt beispielsweise auch das Vermeiden, indem schwierige sprachliche Konstruktionen durch einfache ersetzt werden, oder auch das Ausweichen auf para- und nonverbale Mittel wie Modulation, Mimik und Gestik. Bausch und Kasper (1979) differenzieren eine Reihe weiterer Kommunikationsstrategien, die zum Teil auch empirisch ermittelt wurden. Als weiteren Prozess beschreibt Selinker (1972) das Übergeneralisieren von Regeln. Hier werden bereits erworbene Regeln der Zielsprache auf Bereiche übertragen, für die sie nicht gelten. Dies kann beispielsweise bei der Beugung starker Verben passieren, wenn entsprechend der Regel für schwache Verben anstatt ‚sie ging‘ ‚sie gehe‘ gebildet wird, da die bereits erworbene Regel für alle Verben übergeneralisiert wird. Der Transfer aus Trainings bzw. der Lernumgebung bezeichnet die Resultate, die aufgrund von Übung entstanden. Beispielsweise können aufgrund von zu wenig Differenzierung in der Lernumgebung Äußerungen nicht mit der Zielsprache übereinstimmen. Darüber hinaus gehört dazu der Transfer von Regeln und Symbolen aus anderen Sprachen, was in aller Regel die Erstsprache des Lernenden ist. Das Zusammenwirken dieser Prozesse soll die interindividuellen Unterschiede und

gleichzeitig die dahinter vermutete Systematik im Zweitspracherwerb erklären (Bausch & Kasper, 1979).

In der Forschung fand dieser theoretische Ansatz große Resonanz, da man sich nicht mehr auf einzelne Aspekte wie den Einfluss der Erstsprache (vgl. Kap. 2.3.1) oder den Erwerbsmechanismus an sich (vgl. Kap. 2.3.2) konzentriert, sondern versucht die Situation des Zweitsprachenlernalers umfassender zu erklären, indem vor allem die Prozesse in den Fokus rücken (Grießhaber, 2010). Kritik richtet sich eher an unklare Begriffsbestimmungen. So verwendet Selinker (1972) die Begriffe Prozesse und Strategien nahezu äquivalent, was im Rahmen von empirischen Untersuchungen auf Kritik bzw. Widersprüche stößt (Grießhaber, 2010).

#### *2.3.4 Interdependenz- und Schwellenniveauhypothese*

Die Interdependenz- und Schwellenniveauhypothese wurden vom Psychologen James Cummins etwa zur gleichen Zeit wie die Interlanguagehypothese formuliert. Die beiden Hypothesen gehen auf eine Untersuchung im Auftrag der UNESCO zurück, die die schwedischen und finnischen Sprachkenntnisse von Schulkindern mit finnischen Migrationshintergrund in Schweden querschnittlich erfasste (Skutnabb-Kangas & Toukomaa, 1976). Dabei konnte festgestellt werden, dass Kinder, die erst im Alter von zehn Jahren migriert waren, nach einigen Jahren über mehr sprachliche Fähigkeiten in Schwedisch verfügten als gleichaltrige zweisprachige Kinder mit Migrationshintergrund, die bereits in Schweden geboren waren und dort das Bildungssystem durchlaufen hatten. Es erwies sich also als bedeutend über welche Fähigkeiten der Lerner in seiner Erstsprache verfügt, wenn der Zweitspracherwerb beginnt.

Dies greift die Interdependenzhypothese mit ihrer Hauptaussage auf, dass der Erwerb einer weiteren Sprache und die Fähigkeiten in der Erstsprache sich gegenseitig beeinflussen und damit voneinander abhängig sind (Cummins, 1979). Die Schwellenniveauhypothese definiert darauf aufbauend zwei Schwellen, die jeweils die Art der Beeinflussung beschreiben. Zudem werden auch die kogniti-

ven, sprachübergreifenden Fähigkeiten betrachtet, die ebenso unter einem wechselseitigen Einfluss der sprachlichen Fähigkeiten stehen. Beispielsweise werden kognitive Fähigkeiten u.a. auch durch Sprache vermittelt, was die Abhängigkeiten verdeutlicht. Die untere Schwelle ist dadurch gekennzeichnet, dass in beiden Sprachen nur ein niedriges Niveau erreicht wird, was auch als Semilingualismus bekannt ist (vgl. Kap. 2.1.3). In diesem Fall vermutet die Schwellenniveauhypothese einen negativen Einfluss der sprachlichen Fähigkeiten auf die kognitiven Fähigkeiten. Da das Kind nicht über die sprachlichen Fähigkeiten verfügt, kann es sich in der Bildungseinrichtung nicht adäquat an sprachlich vermittelten Lernprozessen beteiligen (Cummins, 1979). Verfügt ein Kind in einer seiner Sprachen über ein zielsprachliches Niveau, kann das als dominante Zweisprachigkeit bezeichnet werden. Hier sind keine negativen Auswirkungen auf die kognitiven Fähigkeiten zu vermuten, sofern die Lernprozesse auch in der dominanten Sprache möglich sind. Als obere Schwelle beschreibt Cummins (1979) ein zielsprachliches Niveau in beiden Sprachen. Diese hohen Fähigkeiten in Erst- und Zweitsprache sollen einen positiven Einfluss auf die kognitiven Fähigkeiten haben.

Damit können die Ergebnisse der UNESCO Untersuchung erklärt werden, da die Kinder, die in Schweden geboren wurden, ihre Erstsprache Finnisch nur innerhalb der Familie entwickelten und Schwedisch ab dem Kindergarten in Bildungseinrichtungen erwarben, was eher zum Semilingualismus führte. Hingegen war die Erstsprache der Kinder, die im Schulalter aus Finnland migrierten, bereits durch Kindergarten- und Schulbesuch auf einem zielsprachlichen Niveau, sodass die Zweitsprache Schwedisch einfacher erworben werden konnte.

Auch konnte in weiteren Studien gezeigt werden, dass Kinder, die aufgrund von später Migration ihre Erstsprache zunächst im Herkunftsland und den dortigen Bildungseinrichtungen erwerben, weniger Schwierigkeiten beim Erwerb der Zweitsprache aufweisen als Migranten der zweiten Generation, die bereits im Zielland Kindergarten und Schule besuchen und dort keine Förderung der Erstsprache erhalten (Knapp, 1997). Den Zusammenhang mit kognitiven Fähigkeiten

versuchten weitere Studien zu bestätigen, die zeigten, dass die Förderung der Erstsprache im Zielland den Bildungserfolg steigert (Siebert-Ott, 2003). Jedoch fassen Paetsch et al. (2014) kritisch zusammen, dass die bisher gefundenen Zusammenhänge auch durch bisher nicht kontrollierte Faktoren erklärbar wären und sehen daher den Einfluss von Fähigkeiten in der Erstsprache auf die Zweitsprache als empirisch nicht bestätigt.

An diese Argumentation lässt sich allerdings auch Kritik anschließen, da die empirisch gefundenen Zusammenhänge keine ausreichende Bestätigung des Einflusses von Fähigkeiten in der Erstsprache auf die Zweitsprache sind. Neben den beschriebenen Fällen gibt es auch eine Gruppe von Kindern, die nur in Kindergarten und Schule die Zweitsprache erwerben und trotzdem keinen Rückstand gegenüber Gleichaltrigen aufweisen (Jeuk, 2010). Wie dies erklärt werden kann, lässt der beschriebene theoretische Ansatz offen, da weitere Einflussfaktoren im familiären Umfeld und auch auf individueller Ebene nicht berücksichtigt werden. Jedoch gilt die Konzentration auf Fähigkeiten in der Erstsprache und die damit gesteigerte Bedeutung von bilingualen Bildungsprogrammen als Verdienst der Arbeiten zur Interdependenz- und Schwellenniveauhypothese. Auch kann damit der zum Teil auftretenden Geringschätzung von typischen Erstsprachen von Migranten entgegengewirkt werden.

### 2.3.5 *Input- und Interaktionshypothese*

Die theoretischen Ansätze zur Rolle von Input und Interaktion sowie später auch dem Output im Zweitspracherwerb gehen auf das Monitor Modell des Linguisten Stephen Krashen (2009) zurück. Dazu formulierte er mehrere Hypothesen zum Zweitspracherwerb, wovon im Folgenden die Inputhypothese und ihre Weiterentwicklungen herausgegriffen werden. Diese lassen sich jeweils den interaktionistischen Ansätzen des Spracherwerbs zuordnen (vgl. Kap. 2.2).

Die Inputhypothese geht in ihrer starken Version davon aus, dass verständlicher, sprachlicher Input der alleinige, notwendige Faktor für erfolgreichen Zweitspracherwerb ist (Mitchell & Myles, 2004). Dem liegen Beobachtungen im Erst-

spracherwerb zugrunde, die das sogenannte Motherese (vgl. Kap. 2.2) als zentrale Quelle des Spracherwerbs ausmachen. Dabei wird der sprachliche Input an den Lerner, das Baby oder Kleinkind, angepasst. Demnach erfolgt der Zweitspracherwerb im Sinne der Inputhypothese folgendermaßen. Der Input in der Zweitsprache muss für den Lerner verständlich sein und er sollte ein gewisses Maß über dem Niveau der aktuellen Lernersprache sein. Wenn genügend Input präsentiert wird, integriert der Zweitsprachenlerner diese neue Form automatisch und nähert so seine Lernersprache ein Stück weit mehr an die Zielsprache an (Mitchell & Myles, 2004).

Der Linguist Michael Long ergänzt die Idee des Inputs um einen wichtigen Aspekt, indem er die Interaktionshypothese formulierte. Die Ergänzung besteht darin, dass der Input in der Zweitsprache durch eine sich anschließende Interaktion verständlicher gemacht werden kann. Es geht also vor allem um Nachfragen und Aushandeln von Bedeutungen, um das Verständnis zu sichern. Schließlich führt dann der verständliche Input im Sinne der Inputhypothese zum erfolgreichen Zweitspracherwerb (Mitchell & Myles, 2004). Anhand einiger experimenteller Studien wurde versucht die Interaktionshypothese zu überprüfen, die Mitchell und Myles (2004) in einem Überblick zusammenfassen. Darin finden sich vor allem Hinweise dafür, dass die Interaktion das Verständnis des Inputs fördert. Allerdings liefert einzig die Studie von Mackey (1999) Belege dafür, dass die verständnisfördernde Interaktion auch den Zweitspracherwerb begünstigt. Eine umfassende empirische Bestätigung steht also noch aus.

Eine zweite Ergänzung dieses theoretischen Ansatzes nimmt schließlich die Linguistin Merrill Swain vor, indem sie nach Input und Interaktion den Output in den Fokus rückt. Ihrer Annahme nach reicht das Verstehen des Inputs nicht aus, um eine Zweitsprache zu erwerben. Erst die eigene Produktion schafft beim Lerner das Bewusstsein für mögliche Lücken in der eigenen Lernersprache. Dies ist dann ein Anlass, bewusst über die eigene Lernersprache zu reflektieren, um einen Lernprozess anzustoßen. Darüber hinaus bietet das Produzieren von Sprache auch Gelegenheit, die eigene Lernersprache beim Anwenden zu testen (Mit-



chell & Myles, 2004). Wird das kommunikative Ziel nicht erreicht, oder erhält man direktes Feedback vom Interaktionspartner, ist dies wiederum ein Anlass die eigene Lernersprache zu reflektieren und Lernprozesse anzustoßen. Damit konzentriert sich diese zweite Erweiterung der Inputhypothese bereits sehr auf bewusste Lernprozesse im Zweitspracherwerb. Dies kann für eine ältere Zielgruppe sicher ein wichtiger Aspekt sein, jedoch lässt die Outputhypothese offen, welche kognitiven Fähigkeiten dafür vorausgesetzt werden und ob sie dadurch auch schon für Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter gelten kann. Positiv ist dennoch anzumerken, dass die Aktivität des Lernalters dadurch in den Fokus gerückt wird, was vorherige Ansätze eher vernachlässigten.

Insgesamt konzentriert sich dieser theoretische Ansatz zum Zweitspracherwerb vor allem auf Umwelteinflüsse. Überarbeitungen insbesondere der Interaktionshypothese rücken aber mehr und mehr den Lerner selbst in den Fokus, indem zum Beispiel seine Aufmerksamkeit beim Input als wichtige Größe gesehen wird (Mitchell & Myles, 2004). Kritik an der grundlegenden Inputhypothese wird vornehmlich hinsichtlich der unklaren Begriffe, wie z.B. „verständlicher Input“, geäußert. Dies wirft in erster Linie Probleme bei der Operationalisierung in empirischen Überprüfungen auf.

### 2.3.6 Zusammenfassung der theoretischen Ansätze zum Zweitspracherwerb

In den vorangegangenen Abschnitten wurden bedeutende theoretische Ansätze des Zweitspracherwerbs dargestellt. Diese sind jeweils von ihren grundlegenden Annahmen zum Spracherwerb geprägt und unterscheiden sich daher in vielen Punkten. Jedoch greift sich die Mehrheit der Ansätze bestimmte Aspekte des Zweitspracherwerbs heraus, um dazu konkrete theoretische Hypothesen zu formulieren, die häufig allerdings bisher keine klare empirische Bestätigung fanden.

So konzentriert sich die *Kontrastivhypothese* in erster Linie auf die Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten zwischen den zu erwerbenden Sprachen und ist damit sehr linguistisch geprägt, indem in diesem theoretischen Kontext hauptsächlich kontrastive Analysen der einzelnen Sprachen angestellt werden. Vom Lerner exis-

tiert ein eher behavioristisches Bild, das weitere Einflussfaktoren auf Erwerbsprozesse überwiegend ausblendet.

Die *Identitätshypothese* nimmt eine ähnlich extreme Position ein, indem der Erwerbsprozess, ganz im Sinne des Nativismus, überwiegend von angeborenen Faktoren bestimmt wird und damit nicht auf Unterschiede zwischen Erst- und Zweitspracherwerb eingegangen wird. Der Fokus dieses theoretischen Ansatzes liegt hier auf dem Erwerbsprozess selbst. Jedoch bleibt dabei die wichtige Frage offen, wie die zahlreich beobachteten Unterschiede in Erwerbsverläufen zu erklären sind.

Einen anderen Zugang liefert die *Interlanguagehypothese*, die die beobachtbare Lernersprache ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt, die sich im Laufe des Zweitspracherwerbs ausbildet. Schlussendlich erklärt dieser theoretische Ansatz auch die Prozesse des Zweitspracherwerbs. Damit hat er einen ähnlichen Fokus wie die Identitätshypothese, liefert aber andere Argumente, indem spezifische Prozesse für den Zweitspracherwerb beschrieben werden. Darüber hinaus rückt durch diesen theoretischen Ansatz die Defizitfokussierung bei Mehrsprachigen in den Hintergrund und die Lernersprache findet entsprechende Anerkennung.

Die *Interdependenz- und Schwellenniveauhypothese* betrachten ähnlich wie die Kontrastivhypothese den Einfluss der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb. Dabei wählen sie aber einen völlig anderen Ansatz, indem sie nicht die Merkmale der Erstsprache an sich, sondern die bereits erworbenen Fähigkeiten des Lernalters in der Erstsprache als Einfluss auf den Erwerb der Zweitsprache beachten. Damit rücken sie die Bedeutung der Erstsprache wieder in den Fokus, was vor allem für bilinguale Bildungsprogramme relevant ist.

Die *Input- und Interaktionshypothese* fokussiert sich auf den sprachlichen Input und sich daran anschließende Interaktionen. Dabei nehmen auch der produzierte Output und damit die Aktivität des Lernalters eine wichtige Rolle ein. Insgesamt sind also die Einflüsse der Umwelt im Zentrum der Aufmerksamkeit und wie diese für den Zweitspracherwerb gestaltet sein sollten.

Was bleibt nun nach Betrachtung dieser theoretischen Ansätze zum Zweitspracherwerb? Letztlich ist der Zweitspracherwerb ein vielschichtiger Prozess. Zum einen besteht Sprache aus mehreren Komponenten bzw. Wissensbeständen (vgl. Kap. 2.1.1). Darüber hinaus ist der Erwerb als langfristiger Prozess zu sehen, der mehrere Jahre dauert, und nicht nur deswegen von vielfältigen personalen und kontextuellen Faktoren beeinflusst wird. Dadurch scheint es beinahe unmöglich eine einheitliche Theorie für den Zweitspracherwerb zu formulieren. Trotz dieser Herausforderung kritisiert Oksaar (2003) die bisherige Theoriebildung in diesem Feld, da zahlreiche theoretischen Ansätze bestehen, die allerdings häufig nur Phänomene beschreiben und nicht erklären. Ebenso fehlt es an einer Synthese der bestehenden Ansätze, die zum Teil sehr spezifische Aspekte beschreiben, um zu einer umfassenderen Theorie zu gelangen. Auch ist das Vorgehen der bisherigen theoretischen Hypothesenbildung kritisch zu hinterfragen, da häufig nicht-zielsprachliche Äußerungen der Zweitsprachenlerner als Ausgangspunkt dienen und dadurch eher eine rekursive Fehleranalyse stattfindet. Dieses eher induktive Vorgehen hat seine Berechtigung, insofern eine weitere empirische Überprüfung stattfindet. Hier findet sich jedoch die zweite Schwachstelle der bisherigen theoretischen Ansätze zum Zweitspracherwerb. So basieren viele Studien auf sehr geringen Fallzahlen, was für die Linguistik als durchaus typisch gilt, aber für inferenzstatistische Verfahren zur Überprüfung von Hypothesen häufig unzureichend ist. Daher gibt es zwar ausführliche Fallbeschreibungen, die aber aufgrund der vielfältigen personalen und kontextuellen Faktoren häufig nicht verallgemeinerbar sind. Jedoch werden vor allem in den letzten Jahren mehrere Anstrengungen unternommen, dieses Feld auch empirisch zu erschließen, wie es z.B. Webersik und Paetsch (2014) anstreben und Vorschläge dazu bringen. Trotzdem stellt Rost-Roth (2014) fest, dass es insbesondere für den Zweitspracherwerb von Kindern im Vor- und Grundschulalter eher wenige Untersuchungen gibt, die den Standards einer empirischen Lehr-Lernforschung entsprechen.

Dennoch lassen sich als Essenz der bisherigen theoretischen Ansätze folgende wichtige Punkte des Zweitsprachenerwerbs für die weiteren Ausführungen fest-

halten (Ahrenholz, 2014c; Klein, 1992). Der Verlauf des Zweitspracherwerbs lässt sich maßgeblich durch drei abstrakte Aspekte erklären: der Antrieb, das Sprachvermögen sowie den Zugang zur Sprache.

Der *Antrieb* umfasst nach Klein (1992) alle affektiv-motivationalen Faktoren, die in unterschiedlicher Intensität auf die verschiedenen Komponenten des Spracherwerbs wirken. Neben den Einstellungen gegenüber einer zu erwerbenden Zweitsprache sind die kommunikativen Bedürfnisse und die soziale Integration, die mit einer Sprache erfüllt werden können, entscheidend (Gardner, 2006). Dieser Aspekt wird vor allem in den sprachwissenschaftlich geprägten Ansätzen zum Zweitspracherwerb kaum explizit angesprochen. Aus Perspektive der pädagogischen Psychologie ist es allerdings unerlässlich, personale Aspekte wie die affektiv-motivationalen Faktoren beim Erwerb oder Lernen von Fähigkeiten zu berücksichtigen (Krapp, Geyer & Lewalter, 2014).

Als zweiten wichtigen Einflussfaktor nennt Klein (1992) das *Sprachvermögen*, wozu alle angeborenen und bisher erworbenen Fähigkeiten zählen, die dem Spracherwerb dienen. Ob dazu nun ein LAD im Sinne der Identitätshypothese zählt, bleibt kritisch zu hinterfragen (vgl. Kap. 2.3.2). Auch wie sich der Einfluss der Erstsprache im Detail verhält, ist weiterhin ungeklärt (vgl. Kap. 2.3.1. und 2.3.4). Hinsichtlich des Zweitspracherwerbs ist dabei wichtig, dass sich das Sprachvermögen im Laufe der Zeit auch verändert. Damit kann sich der Zweitspracherwerb je nach Zeitpunkt des Erwerbs auch mehr oder weniger vom Erstspracherwerb unterscheiden. Daher ist ein identischer Verlauf von Erst- und sukzessiven Zweitspracherwerb kaum vorstellbar (vgl. Kap. 2.3.2). Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass sich das Sprachvermögen einer zweisprachigen Person aus allgemeinsprachlichen und sprachspezifischen Fähigkeiten zusammensetzt. Die allgemeinsprachlichen Fähigkeiten sind für jede spezifische Sprache verfügbar und werden gleichzeitig auch mit einer bestimmten Sprache erworben. Die sprachspezifischen Fähigkeiten sind einer bestimmten Sprache zugeordnet.

Der *Zugang zur Sprache* wird von Klein (1992) als dritter wichtiger Einflussfaktor angeführt. Dazu zählt im Sinne der Input- und Interaktionshypothese (vgl. Kap. 2.3.5) der sprachliche Input, der sich aus dem bloßen Schallstrom sowie bedeutenden Informationen zusammensetzt, die parallel dargeboten werden wie Mimik, Gestik aber auch der Kontext. Diese Informationen helfen, der wahrgenommenen Sprache Bedeutung zuzuschreiben. Ebenfalls zum Sprachzugang wird die Kommunikation bzw. Interaktion gezählt (Ahrenholz, 2014c). Hier kann der Zweitsprachenlerner selbst Sprache produzieren und erhält direkte Rückmeldung dazu. Er testet gewissermaßen sein bisher erworbenes Sprachsystem und kann es gegebenenfalls modifizieren (Klein, 1992).

Diese drei Aspekte, Antrieb, Sprachvermögen und Zugang zur Sprache, können sehr unterschiedlich ausgeprägt sein, sich im Laufe des Zweitspracherwerbs verändern und daher auch verschiedenartige Einflüsse auf den Erwerbsverlauf nehmen. Um den Erwerbsverlauf zu beschreiben, nennen Klein (1992) und Ahrenholz (2014c) drei wesentliche Merkmale: die Struktur, die Geschwindigkeit und letztlich den Endzustand des Zweitspracherwerbs. Die *Struktur des Erwerbverlaufs* ist oberflächlich nur durch das Hinzuerwerben neuer sprachlicher Formen in der Zweitsprache zu beobachten, was häufig als Phasen, Schritte oder Stufen beschrieben wird. Dahinter stecken jedoch komplexe Vorgänge, die das individuelle Sprachsystem verändern, da die einzelnen Sprachkomponenten nur in Abhängigkeit voneinander funktionieren und daher nur in dieser Weise erworben werden können. Klein (1992) bezeichnet dies als Synchronisierung der einzelnen Sprachkomponenten. Gleichzeitig ist die Struktur des Zweitspracherwerbs durch eine gewisse Variabilität charakterisiert, die jeweils von den oben beschriebenen Faktoren beeinflusst wird. Trotz aller Unterschiede lassen sich Gruppen identifizieren, die ähnlichen individuellen und kontextuellen Einflussfaktoren unterliegen und daher ähnliche Verläufe im Zweitspracherwerb aufweisen, was sich in der Lernersprache zeigt (vgl. Kap. 2.3.3). Auch geht man davon aus, dass der Spracherwerb allgemein und damit auch der Zweitspracherwerb auf grundlegenden Regeln basieren (vgl. Kap. 2.3.2), die nicht beliebig manipulierbar sind. Neben der Struktur ist die *Geschwindigkeit* ein markantes Merkmal zur

Beschreibung des Zweitspracherwerbs. Sie kann ebenso interindividuell verschieden sein und wird von den oben beschriebenen Faktoren, Antrieb, Sprachvermögen und Zugang, maßgeblich beeinflusst, so dass sich die Geschwindigkeit des Zweitspracherwerbs im Laufe der Zeit häufig verändert. Kommt es zu einem sogenannten *Endzustand* beim Zweitspracherwerb, wirken in der Regel die Einflussfaktoren nicht mehr. Dieser Endzustand kann als zielsprachliches Beherrschen der Zweitsprache beschrieben werden, wobei sowohl der Begriff Endzustand als auch der Begriff Zielsprache missverständliche Assoziationen wecken können. So kann man davon ausgehen, dass Menschen den Spracherwerb nie vollständig abschließen (Oksaar, 2003). Trotzdem kommt es bei vielen Zweitsprachenlernern ab einem gewissen Zeitpunkt in manchen Bereichen zu sogenannten Fossilierungen (vgl. Kap. 2.3.3) oder sogar einem Rückfall zu früheren Phasen oder Stufen im Zweitspracherwerb. Letztlich verläuft der Zweitspracherwerb eher diskontinuierlich und ist auch durch u-förmige oder stagnierende Phasen gekennzeichnet.

Die in diesem Kapitel dargestellten theoretischen Überlegungen zum Zweitspracherwerb bilden die Grundlage für die in den weiteren Kapiteln ausgeführten theoretischen Aspekte zum Erwerbsverlauf und zur Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit von mehrsprachigen Kindern (vgl. Kap. 4 und Kap. 5). Die umfangreiche Darstellung der theoretischen Hypothesen zum Zweitspracherwerb sind dahingehend hilfreich, da jede einen wichtigen Aspekt des Zweitspracherwerbs in den Blick nimmt. Trotz der zum Teil unzureichenden empirischen Bestätigung bilden sie damit einen Orientierungsrahmen für weitere theoretische Überlegungen und entsprechende empirische Forschung. Darüber hinaus sind mit den drei Aspekten, Antrieb, Sprachvermögen sowie Zugang zur Sprache, drei wichtige Faktoren identifiziert, um den Zweitspracherwerb zu erklären. So wird im Folgenden unter dem Begriff Antrieb vor allem die affektiv-motivationale Ebene innerhalb der Person verstanden (vgl. Kap. 3.2.3 und Kap. 1.1). Das Sprachvermögen meint alle sprachlichen Fähigkeiten, die im folgenden Kapitel als sprachliche Komponente der mündlichen Erzählfähigkeit dargestellt werden (vgl. Kap. 3.2) und deren Erwerbsverlauf anschließend beschrieben wird (vgl.

Kap. 4.1 und Kap. 1.1). Der Zugang zur Sprache, der auch als sprachlicher Input bekannt ist, fließt bei der Betrachtung des Erwerbsverlaufs der mündlichen Erzählfähigkeit als wichtige situative Bedingung mit ein (vgl. Kap. 1.1). Darüber hinaus beschäftigt sich Kapitel 5 ausführlich damit, wie der sprachliche Input zu gestalten ist, damit er positiv auf den Erwerb der mündlichen Erzählfähigkeit wirkt.

Zunächst werden allerdings im nächsten Kapitel grundlegende theoretische Überlegungen zur mündlichen Erzählfähigkeit dargestellt (vgl. Kap. 3.1) und anschließend wichtige Komponenten der mündlichen Erzählfähigkeit beschrieben (vgl. Kap. 3.2).

Deutsch als Zweitsprache fördern  
Studie zur mündlichen Erzählfähigkeit von  
Grundschulkindern

Schätz, R.

2017, XXIV, 344 S. 12 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-15867-5