

Rezensionen

Ausgabe 27, Rezension 1a, Juni 2025

Dagmar Silberstein (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt) rezensiert:
Tracy, Rosemarie/Gawlitzeck, Ira (2023): *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb. [LinguS: Linguistik und Schule, Bd. 10]. Tübingen: Narr, 168 Seiten. ISBN 978-3-8233-8276-8.*

Das Einschätzen von sprachlichen Fähigkeiten, das Erkennen von individuellem Förderbedarf sowie das Entwickeln angemessener Unterstützungsmaßnahmen gehören heute zu den zentralen Aufgaben von Lehrkräften (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2023). Aber sind die Lehrkräfte mit dem dafür notwendigen Wissen und Können ausgestattet? Und woran können sie erkennen, welche sprachlichen Ressourcen Kinder und Erwachsene bereits erworben haben und an welchen Stellen sie gezielte Unterstützung benötigen? An diesen Fragen setzt der hier rezensierte Band an, für den sich Tracy und Gawlitzeck als ausgewiesene Expertinnen das Ziel setzen, das Grundlagenwissen über Spracherwerb und Mehrsprachigkeit zu vermitteln, das notwendig ist, um diese Aufgaben kompetent und gut informiert bewältigen zu können. Dabei soll insbesondere auch der Blick für die Systematik von Lernersprachen geschärft werden (S. 9). Mit bereits tätigen wie angehenden Lehr- und pädagogischen Fachkräften wird eine breite Zielgruppe angesprochen. Darüber hinaus wird der Text auch als Diskussionsbasis für den schulischen Unterricht empfohlen (S. 10–11). Der Text fokussiert zu weiten Teilen den Erwerb, bei dem Deutsch die Zielsprache darstellt, auch wenn der Titel die Einschränkung auf eine bestimmte Sprache vermeidet. Die Bezeichnungen „mehrsprachig“ und „bilingual“ werden synonym verwendet (S. 13). Die dargestellten Inhalte werden durch zahlreiche Beispiele, authentische Sprachbelege sowie durch Abbildungen und Tabellen veranschaulicht. Das Buch besteht aus sieben Kapiteln. Jedes Kapitel endet mit Aufgaben zur Anwendung der eingeführten Inhalte sowie mit Anregungen für weiterführende Diskussionen und Projekte und zur vertiefenden Lektüre. Lösungshinweise zu den Aufgaben finden sich am Ende des Buches.

Kapitel 1 (S. 13–26) dient der thematischen Einstimmung. Es gibt einen ersten Überblick über die Inhalte, die in den folgenden Kapiteln vertieft werden, und führt grundlegende Fachbegriffe und verwendete Abkürzungen ein. Am Anfang steht ein „Selbstversuch“ (S. 13): Anhand verschiedener Äußerungen von Personen mit unterschiedlicher Erwerbsbiografie soll eingeschätzt werden, ob die Beispiele von ein- oder mehrsprachigen Personen produziert wurden. Die Beispiele sind so gewählt, dass es hier zu spontanen Einschätzungen kommen wird, die in mehreren Fällen dem tatsächlichen sprachlichen Hintergrund der Personen nicht entsprechen. Die anschließenden Erläuterungen verdeutlichen, dass eine solche Zuordnung nicht immer möglich und letztendlich auch nicht relevant ist, da es vielmehr darum geht, den Erwerbsstand zu erkennen. In den Erklärungen wird der Blick dann auf die Merkmale der Äußerungen gelenkt, die Aufschluss darüber geben, was bereits erworben wurde, auch typische Erwerbshürden werden hier schon genannt (S. 14–16). Der Selbstversuch illustriert eindrücklich, dass Wissen über Erwerbsprozesse und -verläufe wichtig ist, um einschätzen zu können, „wie weit Lernende auf ihrem Weg zur Zielsprache bereits gekommen sind“ (S. 16). Den Autorinnen gelingt hier ein motivierender Einstieg, der Neugier auf die folgenden Inhalte

weckt. Das Kapitel hebt die „immens wichtige Rolle“ (S. 17), die Sprache in unserem Leben spielt, hervor und betont die Komplexität von Spracherwerb und Sprachverarbeitung, die sich aus der Beteiligung verschiedener Wissenstypen und aus dem Zusammenspiel der Prozesse in Echtzeit ergibt (S. 18–21). Auch werden hier bereits Merkmale des sprachlichen Wissens genannt: Zum einen kann es nicht direkt beobachtet und gemessen, sondern nur anhand von Verhaltensreaktionen erschlossen werden (S. 21). Wichtig ist die Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Wissen (S. 22). Zum anderen beinhaltet das sprachliche Wissen eine dynamische Komponente, die sich darin zeigt, dass es je nach Kontaktgelegenheit und lebensweltlicher Relevanz der Sprache aus- oder abgebaut wird (S. 22–23). Ein geringer Status bzw. „Marktwert“ (S. 23) der Sprache kann im Zusammenspiel mit Diskriminierung und Sprachverboten zu Sprachverlust führen, während Sprachkontakt und Statusgewinn zur Herausbildung neuer Varietäten, z.B. urbaner (Multi-)Ethnolekte, beitragen können (ebd.).

Kapitel 2 (S. 27–45) widmet sich dem Thema Mehrsprachigkeit. Es führt zentrale, für das Verstehen der folgenden Kapitel notwendige Begriffe der Mehrsprachigkeitsforschung ein und setzt sich mit Missverständnissen und Vorurteilen auseinander, die wissenschaftlich zwar nicht haltbar sind, die aber die öffentliche Meinung und die pädagogische Praxis nach wie vor beeinflussen und sich zudem negativ auf die Selbstwahrnehmung mehrsprachiger Personen auswirken. Insofern zielen die Ausführungen auch darauf ab, der angesprochenen Zielgruppe fachwissenschaftliche Argumente an die Hand zu geben, um Missverständnisse richtigzustellen und Vorurteile entkräften zu können (S. 27). In Übereinstimmung mit der aktuellen Forschung wird betont, dass Mehrsprachigkeit keine Ausnahme, sondern in den meisten Ländern die Regel sei. Zudem bilden sich mit dem Erwerb von Dialekten, verschiedenen Varietäten und Registern auch in der L1 multilektionale Kompetenzen (= innere Mehrsprachigkeit) heraus, so dass sich Einsprachigkeit als fiktives Konstrukt erweise (S. 27). Als mehrsprachig gelten „Menschen [...], die in mehr als einer Sprache Alltagsgespräche führen können“ (S. 28). Eine ausbalancierte Sprachbeherrschung ist dabei nicht notwendig. Meist ist eine Sprache stärker ausgeprägt, wobei „Präferenzen und Asymmetrien“ im Sprachgebrauch sich je nach Kommunikationssituation und aktuellen Lebensumständen ändern können (S. 29). Kritisch betrachtet werden Vorurteile, die Mehrsprachigkeit als „Risiko für die emotionale, kognitive und soziale Entwicklung von Kindern“ sehen und die politische Loyalität mehrsprachiger Personen in Frage stellen (S. 30), zumal diese Vorurteile nur im Zusammenhang mit Sprachen auftreten, denen ein geringes Prestige zugesprochen wird (S. 31). Heftig kritisiert wird auch der Begriff der sog. doppelten Halbsprachigkeit, die angeblich durch mehrsprachiges Aufwachsen entstehen kann (S. 32). Falls sich die beteiligten Sprachen nicht optimal weiterentwickeln, liegt dies aber nicht an der Mehrsprachigkeit, sondern an den Erwerbsbedingungen, z.B. an der geringen lebensweltlichen Relevanz einer Sprache (S. 33) oder auch an qualitativ und quantitativ unzureichend zur Verfügung gestelltem Input. Um mehrsprachige Phänomene, z.B. *Code Mixing*¹, besser verstehen zu können, ist Wissen über das mehrsprachige mentale Lexikon wichtig. Dieses zeichnet sich durch enge Vernetzungen auf Form- und auf Bedeutungsebene über die Sprachgrenzen hinweg aus. Sprachübergreifend kommt es zu wechselseitigen Aktivierungen, so dass nicht erwünschte „Kandidaten“ – Lexeme – unterdrückt werden müssen (S. 34–35). Das mehrsprachige Lexikon ist somit durch „Koexistenz, Koaktivierung, Konkurrenz und Kontrolle“ (S. 34) geprägt. Beim Erwerb von Mehrsprachigkeit spielt Transfer eine wichtige Rolle, da positiver Transfer die Prozesse erleichtern, negativer Transfer den Erwerb erschweren kann (S. 37–38). Nicht alles lässt sich jedoch durch Transfer erklären.

¹ In Kapitel 6 verweisen die Autorinnen auf die Unterscheidung zwischen *Code-Switching* und *Code-Mixing* in der Forschungsliteratur. Sie selbst nehmen diese Differenzierung nicht vor und verwenden *Code-Mixing* als Oberbegriff (S. 131).

Anhand konkreter Beispiele zeigen die Autorinnen, wo die Transferhypothese an ihre Grenzen stößt und das Wirken anderer Faktoren sichtbar wird (S. 39–40). Als positive Effekte von Mehrsprachigkeit ergeben sich u.a. ein besseres Sprachbewusstsein, ein schnelleres Umlenken der Aufmerksamkeit bei einem Wechsel der Aufgabenstellung sowie das Herauszögern des kognitiven Alterns (S. 40–41).

Kapitel 3 (S. 47–67) expliziert für die einzelnen sprachlichen Ebenen die Erwerbsinhalte und hebt ausgewählte Schwierigkeiten hervor, die sich beim Erwerb des Deutschen ergeben. Dabei wird auf die *Ebene der Phonologie* (S. 48–49), die *Wortebene* (S. 50–58), die *syntaktische Ebene* (S. 58–60), die *Diskursebene* (S. 60–61) und die *pragmatische Ebene* (S. 61–62) eingegangen. Das Kapitel stellt die Erwerbsaufgaben anschaulich und verständlich dar, verdeutlicht aber auch die Vielfalt und Komplexität des zu erwerbenden sprachlichen Wissens, das für Produktion und Sprachverstehen notwendig ist (S. 65). Auf der *Wortebene* beispielsweise sind nicht nur Konzepte, Wortbedeutungen und Wortformen zu erwerben (S. 50), sondern auch die interne Struktur von Wörtern zu entdecken und die Prinzipien zur Konstruktion und Interpretation komplexer Wörter zu erkennen (S. 52–53). Auch die „Identifikation der Bedeutung von Wörtern ist [...] keineswegs trivial“ (S. 55). Sie hängt stark davon ab, ob und in welchen Kontexten Lernende den Wörtern begegnen (ebd.). Bei mehrsprachigem Wortschatzerwerb ist zu beachten, dass für viele Wörter keine Eins-zu-eins-Entsprechungen existieren. Für einige Bezeichnungen und Konzepte sind in anderen Sprachen sogar keinerlei Entsprechungen vorhanden (S. 57–58). Mehrsprachige müssen die im Kapitel dargestellten Erwerbsaufgaben „für alle ihre Sprachen leisten“ (S. 62), wobei sich Sprachen auf allen sprachlichen Ebenen unterscheiden können (S. 62–65).

Kapitel 4 (S. 69–112) nimmt verschiedene Szenarien des Spracherwerbs in den Blick. Auf die Beschreibung grundlegender Voraussetzungen für den Spracherwerb (S. 70–74) folgt eine ausführliche Darstellung des monolingualen L1-Erwerbs, in der auf die Lautentwicklung, den Erwerb von Wortschatz und Syntax sowie auf die „morphologische Feinarbeit“ (S. 87) eingegangen wird. Anhand des topologischen Satzmodells werden die in früheren Arbeiten von Tracy ermittelten syntaktischen Meilensteine eingeführt (S. 81) und der Einsatz von Platzhaltern (S. 83) und Überproduktionen (S. 84) verdeutlicht. Da sich der Ausbau der morphologischen Feinheiten bereits hier als schwierig gestaltet, ist davon auszugehen, dass dies auch in den anderen Erwerbsszenarien der Fall sein wird (S. 89). Die Ausführungen zum doppelten L1-Erwerb (2L1) zeigen, dass Kinder schon früh in der Lage sind, ihre Sprachen zu differenzieren und adressatengerecht zu verwenden (S. 90). Der Erwerb der Syntax folgt in beiden Sprachen den Meilensteinen des jeweiligen monolingualen Erwerbs, wobei die Systeme interagieren und die Entwicklung asynchron – also nicht im „Gleichschritt“ – verläuft (S. 91–92). Für den frühen L2-Erwerb (fL2) ist zu beobachten, dass der Erwerb der Wortstellungsmuster absolut gesehen sogar schneller erfolgt als im L1-Erwerb (S. 96), während sich der Erwerb der Nominalflexion erwartungsgemäß als schwierig erweist (S. 97). Für den L2-Erwerb nach der frühen Kindheit und im Erwachsenenalter werden der Einfluss des Alters (S. 98–99), der beteiligten Sprachen (S. 100) und des verfügbaren Inputs (S. 100–102) diskutiert. Anhand der Analysen von Lerneräußerungen aus einschlägigen Forschungskorpora werden die Indikatoren für bestimmte Erwerbsphasen verdeutlicht und es wird gezeigt, woran man erkennen kann, was die Lernenden bereits erworben haben (S. 102–107). Abschließend werden Besonderheiten beim Erwerb des Deutschen als Herkunftssprache in nicht-deutschsprachiger Umgebung – hier: in den USA – thematisiert und an authentischen Beispielen illustriert (S. 107–109).

Kapitel 5 (S. 113–130) befasst sich mit den Fragen, wie sich Lese- und Schreibfähigkeiten (*Literacy*) in ein- und mehrsprachigen Kontexten entwickeln und welche Herausforderungen

dabei auftreten können. Anders als beim Erwerb mündlicher Kompetenzen ergibt sich der Erwerb literaler Kompetenzen „nicht zwangsläufig“ (S. 113), sondern „durch Übung“ (ebd.). Eine mögliche Erklärung hierfür findet sich bei Grein und Riedinger (2022: 87), die darauf hinweisen, dass das Gehirn „keine festgelegten Bereiche für das Verarbeiten von Schriftzeichen [hat], [...] also ursprünglich nicht auf Lesen und Schreiben vorbereitet [ist].“ Als Herausforderung für das Lesen erweisen sich u.a. Mehrdeutigkeiten, die auf der Ebene der Bedeutung (z.B. „Käfer“) und der morphologischen Struktur (z.B. „Jahrmarktstute“) bestehen (S. 114). Darüber hinaus hängen Lese- und Schreibprozesse auch vom bereits erworbenen grammatischen Wissen und Wortschatz ab. Während das deutsche Schriftsystem als relativ „leserfreundlich“ (S. 115) gilt, geht für das Schreiben damit die Herausforderung einher, dass die Kennzeichnung von Satz- und Wortgrenzen sowie die Regeln zur Großschreibung, die das Erkennen von Nomen erleichtern, gelernt werden müssen (S. 114–115). Das Lesen- und Schreibenlernen verläuft in mehreren Phasen²: der präliteraten, der logographischen, der phonetischen und der orthographischen Phase, wobei Schreibungen „wie man spricht“ (S. 118) und orthographische Schreibungen für eine gewisse Zeit nebeneinander auftreten (S. 116–118). Werden Lesen und Schreiben danach für eine zweite Sprache gelernt, muss das neue Schriftsystem mit seinen orthographischen Regeln erworben, aber nicht der gesamte Prozess erneut durchlaufen werden (S. 118).³ Biliteralität zeichnet sich durch verschiedene Kontaktphänomene aus, die an zwei Beispielen für die Übertragung von orthographischem Wissen und für Einflüsse auf der Planungsebene erläutert werden (S. 121–122). Wichtig für den Erwerb literaler Kompetenzen sind zudem alltags- und bildungssprachliche Fähigkeiten (BICS/CALP; Cummins 2008). Auch wenn die Alltagssprache keineswegs „einfach“ ist (S. 122), sind mit dem Erwerb der Bildungssprache besondere Herausforderungen verbunden: Neben „Fachtermini, komplexe[n] Komposita, Passivkonstruktionen und Satzeinbettungen“ (S. 123) erweist sich der Erwerb einer zielsprachlichen Idiomatik als schwierig (S. 125–126). Abschließend wird die Relevanz früher Texterfahrung für die Entwicklung literaler Kompetenzen betont (S. 127–128).

Kapitel 6 (S. 131–141) thematisiert das *Code-Mixing*, seine Motive, Funktionen und Formen. Ziel der Ausführungen ist es, „gemischtes Sprechen und Schreiben vom Ruf mangelnder Kompetenz und Sprachverwirrung zu befreien“ (S. 132). Durch Entlehnungen (= *Borrowing*) werden temporäre Ausdruckslücken in einer Sprache gefüllt, indem auf Wörter aus einer anderen Sprache zurückgegriffen wird (ebd.). Das *Mixing* dient zum einen der „soziale[n] Verortung und Solidaritätsmarkierung“ (S. 135), da es die eigene mehrsprachige Identität sowie die Zugehörigkeit zu bestimmten mehrsprachigen Gruppen zum Ausdruck bringen kann. Zum anderen wird es zur Strukturierung von Diskursen eingesetzt, um Vordergrund- und Hintergrundinformation voneinander abzugrenzen, um Selbstkorrekturen zu markieren und Zitate hervorzuheben (S. 135–137). Es kann durch Einfügen von Interjektionen und Diskursmarkern erfolgen (S. 137) sowie *inter-* und *intra-sentential* auftreten (S.138). *Code-Mixing* ergibt sich aus der „Koexistenz und Koaktivierung von Sprachen im Kopf“ (S. 140). Es bereichert die Kommunikation und trägt zu einer kreativ-spielerischen Ausdrucksweise bei (ebd.).

Kapitel 7 (S. 143–151) leitet Konsequenzen für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Bildungsinstitutionen ab und greift noch einmal zentrale Überzeugungen aus den vorherigen

² Die Autorinnen ziehen die Bezeichnung „Strategien“ der Bezeichnung „Entwicklungsstufen“ vor, da sich auch bei erfahreneren Lernenden ein Rückgriff auf einfachere Strategien finden kann (S. 116).

³ Die Darstellung bezieht sich hier auf Lernende, die bereits mit einer Alphabetschrift vertraut sind und Lesen und Schreiben in einer weiteren Alphabetschrift lernen. Koordinierte Alphabetisierung in zwei Sprachen (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2023: 229) sowie der Erwerb von Sprachen mit unterschiedlichen Schriftsystemen (z.B. Alphabetschrift und logographische Schrift) werden nicht einbezogen.

Kapiteln auf: die wichtige Rolle von Lehrkräften und ihrem Wissen über Spracherwerb und Mehrsprachigkeit für ein sprachsensibles Unterrichten, das nicht nur sprachliche Defizite sieht, sondern auch bereits Erreichtes erkennt und wertschätzt (S. 143–144), die optimale Ausstattung des menschlichen Gehirns für den Spracherwerb (S. 145) und das Plädoyer, Mehrsprachigkeit als Normalfall und nicht als Ausnahme wahrzunehmen (S. 146–147). Damit sich die Sprachkompetenz entfalten kann, muss jedoch die sprachliche Umgebung stimmen: Notwendig ist zum einen Kommunikation in sinnvollen Kontexten (S. 145), zum anderen „kontrastreiche[r] und komplexe[r] Input“ (S. 146). Lehrkräften kommt hier die Aufgabe zu, den benötigten Input in entsprechender Qualität und Quantität zur Verfügung zu stellen (ebd.). An dieser Stelle hätte man sich Beispiele, idealerweise verbunden mit einer Aufgabe, für eine optimale Inputgestaltung gewünscht, die der angesprochenen Zielgruppe über das Erkennen des Sprachstands hinaus zeigen, wie eine Förderung, die an diesen Erkenntnissen anknüpft, gestaltet werden kann. Die abgeleiteten Konsequenzen zielen weniger auf eine passgenaue individuelle Sprachförderung, sondern auf Prinzipien für einen positiven Umgang mit sprachlicher Vielfalt: Anstelle von Sprachverboten sollten alle Sprachen der Lernenden im Sinne des *Translanguaging*-Ansatzes (García 2017) in den Unterricht einbezogen werden: als Kommunikationsmittel, z.B. bei Gruppenarbeiten (S. 144, 148), als Gegenstand „metasprachlicher Beschäftigung und Einsicht“ (S. 148–149)⁴ und als Lernziel im Herkunftssprachen- oder im Fremdsprachenunterricht, der für alle Interessierten zugänglich ist (S. 149). Darüber hinaus bieten der eigene Sprachgebrauch, persönliche Erfahrungen mit Sprachen und die damit verbundenen Emotionen sowie Auffassungen zu angemessenem und nicht akzeptablem Sprachverhalten vielfältige Anlässe zur Reflexion und Diskussion im schulischen und im universitären Kontext (S. 149–150). Die im Buch am Ende der Kapitel gegebenen Anregungen für Diskussionen und Projekte bieten hierfür zahlreiche Ideen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Buch einen gelungenen und niederschweligen Einstieg in die komplexen Themen Spracherwerb und Mehrsprachigkeit bietet, der kein spezifisches Vorwissen voraussetzt. Die notwendigen Fachbegriffe werden verständlich eingeführt und so verwendet, dass eine beiläufige Aneignung beim Lesen stattfinden kann. Das bewusste Wiederaufgreifen und schrittweise Vertiefen zentraler Inhalte trägt dazu bei, dass diese sich wirklich einprägen. Der Text ist gut lesbar und motivierend geschrieben. An einigen Stellen werden die Lesenden direkt angesprochen und in fiktive Dialoge verwickelt.

Eine große Stärke des Buchs liegt in der konsequenten Veranschaulichung der Inhalte durch Beispiele, authentische Sprachbelege, Abbildungen und Tabellen. So wird die Aussage, das deutsche Schriftsystem sei leserfreundlich, unmittelbar erfahrbar gemacht durch ein Beispiel, in dem jegliche Markierungen weggelassen wurden (S. 114–115). Auch die Aussage, dass die beteiligten Sprachen das Erschließen der Lautstruktur beeinflussen, wird durch die Gegenüberstellung von Äußerungen aus dem Estnischen und aus dem Niederländischen (S. 49) direkt nachvollziehbar. Die authentischen Sprachbelege sind so gewählt, dass sie sich gut einprägen und als eine Art ‚Anker‘ für die illustrierten Phänomene fungieren können, z.B. die Äußerung „*Don't stör mich, nicht mich stören, in English and German*“ (Hannah, 2;5) (S. 89) für das *Code Mixing* und die Äußerung „*NEIN ... LOva Oma tikt* (= Nein, den Pullover hat Oma gestrickt)“ (S. 48) eines zweijährigen Mädchens, an der in Kapitel 3 für die verschiedenen Sprachebenen gezeigt wird, was das Kind indirekt bereits über seine Sprache weiß, welche Meilensteine es also bereits erreicht hat. Durch ihre Erläuterungen zu den Lerneräußerungen, z.B. in Kapitel 4 und 5, gelingt es den Autorinnen sehr gut, den Blick der Lesenden für bereits

⁴ Wie die metasprachlichen Einsichten erlangt werden können, wird hier aber nicht ausgeführt.

Erreichtes zu schulen. Zur Veranschaulichung der Inhalte tragen schließlich auch die Abbildungen bei. So illustrieren Abb. 4 und 5 (S. 55, 56) einprägsam den unterschiedlichen Aufbau der lexikalischen Netzwerke von Nomen und Verben.

Positiv hervorzuheben sind auch die Aufgaben am Ende der Kapitel. Sie reichen von ganz einfachen Aktivitäten zur Sicherung der eingeführten Begriffe, z.B. dem Unterstreichen finiter Verbformen (S. 25/1), bis hin zur anspruchsvolleren Anwendung der vermittelten Inhalte, z.B. dem Einordnen von Sätzen ins Feldermodell (S. 66/2), dem Zuordnen von Äußerungen zu den erreichten Meilensteinen (S. 112/1) und dem Analysieren von Schülertexten (S. 129/1). Eine große Bereicherung stellen auch die Anregungen für weiterführende Aktivitäten dar. Sie beinhalten Rechercheaufgaben, Diskussionen, die an eigene Erfahrungen und Einstellungen anknüpfen, Hinweise auf gut gewählte Materialien, z.B. Poster (S. 44/3), in der Forschung verwendete Tests zur eigenen Erprobung (S. 44/4) und Videos (S. 112/2), die eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Themen anregen.

Eine einführende Darstellung auf etwa 160 Seiten muss bezüglich der Inhalte eine Auswahl treffen, so dass verschiedene Themen nur angerissen (z.B. Erwerb Lesefertigkeit) bzw. nicht einbezogen (z.B. Erwerb von Lokalisierungsdrücken) werden konnten. Die empfohlene weiterführende Lektüre trägt dem in weiten Teilen Rechnung. Zur vertiefenden Beschäftigung mit den sprachlichen Erwerbsgegenständen und für konkrete Unterrichtsideen zum Einbezug sprachlicher Vielfalt wären jedoch weitere Verweise, z.B. auf Bryant/Rinker (2021), Oomen-Welke (2016) und Schader (2000), nützlich gewesen. Ihr eingangs genanntes Ziel, Grundlagenwissen über Spracherwerb und Mehrsprachigkeit zu vermitteln und den Blick der Lesenden für die Systematik von Lernersprachen und bereits Erworbenes zu schärfen, können die Autorinnen – insbesondere mit Blick auf die syntaktischen Meilensteine – jedoch in jedem Fall einlösen. Somit bietet das Buch eine ideale Basis für einführende Seminare, es stellt aber auch für vertiefende Seminare eine wertvolle Materialquelle dar. Dem Buch ist eine breite Rezeption im Schul- und im Universitätskontext zu wünschen und dass die Begeisterung der Autorinnen für das Thema, die den gesamten Text durchzieht, auf die Lesenden überspringt.

Literatur

- Bryant, Doreen/Rinker, Tanja (2021): Der Erwerb des Deutschen im Kontext von Mehrsprachigkeit. [Narr Studienbücher]. Tübingen: Narr.
- Cummins, Jim (2008): BICS und CALP. Empirical and theoretical status of the distinction. In: Street, Brian V./Hornberger, Nancy (Hrsg.): Encyclopedia of Language and Education, 2 (2). New York: Springer, 71–83.
- Grein, Marion/Nagels, Arne/Riedinger, Miriam (2022): Neurodidaktik aktuell: Grundlagen für Sprachlehrende. München: Hueber.
- Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa (2023): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 4., akt. und erg. Aufl. Paderborn: Brill Schöningh.
- Oomen-Welke, Ingelore (2016): Mehr Sprachen im regulären Deutschunterricht – Potenziale erkennen, schätzen und nutzen. In: Kalkavan-Aydin, Zeynep (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache – Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen, 79–113.
- Schader, Basil (2000): Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten bis Sekundarstufe 1. Zürich: Orell Füssli.

© daz-portal (www.daz-portal.de)