

## Rezensionen

Ausgabe 27, Rezension 1b, Juni 2025

**Dorothea Spaniel-Weise (Friedrich-Schiller-Universität Jena) rezensiert:**  
**Tracy, Rosemarie/Gawlitzek, Ira (2023): *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb. [LinguS: Linguistik und Schule, Bd. 10]*, Tübingen: Narr, 168 Seiten. ISBN: 978-3-8233-8276-8.**

In der Reihe LinguS (Linguistik und Schule), bei der sich jeweils eine Expertin/ein Experte aus der Sprachwissenschaft und eine/einer aus der Sprachdidaktik im Schreibtdandem zusammen einem aktuellen Thema der Sprachwissenschaft zuwenden, liegt mit diesem Band eine Einführung in den großen Bereich des Spracherwerbs und den damit verbundenen Konzepten von Mehrsprachigkeit im Kontext von Schule vor.

Im Vorwort ausgewiesen, richtet er sich in erster Linie an Lehrkräfte an Schulen und Universitäten, auch wenn der „ungesteuerte Spracherwerb“ (S. 10), d.h. hauptsächlich die Sprachaneignungsprozesse „außerhalb des Klassenzimmers“ (ebd.) beschrieben werden, um den Blick von Lehrenden „für die Systematik von Lernersprachen“ (S. 9) zu schärfen und lernförderliche Maßnahmen für Kinder und Jugendliche in Bildungseinrichtungen besser planen zu können. Es ist dabei das Grundanliegen der Autorinnen, Vorurteilen gegenüber vermeintlichen (Un-)Fähigkeiten mehrsprachiger Menschen gezielt Forschungsergebnisse und Fallbeispiele entgegen zu setzen. Nach diesem Verständnis ist folgerichtig im Plural vom Sprachenerwerb die Rede, da kein Mensch monolingual ist und Mehrsprachigkeit – und nicht Einsprachigkeit – der Normalfall ist, wie sie bereits zu Beginn (vgl. S. 11) und ausführlicher im Kapitel 2 (vgl. S. 43) darlegen. Die Grundüberzeugung, dass alle Menschen befähigt sind, mehrere Sprachen zu lernen, dient der Ermutigung von Lehrkräften, sich im bildungspolitischen Diskurs für mehrsprachige Praxen einzusetzen.

Das Buch ist in sieben Kapitel gegliedert. In Kapitel 1 *Einstimmung und Überblick* werden grundlegende Begriffe erläutert und dabei *mehrsprachig* und *bilingual* synonym verwendet (vgl. S. 13), da für die Autorinnen die „exakte Zuordnung zu bestimmten Erwerbsszenarien (Erstspracherwerb einer Sprache, doppelter Erstspracherwerb, Zweitspracherwerb in unterschiedlichem Alter etc.) [...] weniger wichtig“ (S. 16) sei als der Blick auf Merkmale von Lerneräußerungen, die Lehrkräften darüber Auskunft geben, was Lernende bereits an Wissen mitbringen (vgl. ebd.). Dieses „komplexe Wissen“ unterteilen sie in die bekannten Bereiche zur Sprachbeschreibung: Phonologie, Morphologie, Semantik, Syntax und Pragmatik (vgl. S. 18), auf die in Kapitel 3 mit Praxisbeispielen näher eingegangen wird. Im Weiteren werden Beispiele für implizites Sprachwissen ausgeführt. Das Unterthema Sprache und Identität und damit machtkritische Fragen zur Zuweisung des Status einzelner Sprachen in einer Gesellschaft wird offen zur Diskussion gestellt (vgl. Teilkapitel 1.5).

Wie bereits im Vorwort dargelegt, dient Kapitel 2 *Mehrsprachigkeit* dazu „Halbwissen zu Mehrsprachigkeit“ (S. 32) aufklärend zu begegnen und Ergebnissen der Mehrsprachigkeitsforschung gegenüberzustellen. „Multilektale Kompetenzen“ besitzen nach Definition der Autorinnen alle Menschen, die in mehr als einer Sprache Alltagsgespräche führen oder Texte in mehr als einer Sprache lesen und verstehen können (Bsp. Altgriechisch), wobei weder ein

ausbalanciertes Beherrschen der unterschiedlichen Sprachen noch Schriftsprachkenntnisse in all den Sprachen vorhanden sein müssen (vgl. S. 27ff.). Sprachkompetenzen in unterschiedlichen Domänen seien weder ein Zeichen für die fälschlicherweise oft so genannte „Halbsprachigkeit“ (Teilkapitel 2.3) und Koaktivierung oder Transfer, auch negativer, kein Zeichen für die Überforderung des Gehirns (Teilkapitel 2.4). Man kann sich also am Ende des Kapitels getrost von Vorstellungen des „perfekten native speakers“ oder „perfekten Mehrsprachigen“ (S. 42) verabschieden.

Kapitel 3 *Sprache: Was wird erworben?* wendet sich dem Lerngegenstand selbst, den Besonderheiten der deutschen Sprache in verschiedenen Bereichen, zu, die häufig mit Lernschwierigkeiten oder – konstruktiv gesprochen – Meilensteinen des Spracherwerbs einhergehen. Beispielhaft wird im Teilkapitel 3.4 zur Syntax mit der topologischen Analyse von Sätzen gearbeitet, die die Satzklammer und die Lernaufgabe der Position von Satzgliedern verdeutlicht, wie es in ähnlicher Weise in der Profilanalyse von Grieshaber (vgl. z.B. Grieshaber/Heilmann 2012) geschieht, die im schulischen Kontext ein wichtiges Instrument der Sprachförderdiagnostik darstellt.

In Kapitel 4, dem ausführlichsten Kapitel, werden *Szenarien des Spracherwerbs* behandelt. Es verwundert nicht, dass Tracy und Gawlitzek dem Erst- sowie (frühen) doppelten Erstspracherwerb ihre besondere Aufmerksamkeit schenken, haben sie doch beide selbst zu diesen Varianten des Spracherwerbs umfangreiche Studien durchgeführt (einschlägig hier Tracy 2007). Immer wieder verweisen sie auf die Systematik einerseits und Dynamiken von Lernaltersprachen andererseits, die Details des Sprachstands von Lernenden offenlegen. Phasen gezielter kognitiver Aktivierung im Unterricht erlauben gerade erwachsenen Lernenden den bewussten Einbezug ihrer bereits vorhandenen Spracherwerbserfahrungen und deren Nutzbarmachung als Sprachlernstrategien (vgl. S. 99). Die Autorinnen sensibilisieren für die Diskrepanz zwischen der voll ausgeprägten L1 und reduzierten L2 bei älteren Lernenden, die neben „Frustration“ häufig auch zu negativen Reaktionen des sozialen Umfelds führt (S. 101). Eindrucksvoll geben hier Beispiele aus Interviews Einblicke in das sogenannte „Gastarbeiterdeutsch“ (siehe auch Aufsätze zu verschiedenen Forschungsprojekten aus dieser Zeit in Ahrenholz/Rost-Roth 2021). Die Autorinnen ermutigen gleich an zwei Stellen (S. 44 und 89) Lehrkräfte dazu, sich ein erstes Verständnis über die Sprachsysteme der Herkunftssprachen von Lernenden zu verschaffen, geben diese doch hilfreiche Erklärungen für nicht kanonisierte Lerneräußerungen. Einen Exkurs zum Deutschen als Herkunftssprache im Kontext von Migration, hier in die USA, liefert das Teilkapitel 4.6. Abschließend plädieren die Autorinnen für eine höhere „Fehlertoleranz“ von Lehrkräften gegenüber lernaltersprachlichen Äußerungen (vgl. S. 111).

Hervorzuheben ist, dass sich Kapitel 5 mit *Literacy* beschäftigt und Schriftspracherwerb als wichtige „Kulturtechnik“ beschreibt, die „Einsichten in „sprachliche Varietäten und Register“ erlaubt (S. 113), wie in Teilkapitel 5.5 an den Konzepten BICS und CALP (nach Cummins 2008) illustriert wird. Studien belegen, dass Erwachsene den Schriftspracherwerb in der Zweitsprache anstrengender empfinden und dieser langsamer als in der Erstsprache verläuft (vgl. S. 119). Jedoch muss Spracherwerb nicht zwangsläufig mit dem Erwerb des zugehörigen Schriftsystems einhergehen. Kinder wiederum zeigen ein großes Interesse an Schriftsystemen und nutzen nicht nur ihre mündlichen Fähigkeiten zum Entschlüsseln, sondern auch sprachübergreifendes Wissen (vgl. S. 121), wie auch in der Interkomprehensionsforschung gut belegt ist (u.a. Morkötter 2016). Wichtig erscheint in diesem Kontext die Aufgabe am Ende des Kapitels, in der Lese- und Schreibkompetenzen als „Instrument der Ermächtigung“ (Empowerment) diskutiert werden soll.

Kapitel 6 behandelt *mehrsprachige Ressourcen im Diskurs*, in dem Codeswitching/Sprachwechsel und Entlehnung (Borrowing) mit dem Ziel behandelt werden, dass Sprechen in mehreren Sprachen (Sprachmischung) nicht als „mangelnde Kompetenz oder Sprachwirrung“ (S. 132) angesehen werden darf, sondern systematisch und teilweise bewusst, z.B. aus Höflichkeit gegenüber dem Adressaten, verwendet wird (vgl. S. 134). Auch hier gilt, dass Sprachmischungen in mehrsprachigen Gesellschaften den Normalfall, d.h. die „unmarkierte“ (S. 135) Variante des Sprechens darstellen.

Kapitel 7 *Schulpflicht für Sprachen!* ist schließlich das starke Plädoyer der Autorinnen für Schulen, „an denen alle Sprachen willkommen“ sind bzw. „sein sollten“ (S. 143), nicht zuletzt, da ihre Präsenz ohnehin nicht zu verhindern sei und Sprache als Schlüsselressource für „gesellschaftliche Teilhabe und Erfolg“ nur mit der Ressource der Mehrsprachigkeit umzusetzen ist, statt sie zu unterdrücken oder durch Verbote einzuschränken (vgl. ebd.). Sprachsensibles Unterrichten lässt mehrsprachiges Verhandeln (*Translanguaging*) in Arbeitsphasen des Unterrichts ebenso zu wie die Förderung der Familien- und Minoritätssprachen den L2-Erwerb unterstützen, wenn man Sprache zum Thema des Unterrichts macht (vgl. S. 147). Das Kapitel schließt mit der Aufforderung zum „Perspektivwechsel“, in dem man sich als (zukünftige) Lehrkraft nicht nur für Sprache(n) interessiert zeigt, sondern sich auch an die eigene Schulzeit erinnert und immer wieder in die Lernenden hineinzusetzen vermag. Die mit Sprache(n)lernen verbundenen Erfahrungen sollten v.a. positiv assoziiert werden (vgl. dazu den Ansatz der positiven Didaktik von Sambanis/Ludwig 2025).

Der Band vermittelt also Grundlagenwissen zum Thema Spracherwerb, einer der komplexesten Leistungen von Menschen und das in jedem Alter und gleichzeitig in mehr als einer Sprache. Es gelingt den Autorinnen, diese Leistung anzuerkennen und an Lehrkräfte zu appellieren, die vielfältigen Fähigkeiten ihrer Lernenden wahrzunehmen, anzuerkennen und für eigene Lernziele zu nutzen. Die am Ende jedes Kapitels gezielt gestellten Aufgaben (mit Lösungsvorschlägen der Autorinnen im Anhang) bieten eine Grundlage für Diskussionen mit Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden und Lehrkräften in Fortbildungen. Es werden weiterführende Projekte vorgeschlagen oder Hinweise zum vertiefenden Lesen gegeben. Ein Literaturverzeichnis rundet den Band ab.

Das Buch eignet sich daher nicht nur für den Einsatz an Schulen und Universitäten, sondern kann auch für Veranstaltungen sprachinteressierter Öffentlichkeit genutzt werden. Besonders die anschaulichen Beispiele mehrsprachiger Sprachproduktionen und Einblicke in konkrete mehrsprachige Erwerbsbiographien stellen einen Fundus dar und regen zum Nachdenken über Mehrsprachigkeit und Spracherwerb an. Für universitäre Kontexte wird eine vertiefende Lektüre und Beschäftigung mit empirischen Studien notwendig sein (z.B. Müller et al. 2011), bietet doch fast jedes der Kapitel Stoff für ein eigenes Seminar. Es bleibt jedoch der Verdienst der Autorinnen, die Themen Mehrsprachigkeit und Spracherwerb bildungspolitisch, konzeptionell, empirisch und praktisch zusammen zu denken und so starke Argumente für die sprachliche Öffnung einer mehrsprachigen Gesellschaft zur Diskussion zu bringen.

## Literatur

- Ahrenholz, Bernt; Rost-Roth, Martina (Hrsg.) (2021): Ein Blick zurück nach vorn. Frühe deutsche Forschung zu Zweitspracherwerb, Migration, Mehrsprachigkeit und zweitsprachbezogener Sprachdidaktik sowie ihre Bedeutung heute. Berlin: de Gruyter.
- 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.

- Grießhaber, Wilhelm; Heilmann, Beatrix (2012). Diagnostik & Förderung - leicht gemacht: Das Praxishandbuch: Stuttgart: Klett.
- Müller, Natascha; Kupisch, Tanja; Schmitz, Katrin; Cantone, Katja (2011): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch. Tübingen: Narr.
- Morkötter, Steffi (2016): Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe. Untersuchungen zu früher Interkomprehension. Tübingen: Narr.
- Sambanis, Michaela; Ludwig, Christian (2025): Positive Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Tracy, Rosemarie (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke.

© daz-portal ([www.daz-portal.de](http://www.daz-portal.de))