

© Katja F. Cantone-Altıntaş (Februar 2019)

Spracherhalt

Einleitung

In regelmäßigen Abständen fordern Teile von Gesellschaft und Politik gute Sprachkenntnisse im Deutschen bei Mehrsprachigen, was auf leidige Weise mit Ansätzen wie der „Deutschpflicht auf dem Schulhof“ oder dem Sprechen des Deutschen zuhause gekoppelt wird. Damit soll sichergestellt werden, dass der Erwerb der Mehrheitsprache gelingt. Dieser Appell übersieht zwei wichtige Aspekte, die in der Migrationsforschung ausgiebig untersucht wurden:

- 1) Es gibt keine Belege darüber, dass Kinder und Jugendliche die Mehrheitsprache eines Landes *nicht* erwerben. Sie müssten sich regelrecht dagegen wehren und jeglichen Zugang zur Außenwelt verweigern, um den Kontakt zum Deutschen zu vermeiden.
- 2) Die meisten Menschen auf der Welt sprechen problemlos zwei und mehr Sprachen, entweder von Geburt an oder durch schulische Förderung. Warum sollte man sich auf nur eine Sprache konzentrieren und die andere(n) vernachlässigen?

Durch die geforderte Konzentration auf das Deutsche könnten allochtone Sprachen (= Minderheitensprachen, die vergleichsweise seit kurzer Zeit – 50 bis 100 Jahre – innerhalb Deutschlands gesprochen werden) verloren gehen.

In diesem Beitrag wird es weniger um die Beherrschung des Deutschen gehen, da der Erwerb der Mehrheitsprache in diesen Kontexten ungefährdet ist (Cantone ²2016). Damit ist aus spracherwerbstheoretischer Sicht gemeint, dass der natürliche, reichhaltige Zugang zu einer Sprache dessen Aneignung immer ermöglicht. Es soll hier nicht thematisiert werden, welcher bildungssprachliche Stand erreicht wird, denn dies wird in der Forschung zu durchgängiger Sprachbildung behandelt. Hier soll vielmehr der Stand der Forschung zum Spracherhalt von Minderheitensprachen im Kontext von Migration zusammengefasst werden. Der Kontext

„Migration“ ist entscheidend, denn er erzeugt eine Situation, in der eine Sprache nicht von allen gesprochen wird. Die Sprache ist keine offizielle Sprache in Ämtern und Bildungsinstitutionen, Medien werden überwiegend nicht in dieser Sprache zur Verfügung gestellt, etc. Anschließend wird ein Ausblick darauf gegeben werden, welches wertvolle Potenzial im mehrsprachigen Klassenzimmer steckt. Folgenden Fragen wird dabei nachgegangen:

- (A) Wie lassen sich die Erwerbsbedingungen heutzutage beschreiben?
- (B) Welche Aspekte sorgen für einen erfolgreichen Spracherhalt?
- (C) Was kann die Institution Schule zum Spracherhalt beitragen?

Mehrsprachigkeit in Deutschland

Lassen wir in unserer Betrachtung Kinder kürzlich zugezogener Familien außen vor, so kann man festhalten, dass sich der mehrsprachige Erwerb in Deutschland heutzutage erheblich von der sprachlichen Situation zuzeiten der ersten Gastarbeiter*innengeneration ab den 1960er Jahren unterscheidet. Die Tatsache, dass es sich mittlerweile um die zweite/dritte Generation handelt, die nicht selbst, sondern deren Familien (Eltern, eventuell nur Großeltern) nach Deutschland eingewandert sind, hat klare Auswirkungen auf Erwerb und Gebrauch der Minderheitensprachen und der Mehrheitssprache Deutsch. In der Regel ist zu beobachten, dass das Deutsche im Sprachgebrauch eine derart wichtige Rolle einnimmt, dass die Minderheitensprachen im Alltag verdrängt werden (vgl. Cantone 2020).

Die aktuelle Definition von «Migrationshintergrund» versucht zu berücksichtigen, dass die Staatsangehörigkeit nunmehr auch nach dem *ius soli* vergeben wird (§ 4 Absatz 3 StAG), wodurch viele Kinder von ehemals Eingewanderten Deutsche sind:

„Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt.“ (Statistisches Bundesamt 2016:4).

Obwohl anfänglich nur im Forschungskontext genutzt und als statistische Variable gedacht, wird sowohl im gesellschaftlichen Sprachgebrauch als auch in vielen Studien das Kriterium «Migrationshintergrund» unreflektiert genutzt, um die in Deutschland gesprochenen Sprachen zu quantifizieren. Dabei sagt die Tatsache, dass ein Elternteil nicht die deutsche Staatsangehörigkeit durch Geburt besitzt, nicht zwingend voraus, dass in der Familie eine andere Sprache gesprochen wird und wenn doch, diese an Kinder weitergegeben wird. Wissenschaftler*innen machen sich schon lange dafür stark, in Befragungen individuelle Erwerbsverläufe und den Sprachgebrauch zu erheben (vgl. Baur et al. 2004; Chlosta/Ostermann

2005, ³2017; Cantone 2011; Cantone/Di Venanzio 2015:38) und nicht die Staatsangehörigkeit oder den Geburtsort. Es existieren derzeit keine verlässlichen Zahlen dazu, wie viele Menschen in Deutschland zwei- und mehrsprachig aufwachsen, da keine repräsentativen Umfragen zur Sprachweitergabe an die zweite und dritte Generation durchgeführt werden.

Spracherwerb in der mehrsprachigen Familie

Der natürliche, ungesteuerte (= nicht schulische) Erwerb zweier Sprachen kann unterschiedlich geprägt sein. Kinder können von Geburt an mit mehr als einer Erstsprache¹ (= Muttersprache) in Kontakt kommen und diese simultan (= gleichzeitig) erwerben. Andere Kinder erwerben ihre Sprachen sukzessiv (= versetzt), wobei die Forschung nicht eindeutig festlegt, ab wann von einem versetzten Erwerb gesprochen werden kann. Ist der Erwerb einer Erstsprache grob abgeschlossen (mit ca. sechs Jahren) und eine zweite Sprache wird erlernt, spricht die Forschung vom Zweitspracherwerb. Folglich kann der Erwerb einer, zwei oder mehrerer Sprachen insbesondere vor dem 3. Lebensjahr (das Alter zwischen 3 und 6 Jahren bedarf in der Regel einer individuellen Analyse) als Erstsprach(en)erwerb beschrieben werden (vgl. u.a. Rothweiler 2008:106ff.; Tracy 2015:300ff.; Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone ³2011:14ff.; Cantone ²2016:226ff.).

Der Kontakt zu mehr als einer Sprache von klein auf entsteht hauptsächlich im familiären Kontext. Haben Eltern zwei verschiedene Erstsprachen und sprechen sie diese jeweils zum Kind, spricht man von der *One-Person-One-Language-Strategie* (OPOL). Sprechen Eltern hingegen die gleiche Minderheitensprache, handelt es sich um die Strategie *Non-Dominant-Home-Language without community support* („Nichtdominante Sprache Zuhause“-Strategie ohne Unterstützung der Umgebung), d.h., zuhause wird (überwiegend) eine andere Sprache gesprochen als die Mehrheitssprache (Romaine 1995:181ff.; Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone ³2011:48f.). Obwohl in der Forschung die Annahme herrscht, dass die OPOL-Strategie die erfolgreichere sei, behauptet Montrul (2008:98-99), dass simultan bilingual aufwachsende Kinder einen Nachteil gegenüber denjenigen haben, die zunächst nur die Minderheitensprache hören. So hätten erstere zwar den längst möglichen Input (= Sprachbad) in der Mehrheitssprache, der Kontakt zur Minderheitensprache wäre jedoch weniger, da nur ein Elternteil sie repräsentiere. Wenn Kinder früh merkten, dass die Minderheitensprache keinen

¹ In der Spracherwerbsforschung wird der Begriff Erstsprache genutzt, weil es um die Reihenfolge und den Zeitpunkt der erworbenen Sprache geht. Darüber hinaus hat „Muttersprache“ eine emotionale Konnotation, die in diesem Zusammenhang irrelevant ist. Schließlich erwerben bspw. bilinguale Kinder auch die Sprache des Vaters von Anfang an wie eine Muttersprache (sic!).

gesellschaftlichen Wert hat und im Bildungsbereich keine Rolle spielt, könnten sie diese vernachlässigen oder gar ablehnen, was zu einem unvollständigen Erwerb führen könnte. Kinder, bei denen beide Eltern die Minderheitensprache sprechen, hätten hingegen zunächst einen exklusiven Input in dieser, um sich dann – zeitlich versetzt – auf den Erwerb der Mehrheitssprache zu konzentrieren, da diese gesellschaftlich notwendig ist. Die Botschaft wäre: um wirklich mehrsprachig zu werden, sollte der Spracherwerb am besten zeitlich versetzt und in unterschiedlichen Lebenskontexten (zu Hause vs. draußen/in der Institution) stattfinden. Das kam vielleicht bei den ersten Gastarbeiterfamilien so vor und lässt sich bei vor kurzem eingewanderten Familien oder im US-amerikanischen Kontext beobachten, die Gesamtsituation in Deutschland ist allerdings heterogener und komplexer.

Stellen wir uns drei exemplarische Erwerbssituationen in Deutschland vor:

Das Kind Pedro hat einen deutsch-griechisch-sprachigen Vater und eine deutsch-portugiesischsprachige Mutter, die beide als Kleinkinder nach Deutschland kamen. Die Eltern trauen sich nicht zu, die Minderheitensprachen weiterzugeben, weil sie in diesen nicht beschult wurden, aber Pedro hört diese von den Großeltern. Als Kleinkind wird er von den Großeltern mütterlicherseits betreut, mit ihnen spricht er viel in der portugiesischen Sprache. Ab der Schulzeit hört Pedro überwiegend Deutsch und spricht kein Portugiesisch oder Griechisch mehr. Luka hat deutsch-kroatisch-sprachige Eltern, die schon in Deutschland geboren wurden. Beide Eltern geben Kroatisch und Deutsch an Luka weiter. Beim Eintritt in den Kindergarten wächst sein Input in der deutschen Sprache, sein Kroatisch hingegen entwickelt sich nicht weiter. Die Eltern sprechen immer mehr Deutsch mit ihm.

Melis hat einen zweisprachig deutsch-türkisch-sprachigen Vater und eine deutschsprachige Mutter. Der Vater entscheidet sich, die Minderheitensprache weiterzugeben und wird dabei von seinen Eltern unterstützt. Melis erkennt jedoch schnell, dass auch Deutsch die Erstsprache des Vaters ist und weigert sich, mit ihm Türkisch zu sprechen. Die seltenen Treffen mit den Großeltern können den Spracherwerb nicht vorantreiben. In der Schule wird sie immer wieder darauf angesprochen, warum sie kein Türkisch könne.

Diese Beispiele geben aktuelle Erwerbsbedingungen wieder, die ein Spektrum zwischen Einsprachigkeit trotz Mehrsprachigkeit in der Familie bis hin zu Dreisprachigkeit ergeben könnten (vgl. Cantone eingereicht). Bei Kindern der dritten Generation geht es weniger darum, ob sie Schwierigkeiten beim Erlernen des Deutschen haben. Es stellt sich vielmehr die Frage, wie die Familien es schaffen können, die Minderheitensprache(n) zu unterstützen.

Spracherhalt im Kontext von Migration

Seit einigen Jahren untersuchen Studien aus verschiedenen Perspektiven, ob und wie die Sprachweitergabe der Minderheitensprachen bei transnationalen Familien stattfindet. Welcher Sprachstand kann am Ende des Erwerbs bei Kindern realistisch angenommen werden, wenn die Eltern selbst die Minderheitensprache in Deutschland erworben haben? Handelt es sich dabei um eine Varietät oder um einen Dialekt der im Ursprungsland gesprochenen Sprache, weil diese sich durch den Sprachkontakt zur Mehrheitssprache verändert hat? Diese und weitere Fragen beschäftigen die Forschung zur *heritage language* (= Herkunftssprache) aus sprachwissenschaftlicher Sicht (vgl. u.a. Montrul 2008, 2010, 2016; Rothman 2009; Cabo/Rothman 2012; Nagy 2016; Olfert 2017). Hier soll kurz auf die Problematik des Begriffes hingewiesen werden (vgl. Cantone 2020). In ihrer bereits im Jahre 2000 formulierten Beschreibung betont Valdés, dass der *heritage speaker* nicht zwingend die Herkunftssprache beherrschen müsste, er

“.. is raised in a home where a non-English language is spoken, who speaks or merely understands the heritage language and who is to some degree bilingual in English and the heritage language” (Valdés, 2000:375).

In kürzlich verfassten Beiträgen heißt es, der Begriff *heritage speaker* verweise auf Kinder der zweiten Generation, die von früh auf in einer zwei- oder mehrsprachigen Umgebung aufwachsen (Benmamoun, Montrul, Polinsky, 2013:132). Sie werden als bilingual bezeichnet, wobei ihre dominante Sprache (hier wird angenommen, dass das die Mehrheitssprache sei) im Kindesalter entweder simultan oder zeitversetzt zur Herkunftssprache erworben würde (Benmamoun et al., 2013:166; vgl. Montrul, 2016:6-7). Die Definition eines „Herkunftssprechers“ oder einer „Herkunftssprecherin“ erfolgt aufgrund bestimmter sprachbiografischer und spracherwerbsrelevanter Aspekte (Cantone/Olfert, 2015:26) unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die Erwerbsbedingungen nicht optimal seien (Polinsky/Kagan 2007:369; Schmid 2011:73f). Nach Rothman (2009:156) sprechen wir von einer *heritage language*, wenn diese Sprache zuhause gesprochen wird, kleine Kinder dazu Zugang haben und diese nicht die Sprache der Mehrheit ist.

Die Merkmale einer Herkunftssprache sind zusammengefasst:

- (1) sie wird zuhause gesprochen,
- (2) sie ist nicht die Sprache der Umgebung,
- (3) der Erwerb findet ungesteuert statt.

Für die zuvor genannten fiktiven Kinder könnte folgendes angenommen werden: Pedros Portugiesisch ist passiv gut, sein Griechisch fast deaktiviert. Luka ist ein bilinguales Kind mit einer klaren Dominanz im Deutschen, sein Kroatisch liegt im Vergleich zu gleichaltrigen Monolingualen in Kroatien zurück. Melis hört Türkisch in der Familie, ihre Kenntnisse sind nur rezeptiv.

Faktoren für den Spracherhalt

Untersuchungen konnten verschiedene außersprachliche Aspekte (= nicht sprachliche Faktoren, wie zum Beispiel die Menge des Sprachbads) identifizieren, die den Erhalt der Minderheitensprachen positiv beeinflussen. Einen Überblick der Faktoren bietet Olfert (2017), hier seien exemplarisch nur einige genannt:

- Generationenzugehörigkeit: Sprachweitergabe an dritte Generation (García/Diaz 1992; Ersanilli/Koopmanns 2009:16, 19)
- Beschulung: Förderung durch bilinguale Programme (Merino 1983; Mueller Gathercole 2002)
- Schriftlichkeit: Ausbau von Schulsprache und Literalität (Köpke 2007:20; Montrul 2008:5)
- Community: Größe der Sprachgemeinschaft im Einwanderungsland, Möglichkeiten zum Sprachgebrauch (Gürel 2007:117; Köpke 2007:24ff.)
- Spracheinstellung: positive Einstellung zur Sprache, Bindung zum Herkunftsland, Identifizierung mit Kultur und Religion (Baker 1992:93ff.; Schmid 2002:27; Hayashi 2006:156)

Verschiedene Aspekte haben einen Einfluss auf Ausbau und Erhalt einer Minderheitensprache. Sprachkenntnisse von Sprecher*innen können stark variieren, je nachdem, wie diese Faktoren auf den Erwerb eingewirkt haben (Cantone/Olfert 2015:27-28). Die meisten Studien verdeutlichen, dass der Familie beim Erhalt einer Minderheitensprache eine große Rolle zukommt (Fishman 1991, 2001). So betonen Di Venanzio/Cantone in ihrer Analyse von Studien zum Spracherhalt im Ruhrgebiet, dass die in Deutschland vorhandene Mehrsprachigkeit überwiegend den Familien und Sprecher*innengruppen zu verdanken sei, die *„... selbst für Mehrsprachigkeit einstehen und somit ihr Potenzial, vor allem das ihrer Kinder, erhöhen. Eltern möchten ihrem Kind alle Sprachen, die in der Familie gesprochen werden, weitergeben. Wünschenswert wäre es, wenn sie in diesem Bestreben stärker institutionell unterstützt werden könnten“* (Di Venanzio/Cantone 2016:30).

Mehrsprachigkeit an Schulen

Aus der repräsentativen SPREEG-Befragung, an der alle Grundschulen der Stadt Essen teilnahmen, konnte Anfang des Jahrtausends entnommen werden, wie groß die sprachliche Vielfalt an Schulen ist (Chlosta/Ostermann/Schroeder 2003): Fast ein Drittel (27%) der Kinder gab an, mehrsprachig zu sein, genannt wurden insgesamt 122 verschiedene Familiensprachen, u.a. Türkisch (27%), Arabisch (14%), Polnisch (12%) und Italienisch (2,7%). Weitere Erhebungen, u.a. in Hamburg, Freiburg und Erfurt (siehe den Datenvergleich in Olfert 2017, 27-28) stellten ebenfalls fest, dass zwischen 14-40% der Schüler*innen zuhause in Kontakt mit mehreren Sprachen kommen.

Das schulische Angebot zur Förderung der sprachlichen Vielfalt von Schüler*innen kann hier allerdings nicht mithalten. So werden zwar die traditionellen Fremdsprachen Englisch, Französisch, Latein und Spanisch nahezu flächendeckend angeboten, hierbei handelt es sich jedoch nicht – wie oben aufgeführt – um die am häufigsten im familiären Kontext erworbenen Sprachen. Interessant ist, dass das mitgebrachte sprachliche Potenzial vieler Kinder kaum Beachtung in den Rahmenplänen der Bundesländer findet und höchstens als ergänzungssprachlicher, herkunftssprachlicher oder muttersprachlicher Unterricht zu finden ist (vgl. die Diskussion in Cantone 2011 sowie Löser/Wörfel ³2017). Dabei gibt es interessante mehrsprachige Schulmodelle (vgl. u.a. Baker 2006; Niedrig 2011, Siebert-Ott/Decker ³2017), die den Ausbau einer Minderheitensprache systematisch unterstützen können. Exemplarisch seien bilinguale Klassen genannt, in denen Kinder mit unterschiedlichen Erstsprachen miteinander lernen, wobei beide Sprachen zu gleichen Anteilen im Unterricht eingesetzt werden (vgl. die bereits genannten Studien von Merino und Mueller Gathercole zur Wirkung solcher Modelle auf den Spracherhalt). Ein gutes Beispiel sind verschiedene bilinguale Grundschulen in Hamburg mit den Sprachkombinationen Italienisch-Deutsch, Spanisch-Deutsch, Portugiesisch-Deutsch und Türkisch-Deutsch (Gogolin/Roth 2007). Auch finden sich viele spannende mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte und Materialien für die Einbindung verschiedener Sprachen in den Unterricht (vgl. u.a. Belke ⁴2008, Schader 2008; Gürsoy 2010; Luchtenberg ³2017, Vogel/García 2017). Ziel dieser Ansätze ist es zum einen, alle sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen zu nutzen, und zum anderen, den Stellenwert der mitgebrachten Kenntnisse zu betonen. So wird das Bewusstsein für das Vorhandensein vieler gleichwertiger Sprachen und für mögliche vielfältige Verbindungen zwischen den Sprachen (= Sprachvergleich im Bereich des Wortschatzes, der Wortstellung, aber auch interkulturelle Aspekte) geschärft.

Für die drei fiktiven Kinder gilt: Allen hätte es genutzt, eine bilinguale Klasse zu besuchen, um ihre Sprachen auszubauen (im Falle vom dreisprachig aufwachsenden Pedro hätte zumindest die Minderheitensprache Portugiesisch schulisch gestärkt werden können). Da bei keinem dieser Kinder ein solches Angebot wählbar war, besuchen sie alle eine Regelschule, in der kein Herkunftssprachenunterricht stattfindet. Als letzte Chance, um dem sprachlichen Repertoire der Kinder gerecht zu werden, bleibt nur ein Unterricht, der mehrsprachigkeitsfördernde Konzepte berücksichtigt. Wie schon gemutmaßt, weisen die mündlichen Sprachkenntnisse der drei Kinder in der Minderheitensprache große Varianzen auf und sind schulisch nicht ausgebaut (= keine Schreib- und Lesekompetenzen, kein Ausbau von Schul- und Fachsprache):

nicht ausgebaut	mäßig passiv	fast altersgerecht
Melis	Pedro	Luka

Wie die Forschungsergebnisse gezeigt haben, ist anzunehmen, dass diese Bandbreite in der dritten Generation von eingewanderten Familien in vielen Klassenzimmern vorzufinden ist. Diese Schüler*innen sollten daher im Unterricht weniger als Sprachexpert*innen behandelt werden, die schnell etwas übersetzen, einen Sprachvergleich mit dem Deutschen machen oder eine grammatische Besonderheit ihrer Minderheitensprache beschreiben sollen. Vielmehr sollte ermöglicht werden, dass sie auf das sprachliche Vorwissen zurückgreifen, das ihnen vorliegt, bzw. durch den Austausch in der Klasse selbständig ihre Kenntnisse ausbauen könnten. Beispielsweise könnte Pedro durch systematisch initiierte Sprachvergleiche sein Portugiesisch mit seinem Deutsch kontrastieren und dabei Regularitäten beider Sprachen wahrnehmen. Ab der weiterführenden Schule würde Pedro beim Erlernen von Fremdsprachen (Englisch, Latein, Spanisch) nach strukturellen Gemeinsamkeiten zum Deutschen und Portugiesischen (eventuell auch zum Griechischen) suchen. Luka wiederum könnte seine Kenntnisse im Kroatischen nutzen, um seinen deutschen Wortschatz auszubauen. Sein Vater (ein Meeresbiologe) würde ihm bei Forschungen in Kroatien viele Begriffe in der kroatischen Sprache beibringen. Im Sachkundeunterricht könnte Luka punkten, wenn er sein Kroatisch einsetzen dürfte. Melis schließlich profitierte davon, dass es in ihrer Klasse andere Kinder gäbe, die balanciert zweisprachig Deutsch-Türkisch sind. Da diese Türkisch im Unterricht einbringen und in Gruppenarbeiten nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden suchten, könnte Melis mit ihnen gemeinsam ihre passiven Wortschatzkenntnisse verbessern. Später würde sie eine Schule besuchen, in der Türkisch als Fremdsprache angeboten würde, was sie wählen würde.

Es wäre zu wünschen, dass diesen Kindern Lehrkräfte begegneten, die in ihrer Ausbildung gelernt hätten, alle Ressourcen in sprachlich heterogenen Klassen zuzulassen und zu

kanalisieren, (1) um damit den Kindern Strategien mitzugeben, ihre Sprachkenntnisse alleine zu erweitern, und (2) um dadurch die Kenntnisse im Deutschen in Wortschatz und Grammatik zu vertiefen.

Zusammenfassung

Dieser Beitrag hat versucht, die aktuellen Erwerbsbedingungen von der dritten Generation zugewanderter Familien zu beschreiben. So muss davon ausgegangen werden, dass die Mehrheitssprache Deutsch in ihrem Alltag dominant ist und dass die anderen Sprachen der Familie eine untergeordnete Rolle einnehmen. Dass diese Kinder erfolgreich mehrsprachig aufwachsen können, hängt von vielen außersprachlichen Faktoren ab, die nicht immer leicht zu steuern sind. Fest steht, dass viele Familien sich eine Sprachweitergabe wünschen, diese jedoch nicht immer erreicht wird. Die Sprachkenntnisse dieser mehrsprachig aufwachsenden Kinder sind selten in allen Sprachen gleich gut: Während Deutsch in der Regel unauffällig ist, werden die Minderheitensprachen manchmal passiv beherrscht, manchmal wird der Spracherwerb vollständig abgeschlossen, aber der Ausbau der Schriftsprache findet nicht statt. So stellt sich die Frage, welche Rolle der Institution Schule im Spracherhalt zukommt. Möchte man annehmen, dass auch diese für den Spracherhalt der Minderheitensprache(n) zuständig sei, müsste es viel mehr bilinguale Schulen mit vielen Sprachkombinationen geben. Des Weiteren müsste systematisch Sprachunterricht in zumindest den zehn häufigsten Minderheitensprachen angeboten werden. Schließlich müsste (vor allem im Grundschulbereich) der einsprachig gedachte Unterricht umstrukturiert werden, so dass mittels mehrsprachigkeitsdidaktischer Konzepte alle (auch rudimentäre) sprachlichen Ressourcen der Kinder eingebunden werden können. In solchen Maßnahmen sollten einsprachig aufwachsende Kinder mitgedacht werden, denn auch sie profitieren von mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepten mit Blick auf ein hohes Niveau von Sprachbewusstheit.

Literatur

Baker, Colin. 1992. *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, Colin ⁴2006. *Foundations of Bilingual Education & Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baur, Rupprecht S./Chlosta, Christoph/Ostermann, Thorsten/Schroeder, Christoph. 2004. "Was spricht ihr vornehmlich zu Hause?" Zur Erhebung sprachbezogener Daten. In: *Essener Unikate*, 24 (1), 96-105.

Belke, Gerlind. ⁴2008. *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht: Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung*. Baltmannsweiler: Hohengehren.

Benmamoun, Elabbas / Montrul, Silvina / Polinsky, Maria. 2013. „Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics“, in: *Theoretical Linguistics*, 39(3-4), 129-181.

Cabo, Diego Pascual y / Rothman, Jason. 2012. „The (Il)logical Problem of Heritage Speaker Bilingualism and Incomplete Acquisition“, in: *Applied Linguistics*, 33(4), 450-455.

Cantone, Katja F. 2011. „Mehrsprachigkeit und ihre Bedeutung in der Lehrerbildung“, in: Daniela Elsner / Anja Wildemann (ed.): *Sprachen lernen – Sprachen lehren: Perspektiven für die Lehrerbildung in Europa*. KFU, Hamburg: Peter Lang, 23-35.

Cantone, Katja F. 2016. „Wie fördert man Zweisprachigkeit in Erwerb und (Schul-)Alltag? Eine neue Sicht auf sukzessive Bilinguale“, in: Britta Hufeisen / Rupprecht S. Baur (ed.): *Vieles ist sehr ähnlich. - Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 227-250.

Cantone, Katja F. 2020. Italienischstämmige SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht Italienisch: Spracherwerb und Spracherhalt im mehrsprachigkeitsdidaktischen Kontext, in García, M., Prinz, M. & D. Reimann (Hgg.): *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Neue Studien und Konzepte zur Vernetzung von Schulsprachen und Herkunftssprachen (Schwerpunkt: romanische Sprachen)*. Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung (RFU), Tübingen: Narr Verlag, 191-209.

Cantone, Katja F. Input and Language Strategies in early Bilingual and Trilingual Acquisition, eingereicht.

Cantone, Katja F. / Di Venanzio, Laura. 2015. „Spracherwerb und Mehrsprachigkeit – Notwendiges Wissen in Bildungsinstitutionen“, in: Claudia Benholz / Magnus Frank / Erkan Gürsoy (ed.): *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Klett Verlag, 35-50.

Cantone, Katja F. / Olfert, Helena. 2015. „Spracherhalt im Kontext herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit Italienisch-Deutsch – methodologische Überlegungen“, in: Eva Maria Fernández Ammann / Amina Kropp / Johannes Müller-Lancé (ed.): *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Akten zur gleichnamigen Sektion auf dem XXXIII. Romanistentag*. Berlin: Frank & Timme, 25-42.

Chlosta, C. / Ostermann, T. 2007. Warum fragt man nach der Herkunft, wenn man die Sprache meint? Ein Plädoyer für eine Aufnahme sprachbezogener Fragen in demographische Untersuchungen. In: Schönwälder, K. (Hrsg.): *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*. Berlin: BMBF: 55-65.

Chlosta, C. / Ostermann, T. 2017. Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem. In: Ahrenholz, B. / Oomen-Welke, I. (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: 21-40.

Chlosta, Christoph / Ostermann, Torsten / Schroeder, Christoph. 2003. „Die "Durchschnittsschule" und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG)“, in: *ELiS_e*, 3(1), 43-139 (http://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_1_2003_spreeg.pdf, 27.03.2018).

Di Venanzio, Laura / Cantone, Katja F. 2016. „Spracherwerb und Spracherhalt im Ruhrgebiet und Umgebung. Eine Bestandsaufnahme der hiesigen Forschung zur Mehrsprachigkeit“, in: Katja F. Cantone / Anastasia Moraitis (ed.): *Vielfältig und doch individuell. Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet*, UNIKATE 49, Berichte aus Forschung und Lehre. Universität Duisburg-Essen, 24-31.

Ersanilli, Evelyn/Koopmans, Ruud. 2009. *Ethnic Retention and Host Culture Adoption among Turkish Immigrants in Germany, France and the Netherlands. A Controlled Comparison*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

Fishman, Joshua A. 1991. *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Bristol: Multilingual Matters.

Fishman, Joshua A. (ed.). 2001. *Can threatened languages be saved?: Reversing language shift, revisited: A 21st century perspective*. Bristol: Multilingual Matters.

Garcia, Ricardo L. / Diaz, Carlos F. 1992. „The status and use of Spanish and English among Hispanic youth in Dade County (Miami) Florida. A sociolinguistic study“, in: *Language and Education*, 6, 13-32.

Gathercole, Virginia C. M. 2002. „Grammatical gender in bilingual and monolingual children: A Spanish morphosyntactic distinction“. In: Oller, D. Kimbrough/Eilers, Rebecca E. (Hrsg.): *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 207-219.

Gogolin, Ingrid / Roth, Hans-Joachim. 2007. Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. In Anstatt, Tanja (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung.*, Tübingen: Attempto. 31-45.

Gürel, Ayşe 2007. „(Psycho)linguistic determinants of L1 attrition“. In: Köpke, Barbara/Schmid, Monika S./Keijzer, Merel/Dostert, Susan (Hrsg.): *Language Attrition. Theoretical perspectives*. Amsterdam: Benjamins, S. 99-119.

Gürsoy, Erkan 2010. Language Awareness und Mehrsprachigkeit. In: Kompetenzzentrum ProDaZ (online unter <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>., letzter Zugriff 31.08.18).

Hayashi, Asako 2006. „Japanese English bilingual children in three different educational environments“. In: Kondo-Brown, Kimi (Hrsg.): *Heritage Language Development. Focus on East Asian Immigrants*. Amsterdam: Benjamins, S. 145-171.

Köpke, Barbara. 2007. „Attrition at the Crossroads of Brain, Mind, and Society“, in: Köpke, Barbara/Schmid, Monika S./Keijzer, Merel/Dostert, Susan (ed.): *Language Attrition. Theoretical Perspectives*. Amsterdam: Benjamins, S. 9-37.

Löser, Jessica M. / Wölfel, Till. ³2017. Herkunftssprachenunterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 577-589.

Luchtenberg, Sigrid. ³2017. Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 150-161.

Merino, Barbara. 1983. „Language loss in bilingual Chicano children“. In: *Journal of Applied Developmental Psychology* 4, S. 277-294.

Montrul, Silvina. 2008. *Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor*. Amsterdam: John Benjamins.

Montrul, Silvina. 2016. *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Müller, Natascha / Kupisch, Tanja / Schmitz, Katrin / Cantone, Katja F. ³2011. *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen: Narr.

Nagy, Naomi. 2016. „Heritage languages as new dialects“, in: Marie-Hélène Côté / Remco Knooihuizen / John Nerbonne (ed.): *The future of dialects*. Berlin: Language Science Press, 15-35.

Niedrig, Heike. 2011. Unterrichtsmodelle für Schülerinnen und Schüler aus sprachlichen Minderheiten. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Berlin: Springer VS-Verlag 89-106.

Olfert, Helena. 2017. *Spracherhalt und Sprachverlust bei Jugendlichen. Eine Analyse begünstigender und hemmender Faktoren für Spracherhalt im Kontext von Migration*. Dissertation, Universität Duisburg-Essen.

Polinsky, Maria/Kagan, Olga 2007. „Heritage Languages. In the ‘Wild’ and in the Classroom“. In: *Language and Linguistics Compass* 1, S. 368-395.

Romaine, Suzanne. 1995. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.

Rothman, Jason. 2009. „Understanding the nature of early bilingualism: Romance languages as heritage languages“, in: *International Journal of Bilingualism*, 13(2), 155-63.

Rothweiler, Monika. 2008. „Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb“, in: Markus Steinbach et al. (ed.): *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*. Stuttgart: Metzler, 103-135.

Schader, Basil. 2008. *Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins, 58-63.

Schmid, Monika S. 2002 *First Language Attrition, Use and Maintenance. The case of German Jews in Anglophone Countries*. Amsterdam: Benjamins.

Schmid, Monika S. 2011. *Language Attrition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Siebert-Ott, Gesa / Decker, Lena. ³2017. Zweisprachige und mehrsprachige Schulen. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsgs.), *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 633-643.

Statistisches Bundesamt. 2016. *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2016*, Fachserie 1, Reihe 2.2. Wiesbaden (https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220167004.pdf?__blob=publicationFile, 22.03.2018).

Tracy, Rosemarie. 2015. Spracherwerb im Einwanderungskontext. In: *Migration und soziale Arbeit*, Beltz Juventa, Weinheim, 299-305.

Valdés, Guadalupe. 2000. „Introduction“, in: Lynn A. Sandstedt: *Spanish for native speakers*, Volume 1 (AATSP professional development series handbook for teachers K-16). New York: Harcourt College, 1-29.

Vogel, S., & García, O. (2017). [Translanguaging](#). In Noblit, G. (Ed.), [Oxford Research Encyclopedia of Education](#). Oxford: Oxford University Press. [online unter: <https://ofeliagarcia dot org files.wordpress.com/2018/01/vogelgarcia trlng.pdf>, letzter Zugriff am 23.08.18].

Yağmur, Kutlay. 1997. *First language attrition among Turkish speakers in Sydney*. Tilburg: Tilburg University Press.