Kurzbeitrag

Sprachdidaktische Materialien zur Förderung der Herkunftssprache: Bilingual deutsch-spanische Kinder in Deutschland[1]

Izarbe García Sánchez, Ingo Feldhausen

1 Einleitung

Bilinguale Kinder, die in Deutschland aufwachsen, erwerben die Umgebungssprache Deutsch entweder als eine von zwei Muttersprachen oder als frühe Zweitsprache spätestens im Kindergarten bzw. mit Einsetzen der Schulpflicht. Die andere der beiden Muttersprachen, die sog. Herkunftssprache, sprechen die Kinder typischerweise nur in der Familie. Zudem gibt es Programme wie den *herkunftssprachlichen (Ergänzungs-)Unterricht* (HSU) zur Förderung der Herkunftssprache. Unter Herkunftssprache (HS) verstehen wir mit *Valdés* (2000) die Sprache, die ein Individuum zu Hause erworben hat, und bei der es sich nicht um die dominante Umgebungssprache handelt. Die HerkunftssprecherInnen sind bilingual in der HS und der Umgebungssprache. Mit Einsetzen der Schulpflicht kommt es bei den Kindern oft zu einem abrupten Sprachwechsel hin zur Umgebungssprache, der dazu führen kann, dass der Erwerb der Fähigkeiten in der HS nicht mehr dem Alter entsprechend verläuft (*Montrul/Potowski* 2007, S. 303; *Polinsky* 2006).[2] Zwar versucht der HSU das aufzufangen. Aus verschiedenen Gründen stellt dies aber eine große Herausforderung dar. So ist z.B. die Situation des HSU in Deutschland sehr heterogen und zeichnet sich durch große Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern und einer Vielfalt staatlicher und privater Angebote aus (*Reich* 2014, S. 2). Zudem gibt es bislang nur relativ wenige Ansätze, die eine Synthese aus (herkunftsbedingter) Mehrsprachigkeitsforschung und Nutzbarmachung für den fremdsprachlichen bzw. mehrsprachigen Lernprozess unternehmen (*Fernández Ammann/Kropp/Müller-Lancé* 2015, S. 11). Als dementsprechend hoch kann der Bedarf bei HSU-Lehrkräften hinsichtlich detaillierten Fachwissens über linguistische Bereiche aus dem Blickwinkel der Mehrsprachigkeit beschrieben werden (*Lleó/Saceda Ulloa/García Sánchez* 2013, S. 107; *Reich* 2014, S. 12f.). Auch wenn mit Publikationen wie *Krifka* u.a. (2014) oder *Leontiy* (2013) in den letzten Jahren Werke erschienen sind, die die HS der Kinder in den Fokus rücken, bleibt der beschriebene Zustand eher unverändert. Denn zum einen handelt es sich hierbei nicht um spezifische Lehrwerke für den fremd- bzw. herkunftssprachlichen Unterricht, zum anderen sind HSU-Lehrkräfte nicht die primäre Zielgruppe.[3]

Anhand des Spanischen als HS zeigen wir in unserem Beitrag eine Möglichkeit auf, wie Forschungsergebnisse zur herkunftsbedingten Mehrsprachigkeit (Kap. 2.1) im

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/
Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research Heft 1-2016, S. 119-129

Austausch mit HSU-Lehrkräften (Kap. 2.2) anhand sprachdidaktischer Materialien (Kap. 2.3) für den sprachlichen Lernprozess (Kap. 2.4) im Rahmen des HSU nutzbar gemacht werden können. Konkret konzentrieren wir uns auf Materialien zur Förderung der zielsprachlichen Produktion der Adjektivstellung in der HS bei in Deutschland lebenden spanisch-deutsch bilingualen Kindern. Wir zeigen, dass die Förderung zu einer deutlichen Verbesserung und das Auslassen derselbigen zu einer Verschlechterung der zielsprachlichen Produktion führen kann, und interpretieren die Ergebnisse dahingehend, dass eine Förderung der Kinder nicht nur die Umgebungssprache Deutsch, sondern auch die HS umfassen sollte.

2 Sprachdidaktische Materialien

2.1 Die Ausgangslage

Im Rahmen einer (nicht-standardisierten) diagnostischen Untersuchung mit bilingualen Kindern aus Bremen (HB) und Hamburg (HH), die einen von der spanischen Botschaft angebotenen HSU besuchten, konnten *Lleó/Saceda Ulloa/García Sánchez* (2013) phonoprosodische und syntaktische Schwächen in der zielsprachlichen Produktion verzeichnen.

Die diagnostische Untersuchung fand 2008 in Zusammenarbeit mit HSU-LehrerInnen der von der spanischen Botschaft geförderten *Aulas de Lengua y Cultura Españolas* (ALCE) in Bremen und Hamburg statt.[4] Die 23 aufgenommenen Kinder waren zwischen 7 und 8 Jahren alt und wuchsen hauptsächlich in spanisch-deutsch bilingualen Familien in Deutschland auf. Die Kinder verwendeten das Spanische zumeist nur zu Hause und erhielten einen stark limitierten Input. 2009 fand eine Folgeuntersuchung (Posttest) statt, an dem 10 der 23 Kinder teilnahmen (je 5 aus HB und HH). Der Posttest hatte zum Ziel, die Wirksamkeit der zwischendurch entwickelten und angewandten sprachdidaktischen Materialien zu testen.

Exemplarisch möchten wir die Untersuchung zur Stellung des Adjektivs innerhalb der Nominalgruppe herausgreifen, die in *García Sánchez* (2015) detailliert beschrieben worden ist. Die Nominalgruppe im Spanischen hat die Struktur *Artikel* + *Nomen* + *Adjektiv*, wie in *una casa blanca* ‚ein weißes Haus'. Die postnominale Position des Adjektivs gilt als unmarkiert und als die am häufigsten gebrauchte Form, wobei die pränominale Position auch möglich ist, allerdings nur in markierten und beschränkten Fällen. Hierbei spielen Faktoren wie Typ des Adjektivs und diskursiver Gebrauch eine Rolle (*Rigau* 1999). Im Deutschen hingegen ist die pränominale Position attributiv gebrauchter Adjektive (*ein weißes Haus*) die einzig mögliche Stellungsvariante (*Eisenberg* 1999, S. 232f.).

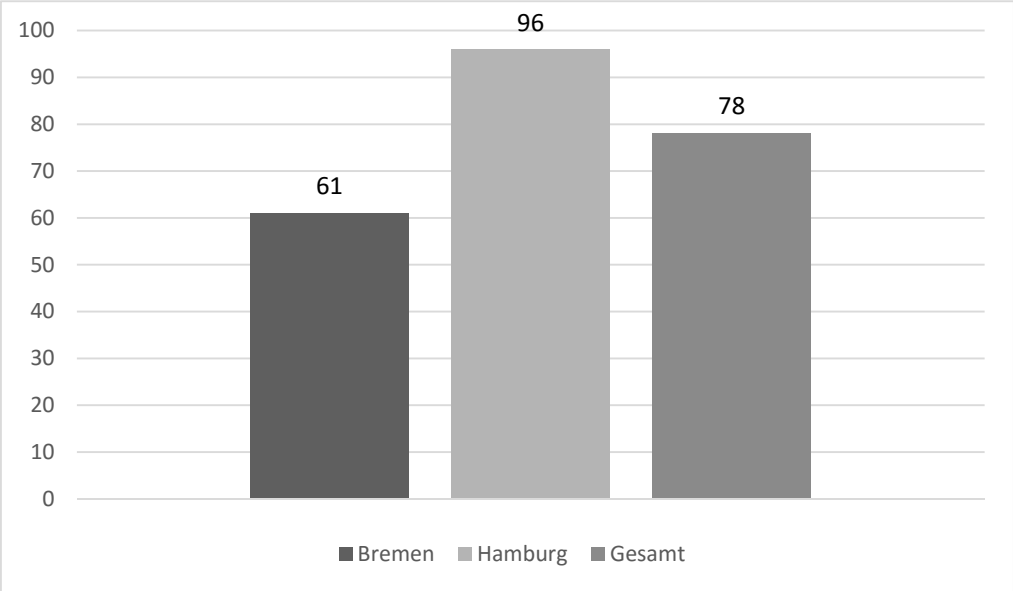

Abb. 1: Zielsprachliche Produktion der Adjektivstellung im Spanischen in % (*García Sánchez* 2015, S. 56)

Abb. 1 zeigt, dass die Kinder in durchschnittlich 78% der Fälle eine zielsprachliche Wortstellung produzierten. Dabei gab es deutliche Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (HB 61%; HH 96%). Diese Diskrepanz kann wahrscheinlich durch zwei Aspekte erklärt werden. Zum einen gab es in der Hamburger Gruppe drei Kinder, die ausschließlich Spanisch als Familiensprache hatten, während in den Familien der übrigen Kinder entweder Deutsch und Spanisch oder nur Deutsch gesprochen wurde. Zum anderen produzierten in der Hamburger Gruppe zwei Kinder absolut gesehen weniger Adjektive als die anderen SchülerInnen und zeigten Vermeidungsstrategien (wie prädikativer Gebrauch des Adjektivs, z.B. *la gata es gorda* ‚die Katze ist fett' oder die Verwendung von Relativsätzen, z.B. *la manzana que es giftig* ‚der Apfel, der giftig ist').[5] Auch wenn die Prozentwerte gleich sind, macht es einen Unterschied, ob ein Kind 20 von 20 Nomen-Adjektiv-Stellungen zielsprachlich realisiert (wie z.B. JC) oder ein Kind nur 6 von 6 und gleichzeitig Vermeidungsstrategien aufweist (wie z.B. LW; siehe hierzu auch die Diskussion am Ende von Kap. 2.4 sowie die dortige Abb. 6).[6] Ausgehend von der in Abb. 1 aufgezeigten Diskrepanz wurden die entwickelten sprachdidaktischen Materialien genutzt, um die Sprachfähigkeit der Bremer Gruppe gezielt zu fördern (Interventionsgruppe). Die Hamburger Gruppe mit ihrem insgesamt hohen Sprachniveau wurde hingegen als Vergleichsgruppe mitgeführt.

2.2 Zum Bedarf der Lehrkräfte

Im Anschluss an die diagnostische Erhebung, die Schwächen in der zielsprachlichen Produktion aufzeigte, entwickelte das Team um Conxita *Lleó* sprachdidaktische Materialien zur Förderung der spanischen Sprachfähigkeit der Kinder. Durch die enge

Zusammenarbeit mit den HSU-LehrerInnen der ALCE-Klassen wurden in der Entwick-Entwicklung der Materialien Äußerungen der LehrerInnen berücksichtigt. Die Zusammenarbeit erfolgte durch Workshops und Seminare, die von der Spanischen Botschaft gefördert wurden, sowie durch Fragebogenerhebungen und Gespräche mit den Lehrkräften. Die Hauptschwierigkeiten im Unterrichten bilingualer Kinder sind demnach vielfältigen Ursachen geschuldet, wie z.B. dem unzureichenden Fachwissen im Bereich der Mehrsprachigkeit und des Spracherwerbs bei den Lehrkräften, dem fehlenden zielgruppengerechten Lehrmaterial und der Heterogenität der Sprachniveaus (*Lleó/Saceda Ulloa/García Sánchez* 2013, S. 108). Basierend hierauf wurden Lehrmaterialien entwickelt, die durch folgende Eigenschaften und Komponenten charakterisiert sind:

1) Hintergrundinformation für Lehrkräfte (Mehrsprachigkeit, Spracherwerb)
2) Inhaltliche Unabhängigkeit trotz Kompatibilität mit dem offiziellen Curriculum
3) Flexibilität im Umgang mit heterogenen Sprachniveaus
4) Zielorientierte Arbeit hinsichtlich der Aspekte Transfer aus dem Deutschen, schwache Entwicklung des Spanischen und Förderung der Fähigkeiten des Hörens, Sprechens, Lesens, Schreibens
5) Motivierende, unterhaltsame und interaktive Übungen, die den Nachmittagsunterricht auflockern
6) Angemessener lexikalischer Schwierigkeitsgrad
7) Bereitstellung im Papier-Format aufgrund der Medienbegrenzung der Räume

2.3 Die sprachdidaktischen Materialien[7]

Die entwickelten Lehrmaterialien umfassen eine Beschreibung des Phänomens und seiner Ursache als Information für die Lehrkräfte sowie einen Übungsteil zur Anwendung im Unterricht (*Lleó/Saceda Ulloa/García Sánchez* 2013, S. 111f.).

Die Beschreibung des Phänomens hat zum Ziel, die Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, die Sprache der Kinder einzuschätzen und die Ursache der nicht zielsprachlichen Produktion zu identifizieren. Hierzu wird die Adjektiv-Nomen-Stellung im Deutschen und Spanischen beschrieben; die nicht zielsprachlichen Fälle werden auf den Einfluss des Deutschen zurückgeführt. Zusätzlich werden pädagogische Hinweise für die Lehrkräfte bereitgestellt, die die Wahrnehmung der eigenen Zweisprachigkeit der Kinder fördern und sie für die Gleichwertigkeit beider Sprachen sensibilisieren sollen.

Der Übungsteil umfasst konkrete Vorschläge für Übungen und ist in drei Phasen unterteilt, die aufeinander aufbauen: (a) Wahrnehmung, (b) Verstehen und kontextueller Gebrauch und (c) Produktion (*Lleó/Saceda Ulloa/García Sánchez* 2013, S. 111f.). Die Übungen kombinieren explizites grammatisches Wissen mit Kommunikation und basieren auf dem *eklektischen* bzw. *moderat kommunikativen Ansatz* (*Moreno García* 2015).

Phase 1: Wahrnehmung der Strukturen

Zum Einüben der spanischen Wortstellung setzten sich die Kinder mit zielsprachlichen Strukturen auseinander. Ausgehend von einem modifizierten Text, der viele *Nomen + Adjektiv (NA)*-Strukturen enthielt, bekamen sie Übungen zur:

– *Identifizierung* zielsprachlicher Strukturen: Die Kinder mussten z.B. die NA-Strukturen identifizieren, die etwas Falsches über die Geschichte aussagten, oder sie mussten NA-Ausdrücke wie *lobo salvaje* ‚wilder Wolf' aus *Rotkäppchen* passenden Bildern zuordnen (s. Abb. 2).
– *Thematisierung* der Wortstellungsunterschiede zwischen dem Deutschen und Spanischen: Die Unterschiede wurden graphisch illustriert und mit der Lehrkraft diskutiert, um eine Sprachreflexion zu initiieren und die Bewusstwerdung hinsichtlich der eigenen Mehrsprachigkeit zu fördern.

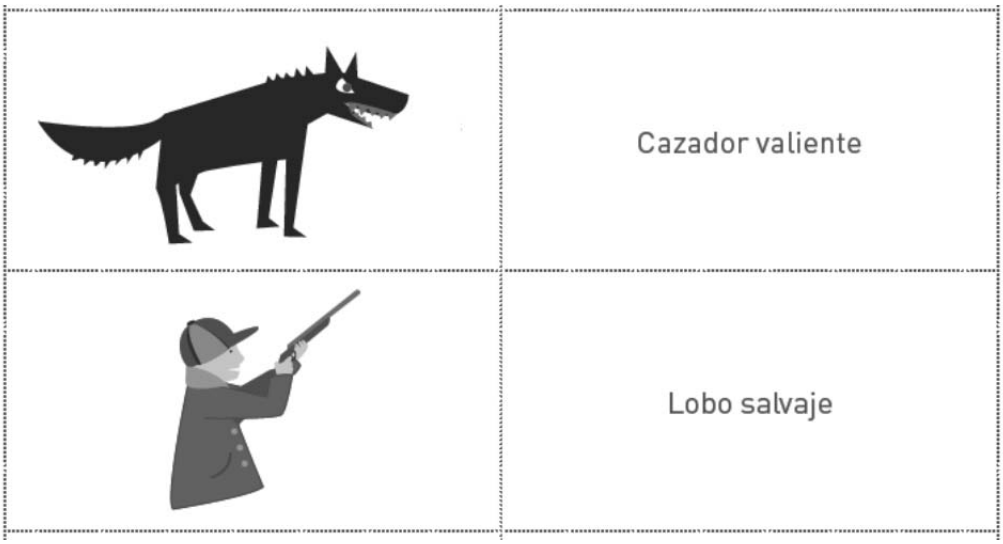

Abb. 2: Zuordnung von NA-Strukturen zu Bildern (*Saceda Ulloa/García Sánchez/Lleó* 2012, S. 239)

Phase 2: Arbeiten mit den Strukturen

Ziel dieser Phase ist die Kontextualisierung und Festigung der Strukturen.

– *Kontextualisierung*: Zur Förderung der Anwendung der NA-Strukturen in einem Kontext wurden Übungen zum Leseverstehen appliziert. Sie umfassten zwei Schwierigkeitsgrade des Leseverstehens zur Berücksichtigung der sprachlichen Heterogenität und zur Stimulierung der konstruktiven Zusammenarbeit von Kindern ungleichen Sprachniveaus. Abb. 3 zeigt einen Auszug aus einer Übung, bei der die Kinder Textausschnitte des Märchens Rotkäppchen in die richtige Reihenfolge bringen mussten, indem sie sich vor allem an den hervorgehobenen NA-Strukturen wie *abuelita enferma* ‚kranke Oma' orientieren sollten.
– *Festigung* durch den Gebrauch der Strukturen in weiteren Übungen.

Mientras tanto, el lobo se fue a casa de la **abuelita enferma**, llamó suavemente a la puerta y la abuelita le abrió pensando que era Caperucita.
El **lobo salvaje** devoró a la **abuelita enferma** y se puso el **gorro rosa** de la desdichada, se metió en la cama y cerró los ojos.
No tuvo que esperar mucho, pues Caperucita llegó enseguida.

Mientras tanto, el **cazador valiente** había observado la **llegada sigilosa** del **lobo salvaje** y se había quedado preocupado y adivinando las **intenciones malvadas** del lobo, decidió echar un vistazo a ver si todo iba bien en la casa de la abuelita. Pidió ayuda a un **segador fuerte** del lugar y los dos juntos llegaron a casa de la abuelita. Vieron la puerta de la casa abierta y al **lobo tumbado** en la cama, dormido de tan harto que estaba.

Abb. 3: Bestimmung der Reihenfolge von Textausschnitten einer Geschichte (*Saceda Ulloa/García Sánchez/Lleó* 2012, S. 243). Die Abbildung zeigt eine Auswahl von zwei Ausschnitten.

Phase 3: Sprachproduktion

Abschließend wurde die Schreib- und Sprechfertigkeit durch folgende Prozesse gefördert:

- Sprachlicher Ausdruck
- Interaktion
- Gemeinsames Schreiben
- Geschichten zusammenfassen

Ein Beispiel hierfür ist in Abb. 4, ein Auszug aus dem ‚lebendigen Domino', zu sehen. Die Kinder sollten ein Dominospiel erstellen, damit spielen und daraufhin die Geschichte erzählen. Jedes Kind erhielt hierfür ein Wortpaar (wie *pasteles dulces* ‚süßes Törtchen' und *abuelita enferma* ‚kranke Oma' oder *abuelita enferma* und *bosque frondoso* ‚dichter Wald'), das es als Bild auf eine leere Dominokarte malen musste. Abb. 4 illustriert, dass zwei Kinder jeweils den Ausdruck *abuelita enferma* bereits auf eine Dominokarte gezeichnet haben (hier dargestellt durch das von uns eingefügte Bild einer Oma). Im Folgenden musste das eine Kind ein *süßes Törtchen* auf die linke Dominokarte malen und das andere Kind einen *dichten Wald* auf die rechte Karte (siehe Pfeile in Abb. 4). Nachdem die bereitgestellten Wortpaare auf die Dominokarten gezeichnet wurden, sollten die Kinder alle Dominokarten zusammen anschauen und derart ordnen, dass immer zwei passende Zeichnungen aneinander lagen. Durch das Aneinanderlegen entstand eine Geschichte, die die Kinder gemeinsam mündlich nacherzählt haben. Mithilfe dieser Übung hatten die Schulkinder einen hochfrequenten Umgang mit den Zielstrukturen, interagierten miteinander und die Lehrkraft hatte die Möglichkeit, durch das Zeichnen zu erkennen, ob die Ausdrücke richtig verstanden wurden.

Abb. 4: Förderung der Sprachproduktion durch das ‚lebendige Domino' (*Saceda Ulloa/García Sánchez/Lleó* 2012, S. 216, S. 248f.)

2.4 Zur Wirksamkeit der Materialien

Die Materialien wurden zwischen Januar und März 2009 in den wöchentlichen Sitzungen der ALCE-Klassen der Bremer Komplementärschule angewendet. Die Intervention umfasste ca. 40 Minuten der normalen Sitzungen und bestand aus jeweils 20 Minuten für die phonoprosodischen und die syntaktischen Übungen. Der Posttest zur Untersuchung der Wirksamkeit der Materialien erfolgte ca. zwei Wochen nach Interventionsende. Die Hamburger Vergleichsgruppe, die weiterhin den HSU besuchte, aber keine sprachdidaktische Intervention erhielt, wurde im selben Zeitraum aufgenommen.

Der Posttest verfügte über das gleiche Design wie die in Kap. 2.1. beschriebene diagnostische Untersuchung aus dem Vorjahr, enthielt aber neue Bilder. Zum Elizitieren von NA-Abfolgen mussten die Kinder zuerst Bilder beschreiben auf denen „eine fette Katze" oder „ein roter Bikini" zu sehen war. Anschließend sollten die Kinder eine Geschichte über ein Thema ihrer Wahl erzählen (s. *García Sánchez* 2015, S. 54 für Details). Aufgrund der (semi-)spontansprachlichen Natur der Daten konnte die Anzahl der produzierten NA-Abfolgen nicht kontrolliert werden. Insgesamt wurden 132 NA-Abfolgen produziert und ausgewertet (Bremen: N=48; HH: N=84).

Die Ergebnisse zeigen eine allgemeine Verbesserung bei der Bremer Interventionsgruppe (Abb. 5). Die zielsprachliche Produktion steigerte sich um 34% (von 61% auf 95%). Bei der Hamburger Vergleichsgruppe hingegen reduzierte sie sich um 17% (von 96% auf fast 79%).

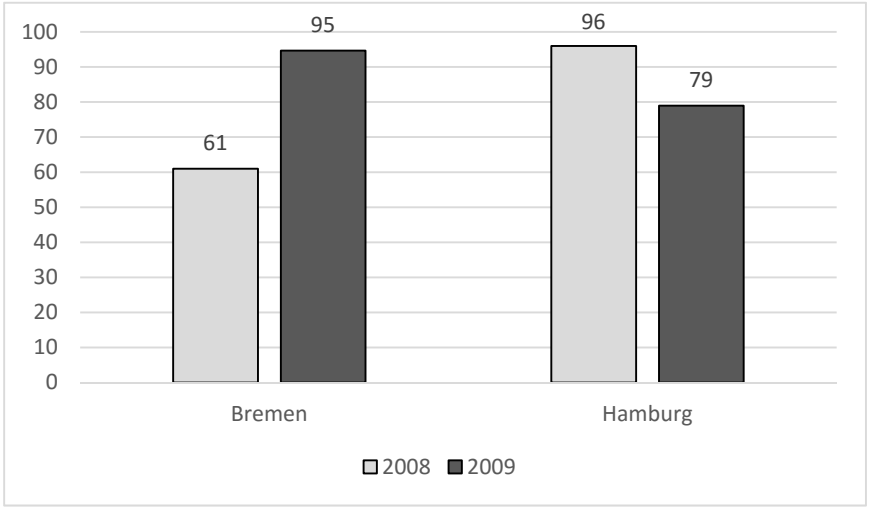

Abb. 5: Gruppenwerte in % der zielsprachlichen Produktion der Adjektivstellung im Spanischen

In der Interventionsgruppe wiesen drei Kinder eine deutliche Verbesserung auf (s. Abb. 6): JB 100% (2008: 90%), PW 92,85% (20%) und TR 88,88% (0%). Die beiden besten Sprecher von 2008 zeigten keine relevante Veränderung, sie blieben jeweils auf einem hohen Niveau: SB 100%, TIK 91,6% (92%). Die Vergleichsgruppe zeigte ein ähnliches Bild, nur in entgegengesetzter Richtung. Drei Kinder wiesen einen deutlichen Rückgang der zielsprachlichen Wortstellung auf: JC 79% (100%), JP 93% (100%), LW 44% (100%), und zwei Kinder blieben auf einem ähnlichen Niveau: CW 79% (80,4%), LG 100%.

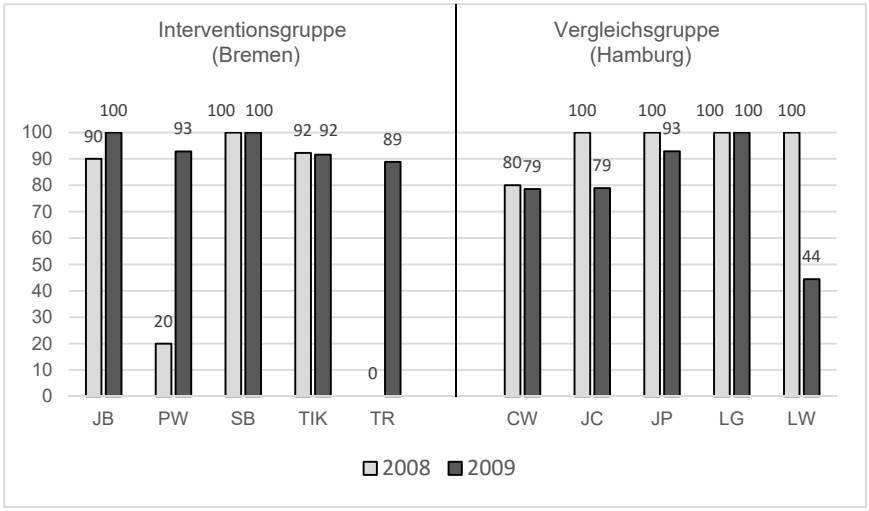

Abb. 6: Individuelle Werte in % der zielsprachlichen Produktion der Adjektivstellung im Spanischen[8]

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass die Bremer Interventionsgruppe 2009 eine deutliche Verbesserung der zielsprachlichen Produktion gegenüber 2008 aufwies, während die Hamburger Kontrollgruppe einen zum Teil deutlichen Rückgang der zielsprachlichen Produktion innerhalb eines Jahres offenbarte. Auch wenn Aspekte wie geringe Datenlage und soziolinguistische Faktoren eine Rolle spielen können, führen wir die Ergebnisse primär auf den Effekt der (nicht) erfolgten sprachdidaktischen Förderung zurück.[9] Während sich die Kinder aus Bremen intensiv mit der Adjektivstellung auseinandersetzten, waren die Kinder aus Hamburg den Faktoren Zeit und Kontakt mit dem Deutschen ohne spezifische didaktische Intervention ausgesetzt.

3 Diskussion und Fazit

Die (nicht-standardisierte) diagnostische Untersuchung (Kap. 2.1) hat gezeigt, dass die bilingualen Kinder einen nicht vollständig zielsprachlichen Umgang hinsichtlich der Adjektiv-Nomen-Stellung aufwiesen. Vergleichbare Ergebnisse zeigen sich ebenfalls in der Phonologie, Prosodie oder im Lexikon (*Lleó/Saceda Ulloa/García Sánchez* 2013). Gemäß dem Wissen, dass die HS erst ab einem Alter von 10 Jahren so gefestigt ist, dass sie im Allgemeinen nicht mehr verloren geht (*Montrul* 2008, S. 131), erfolgte eine Intervention zur Förderung der HS. Studien wie die von *Montrul/Potowski* (2007) zeigen, dass die Förderung und der Gebrauch der HS im schulischen Umfeld dem drohenden Sprachverlust entgegenwirken. Auch unsere Ergebnisse weisen auf eine Verbesserung der zielsprachlichen Kompetenzen hin. Das positive Ergebnis der Interventionsgruppe erscheint umso bedeutender, wenn man das Ergebnis der Vergleichsgruppe hinzuzieht. Drei Kinder zeigten einen Rückgang der zielsprachlichen Produktion innerhalb eines Jahres (JC, LW, JP). Wir führen das auf die ausgebliebene didaktische Intervention zurück und nicht unbedingt auf soziolinguistische Faktoren, wie z.B. die Familiensprache. Denn bei dem Schüler LW wurde zuhause primär Deutsch und bei JC und JP Spanisch gesprochen (s. Abschnitt 2.4 für weitere Details sowie *García Sánchez* 2015 für die soziolinguistische Beschreibung der Familien).

Durch den Austausch mit den ALCE-Lehrkräften kristallisierte sich ein HSU-spezifischer Bedarf heraus, der bei der Materialienerstellung ebenso bedacht wurde wie die sprachwissenschaftliche Fundierung und didaktische Aufbereitung der Übungen. Wir denken, dass diese Verknüpfung die Lehrkräfte in ihrer Arbeit unterstützen und ihnen den Einsatz der Materialien im Unterricht erleichtern kann. Eine derartige Zusammenarbeit kann möglicherweise auch die Anwendung von HS-orientierten Einheiten im schulischen Fremdsprachenunterricht begünstigen, ein Aspekt, der „unterrichtspraktisch […] stark marginalisiert“ wird (*Heyder/Schädlich* 2015, S. 247).

Verschiedene Punkte müssen hier offen bleiben. So können wir z.B. keine Aussagen über langfristige Effekte der Materialien oder über die Entwicklung des Deutschen der Kinder machen. Studien wie die von *Knigge* u.a. (2015) *oder Montrul/Potowski* (2007) zeigen allerdings, dass die herkunftssprachliche Performanz einen positiven Effekt auf die Performanz der Umgebungssprache hat.[10] Des Weiteren zeigen die von *Montrul/Potowski* (2007) untersuchten bilingualen Kinder keinen Sprachverlust, was die Autorinnen auf die Schulform mit ausgeprägter HS-Orientierung zurückführen.

Wir hoffen, mit unserer Synthese aus herkunftsbedingter Mehrsprachigkeitsforschung und Nutzbarmachung für den herkunftssprachlichen Lernprozess dargestellt zu haben, dass die Förderung der HS realistisch und vielversprechend ist. *Tracy* (2014) hält fest, dass Kinder das „Rüstzeug" zum Erwerb mehrerer Sprachen haben; inwieweit sie es aber einsetzen würden, hinge u.a. vom sprachlichen Angebot der Umgebung ab. Folglich sei „ein verlässliche[s], möglichst intensive[s] und vielfältige[s] Sprachangebot […] in sämtlichen beteiligten Sprachen" unabdingbar (S. 24). In diesem Sinne stellt die hier präsentierte Sprachförderung ein Angebot dar, das das sprachliche Lernvermögen der Kinder positiv herausfordert.

Anmerkungen

1 Wir möchten uns bei der ehemaligen Projektleiterin, *Conxita Lleó*, für ihre Kommentare sowie für Ihr Einverständnis zur Publikation dieses Artikels bedanken. Unser Dank gilt auch *Martin Elsig* und *Alina Lausecker* für Kommentare zu Inhalt und Form.

2 Siehe *Kupisch* u.a. (2014) für eine kritische Diskussion dieser Aussage.

3 Siehe zudem die Referenzen in der Diskussion in *Heyder/Schädlich* (2015, S. 243).

4 Nähere Informationen zu den ALCE-Klassen: http://www.mecd.gob.es/alemania/de_DE/oficinasycentros/agrupaciones-lengua-cultura-esp (Stand: 27.09.2015).

5 Der Relativsatz zeigt zudem noch einen Sprachwechsel von Spanisch nach Deutsch („giftig") auf.

6 Siehe auch *García Sánchez* (2015) für Details zu Sprecherunterschieden und den Einfluss soziolinguistischer Faktoren.

7 Das Korpus der Aufnahmen der Kinder ist ausführlich in *Saceda Ulloa/Lleó/García Sánchez* (2012) beschrieben. Die Materialien sind einsehbar in *Saceda Ulloa/García Sánchez/Lleó* (2012).

8 Den Prozentwerten liegen folgende absolute Zahlen zugrunde: Bremen (2008; 2009): JB: 9/10; 4/4; PW: 1/5; 13/14; SB: 6/6; 9/9; TIK: 13/14; 11/12; TR: 0/2; 8/9; Hamburg (2008; 2009): CW: 4/5; 11/14; JC: 20/20; 15/19; JP: 13/13; 13/14; LG: 10/10; 10/10; LW: 6/6; 12/27.

9 Man kann zu einem gewissen Grad einen Zusammenhang zwischen geringer zielsprachlicher Produktion und der in der Familie gesprochenen Sprache feststellen. Bei vier Kindern, PW und TR aus Bremen und LW und CW aus Hamburg, wird zuhause fast ausschließlich Deutsch gesprochen. Der Schüler PW und die Schülerin TR zeigen 2008 eine dementsprechend geringe zielsprachliche Produktion (vgl. Abb. 6). Den deutlichen Anstieg im Jahre 2009 führen wir auf den Effekt der sprachdidaktischen Intervention zurück, da sich an der Familien- und Umgebungssprache nichts geändert hat.
Die beiden Schwestern LW und CW aus Hamburg zeigen allerdings hohe Werte im Jahre 2008 (100%, 80,4%). Diese Werte sind jedoch weniger überraschend, wenn man die geringe Datenlage berücksichtigt: Im Vergleich zu den anderen Kindern aus Hamburg, die durchschnittlich 14 *tokens* produzierten, äußerten LW und CW nur sechs bzw. fünf *tokens* und zeigten gleichzeitig Vermeidungsstrategien (siehe Beispiele in Kap. 2.1). Hierdurch umgingen die Schülerinnen eine hohe nicht-zielsprachliche Produktion und somit bietet es sich an, die Prozentwerte mit Umsicht zu interpretieren.
Betrachtet man jedoch die Werte aus 2009, so zeigen sich beispielsweise bei LW deutliche Schwierigkeiten in der zielsprachlichen Produktion: Von 27 realisierten *tokens* sind nur 12 zielsprachlich. Da sich auch hier die Familien- und Umgebungssprache nicht geändert hat, führen wir das Ergebnis auf die fehlende Intervention zurück.
Die Familiensprache erklärt allerdings nicht die Ergebnisse der Brüder JC und JP aus Hamburg: Ihre Werte sind 2009 zum Teil deutlich zurückgegangen, obwohl in ihrer Familie ausschließlich Spanisch gesprochen wurde. Auch eine geringe Datenlage bietet keine Erklärungsgrundlage, da ihre Werte 2008 und 2009 durchschnittlich bei 16,5 *tokens* lagen. Der Rückgang in der zielsprachlichen Produktion lässt sich somit als Effekt der nicht erfolgten sprachdidaktischen Intervention interpretieren.
Bei den Ergebnissen der Schülerin LG wiederum, die 2008 und 2009 eine 100%ige zielsprachliche Produktion trotz fehlender sprachdidaktischer Intervention aufwies, liegt es nahe, sie mit einem intensiven Kontakt mit dem Spanischen zu erklären – ein Kontakt, der vermutlich stärker ausgeprägt

war, als bei den übrigen SchülerInnen: Bei ihr ist die Familiensprache ausschließlich Spanisch und sie verfügte auch außerhalb der Familie über viele spanischsprachige Kontakte (z.B. ihre Freundinnen sowie die Freunde der Eltern). Da die entsprechenden Fragen auf dem soziolinguistischen Fragebogen der Brüder JC und JP nicht in vollem Umfang ausgefüllt wurden, fehlen uns leider diesbezügliche Informationen.

10 Die explizite Erwähnung dieses Arguments soll nicht verschleiern, dass der Wert der Herkunftssprache keinesfalls nur auf den Nutzen für die Umgebungssprache reduziert werden kann (vgl. u.a. *Montrul/Potowski* 2007, S. 303; *Reich* 2014, S. 8ff.).

Literatur

Eisenberg, P. (1999): Grundriss der deutschen Grammatik. Der Satz. – Stuttgart.

Fernández Ammann, E./Kropp, A./Müller-Lancé, J. (Hrsg.) (2015): Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. – Berlin.

García Sánchez, I. (2015): Orden de palabras alemán en el español de bilingües simultáneos en estructuras nombre+adjetivo. In: *Fernández Ammann, E./Kropp, A./Müller-Lancé, J.* (Hrsg.): Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. – Berlin, S. 43-68.

Heyder, K./Schädlich, B. (2015): Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: *Fernández Ammann, E./Kropp, A./Müller-Lancé, J.* (Hrsg.): Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. – Berlin, S. 233-251.

Knigge, M./Klinger, T./Schnoor, B./Gogolin, I. (2015): Sprachperformanz im Deutschen unter Berücksichtigung der Performanz in der Herkunftssprache und Akkulturationseinstellungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18, S. 143-167.

Krifka, M./Błaszczak, J./Leßmöllmann, A./Meinunger, A./Stiebels, B./Tracy, R./Truckenbrodt, H. (Hrsg.) (2014): Das mehrsprachige Klassenzimmer. – Berlin.

Kupisch, T./Lein, T./Barton, D./Schröder, D./Stangen, I./Stoehr, A. (2014): Acquisition outcomes across domains in adult simultaneous bilinguals with French as weaker and stronger language. Journal of French Language Studies, 24, S. 347-376.

Leontiy, H. (Hrsg.) (2013): Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich. – Berlin.

Lleó, C./Saceda Ulloa, M./García Sánchez, I. (2013): Promoting the weak language of German-Spanish bilingual children living in Germany. In: *Bührig, K./Meyer, B.* (Hrsg.): Transferring Linguistic Know-How into Practice. – Amsterdam, S. 95-116.

Montrul, S. (2008): Incomplete Acquisition in Bilingualism. – Amsterdam.

Montrul, S./Potowski, K. (2007): Command of gender agreement in school-age Spanish-English Bilingual Children. International Journal of Bilingualism, 11, 3, S. 301-328.

Moreno García, C. (2015): Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L. – Madrid.

Polinsky, M. (2006): Incomplete acquisition: American Russian. Journal of Slavic Linguistics, 14, S. 191-262.

Reich, H. (2014): Über die Zukunft des Herkunftssprachlichen Unterrichts. Online verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reich_hsu_ prodaz.pdf, Stand: 15.9.2015.

Rigau, G. (1999): La estructura del sintagma nominal: los modificadores del nombre. In: *Demonte, V./Bosque, I.* (Hrsg.): Gramática descriptiva de la lengua española. – Madrid, S. 311-362.

Saceda Ulloa, M./García Sánchez, I./Lleó, C. (2012): Interferencias del alemán en el español de los niños bilingües. Materiales para la pronunciación y el orden de palabras. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejería de Educación en Alemania. Online verfügbar unter: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=15637, Stand: 15.10.2015.

Saceda Ulloa, M./Lleó, C./García Sánchez, I. (2012): Corpora of spoken Spanish by simultaneous and successive German-Spanish bilingual and Spanish monolingual children. In: *Schmidt, T./Wörner, K.* (Hrsg.): Multilingual Corpora and Multilingual Corpus Analysis. – Amsterdam, S. 97-106.

Tracy, R. (2014): Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In: *Krifka, M./Błaszczak, J./Leßmöllmann, A./Meinunger, A./Stiebels, B./Tracy, R./Truckenbrodt, H.* (Hrsg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. – Berlin, S. 13-34.

Valdés, G. (2000): Spanish for native speakers: AATSP professional development series handbook for teachers K-16 (Vol. 1). – New York.