

LinguS 2

**LINGUISTIK
UND SCHULE**

Von der Sprachtheorie zur
Unterrichtspraxis

BARBARA GEIST
ANDREAS KRAFFT

**Deutsch als
Zweitsprache**

2., aktualisierte Auflage

narr
f
ranck
e
atte
mpt

Deutsch als Zweitsprache

LinguS 2

**LINGUISTIK
UND SCHULE**

Von der Sprachtheorie zur
Unterrichtspraxis

Herausgegeben von
Sandra Döring und Peter Gallmann

Barbara Geist / Andreas Krafft

Deutsch als Zweitsprache

Sprachdidaktik für mehrsprachige Klassen

2., aktualisierte Auflage

narr\fr
anck
e\atte
mpto

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek.

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

2., aktualisierte Auflage 2019

1. Auflage 2017

© 2019 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG

Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Internet: www.narr.de

eMail: info@narr.de

CPI books GmbH, Leck

ISSN 2566-8293

ISBN 978-3-8233-8339-0 (Print)

ISBN 978-3-8233-9339-9 (ePDF)

ISBN 978-3-8233-0189-9 (ePub)



Für alle Kinder und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache,
mit denen wir in Kitas und Schulen zusammenarbeiten dürfen, die uns in unseren Forschungsprojekten einen Einblick in ihre Fähigkeiten im Deutschen ebenso wie in ihren Erstsprachen geben, die unsere Neugierde für ALLE Sprachen, Dialekte und Ethnolekte geweckt haben, die uns in Projekten immer wieder herausfordern und ermuntern, Materialien und Methoden zu entwickeln und zu erproben.

Für unsere Studierenden,
die in unseren Seminaren und Vorlesungen mit reflektierter Neugierde den monolingualen Habitus hinterfragen, mit Wissen und Kreativität einen Beitrag zu einer multilingualen Schule und Gesellschaft leisten, uns mit interessierten und kritischen Rückfragen herausfordern und uns motiviert haben, dieses Buch zu schreiben.

Für unsere Kolleginnen und Kollegen an Schulen und Hochschulen,
die unsere Begeisterung für das Deutsche als Zweitsprache und die Potentiale und Herausforderungen mehrsprachiger Lerngruppen teilen, die unsere Forschung kritisch und konstruktiv durch Rückmeldungen auf Tagungen begleiten, die unsere Texte begutachten und lesen.

Seé – Tack – Natick – Köszönöm – Obrigado – Dalu – Thank you –
Спасібо –Merci – Gracias –
شكر

DANKE

Vorwort zur 2. Auflage

Mehrsprachigkeit kennzeichnet den Alltag vieler Schülerinnen und Schüler, zählt jedoch außerhalb der Berührungen mit europäischen Fremdsprachen wie Englisch, Französisch und Spanisch nicht zwingend zur Lebenswirklichkeit der Lehrerinnen und Lehrer. Die Sprachen im Klassenzimmer sind vielfältiger als das fremdsprachliche Curriculum des Schulsystems. Viele Schülerinnen und Schüler wachsen nicht ein- oder zwei-, sondern mehrsprachig auf. Sie kommen nicht nur mit den lateinischen Buchstaben, sondern auch mit anderen Schriftsystemen in Berührung. Die Wertschätzung ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit ist relevant, jedoch nicht ausreichend. Im Sinne eines gemeinsamen Deutschunterrichts gilt es, eine Sprach- und Literaturdidaktik zu prägen, die der Mehrsprachigkeit grundsätzlich (unabhängig von der individuellen Schülerschaft) Raum gibt. Dieses Buch leistet einen Beitrag zu einer Sprachdidaktik, die Mehrsprachigkeit über alle Kompetenzbereiche konsequent mitdenkt.

Auch im Jahr 2019 sind ausgrenzende Parolen leider nicht zu überhören. Wir möchten mit diesem Buch unterstreichen, dass die deutsche Gesellschaft eine mehrsprachige, durch Migration geprägte Gesellschaft ist. Der Deutschunterricht nimmt eine zentrale Position im Bildungssystem ein, wenn es darum geht, die didaktischen Herausforderungen und Potentiale im Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit anzunehmen.

Ganz herzlich danken wir Lina Gueter für die Unterstützung bei der Durchsicht und Korrektur sowie allen Studierenden, Kolleginnen und Kollegen, die uns Rückmeldungen zur ersten Auflage gegeben haben und deren Ideen wir in die vorliegende zweite Auflage eingearbeitet haben.

*Karlsruhe / Freiburg im Sommer 2019
Barbara Geist und Andreas Krafft*

Vorwort zur 1. Auflage

Dieses Buch richtet sich an Studierende, Lehrkräfte an Schulen und Studienseminaren sowie Dozierende an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, die einen Einblick in das Thema *Sprachdidaktik für mehrsprachige Klassen* wünschen. All unsere Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ), die wir in unseren Tätigkeiten in Kitas und Schulen sowie in Forschungsprojekten sammeln durften, lassen wir in dieses Buch einfließen.

Mit den Ergebnissen der ersten PISA-Studie 2001 rückte die (vor-)schulische Sprachförderung in den Fokus der Bildungspolitik. Sichtbar wurde hier eine starke Reproduktion von Ungleichheit im deutschen Bildungssystem, die Schülerinnen und Schüler (SuS) mit Migrationshintergrund und solche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien in besonderem Maße betrifft. Anstelle einer Defizitperspektive auf Migration und Mehrsprachigkeit ist aus unserer Sicht jedoch eine Sensibilisierung für sprachliche Heterogenität insgesamt und die besonderen Potentiale und Bedürfnisse mehrsprachiger SuS erforderlich. Wir möchten unsere Leser(innen) ermutigen, der Mehrsprachigkeit in ihrer Klasse Raum zu geben, und durch eine entsprechend geprägte Perspektive auf die Sprachdidaktik einen theoretisch begründeten Rahmen für einen gemeinsamen Deutschunterricht mit SuS mit unterschiedlichen Sprachbiographien anbieten. Wir wünschen diesem Buch, dass es Studierenden und (angehenden) Lehrkräften die Planung des Unterrichts für mehrsprachige Klassen erleichtert, ihr Interesse weckt und aufrechterhält.

Wir danken den Studierenden, die uns Rückmeldungen zu einzelnen Kapiteln gegeben und uns auf vielfältige Weise unterstützt haben: Milena Bach, Julia Bartolmäs, Marie Mühlen, Alexandra Rotzinger und Marieke Speller. Besonderer Dank gilt den Kolleginnen und Kollegen, die unseren Schreibprozess mit Lob und konstruktiver Kritik begleitet haben: Johanna Fay, Anne Gärtner, Florian Hiller, Stefan Jeuk, Christina Noack, Marcus Prade, Sibylle Reech, Anke Reichardt, Susanne Riegler und Romina Schmidt, sowie den Herausgebern Sandra Döring und Peter Gallmann und unserer Lektorin Valeska Lembke.

Karlsruhe/Leipzig/Freiburg im Sommer 2017
Barbara Geist und Andreas Krafft

Inhalt

Vorwort	7
1 Einleitung	11
1.1 Migration und Bildung	12
1.2 Mehrsprachigkeit	14
1.3 Zweitspracherwerb	17
1.4 Gemeinsamer Unterricht	21
1.5 Aufbau des Buches	22
1.6 Aufgabe	23
1.7 Weiterführende Literaturhinweise	23
2 Sprechen und Zuhören	24
2.1 Fachliche Grundlagen: Mündliche Sprachproduktion und -rezeption in Unterricht und Alltag	25
2.2 Lernausgangslage: Mündliche Fähigkeiten in Produktion und Rezeption	31
2.3 Didaktische Konzeptionen und Methoden zum Sprechen und Zuhören für mehrsprachige Lerngruppen	36
2.4 Diagnose: Mündliche Fähigkeiten erheben und beurteilen	47
2.5 Aufgaben	51
2.6 Weiterführende Literaturhinweise	52
3 Lesen	53
3.1 Fachliche Grundlagen: Leseprozess und Lesekompetenz	55
3.2 Lernausgangslage: Lesekompetenz	60
3.3 Lesedidaktische Konzeptionen und Methoden für mehrsprachige Lerngruppen	66
3.4 Diagnose: Lesekompetenz erheben und beurteilen	73
3.5 Aufgaben	75
3.6 Weiterführende Literaturhinweise	75
4 Richtig schreiben	76
4.1 Fachliche Grundlagen: Das System der deutschen Rechtschreibung	76
4.2 Lernausgangslage: Rechtschreibkompetenz	80

4.3	Rechtschreibdidaktische Konzeptionen und Methoden für mehrsprachige Lerngruppen	84
4.4	Diagnose: Rechtschreibkompetenz erheben und beurteilen	92
4.5	Aufgaben	94
4.6	Weiterführende Literaturhinweise	95
5	Texte schreiben	96
5.1	Fachliche Grundlagen: Textproduktion und Schreibforschung ..	97
5.2	Lernausgangslage und Schreibkompetenz	100
5.3	Schreibdidaktische Konzeptionen und Methoden für mehrsprachige Lerngruppen	103
5.4	Diagnose: Schreibkompetenzen erheben und beurteilen	109
5.5	Aufgaben	112
5.6	Weiterführende Literaturhinweise	113
6	Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	114
6.1	Fachliche Grundlagen: Sprache(n) als System und im Gebrauch	116
6.2	Lernausgangslage und Sprachreflexion	118
6.3	Sprache untersuchen: Konzeptionen und Methoden für mehrsprachige Lerngruppen	121
6.4	Diagnose: Sprachreflexive Fähigkeiten erheben und beurteilen	129
6.5	Aufgaben	130
6.6	Weiterführende Literaturhinweise	133
	Literaturverzeichnis	135

Lösungsvorschläge zu den Aufgaben sind abrufbar unter www.meta.narr.de/9783823383390/Loesungen.pdf

1 Einleitung

Wenn man davon spricht, dass Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem versagen, dann verkehrt man die Tatsachen. Die Kinder entwickeln sich völlig normal im Rahmen dessen, wie sich einsprachig deutsche Altersgenossen auch entwickeln. Es ist aber das Bildungssystem, das versagt, indem es nicht auf die Situation und die Möglichkeiten der Kinder Bezug nimmt, und auf diese Weise viele „Probleme“ erst erzeugt. (Becker 2013: 241)

Die Kritik an einem (Deutsch-)Unterricht, der an der mehrsprachigen Lebenswelt vieler Kinder und Jugendlicher vorbeigeht und einem „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) verhaftet bleibt, hat nicht an Aktualität verloren. Bereits vor 2015, als 890 000 Menschen in Deutschland Asyl suchten, lebten wir in einer mehrsprachigen Gesellschaft. Unabhängig davon, wie Kinder und Jugendliche in den ersten Monaten nach ihrer Migration beschult werden, ist das Ziel ein gemeinsamer Unterricht *aller* Kinder. Wie aber kann ein (Deutsch-)Unterricht gestaltet sein, der auch SuS mit DaZ, ihren individuellen Fähigkeiten und ihren Kompetenzen in anderen Sprachen, gerecht wird – unabhängig davon, ob sie in Deutschland geboren, vor mehreren Jahren oder vor Kurzem migriert sind? Wie muss ein Unterricht gestaltet sein, der sowohl die Fähigkeiten als auch die Schwierigkeiten von SuS mit DaZ – wie Becker (2013) einfordert – berücksichtigt?

Bevor diesen Fragen für die fünf Arbeitsgebiete des Sprachunterrichts *Sprechen und Zuhören, Lesen, Richtig schreiben, Texte schreiben* und *Sprachreflexion* nachgegangen wird, sollen im Folgenden einige grundsätzliche Punkte angesprochen werden: Mit dem Fokus auf SuS mit DaZ ist, in Ermangelung von Studien zu DaZ und Bildung, der Zusammenhang von Migration und Bildung (Kap. 1.1), zu dem umfangreiche Studien vorliegen, zentral. Die SuS mit DaZ eint das große Potential ihrer Mehrsprachigkeit (Kap. 1.2), welche jedoch leider bislang häufig mehr als Risikofaktor denn als Ressource gesehen wird. In Kapitel 1.3 wird in den Zweitspracherwerb in Abgrenzung von anderen Spracherwerbstypen eingeführt; anschließend wird die Bedeutung eines gemeinsamen Unterrichts *aller* SuS betont (Kap. 1.4). Zuletzt wird unter 1.5 der Aufbau des Buches erläutert.

1.1 Migration und Bildung

Sinnvoll wäre es an dieser Stelle, speziell auf SuS mit DaZ im Unterschied zu solchen mit Deutsch als Erstsprache (DaE) einzugehen und differenzierte Informationen zur Kontaktdauer zur Zweitsprache (L2) oder zum Alter bei Erwerbsbeginn anzugeben. Hintergrundvariable in Schulleistungsstudien und den aktuellen Bildungsberichten ist jedoch nicht die Sprachbiographie der Kinder und Jugendlichen, sondern der Migrationshintergrund. Zwar besteht eine große Schnittmenge zwischen SuS mit DaZ und solchen mit Migrationshintergrund. Jedoch ist klar, dass einerseits SuS mit Migrationshintergrund das Deutsche nicht zwingend als L2, sondern bereits als (eine) Erstsprache (L1) erwerben können, dass es andererseits aber auch SuS mit DaZ gibt, die keinen Migrationshintergrund¹ haben, die also beispielsweise einer der in Deutschland vorkommenden sprachlichen Minderheiten angehören oder die (Ur-) Großeltern haben, die nach Deutschland eingewandert sind. Aussagen über Bildungserfolge oder Kompetenzen sind daher nur für SuS mit Migrationshintergrund im Vergleich zu SuS ohne Migrationshintergrund möglich:

Im Jahr 2010 stammte mehr als ein Drittel der in Deutschland geborenen Einjährigen aus Familien mit Migrationshintergrund. In Großstädten wie Augsburg, Hamburg oder Duisburg betrifft dies mehr als 50 % der Kinder eines Geburtsjahrgangs (Brandt / Gogolin 2016). Der Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund unter 15 Jahren lag 2013 bei mehr als 42 % (Statistisches Bundesamt 2014: Mikrozensus 2013). Prägend für diese Gruppe ist unter anderem, dass Eltern mit Migrationshintergrund häufiger keinen Schul- bzw. Berufsabschluss haben bzw. ihre schulische Ausbildung häufiger nach der Grundschule endete (6–12 %) als Eltern ohne Migrationshintergrund (rund 1 %), die durchschnittlich über höhere Bildungsabschlüsse verfügen als Eltern mit Migrationshintergrund. Neben einer geringeren Qualifikation der Eltern sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich häufiger auch von anderen Risikolagen betroffen, die den Bildungserfolg gefährden können, wie Erwerbslosigkeit der Eltern und geringes Einkommen (Bildungsbericht 2016: 168). Auch wenn sich der Besuch einer Kindertagesstätte unter den Drei- bis Sechsjährigen 2015 zwischen Kindern mit und ohne Migrations-

1 Das Statistische Bundesamt definiert als Personen mit Migrationshintergrund alle „Ausländer, (Spät-)Aussiedler und Eingebürgerten“ sowie „Personen, die zwar mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren sind, bei denen aber mindestens ein Elternteil Ausländer, (Spät-)Aussiedler oder eingebürgert ist“ (Statistisches Bundesamt 2014: 20).

hintergrund nur noch gering unterscheidet (90 vs. 97 %), ist der Unterschied in der Altersgruppe unter drei Jahren (22 vs. 38 %) immer noch gravierend. Welche Konsequenzen hat das für den Bildungserfolg? Wie Britz zu Recht hervorhebt, bestätigt „Gleichbehandlung [...] bei ungleichen Startbedingungen die Benachteiligungen, daher die Forderung nach Anerkennung der Differenzen und insbesondere der unterschiedlichen (Lern-)Ausgangslagen der SchülerInnen“ (Britz 2006: 29). Die starke Bildungsbenachteiligung statt Bildungsbeteiligung spiegelt sich auch in der Verteilung der SuS auf die Schulformen im dreigliedrigen Schulsystem wider: „Während im Schuljahr 2014/15 Jugendliche ohne Migrationshintergrund fast zur Hälfte ein Gymnasium besuchten (rund 44 %) und nur zu 8 % Hauptschulen, besuchte lediglich knapp ein Viertel (24 %) der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein Gymnasium und ein weiteres Viertel (25 %) eine Hauptschule“ (Bildungsbericht 2016: 174). Bildungsinstitutionen erzeugen somit „aufgrund ihrer kulturell und sprachlich einseitig geprägten Strukturen einen Rahmen, in dem Ungleichheit reproduziert und produziert wird“ (Mecheril 2004: 154).

Nicht einbezogen in Schulleistungsstudien werden bislang die SuS mit DaZ, die keine Regelklasse besuchen. Deren Integrationsprozess ist in vielen Bundesländern in Etappen gegliedert. Insbesondere SuS ohne Deutschkenntnisse beginnen ihre Schullaufbahn häufig in sogenannten Vorbereitungs-/DaZ-/Seiteneinsteigerklassen (Massumi et al. 2015).² In Sachsen ist die Integration beispielsweise in drei Etappen gegliedert: (1) Besuch der Vorbereitungsklasse, (2) Teilintegration in die Regelklasse und parallele Förderung in der Vorbereitungsklasse sowie (3) vollständige Integration in die Regelklasse, wobei der „Prozess der Teilintegration [...] entsprechend den individuellen Voraussetzungen so früh wie möglich einsetzen“ soll (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2009: 5). Die dritte ‚Etappe‘ stellt eine große Herausforderung für alle Lehrkräfte dar, ist „Deutsch als Zweitsprache“ doch schullaufbahnbegleitend zu unterrichten (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2009: 6). Für die SuS ist sie die längste ‚Etappe‘, und sie stellt insbesondere für SuS, die bereits in Deutschland geboren sind, den Regelfall dar – auch wenn dieser nicht als „Etappe“ bezeichnet wird. Die ergänzende Unterstützung für die sprachensible Gestaltung des Fachunterrichts und die Ressourcen für zusätzliche sprachliche

2 Z. B. in Mecklenburg-Vorpommern besuchen alle Kinder von Beginn an eine Regelklasse und erhalten eine ergänzende *Intensivförderung* (Massumi et al. 2015: 46).

Bildung und Förderung werden in den Bundesländern bislang in sehr unterschiedlichem Maße zur Verfügung gestellt.

1.2 Mehrsprachigkeit

Weltweit werden 4000 bis 7000 Sprachen in etwa 200 Staaten gesprochen; in der Mehrheit der Länder ist demnach weit mehr als eine Sprache in Gebrauch. Global ist Mehrsprachigkeit also der Normalfall (Grosjean 1982). Trotz Arbeitsmigration, Flüchtlingsbewegungen und Globalisierung verharren aber nach wie vor viele Staaten in einer Nationalstaatenideologie vergangener Jahrhunderte (Tracy 2014). So wurde vonseiten der Politik (in der Vergangenheit) immer wieder eine ‚Deutschpflicht‘ für Migranten gefordert, die nicht nur für die Schule, sondern teils auch in privaten Kontexten gelten sollte (z. B. in der Süddeutschen Zeitung am 08.12.14). Solche Forderungen ignorieren Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung und verkennen den Fakt, dass Deutschland mehrsprachig ist. Schon lange sind in Deutschland Sorbisch (in Brandenburg und Sachsen) und Dänisch (in Schleswig-Holstein) anerkannte Minderheitensprachen; an den Grenzen gibt es, ebenso wie im Inland, bereits einige (wenn auch noch zu wenige) bilinguale Schulen; in Arbeitskontexten ist es selbstverständlich, neben dem Deutschen auf andere Sprachen zurückzugreifen. In deutschen Großstädten werden ungefähr 200 verschiedene Sprachen gesprochen (Tracy 2014: 15). Allerdings hat die Europäische Union im Zuge ihrer Mehrsprachigkeitspolitik die wenigsten dieser rund 200 Sprachen im Blick, sondern fokussiert fast ausschließlich die ‚großen‘ europäischen Sprachen. Ebenso wenig finden viele dieser Sprachen Aufnahme in Schule und Unterricht. Darin und nicht etwa in der Mehrsprachigkeit an sich liegt eines der Kernprobleme der Bildungspolitik: Zum einen haben die Sprachen, welche viele SuS bereits mit in die Schulen bringen, weder als Unterrichtsmedium noch als Unterrichtsgegenstand einen festen Platz. Zugleich wird allen Kindern bis zum Schuleintritt zu wenig Gelegenheit geboten, sich die in der Schule benötigten sprachlichen Repertoires anzueignen (Tracy 2014: 15).

Bevor genauer auf individuelle Mehrsprachigkeit und damit verbunden auf die Verwendung mehrerer Sprachen eingegangen wird, wird im Folgenden definiert, wen wir als mehrsprachig bezeichnen: Als mehrsprachig wird der / diejenige bezeichnet, der / die regelmäßig mehr als eine Sprache verwendet (Grosjean 2008: 10) und in der Lage ist, in mehr als einer Sprache Alltagsgespräche zu führen (Tracy 2014: 17). Dass nicht alle Sprachen, über die eine

Person verfügt, gleicherweise verwendet werden, ist in dieser Definition bereits enthalten. Darüber hinaus gelten in Anlehnung an die Unterscheidung innerer wie äußerer Mehrsprachigkeit (Wandruszka 1975) auch Dialekte und Ethnolekte als Sprachen. So zeigt Wandruszka, wie vielfältig bereits die „muttersprachliche Mehrsprachigkeit“ (ebd.: 322) in Form von Regio- oder Soziolekten ist, die uns von Kindheit an begegnen. Diese Definition von Mehrsprachigkeit umfasst nicht nur im engeren Sinn gesprochene Sprachen, sondern auch Gebärdensprachen (Becker / Jäger 2019), die ebenso wie gesprochene Sprachen regionale Unterschiede (Dialekte) aufweisen und sich weltweit unterscheiden.

„Individuelle Mehrsprachigkeit bringt kognitive, lernpsychologische, kreative, interkulturelle, metalinguistische und pragmatische Vorteile“ (Marx 2014: 8), die schulisch und gesellschaftlich zu nutzen sind. Das bedeutet beispielsweise, SuS ihre weiteren Sprachen im Unterricht verwenden zu lassen (s. hierzu u. a. Lengyel 2016). Bereits Dirim (1998) zeigte eindrucklich, wie sinnvoll Grundschulkinder ihre L1 im Unterricht einsetzen, um sich Inhalte zu erschließen, organisatorische Dinge zu klären und miteinander zu kommunizieren. Brandt und Gogolin (2016) belegen am Beispiel zweier Schülerinnen einer 10. Klasse den Nutzen der L1 für die inhaltliche Bearbeitung eines Textes im Geschichtsunterricht. In der Partnerarbeit wählen die SuS die Sprache(n) frei.

Ähm, das zentrale Thema ...	Понимаешь, он тут много всего говорит. (Verstehst du, er sagt hier vieles)
Он сначала говорит, что да, говорит, что мы должны быть все [вместе]. (er zuerst sagt, dass, ja, dass wir alle zusammen sein müssen.)	
И он так говорит, как будто это ух сейчас [мнение].	И потом он говорит,
(Und er sagt so, als ob es jetzt ihre [Meinung] wäre.	Und dann sagt er,
[что] ch, deutsch Volk hat sich verändert. Они как бы уже теперь аhm ist dass), (Sie sind sozusagen schon jetzt)	
nicht mehr das Volk der Ehrlosigkeit, der der Schande, der Selbstzerfleischung, der Kleinmütigkeit.	Он якобы говорит, что сейчас все намного (Er sagt quasi, dass jetzt alles viel besser ist,
лучше, что сейчас все так круто. dass jetzt alles so cool ist.)	

(aus Brandt/Gogolin 2016: 60)

Die hier eingesetzten Sprachmischungen (Code-Switching) sind keinesfalls nur Füller sprachlicher Lücken, sondern ebenso, wie in außerschulischen Studien von Sprechern unterschiedlichen Alters gezeigt (Tracy / Lattey 2010), kommunikative Stilmittel. So finden Sprachwechsel zum Beispiel statt, um Verän-