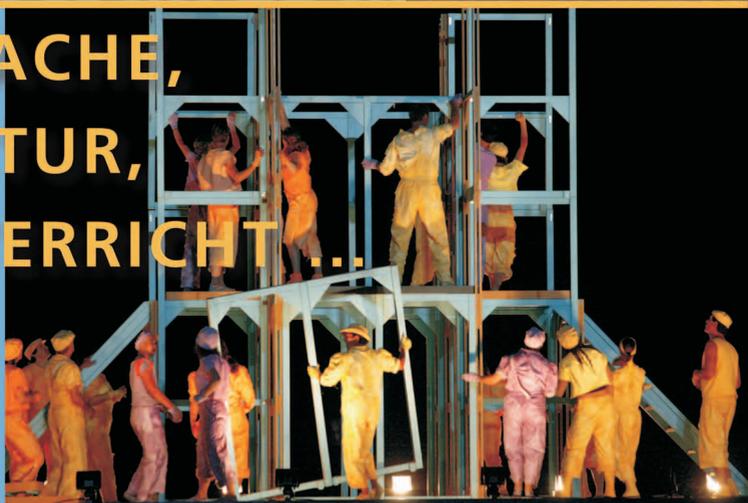


BAUSTEINE FÜR BABYLON:

SPRACHE,
KULTUR,
UNTERRICHT ...



Herausgegeben von
Ruth Eßer
Hans-Jürgen Krumm

Festschrift
zum 60. Geburtstag
von Hans Barkowski

Ruth Eßer, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.)

Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht ...
Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski



Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht ...

Festschrift zum 60. Geburtstag
von Hans Barkowski

herausgegeben von

Ruth Eßer
Hans-Jürgen Krumm



Titelphoto:
Der Turm zu Babel – in der Interpretation der Expo.02.
(Fotografin: Yoshiko Kusano)
Mit freundlicher Genehmigung von KEYSTONE Switzerland

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

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

ISBN 978-3-86205-939-3 (E-Book)

© IUDICIUM Verlag GmbH München 2007
Alle Rechte vorbehalten
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	XI
Tabula Gratulatoria	XV
1. Baustein: ‚Sprache‘ und ‚Spracherwerb‘	
<i>Bernt Ahrenholz, Berlin</i> Komplexe Äußerungsstrukturen. Zu mündlichen Sprachkompetenzen bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund	3
<i>Thomas Fritz, Graz/Wien</i> Universalgrammatik oder Sprachenkonstruktion	15
<i>Udo Ohm, Jena</i> Informationsverarbeitung vs. Partizipation: Zweitspracherwerb aus kognitiv-interaktionistischer und soziokultureller Perspektive	24
<i>Hans H. Reich, Koblenz-Landau</i> Türkisch-deutsche Sprachbiographien – Sprachliche Kompetenzen in Abhängigkeit von sprachlichen Sozialisationsbedingungen	34
<i>Dietmar Rösler, Gießen</i> Kommunikative Grammatik – ein in Ehren gescheitertes Konzept?	45
<i>Daniela Zahn & Martin Döpel, Glasgow und Jena</i> Optimale – Potentiale – Universell – Vernetzt: Ausgewählte kognitions- und sprachwissenschaftliche Aspekte des L2-Lernens	54
2. Baustein: ‚Kultur‘	
<i>Klaus-Börge Boeckmann, Wien</i> Kultureller Kontext, Forschung, Fremd- und Zweitsprachenunterricht	73
<i>Michael Schart & Holger Schütterle, Tokio</i> Die japanische Lehr- und Lernkultur – Annäherungsversuche an ein flüchtiges Konstrukt	82
<i>Dirk Skiba, Jena</i> Das Kind im Bade. Komplementäre Kulturbegriffe im Fach Deutsch als Fremdsprache	91

3. Baustein: ‚Interkulturalität‘

Katalin Árkossy, Budapest

„Mit den Sichtweisen der anderen umgehen lernen“ – Zeitzeugenprojekte mit europäischer Dimension 105

Hiltraud Casper-Hehne, Göttingen

Interkulturelle Germanistik/Deutsch als Fremdsprache am Beispiel Deutschland und China. Konzepte – Entwicklung – Perspektiven 114

Claudia Lang, Tokio

Interkulturelle Kompetenz durch Interkulturelle Spiele: nötig, sinnvoll und machbar mit japanischen Lernenden? 125

Pan Yaling, Beijing

Die Suche nach Gemeinsamkeiten als Teil der interkulturellen Kompetenz – ein wichtiges Lernziel für den Fremdsprachenunterricht 135

4. Baustein: ‚Migration‘

Ingrid Gogolin, Hamburg

Lehren und Lernen von Sprache im Migrationskontext: Blickwechsel zwischen erziehungswissenschaftlichen und sprachdidaktischen Perspektiven 147

Renate Haas, Berlin

Integration – Zur Ausblendung von Angst und Regression in Kulturtheorie, Migrationsforschung und Einwanderungskonzepten 160

Hans-Jürgen Krumm, Wien

Ein Curriculum für Integrations Sprachkurse sollte mehr leisten als die Legitimierung von Prüfungen 170

5. Baustein: ‚Unterricht‘

Rainer Bettermann, Jena

Kunstbilder in einem ästhetisch akzentuierten, interkulturell-landeskundlichen Fremdsprachenunterricht 183

Barbara Biechele, Jena

„Ich sehe was, was du nicht siehst“ – Reflexionen zum Lernen mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache 194

<i>Silke Demme, Jena</i> „... wo Fehler sind, da ist auch Erfahrung“ (Tschechov) – auch beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen	206
<i>Silvia Demmig, Jena</i> Drei Thesen zur Konstruktvalidität der DSH-Prüfung	216
<i>Willis Edmondson, Hebron</i> <i>Essay-Writing</i> als fremdsprachliche Lernaufgabe	223
<i>Renate Faistauer, Wien</i> Lehrwerke auf dem Prüfstand: am Beispiel von <i>studio d</i>	233
<i>Hermann Funk & Christina Kuhn, Jena</i> Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen und die Entwicklung von DaF-Lehrwerken – von Theorie und Praxis	242
<i>Eva-Maria Jenkins-Krumm, Wien</i> Der Markt will ‚Brot‘ und ‚Milch‘	254
<i>Katharina Kuhs, Landau</i> Deutsch als Zweitsprache und die Schule	265
<i>Gabriele Pommerin-Götze, Erlangen</i> Von Farben, Tönen und der Poesie. Einen anderen Zugang zur (Zweit-) Sprache finden	275
<i>Heidi Rösch, Berlin</i> DaZ und Mehrsprachigkeit in deutschen Schulen	287
<i>Ina Schreiter, Jena</i> „... was man schwarz auf weiß besitzt, kann man ...“	298
6. Baustein: ‚Das Fach Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‘	
<i>Werner Biechele, Jena</i> Kulturwissenschaftliche Aspekte einer Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache – Anmerkungen zu einem Kul- turbegriff	311
<i>Ruth Eßer, Jena</i> Körpersprache in Babylon	320

<i>Gert Henrici, Bielefeld</i> Deutsch als Fremdsprache: Eine junge Wissenschaftsdisziplin hat sich etabliert	333
Werdegang von Hans Barkowski	345
Schriftenverzeichnis von Hans Barkowski	347
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	355

Vorwort

Mit dieser Festschrift wollen wir einem Wissenschaftler zum 60. Geburtstag gratulieren, der in ganz besonderer Weise durch seine Arbeit auf der *Baustelle Babylon* unserem Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Gewicht und Gesicht gegeben hat. Wenn man dieses Fach immer wieder als „Kind der Praxis“ bezeichnet hat, so ist dieses Faktum ebenso mit der Arbeit von Hans Barkowski verknüpft wie die Tatsache, dass dieses Fach in der empirischen Sprachlehrforschung wie in der konzeptuellen Debatte um Interkulturalität und Sprachenlernen wichtige Erkenntnisse hervorgebracht hat. Auf all diesen Baustellen hat Hans Barkowski durch seine Forschungstätigkeit, aber auch durch sein praktisches Engagement maßgeblich mitkonzipiert, mitgewirkt und mitgebaut.

Es sind insbesondere drei Lebensstationen, die seine Arbeit bis heute prägen: Am Anfang stand seine Arbeit als Lehrer für Deutsch als Fremdsprache am Goethe-Institut: hier formulierten Hans Barkowski und seine Kolleginnen Zweifel an der Brauchbarkeit fremdsprachendidaktischer Anätze für den Sprachunterricht mit ArbeitsmigrantInnen und begannen, Kurse und Materialien zu konzipieren, die auf die Bedürfnisse dieser Zielgruppe zugeschnitten waren. Die Parteinahme für die Lernenden und die Bereitschaft, sich auf deren konkrete Lern- und Lebensbedingungen einzulassen, gehören seit dieser Zeit zu einem wesentlichen Charakteristikum der empirischen wie der theoretischen Arbeiten von Hans Barkowski.

Aus diesen praktischen Anfängen entwickelte sich eine langjährige Arbeit in Forschungsprojekten zum Zweitspracherwerb türkischer ArbeitsmigrantInnen im Rahmen des Forschungsschwerpunkts Sprachlehrforschung der Deutschen Forschungsgemeinschaft wie des Förderungsschwerpunkts „Gastarbeiterforschung“ der Stiftung Volkswagenwerk. Die etablierte Forschungsförderung musste über einige Schatten springen, traten hier doch WissenschaftlerInnen auf, für die Handlungsforschung nicht bloß ein Alibi, sondern zentrales Element ihres Ansatzes war. Das in diesem Kontext entwickelte „Handbuch“¹ ist bis heute sowohl im Ansatz einer Praxis evaluierenden wie gestaltenden Forschung als auch in den unterrichtlichen Anregungen ein Standardwerk für Deutsch als Zweitsprache geblieben. Dabei ging und geht es Hans Barkowski hier keineswegs um Kurse, die eine

¹ Hans Barkowski, Ulrike Harnisch, Sigrid Kumm: Handbuch für den Deutschunterricht mit Arbeitsmigranten. 2. Aufl. Werkmeister, Mainz 1986

Mehrheitsgesellschaft Minderheiten vorschreibt, auch nicht um eine von den Menschen und ihrer Lebenswelt abgelöste Spracherwerbsforschung, die zwar mentale Prozesse untersucht, aber die sozialen Bedingungen außer acht lässt. Im Zentrum seiner Arbeit standen und stehen Menschen in ihren individuellen, sozialen und kulturellen Bedingungen. Dieser Ansatz hat entscheidend dazu beigetragen, dass das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sich im deutschen Sprachraum nicht von den gesellschaftlichen Prozessen im Zusammenhang mit Sprache abgekoppelt hat und weder in eine nur linguistische noch in eine nur erwerbspsychologische Ecke geraten ist.

Die dritte große Station (wobei andere wichtige Stationen wie z. B. die Professur am Institut für Interkulturelle Erziehung der Freien Universität Berlin hier nicht unterschlagen seien) ist nunmehr das Institut für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Friedrich-Schiller-Universität in Jena: hier entwickelte Hans Barkowski die verschiedenen Ansätze theoretisch, unterrichtspraktisch, aber auch sprachenpolitisch und wissenschaftsorganisatorisch weiter. Spätestens seit seiner Arbeit in Jena haben auch die Fachfragen des Deutschen als Fremdsprache in seiner Arbeit Gewicht erhalten. Er vertritt das Fach in seiner gesamten Breite und mit einer klaren Profilierung.

Der Kern dieses Profils lässt sich aus unserer Sicht mit drei Begriffen charakterisieren: Grammatik, Spracherwerb und Kultur. Schon mit seiner Dissertation hat Hans Barkowski ein Grammatikmodell entwickelt, das unter dem Etikett „Mitteilungsgrammatik“ in viele unterrichtspraktische Konzepte eingeflossen ist und auf dem viele weitergebaut haben. Von den grammatischen Arbeiten her liegt der Zugriff auf Fragen des Spracherwerbs nahe: „Wie der Mensch seine Sprache(n) erwirbt und was daraus für die Förderung des Fremdsprachenunterrichts zu lernen ist“, um es mit einem seiner Titel zu formulieren. Diesen Fragen geht Hans Barkowski in einer interdisziplinären Theoriediskussion ebenso wie in eigenen Untersuchungen kontinuierlich nach. Noch ein weiteres damit verbundenes Interessens- und Arbeitsgebiet, das in der Gehirnforschung angesiedelt ist, entwickelte sich in den letzten Jahren: die neurophysiologischen und bipsychologischen Grundlagen des (Fremd)Spracherwerbs und ihre Bedeutung für die Methodik/Didaktik des Fremdsprachenunterrichts.

Mit dem Stichwort Kultur ist ein Arbeitsfeld verzeichnet, welches Hans Barkowski gleichfalls seit den Anfängen seiner Arbeit begleitet, das aber in den letzten Jahren an Gewicht gewonnen hat: der inflationären Inanspruchnahme des Kulturbegriffs in vielen Zusammenhängen setzt er die präzise Begriffsarbeit und die empirische Untersuchung konkreter Kontexte entgegen.

Aber es wäre falsch, Hans Barkowski nur von seinen wissenschaftlichen Arbeiten her zu charakterisieren. Hans Barkowski ist ein Mensch, der sich einmischt, der nach den Konsequenzen seiner wissenschaftlichen Arbeit für das berufliche und politische Handeln fragt: das galt für seine Mitarbeit im Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer so, wie es heute für seine Mitarbeit im Goethe-Institut, im Fachverband Deutsch als Fremdsprache und in der Bewertungskommission des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge und in vielen anderen Projekten gilt. Es ist seine kritisch-konstruktive Einmischung, seine manchmal unbequeme, immer aber sachbezogen weiterdenkende Stimme, mit der er seine fachlichen Einsichten und seine gesellschaftspolitische Verantwortung ins Spiel bringt.

Als Herausgebern ist uns eine Ergänzung wichtig: wir haben Hans Barkowski in vielen Zusammenhängen als Freund und Kollegen, als Lehrenden und Lernenden erlebt, so wie viele Menschen im Fach Deutsch als Fremdsprache weltweit. Er ist ein Sprachlehrer im umfassenden Sinne: anregend und provozierend ebenso wie freundschaftlich beratend und abwägend. Für alles, was wir von ihm und mit ihm gelernt haben, möchten wir ihm an dieser Stelle unseren Dank sagen.

Es ist uns nicht leicht gefallen, angesichts des weiten, durch vielfache Grenzüberschreitungen und interdisziplinäre Projekte charakterisierten Arbeitsfeldes von Hans Barkowski eine Auswahl zu treffen. Wir haben, um die in der Publikation gesetzten Umfangsbeschränkungen einzuhalten, daher vorwiegend Freunde und KollegInnen aus den engeren Arbeitskontakten von Hans Barkowski eingeladen, sich an dieser Festschrift zu beteiligen. Komplementär ist die Tabula Gratulatoria als erweiterter Kreis vieler zu sehen, die gleichfalls in Arbeitskontakten mit ihm stehen und sich in die Reihe der GratulantInnen einreihen wollen.

Auch die thematische Zuweisung zu bestimmten Schwerpunkten, wie sie im Folgenden vorgenommen wurde, verbirgt Überlappungen und Bezüge. Wir sind aber davon ausgegangen, dass die sechs Bausteine der Festschrift die Arbeitsfelder von Hans Barkowski gut widerspiegeln. Die Beiträge greifen vielfach Konzepte und Erkenntnisse von ihm auf und binden sie an unterschiedliche Modelle oder Praxisfelder. Durch seinen Werdegang nahe gelegt haben wir den Baustein zum Forschungsfeld ‚Sprache und Spracherwerb‘ an den Beginn des Bandes gesetzt. Die Frage nach dem Verhältnis von soziokulturellen und kognitiv-interaktionistischen Theorieansätzen hat Hans Barkowski von Anfang an und kontinuierlich beschäftigt.

Die Bausteine ‚Kultur‘ und ‚Interkulturalität‘ schließen daran an: Hier finden sich, wie es der Arbeit von Hans Barkowski entspricht, begrifflich-konzeptuelle ebenso wie empirische und sprachdidaktische Beiträge. Die Frage nach

dem, was mit ‚interkulturell‘ gemeint sei, hat Hans Barkowski selbst als „eine unendliche Geschichte“² beschrieben, an der er seit vielen Jahren mit-schreibt.

Mit dem Baustein ‚Migration‘ ist ein weiteres Interessens- und Arbeitsgebiet von Hans Barkowski benannt, auf dem er kontinuierlich tätig ist und viel bewirkt hat. Die in diesem Kapitel versammelten Beiträge machen dies deutlich und widmen sich dem Thema Migration aus sprachdidaktisch-curricula-rer, erziehungswissenschaftlicher und ethnologischer Perspektive.

Der Baustein ‚Unterricht‘ fasst sehr unterschiedliche Beiträge zusammen und wir waren versucht, hier zusätzliche Unterteilungen einzuführen: schließlich hat sich Hans Barkowski mit zahlreichen Fragen im weiteren Feld des Deutschen als Fremdsprache auseinandergesetzt: Lehrmaterialien, neuen Medien, Prüfungsfragen, Studiengängen etc. Viele dieser Themen werden hier bearbeitet.

Der Baustein zur ‚Fachkonstitution‘, mit dem der Band abschließt, verweist auf den Beitrag, den Hans Barkowski zur Gestaltung des Faches im engeren (z. B. Studiengänge, Wissenschaftskooperationen) wie im weiteren wissenschaftspolitischen Bereich (etwa in den Fachverbänden) geleistet hat und weiterhin leistet.

Dafür, dass diese Festschrift entstehen konnte, sind wir vielen Personen zu Dank verpflichtet: den BeiträgerInnen, den SubskribentInnen und nicht zuletzt dem iudicium-Verlag, für den Frau Schaidhammer die sorgfältige Begleitung dieses Projekts übernommen hat.

Im Namen aller Autorinnen und Autoren, der SubskribentInnen sowie des iudicium-Verlages gratulieren wir Hans Barkowski herzlich zum Geburtstag!

Jena und Wien im Frühjahr 2007
Ruth Eßer und Hans-Jürgen Krumm

² Hans Barkowski, Hrsg. (1998), *Deutsch als Fremdsprache – weltweit interkulturell?* (= Kulturen in Bewegung Bd. 2), Wien, 9.

Tabula Gratulatoria

Karin Aguado, Kassel

Bernt Ahrenholz, Berlin

Sandra Allmayer, Wien

Claus Altmayer, Leipzig

Katalin Árkossy, Budapest

Hannes Baumgartner, Salzburg

Rupprecht S. Baur, Essen

Christel Bettermann, Jena

Rainer Bettermann, Jena

Barbara Biechele, Jena

Werner Biechele, Jena

Klaus-Börge Boeckmann, Kainbach bei Graz

Jürgen Bolten, Jena

Lothar Bredella, Gießen

Gerhard Budin, Wien

Hiltraud Casper-Hehne, Göttingen

Monika Clalüna, Horw/Luzern

Wolfgang Dahmen, Jena

Rudolf De Cillia, Wien

Silke Demme, Jena

Silvia Demmig, Jena

Sabine Dengerscherz, Wien

Die Studenten des Instituts für Auslandsgermanistik/DaF/DaZ der
Friedrich-Schiller-Universität Jena

Norbert Dittmar, Berlin

Martin G. Döpel, Jena

Birgit Eckhardt-Hinz, Jena

Ulrike Eder, Wien

Willis James Edmondson, Hamburg

Konrad Ehlich, München

Ruth Eßer, Jena

Renate Faistauer, Wien

Christian Fandrych, Leipzig

Csaba Földes, Veszprem

Thomas Fritz, Wien

Hermann Funk, Jena

Manuela Glaboniat, Klagenfurt

Ingrid Gogolin, Hamburg

Renate Haas, Berlin

Wolfgang Hackl, Innsbruck

Gert Henrici, Bielefeld

Mandy Hinniger, Jena

Ursula Hirschfeld, Eilenburg

Maria Hirtenlehner, Wien

Gerd R. Hoff, Berlin

Juliane House, Hamburg

Angelika Hrubesch, Wien

Britta Hufeisen, Darmstadt

Institut für Germanistik, Reitaku-Universität, Kashiwa-shi

Lorenz Jehle, Schaan

Eva-Maria Jenkins-Krumm, Wien

Barbara John, Berlin

Heinrich P. Kelz, Bonn

Grete Kernegger, Wien

Karin Kleppin, Bochum

Frank G. Königs, Marburg

Uwe Koreik, Bielefeld

Wilfried Krenn, Graz

Marianne Krüger-Potratz, Münster

Hans-Jürgen Krumm, Wien

Christina Kuhn, Jena

Katharina Kuhs, Landau

Claudia Lang, Kashiwa-shi

Martin Lange, Kiel

Michael Langner, Fribourg

Katrin Langrock, Jena

Anna Lasselsberger, Wien

Michael K. Legutke, Gießen

Sigrid Luchtenberg, Essen

Franz-Joseph Meißner, Gießen

Imke Mohr, München

Evelyn Müller-Küppers, Mainz

Gertrud Neumann, Linz

Ursula Neumann, Hamburg

Silvia Neumayer-El Bakri, Ostrava

Udo Ohm, Jena

Brigitte Ortner, Wien

Tore Otterup, Göteborg

Pan Yaling, München

Elfie Pennauer, Wien

Gabriele Pommerin-Götze, Erlangen-Nürnberg

ÖDaF (Österreichischer Verband für Deutsch
als Fremd-/Zweitsprache), Wien

Jürgen Quetz, Kronberg

Albert Raasch, Saarbrücken

Jochen Rehbein, Hamburg

Hans H. Reich, Landau/Pfalz

Mario Rieder, Wien

Claudia Riemer, Bielefeld

Heidi Rösch, Berlin

Dietmar Rösler, Gießen

Martina Rost-Roth, Berlin

Katharina von Ruckteschell-Katte, Goethe-Institut München

Wolfgang Rug, Tübingen/Dornburg

Michael Schart, Erfurt

Manfred Schifko, Graz

Sabine Schmölzer-Eibinger, Graz

Günther Schneider, Fribourg

Marita Schocker–v. Ditfurth, Freiburg

Ina Schreiter, Jena

Holger Schütterle, Dittrichshütte

Inge C. Schwerdtfeger, Köln

Krista Segermann, Jena

Dirk Skiba, Jena

Brigitte Sorger, Brno

Erwin Tschirner, Leipzig

Verband Wiener Volksbildung, Wien

Tina Welke, Wien

Regina Werner, Jena

Britta Winzer, Jena

Armin Wolff, Regensburg

Daniela Zahn, Glasgow

Gertrude Zhao-Heissenberger, Wien

1. Baustein: ‚Sprache‘ und ‚Spracherwerb‘

Bernt Ahrenholz, Berlin

Komplexe Äußerungsstrukturen. Zu mündlichen Sprachkompetenzen bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund

Menschen anderer Muttersprache, die – aus welchen Gründen auch immer – nach Deutschland gekommen sind, um hier zu arbeiten und zu leben, haben Hans Barkowski immer interessiert und schon früh hat er sich mit Fragen des Spracherwerbs und der Sprachvermittlung befasst. Die Lerner, um die es in diesem Beitrag geht, sind Kinder, die zum Teil zur zweiten Generation der Arbeitsmigranten gehören, häufig in Deutschland geboren sind und zum Teil auch die deutsche Staatsangehörigkeit haben; zum anderen (kleineren) Teil handelt es sich um Kinder, die kurz vor der Einschulung oder auch später nach Berlin gekommen sind. Für alle diese Kinder gilt, dass sie im Vergleich zu Kindern mit Deutsch als Erstsprache für das Deutsche über eingeschränktere Sprachkompetenzen verfügen. Ziel des Aufsatzes ist, diese Sprachkompetenzen in Bezug auf einen Teilbereich komplexer Äußerungen darzustellen.

1. Komplexe Äußerungsstrukturen

Unter komplexen Äußerungsstrukturen lassen sich verschiedene sprachliche Einheiten verstehen, die in der didaktischen Literatur auch unter dem Terminus „Reichhaltigkeit“ (Eriksson 2006) thematisiert werden: mit Adjektiven angereicherte komplexe Nominalphrasen ebenso wie umfangreichere parataktische oder hypotaktische Strukturen. König und Legenhausen (1972: 12) verwenden in ihrer Arbeit zu „komplexen Sätzen“ die Bezeichnung für Satzreihen und Satzgefüge mit Relativ-, Komplement- oder Adverbialsätzen. Müller (1993) versteht in ihrer Studie zum bilingualen Erstspracherwerb unter „komplexen Sätzen“ in erster Linie die Verwendung von Komplementsätzen und adverbialen Nebensätzen. Weiter sind in Bezug auf komplexe Äußerungen auch „abhängige Hauptsätze“ (Auer 2002) von Bedeutung. Entsprechend werden hier unter „komplexen Äußerungsstrukturen“ sowohl Verbindungen von Matrixsätzen und Adverbialsätzen (01), Komplementsätzen (02), Relativsätzen (03), abhängigen Hauptsätzen (04), Satzreihen (05) und Verbindungen von mehreren Haupt- und Nebensätzen (06) verstanden. Der vorliegende Beitrag beschränkt sich dabei auf die Verwendung von Nebensätzen.

- (01) TM2: # **als** die da war n,
TM2: # hat so der junge ein # schlittschuh angezogen
(S1 TM2 EFW Reksio 1-2)¹
- (02) TJ1: und äm #2# da hat der hund # irgndwie gesagt ## also gezeigt,
TJ1: **dass** er zittert-'.
(S1 TJ EFW Reksio 2-2)
- (03) RJ1: #2# der junge wusste nich.
RJ1: dass es hörne sind -.
RJ1: **an den** er sich festgehaltn ## hat -.
(S2 RJ1 EBG frog 2-5)
- (04) AJ1 ich glaub, ich hab ihn entdeckt -.
(S1 AJ1 EBG frog 1-5)
- (05) DJ2: und dann hat er eine leiter genommen
DJ2: und ihm die ehm leiter aufs eis gelegt
DJ2: und is auf der leiter zu dem jungen gegangen
DJ2: und hat ihm die arme gegeben #
DJ2: und dann hat des immer noch nicht gereicht
DJ2: und dann hat er dem den schal gegeben
(S1 DJ2 EFW Reksio 1-2)
- (06) RM1: da is ein hund-' ## äm # aus seiner # hütte-' # rausgekomm-.
RM1: # und is immer-' #2# runtergerutscht-.
RM1: # runtergerutscht,
RM1: weil # äm das eis-' # war ganz glatt geforn-.
(S1 RM1 EFW Reksio 1-2)

2. Komplexe Strukturen im Erst- und Zweitspracherwerb

Im Spracherwerb liegen für die Verwendung von Nebensätzen im Prinzip zwei Lernaufgaben vor: die Bedeutung und Funktion der Nebensatzeinleitenden Elemente und die Realisierung von Verb-End.

Im Erstspracherwerb scheint es so zu sein, dass die Verwendung von Nebensatzeinleitenden Elementen – bei großer individueller Variation – etwa in der

¹ Bei den Sprechsiglen bezeichnet der erste Buchstabe die Erstsprache, der zweite das Geschlecht. Transkriptionskonventionen: #, #2# Pausen (mit Sekundenangabe), [?] nicht völlig verständliche Äußerungen, [//] Selbstunterbrechungen, -' steigende Kontur der Äußerung. Die Quellenangabe enthält den Dateinamen mit Hinweis auf Schule, Sprecher, Aufgabe, Zyklus und Erhebungszeitpunkt; „1-2“ meint 1. Zyklus (3. Klasse), 2. Aufnahme, „2-2“ entsprechend 2. Zyklus (4. Klasse).

zweiten Hälfte des dritten Lebensjahres erstmals auftauchen. Uneinheitlich sind die Befunde in Bezug auf den Erwerb der einzelnen Nebensatzleitenden Elemente und Typen von Nebensätzen. Vielfach scheint keine klare Erwerbsfolge erkennbar; nach Angaben einiger Autoren werden *dass*-Sätze deutlich später und insbesondere Relativsätze meist ein gutes Jahr später verwendet; dies gilt besonders für einige Kasusformen (vgl. Müller 1993: 85f, und Rothweiler 1993: 139, Mills 1985: 156). Für die Kinder mit Deutsch als L1 ist also davon auszugehen, dass in der Grundschule der Großteil der Nebensatzleitenden Elemente zur Verfügung steht; Ausnahmen sind u. a. für einige (seltene) Formen von Relativpronomen anzunehmen (Mills 1985: 203ff). Dies gilt auch für bilinguale Kinder, die Deutsch sprechen (Müller 1993: 86f.).

Verb-End wird von Kindern mit Deutsch als L1 meist von der ersten Verwendung von Konjunktionen an realisiert (Müller 1993: 88 mit einem Überblick), nur wenn mehr als ein verbales Element involviert ist, bestehen noch längere Zeit abweichende Wortstellungsmuster. Bei bilingualen Kindern ist in Bezug auf Verb-End zu beobachten, dass sie die Wortstellungsregularitäten teilweise in einem item-by-item-Verfahren für jede Konjunktion getrennt zu lernen scheinen (Müller 1993: 256); ähnliches weiß man vom Zweitspracherwerb Erwachsener (Crespi Günther 1999).

Für den Zweitspracherwerb liegen wenige Untersuchungen vor. Die von Piennemann 1981 untersuchten drei achtjährigen, italienischen Mädchen verwenden in den ersten 9 Monaten ihres Spracherwerbs (fast) keine Nebensätze. Kuhberg (1990) zeigt große Unterschiede in Bezug auf die Geschwindigkeit des Erwerbs zwischen einem elfjährigen Mädchen mit Polnisch als L1 und einem elfjährigen Jungen mit Türkisch als L1. Das polnische Mädchen verwendet wesentlich früher als der türkische Junge Konjunktionen, andererseits scheint der Junge von den Wortstellungsmustern im Türkischen zu profitieren, da er Verb-End in Nebensätzen häufiger als das polnische Mädchen realisiert.

3. Das FöDaZ-Projekt

Die hier untersuchten Daten stammen aus dem DFG-Projekt „Förderunterricht und Deutsch-als-Zweitsprache-Erwerb. Eine longitudinale Untersuchung zur mündlichen Sprachkompetenz bei Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache (ndH) in Berlin“ (FöDaZ).² Im FöDaZ-Projekt wurden

² Förderzeitraum: August 2003 bis August 2006, Leitung: Ulrich Steinmüller, TU Berlin, Ko-Leitung: Bernt Ahrenholz, Mitarbeiterinnen: Beate Lütke und Martina Rost-Roth.

über einen Zeitraum von knapp zwei Jahren Daten von 37 Kindern erhoben, hiervon 29 mit Migrationshintergrund und 8 mit Deutsch als L1. Die Datenerhebung wurde zu Beginn der dritten Grundschulklasse begonnen und bis zum Ende der vierten Klasse fortgeführt. Beteiligt waren etwa zu gleichen Teilen Kinder aus DaZ-Förderkursen an zwei Berliner Schulen und deutschsprachige Kinder aus den selben Klassenstufen dieser Schulen. Die Ausgangssprachen der Kinder mit Migrationshintergrund sind v. a. Türkisch, Arabisch, Russisch, Polnisch und Bosnisch.

Untersuchungsgegenstand sind Diskurse wie Erzählungen, Beschreibungen u. a. m. Für die Untersuchung solcher Spontandaten stellt sich die Frage, in welchem Maße komplexe Äußerungen überhaupt zu erwarten sind; dem wird hier für Erzählungen nachgegangen. Auer (2002) hat zwar gezeigt, dass auch in der gesprochenen Sprache hypotaktische Strukturen frequent sind, wobei er Grade der Integration und Subordination der abhängigen Äußerung unterscheidet und in der gesprochenen Sprache eine Tendenz sieht, eher integrierte, wenig subordinierte Äußerungen zu verwenden. Aber in welchem Maße Subordination in bestimmten Diskurstypen – hier mündlichen Erzählungen – eine Rolle spielt, bleibt zunächst zu untersuchen.

Theoretischer Rahmen für die Analysen im FöDaZ-Projekt ist das Quaestio-Modell von Klein und von Stutterheim (Klein/Stutterheim 1992, von Stutterheim 1997, Ahrenholz 2005). Im Quaestio-Modell wird zwischen Hauptstrukturäußerungen und Nebenstrukturäußerungen unterschieden, wobei Äußerungseinheiten mit Konnektor (und Verb-End) in Hauptstrukturen vorkommen können, vorwiegend jedoch in spezifizierenden Nebenstrukturäußerungen zu finden sind (vgl. von Stutterheim 1997: 236ff).

Allerdings sind aus der Sicht des Quaestio-Modells Nebenstrukturäußerungen mit Adverbial- oder Attributsätzen optional; gleiches gilt für Komplementsätze. Ihre Verwendung entspringt Vorstellungen, wie eine Erzählung aufgebaut zu sein habe und wie „reichhaltig“ sie im Detail sein soll. Des Weiteren spielen auch Erzählabsichten eine Rolle, die Berman und Slobin (1994: 13) „packaging“ genannt haben, d. h. die Präsentation kausaler, temporaler oder motivationaler Bedingungen von Ereignissen und Handlungen.

Weiter hängt das Vorkommen von komplexen Äußerungen natürlich auch davon ab, wie lang die Erzählungen sind, wie viele Hauptstruktur- und Nebenstrukturäußerungen insgesamt verwendet werden. Hierin sind Erzähler relativ frei. Dies gilt auch für die hier untersuchten Filmnacherzählungen und Erzählungen, die auf Bilderfolgen gestützt sind.

In Erzählungen haben komplexe Äußerungsstrukturen ihre diskurstypische Funktion. Dies gilt insbesondere für parataktische Äußerungen mit Null-Subjekten (Beispiel 05), wie für Äußerungen mit einem Konnektor, der – zumeist

– Verb-End verlangt (01,02,03), oder Konstruktionen mit mehreren solcher Äußerungseinheiten (06). In den Erzählungen erzeugen sie Kohäsion in Handlungsabfolgen (05), stellen temporale oder kausale (oder andere) Beziehungen her oder spezifizieren übergeordnete Äußerungen bzw. Referenzen.

In der vorliegenden Arbeit sollen (zunächst) nur solche Äußerungskomplexe berücksichtigt werden, in denen Konnektoren Verwendung finden, die in der Zielsprache – im Allgemeinen – Verb-End erfordern. Damit ist immer noch ein sehr weites Feld betroffen, das Adverbial- wie Attributiv- und Komplementsätze umfasst und temporale, kausale, finale, lokale oder andere Spezifizierungen enthält.

4. Datenbasis

Im FöDaZ-Projekt wurden verschiedene Diskurstypen untersucht, darunter auch Erzählungen, wobei sowohl freie Alltagserzählungen als auch Phantasieerzählungen, Filmnacherzählungen, Erzählungen nach Bildvorlagen und Nacherzählungen einer gehörten Geschichte erhoben wurden. Im vorliegenden Beitrag werden die Nacherzählungen zu dem (stummen) Zeichentrickfilm *Reksio* und bildgestützte Erzählungen zur *Frog Story* analysiert.³

Die Untersuchung hat ein zyklisches Erhebungsdesign, d. h. alle Aufgaben aus der dritten Klasse wurden in der vierten Klasse wiederholt, so dass ein Vergleich mit ca. einem Jahr Abstand möglich ist. Pro Zyklus gab es fünf Erhebungszeitpunkte im Abstand von ca. 2 Monaten. Die vorliegende Darstellung konzentriert sich auf die Erzählungen derjenigen Kinder, die an beiden Zyklen teilgenommen haben; es wurden Filmnacherzählungen von 19 Kindern mit Migrationshintergrund (NMS) und von 4 Kindern mit Deutsch als L1 (MS) ausgewertet, bei der *Frog Story* Erzählungen von 12 NMS und von 4 MS.

5. Ergebnisse

Bisherige Studien haben ergeben, dass bis auf wenige Ausnahmen von allen im FöDaZ-Projekt untersuchten Kindern mit Migrationshintergrund Verb-End in Nebensätzen realisiert wird (Ahrenholz 2006), es sei denn, es handelt sich um Kausalsätze mit *weil*, die aber auch im gesprochenen Deutsch häufig mit

³ Bei der *Frog Story* handelt es sich um das Bilderbuch „Frog, where are you?“ (Mayer 1969), das in vielen Untersuchungen v. a. zum Erstspracherwerb verwendet wurde (vgl. Berman/Slobin 1994). Zur Datenbasis des FöDaZ-Projektes vgl. ausführlicher Ahrenholz (im Druck).

Verb-Zweit gebildet werden (aus der umfangreichen Literatur hierzu vgl. Günthner 1993). Im Folgenden wird daher dargelegt, welche Nebensatzleitenden Konnektoren realisiert werden.

5.1. Filmnacherzählung *Reksio*

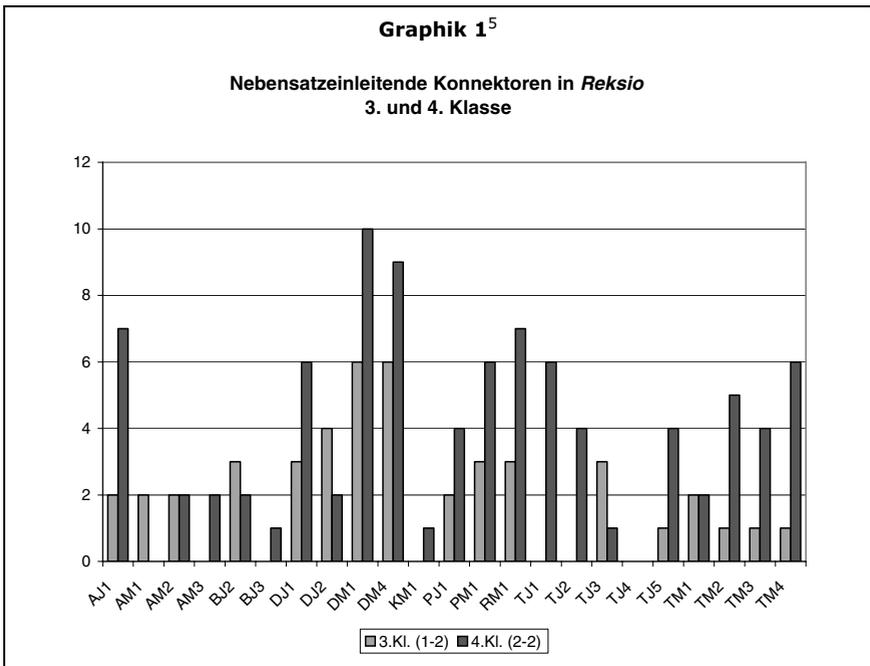
Die Filmnacherzählungen sind vom Umfang her sehr unterschiedlich, die Zahl der Hauptstrukturäußerungen schwankt zwischen 12 und 60, die der Nebenstrukturäußerungen zwischen 2 und 38 (vgl. Ahrenholz im Druck), wobei bei vielen Kindern die Nacherzählungen in der vierten Klasse deutlich umfangreicher sind als die in der 3. Klasse und Mädchen mit Deutsch als L1 die längsten Erzählungen produzieren. Dies spiegelt sich auch in der Zahl der verwendeten Konjunktionen (vgl. Graphik 1). Die Anzahl der Konjunktionen reicht in der dritten Klasse (Erhebungszeitpunkt 1–2) von 0 (BJ3) über 1 (TJ5, TM2, TM3, TM4) und meist 2 oder 3 (z. B. PM1) bei den NMS und 3 (DJ1) bis 6 (DM1) bei den MS. In der vierten Klasse (Erhebungszeitpunkt 2–2) ist für die meisten Kinder eine Zunahme zu beobachten. Bei den NMS finden sich jetzt auch mehrere Erzählungen mit 6 und 7 Konjunktionen (AJ1, PM1, RM1, TJ1, TM4), wobei gleichzeitig verschiedene NMS nur 1 Konjunktion (BJ3, KM1, TJ3) oder im Rahmen der Haupt- und Nebenstrukturen auch gar keine verwenden (TJ4). Es zeichnet sich also v. a. im Vergleich zwischen den NMS und den Mädchen mit Deutsch als L1 (DM1 und DM4) ein quantitativer Unterschied zwischen den Kindern mit Migrationshintergrund und den anderen Kindern ab, wobei auch bei den NMS große Unterschiede zu konstatieren sind. Hierfür steht nicht zuletzt RJ4, der erst in der dritten Klasse nach Berlin gekommen ist und deshalb an dem ersten Aufnahmezyklus noch nicht teilgenommen hat (und folglich in den Übersichten nicht mit aufgeführt ist). Die Nacherzählung ist sehr knapp gehalten und er verwendet überhaupt keine Konjunktion.

Das Beispiel TJ3, der in der vierten Klasse weniger Konjunktionen verwendet als in der dritten Klasse verweist auch noch einmal auf den optionalen Charakter in der Verwendung der Strukturen, auch wenn allgemein davon ausgegangen wird, dass mit zunehmendem Alter und zunehmender Sprachkompetenz auch der Hang der Sprecher zunimmt, kausale, temporale oder spezifizierende Nebenstrukturäußerungen zu verwenden (vgl. hierzu verschiedene Befunde in Berman/Slobin 1994).⁴

⁴ Hier wird von „spezifizierenden“ Nebenstrukturäußerungen gesprochen, die im Wesentlichen dem zuzurechnen sind, was bei Barkowski 1985 und 1986 zum Mitteilungsbereich ‚Identifizieren‘ und ‚Qualifizieren‘ gerechnet wird.

5.2. Bildgestützte Erzählungen *Frog Story*

Auch in den Erzählungen zur *Frog Story* finden sich nur relativ wenige Subordinationen (vgl. Graphik 2). Die Zahl schwankt in der dritten Klasse (Erhebungszeitpunkt 1–5) zwischen 0 (BJ3) und 8 (BJ2) und in der vierten Klasse (2–5) zwischen 2 (TJ3) und 8 (RJ1) bei den NMS. Bei den MS finden sich in der dritten Klasse ebenfalls große Unterschiede (2–8 Vorkommen) und in der vierten wieder auffallend häufige Verwendungen bei DM1 mit 11 Konjunktionen. Die Daten belegen aber, dass der Erzählanlass durchaus geeignet ist, die Verwendung von Nebensätzen zu untersuchen. Bestätigt wird dies auch durch die Erzählungen von RJ4, der im Deutschen keine Konjunktionen verwendet, da er noch über begrenzte Sprachkompetenzen verfügt, in der Erzählung in seiner Erstsprache Russisch jedoch 5 (temporale und kausale) Konjunktionen verwendet.



⁵ Es sind nur die Nebensatzeinleitenden Konnektoren berücksichtigt, koordinierende Konnektoren wie *und* oder *aber* sowie Infinitivkonstruktionen mit *um zu* nicht (vgl. Tabelle 1).