

Hartmut Günther • Gabriele Kniffka • Gabriele Knoop
Thomas Riecke-Baulecke (Hrsg.)

BASISWISSEN LEHRERBILDUNG:

DaZ unterrichten



Kallmeyer



Hartmut Günther · Gabriele Kniffka · Gabriele Knoop · Thomas Riecke-Baulecke (Hrsg.)

BASISWISSEN LEHRERBILDUNG:

DaZ unterrichten

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

Impressum

Hartmut Günther, Gabriele Kniffka, Gabriele Knoop, Thomas Riecke-Baulecke (Hrsg.)

Basiswissen Lehrerbildung:
DaZ unterrichten

1. Auflage 2023
Das E-Book folgt der Buchausgabe 3. Auflage 2023

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

© 2017. Kallmeyer in Verbindung mit Klett
Friedrich Verlag GmbH
D-30159 Hannover
Alle Rechte vorbehalten.
www.friedrich-verlag.de

Redaktion: Dirk Haupt, Leipzig
Realisation: Stefan Zielasko
E-Book Erstellung: Friedrich Verla GmbH, Hannover

ISBN: 978-3-7727-1097-1

Hartmut Günther · Gabriele Kniffka · Gabriele Knoop · Thomas Riecke-Baulecke (Hrsg.)

BASISWISSEN LEHRERBILDUNG:

DaZ unterrichten

Mit Beiträgen von:

Maike Abshagen, Michael Becker-Mrotzek, Stefan Brömel, Silvia Dahmen,
Hartmut Günther, Simone Jambor-Fahlen, Jörg Kilian, Gabriele Kniffka,
Markus Linnemann, Birgit Neuer, Andrea Óhidy, Inger Petersen,
Thomas Riecke-Baulecke, Jörg Roche, Heinz-Elmar Tenorth,
Elisabetta Terrasi-Haufe

Vorwort	5
Hartmut Günther & Gabriele Kniffka Zweitspracherwerb unter Migrationsbedingungen	7
Heinz-Elmar Tenorth „Integration“ – Erwartungen an die Schule, Möglichkeiten der öffentlichen Erziehung	22
Gabriele Kniffka & Birgit Neuer Sprachliche Anforderungen in der Schule	37
Maike Abshagen Schulische Integration zugewanderter Schülerinnen und Schüler	50
Jörg Roche & Elisabetta Terrasi-Haufe Lernziel sprachliche Handlungsfähigkeit	70
Inger Petersen & Jörg Kilian Grammatik- und Wortschatzvermittlung	88
Silvia Dahmen Hören und Sprechen lehren und lernen	119
Michael Becker-Mrotzek & Simone Jambor-Fahlen Lesen und Schreiben lehren und lernen	134
Markus Linnemann Sprachdiagnose im Unterricht: Grundlagen, Zugänge und Beispiele	149
Andrea Óhidy & Stefan Brömel Pädagogischer Umgang mit Heterogenität: Differenzierung und Individualisierung in Schule und Unterricht	169
Thomas Riecke-Baulecke & Hartmut Günther Unterrichtsqualität im DaZ-Unterricht sichern	192
Autoren- und Herausgeberverzeichnis	208

Vorwort

Deutsch als Zweitsprache zu unterrichten, ist zu einer wichtigen Aufgabe von Lehrkräften geworden; sie ist mit großen Herausforderungen verbunden, insbesondere, wenn sie das Fach Deutsch als Zweitsprache nicht studiert haben. Der vorliegende Band *Basiswissen Lehrerbildung: DaZ unterrichten* hat das Ziel, grundlegende Kenntnisse dafür zu vermitteln, dass Lehrkräfte diesen Herausforderungen begegnen können. Unterricht hat adaptiv zu erfolgen, daher werden in diesem Band Grundlagen vermittelt, die theoriegeleitetes und reflexives Lernen befördern sollen.

Zugleich gehen die hier versammelten Beiträge über den DaZ-Unterricht im engeren Sinne hinaus. Wie internationale Vergleichsstudien zeigen, sind Sprachlernen und Fachlernen eng miteinander verwoben. Eine erfolgreiche Schulkarriere ist von bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen abhängig. Dies gilt für Muttersprachler wie Zweitsprachler gleichermaßen. Sprachbildung ist demzufolge keine Zusatzaufgabe im Fachunterricht, sondern integraler Bestandteil. Multiplikatoren – Studien- und Seminarleiter, Fortbildner, Fachkonferenzleiter, Schulkoordinatoren und Lehrerende an Hochschulen – sind besonders gefragt, das Bewusstsein dafür zu schärfen und Expertise aufzubauen.

Basiswissen Lehrerbildung: DaZ unterrichten möchte beide Zielgruppen ansprechen: Multiplikatoren und (angehende) Lehrerinnen und Lehrer. Der Band thematisiert Deutsch als Zweitsprache und sprachbewusste Arbeit in mehrsprachigen Klassen. Da häufig der stufen- und schulartübergreifende Blick fehlt, war dieser bei der Konzeption der Beiträge ein besonderes Anliegen.

Von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II wird die gesamte schulische Bildungskette erfasst. Damit das Buch für möglichst viele Leserinnen und Leser verständlich und interessant ist, fokussiert es auf Essentials und große Linien, kombiniert theoretische Voraussetzungen und didaktisch-methodische Hinweise. Anschauliche Beispiele und erprobte Abläufe erhellen zudem Schlüsselbereiche des Unterrichts.

Basiswissen Lehrerbildung: DaZ unterrichten versammelt Experten aus Schule und Hochschule: Die Wissenschaftler(innen) und Didaktiker(innen) geben einen Einblick in den aktuellen Stand ihrer Fachwissenschaft, die längst auf die große Herausforderung reagiert hat und praxisnahe Hilfen gibt. Die Lehrer(innen) konzentrieren den Blick von der Schulpraxis und dem eigenen DaZ-Unterricht ausgehend auf typische, mit dem Zweispracherwerb verbundene, Phänomene und beleuchten Aspekte des integrierten Fach-Sprach-Lernens.

Die Zusammenarbeit über die Fachgrenzen hinweg und zwischen Wissenschaft und Praxis, wie sie in einigen Beiträgen dieses Bandes umgesetzt wurde, zeigt, dass auch die Disziplinen voneinander lernen können und zukünftig in höherem Maße sollten. Eine Erkenntnis ist in diesem Zusammenhang, dass einerseits die Fachdidaktiken noch – zu – wenig davon wissen, wie sprachsen-

sibler Fachunterricht für Deutschlerner auszusehen hat. Andererseits bedarf die Sprachdidaktik in höherem Maße der Auseinandersetzung mit Fachsprache und Fachunterricht.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren dieses Buches für die konstruktive Zusammenarbeit und für die Bereitschaft zur Vernetzung wie auch für die interdisziplinäre Öffnung.

Den Leserinnen und Lesern wünschen wir eine ertragreiche Lektüre und Anregungen für einen Unterricht, der Mehrsprachigkeit als Chance für alle begreift.

Kiel im Juni 2017

Hartmut Günther, Gabriele Kniffka,

Gabriele Knoop & Thomas Riecke-Baulecke

Hartmut Günther & Gabriele Kniffka

Zweitspracherwerb unter Migrationsbedingungen

1 Spracherwerb: Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb

Der Spracherwerb ist eine zentrale Aufgabe jedes Kindes – Teilhabe an der Gesellschaft setzt Teilhabe an der Sprache voraus. Dabei lernen die meisten Kinder zuerst nur diejenige Sprache, die in ihrer Umgebung gesprochen wird. Dieser primäre Spracherwerb gilt der Muttersprache. Auch wenn die Mutter bzw. die primäre Bezugsperson des aufwachsenden Kindes dabei eine wichtige Rolle spielt, gilt dennoch, dass sich der *Erstspracherwerb* spontan und ohne systematische Steuerung vollzieht. Er beginnt schon im dritten Schwangerschaftsmonat (Wahrnehmung von Intonation und Emotion sprachlicher Äußerungen).

Neben dem monolingualen Erstspracherwerb gibt es die Erwerbsform des *bilingualen Erstspracherwerbs*, bei dem von Geburt an zwei Sprachen simultan erworben werden, beispielsweise wenn die beiden Elternteile unterschiedliche Erstsprachen (L1) sprechen und mit dem Kind in ihrer jeweiligen L1 interagieren.

Als *Zweitspracherwerb* (auch: L2-Erwerb) bezeichnet man den Prozess der Aneignung einer weiteren Sprache, der in späteren Jahren sukzessiv erfolgt. Von einigen Forschern wird die frühe Aneignung einer L2 als eigene Erwerbsform angesehen und vom L2-Erwerb älterer Lerner unterschieden (vgl. etwa Meisel 2007). Als Kriterien werden in diesem Zusammenhang der Erwerbsbeginn, der Erwerbsverlauf und die erreichbare Sprachkompetenz herangezogen. Der *frühe L2-Erwerb* wird ab einem Erwerbsbeginn zwischen dem 3. und 4. Lebensjahr bis ca. zu einem Alter von zehn Jahren angesetzt.

Beim L2-Erwerb wird traditionell unterschieden zwischen Fremd- und Zweitspracherwerb. Unter *Fremdspracherwerb* wird der formale Erwerb bzw. das Lernen einer oder weiterer Sprachen verstanden. Die Lernenden begegnen der L2 im institutionellen Kontext, unterrichtlich „gesteuert“ im Klassenzimmer und anhand von Lehrmaterialien. Beispiele hierfür sind der Unterricht moderner Fremdsprachen in der Schule oder anderen Bildungseinrichtungen oder *Deutsch als Fremdsprache* (DaF) an Deutschen Auslandsschulen. Beim *Zweitspracherwerb* ist die zu erwerbende L2 die Sprache der Umgebung, sie ist die Verkehrs- und Unterrichtssprache. Der Erwerb findet, so eine gängige Definition, – ungesteuert – in natürlichen Kommunikationssituationen statt. Man spricht in diesem Falle von *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ). Vielfach treten bei dieser Erwerbsform (notwendigerweise) steuernde Elemente hinzu: Jugendliche Seiteneinsteiger lernen Deutsch als Zweitsprache in sogenannten Vorbereitungsklassen, in Deutschland geborene Kinder, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, erhalten Sprachför-

derunterricht, zugewanderte Erwachsene besuchen Integrationskurse und legen den Deutschtest für Zuwanderer (DTZ) zum obligatorischen Nachweis hinreichender Sprachkenntnisse ab.

Beim Lernen einer fremden Sprache ist das Lernen von Lesen und Schreiben in der modernen Gesellschaft unabdingbar. Der *Schriftspracherwerb* ist mit dem Fremdspracherwerb strukturell insofern parallel, als er grundsätzlich gesteuert erfolgt, d. h. in der Schule oder in anderen didaktisch gelenkten Kontexten, und im Regelfalle im muttersprachlichen Kontext, und dass er eine ausgebildete Erstsprache voraussetzt. Es ergibt sich also zunächst dieses sehr einfache Schema:

	Umgebungssprache/Unterrichtssprache identisch mit L1 der Lernenden	Umgebungssprache/Unterrichtssprache nicht identisch mit L1 der Lernenden
ungesteuert	Erstspracherwerb Bilingualer Erstspracherwerb	(früher) Zweitspracherwerb
gesteuert	Schriftspracherwerb	Fremdspracherwerb Zweitspracherwerb

Abb. 1: Spracherwerbsformen

In einer strikt einsprachigen Gesellschaft wäre dieses Schema zutreffend. Solche Gesellschaften gibt es aber in der modernen Welt nicht mehr. Mobilität, besonders aber die weltweiten Migrationsbewegungen machen es notwendig, das Konzept des Zweitspracherwerbs weiter zu fassen. Viele Kinder aus anderen Kulturen müssen Deutsch erst in der Schule lernen, und sie müssen gleichzeitig Lesen und Schreiben lernen. Das einfache Schema ist aber deshalb nützlich, weil man daran sehen kann, wie komplex die Aufgabe des DaZ-Unterrichts ist, da die Bedingungen für Fremd-, Zweit- und Schriftspracherwerb miteinander verbunden auftreten.

Theorien des Erstspracherwerbs können für die Modellierung der späteren Spracherwerbsarten nützlich sein, denn es ist anzunehmen, dass jedenfalls einige der Mechanismen, die den Erstspracherwerb bestimmen, auch später noch greifen. In neuerer Zeit lassen sich vier theoretische Ansätze unterscheiden:

- *Behaviorismus*: Diese Theorie, die den Alltagsvorstellungen vom Lernen am nächsten kommt, stellt das Nachahmen in den Vordergrund: Kinder lernen Sprache, indem sie das nachmachen, was sie den Sprachvorbildern abgucken.
- *Kognitivismus*: Hier wird die eigene Leistung des Kindes in den Vordergrund gestellt. Aus dem, was es hört, baut es seine eigene Sprache zusammen, vergleicht mit dem Gehörten, verändert, vergleicht usw.
- *Interaktionismus*: Hier wird die Beziehung zur Mutter und anderen sprechen Personen hervorgehoben, die Kommunikation steht im Vordergrund. Das Kind erkennt, was durch Sprechen erreicht wird und macht bei der Kommunikation mit.
- *Nativismus*: Das Kind verfügt über ein angeborenes Sprachentwicklungssystem, das langsam ausreift.

Für die Modellierung des Zweitspracherwerbs ist der Nativismus wenig ergiebig; Zweitspracherwerb setzt per definitionem auf der Basis einer mehr oder weniger ausgebauten Erstsprache auf. Die anderen Theorien aber liefern wichtige Hinweise. Das folgende Schema mag das verdeutlichen:

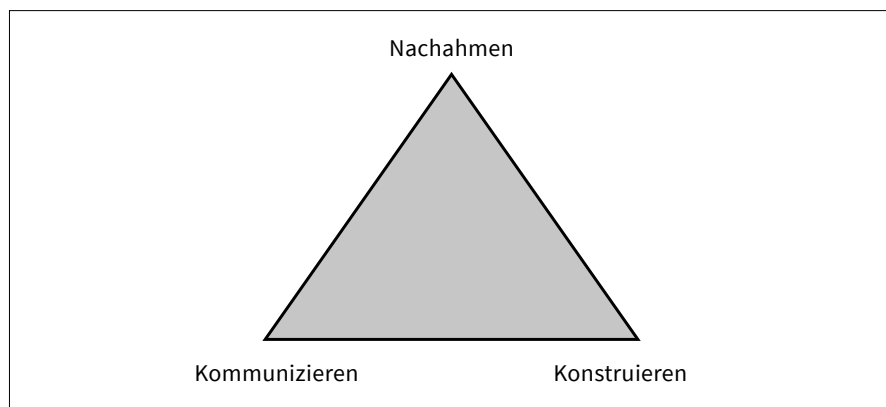


Abb. 2: Schema der Tätigkeiten des L2-Lerners

In der Grafik sind die drei zentralen Merkmale der angeführten Theorien vereinigt. Im Deutschunterricht wenden DaZ-Lerner Erwerbsstrategien an, die Imitation, Konstruktion und Kommunikation umfassen. Sie ahmen Sprachvorbilder nach, vor allem in einer bestimmten Phase des Ausspracheerwerbs (vgl. den Beitrag von Silvia Dahmen in diesem Band, S. 119 ff.), doch Nachmachen allein ist nicht ausreichend, es muss auch konstruiert werden, und zwar auf allen sprachlichen Ebenen: Bei der Zusammensetzung der Buchstaben und Wortbausteine zu Wörtern, von Wörtern zu Sätzen. Das alles ist wiederum kommunikativ einzubringen. Erfolgreicher DaZ-Unterricht wird besonders in der Anfangsphase Aufgaben und Settings einbringen, in denen diese Tätigkeiten sich beständig abwechseln und ergänzen.

In der heutigen Spracherwerbsforschung wird – weithin akzeptiert – der L2-Erwerb als Prozess kreativer Konstruktion durch die Lernenden aufgefasst; im Zentrum der Forschung steht die Aneignung der fremden Sprache durch den Lernenden. Eine zentrale Erwerbsstrategie ist dieser Auffassung zufolge die Input-Analyse. Demnach nehmen L2-Lernende den sprachlichen Input ihrer Umgebung auf, zerlegen ihn in seine Bestandteile („Dekomposition“) und rearrangieren diese für eigene sprachliche Äußerungen. Das Ergebnis dieser Input-Analyse ist die sogenannte „Lernersprache“ oder „Interlanguage“, die jede/r Lernende entwickelt. Diesen Lernersprachen liegt ein Regelsystem zugrunde, welches sich der/die L2-Lernende aus dem Input erschlossen hat, das aber nicht unbedingt mit dem Regelsystem der zu erlernenden L2 genau übereinstimmen muss. So ist beispielsweise die Verbform in „Jana kommt“ einerseits offenkun-

dig abweichend. Andererseits lässt sich hier die regelmäßige Präteritumsbildung schwacher Verben (-t-) identifizieren. Wie lassen sich Formen wie „kammte“ in der Lernaltersprache erklären? Der/die L2-Lernende hat aus dem Input Bedeutung und Funktion von -t- für die Bildung des Präteritums bei schwachen Verben intuitiv erkannt und appliziert diese Regel auf ein starkes Verb, wenngleich es sich dabei um einen Bereich handelt, in dem sie nicht gilt, d. h. wenn der/die L2-Lernende die Form übergeneralisiert. Dieses Vorgehen der/des Lernenden wird als „kreativ“ bezeichnet.

Neben der Erwerbsstrategie der Input-Analyse setzen L2-Lernende die Strategie des *Chunk-Learning* ein, welches auf Memorisierung basiert. Chunks sind formelhaft eingesetzte, aus mehreren Elementen zusammengesetzte Phrasen, die von Zweitsprachlernenden als Ganze wahrgenommen und abgespeichert werden, z. B. „Wie geht es dir?“ Solche Routineformeln und Sprachbausteine machen auch einen großen Anteil in der muttersprachlichen Alltagskommunikation aus und stellen die Flüssigkeit von Kommunikation sicher. *Chunk-Learning* ist eine Strategie, die L2-Lernende vor allem am Anfang ihres Erwerbsprozesses einsetzen. L2-Anfänger greifen Routineformeln und Sprachbausteine, die leicht memorisierbar sind, auf (vgl. o. Imitation) – insbesondere, wenn sie im Input hochfrequent sind. *Chunk-Learning* verhilft L2-Lernenden auf effiziente Weise rasch zu einem Inventar an inhaltlichen Sprachmitteln, die in Standardsituationen schnell abgerufen werden können, ohne dass das Arbeitsgedächtnis über Gebühr belastet wird. Damit werden zum einen die Flüssigkeit der Kommunikation und damit die Kommunikationskompetenz gefördert, zum anderen kann sich der/die Lernende stärker auf die Inhalte von L2-Äußerungen konzentrieren. Darüber hinaus haben Chunks neueren Erkenntnissen zufolge eine weitere wichtige Funktion: Vereinfacht ausgedrückt, bilden diese Sprachbausteine die Basis zur sukzessiven Ableitung von sprachlichen Regeln, vgl. Westhoff 2007, 16–17: „Anders als vielfach angenommen, stehen Regeln nicht am Anfang, sondern am Ende des Erwerbsprozesses.“

Fazit: Für eine erfolgreiche L2-Aneignung sind beide Erwerbsstrategien, Input-Analyse und *Chunk-Learning*/Memorisierung, gleichermaßen relevant.

Bei der Ableitung zielsprachlicher Regeln gehen Lernende schrittweise vor, d. h. sie erschließen sich ein grammatisches Subsystem nicht auf einmal, sondern nacheinander. Formen wie „kammte“ sind dafür ein Beleg: Offenbar werden die Formen der regelmäßigen Präteritumsbildung bei schwachen Verben eher bearbeitet als die Präteritumsbildung bei starken Verben. „Irreguläre Formen erweisen sich [...] auch im Bereich des Präteritums für den Erwerb unter jedweden Bedingungen als äußerst erwerbsresistent“ (Diehl et al. 2000, S. 156). Der Grund hierfür mag in der Frequenz der Formen liegen: Die Formen der schwachen Verben sind ungleich häufiger als die der starken Verben, die zudem noch einer gewissen Variation unterliegen. Es wird angenommen, dass Lernende implizit Hypothesen darüber anstellen, wie die zielsprachliche Regel aussieht, also beispielsweise „Vergangenheit wird am Verb durch -t- ausgedrückt.“ Diese Hypo-

these wird im Sprachgebrauch erprobt und je nach Input oder Feedback revidiert. Das heißt, die Lernersprache ist nicht nur in sich systematisch/regelgeleitet, sondern auch dynamisch in dem Sinne, dass das Regelsystem dem Erkenntnisstand kontinuierlich angepasst wird.

Die schrittweise Erschließung zielsprachlicher Strukturen erfolgt in einigen grammatischen Teilbereichen in einer bestimmten Abfolge, den sogenannten Erwerbssequenzen. Für das Deutsche als Fremdsprache sind solche festen Phasenabfolgen u. a. für die Bereiche Verbalflexion, Objektkasus und Satzstellung empirisch belegt. Wenn man auch nicht von einer universal gültigen Erwerbsabfolge ausgehen kann, so gewähren uns die Ergebnisse zu den Erwerbsverläufen bei bestimmten Ausgangssprachen wertvolle Einblicke in die Natur des Zweit-/Fremdsprachenerwerbs. Beispielhaft sei nachfolgend die Erwerbssequenz mit Bezug auf die Verbflexion, die im Kontext des DiGS-Projektes (Deutsch in Genfer Schulen), einer großen empirischen Studie, ermittelt wurde, vorgestellt (vgl. Diehl et al. 2000). Basis dieser Untersuchung war ein umfangreiches Korpus schriftlicher Texte französischsprachiger DaF-Schüler/-innen (Primarstufe bis Matura). Demnach vollzieht sich der Erwerb der Verbalflexion in sechs chronologisch aufeinanderfolgenden Phasen (vgl. Diehl et al. 2000, S. 364):

- Phase I: Präkonjugale Phase (Infinitive; Personalformen als Chunks)
- Phase II: Regelmäßige Konjugation im Präsens
- Phase III: Konjugation der unregelmäßigen Verben im Präsens Modalverben + Infinitiv
- Phase IV: Auxiliar + Partizip
- Phase V: Präteritum (erst regelmäßige, dann irreguläre Formen)
- Phase VI: Übrige Formen.

Die abweichende Form „kamte“ muss vor dem Hintergrund dieser Abfolge als entwicklungsbedingt angesehen werden: Die Phase V der Verbalflexion wurde offenbar noch nicht vollständig durchlaufen, der/die Lernende hat erst die Regel für die regelmäßige Präteritumbildung internalisiert, die irregulären Formen müssen noch bearbeitet werden.

Diehl et al. 2000 weisen darauf hin, dass sich die in den Erwerbssequenzen festgelegten Abfolgen nicht durch Unterricht manipulieren lassen. Offenbar werden bei der Erschließung grammatischer Teilbereiche die zu analysierenden Einheiten, einer inneren Logik folgend, in einer bestimmten Reihenfolge abgearbeitet und nach und nach erworben, sodass ein Regelwerk entsteht. In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass die chunkmäßige Verwendung von Formen kein Indiz für den Erwerb einer Regel darstellt, vgl. Phase I der Verbflexion, in der Personalformen als Chunks verwendet werden. Der Erwerb der Flexion im Präsens erfolgt erst in Phase II. Unterricht sollte sich, so die Empfehlung der Autorinnen, an den Erwerbssequenzen orientieren.

Ein weiterer wichtiger Aspekt im Rahmen des L2-Erwerbs ist der Einfluss der Erstsprache(n) bzw. weiterer vorher erworbener Sprachen. Lernende übertra-

gen ihr sprachliches Wissen auf die zu lernende Sprache. Diesen Vorgang nennt man Transfer. Transferphänomene sind äußerst komplex und bedürfen der differenzierten Betrachtung. Analysiert man Lernaltersprache, finden sich – gerade bei Anfängern – Abweichungen, die auf den Einfluss der Muttersprache zurückzuführen sind. In der Äußerung „Der Kiwi ist lecker“, geäußert von einer spanischsprachigen L2-Lernerin, ist das Genus von „Kiwi“ vermutlich aus dem Spanischen übertragen, wo es „el kiwi“ (mask.) heißt. Im Bereich Genus sind häufig Übertragungen aus der L1 zu beobachten, wenn die L1 über ein Genussystem verfügt. Doch nicht alle sprachlichen Bereiche sind gleichermaßen anfällig für Übertragungen. So werden etwa Elemente der Flexion eher seltener übertragen, das heißt, man würde eine Form „komm-ed“ von einem englischsprachigen DaF-Lernenden wohl kaum finden. Merkmale der Syntax und der Aussprache der L1 werden hingegen tendenziell öfter transferiert.

Nicht nur grammatisches Wissen im engeren Sinne wird von der L1 auf die L2 appliziert. Auch Sprachhandlungswissen wird übertragen. Dieses bezieht sich darauf, wie Sprache als Kommunikationsmittel eingesetzt werden kann, also beispielsweise, wie man sprachlich Kontakt zu jemandem aufnimmt, wie man nach etwas fragt, um etwas bittet etc. Diese pragmatische Kompetenz kann sich positiv auf die Bedeutungszuschreibung in bestimmten Sprachhandlungssituationen auswirken und das Verstehen erleichtern. Ein typisches Beispiel wäre hier eine Verkaufssituation in einer Bäckerei oder auf dem Markt. Diese Art von Interaktion ist in vielen Sprachen und Kulturen üblich und vergleichbar und kann im L2-Kontext genutzt werden. Auch wenn nicht der genaue Wortlaut verstanden wird, so kann auf der Basis des bereits vorhandenen Wissens Sinn zugeschrieben werden.

Häufigkeit und Qualität von Transferphänomenen (positiv wie negativ) sind vom Alter der L2-Lernenden abhängig. So legen einige Forschungsergebnisse nahe, dass ältere L2-Lernende eher grammatische Merkmale aus der L1 übertragen als jüngere Lernende. Das hängt damit zusammen, dass jüngere Lerner ihre L1-Kompetenz u.U. noch nicht voll ausgebildet haben. Auch verfügen ältere L2-Lerner, aufgrund ihres Weltwissens, im Allgemeinen über deutlich mehr pragmatische Kompetenzen als jüngere Lernende.

Beim Schriftspracherwerb kann sich Transfer aus der L1, je nach Ausgangssprache und ggf. zuvor erlernter Schrift, in unterschiedlicher Weise manifestieren.

2 Schriftspracherwerb in der L2

In einer modernen Gesellschaft ist die Fähigkeit des Lesens und Schreibens Voraussetzung für eine problemlose Teilhabe an den gesellschaftlichen Prozessen. Der Schriftspracherwerb ist, wie der Fremdsprachenunterricht, grundsätzlich gesteuert. Dabei ist die Alphabetisierung, d. h. das Verstehen des Zusammen-

hangs zwischen Lauten und Buchstaben, gesprochenen und geschriebenen Wörtern und Sätzen, nur ein erster Schritt dazu, im gesellschaftlich erwarteten Maße lesen und schreiben zu können.

Die gängigen Methoden der Alphabetisierung im DaZ-Unterricht orientieren sich an denen im muttersprachlichen Unterricht. Dort dominieren trotz berechtigter Kritik an der unzureichenden empirischen Basis Phasenmodelle (eine kritische Übersicht gibt Becker 2008). Danach dominiert in der ersten Phase das Lesen mit dem Aufbau eines Sichtwortschatzes. Der Übergang in die zweite Phase wird nach dem Modell dadurch ausgelöst, dass die Wörter eines nicht an der Wortstruktur orientierten Sichtwortschatzes nicht geschrieben werden können – es bedarf dazu der phonographischen Orientierung, d. h. an der Beziehung zur Lautung. Da aber allein mithilfe der Buchstaben – Laut-Beziehung Lesen und Schreiben nicht möglich sind, wird die dritte Phase benötigt, in der orthografische Prinzipien hinzukommen müssen. Wenn also ein Kind anfangs *hunt* für *Hund* oder *hama* für *Hammer* schreibt, so ist dies zunächst eher ein Zeichen für eine erfolgreiche Bewältigung der phonographischen Phase – wenn es das noch Ende der dritten Klasse tut, fehlt das Verständnis für die weiteren Prinzipien der deutschen Wortschreibung. Alle Modellierungen des Aneignungsprozesses der Alphabetschrift gehen davon aus, dass die Stufe phonografischen Lesens und Schreibens unverzichtbar ist. Wenn dem so ist, dann muss jede Unterweisung an dieser Fähigkeit ansetzen. Dementsprechend ist es wenig sinnvoll, funktionale Erweiterungen des Prinzips oder damit nicht kongruente Prinzipien zu thematisieren, bevor es nicht in seinen Grundzügen beherrscht wird.

Für den DaZ-Unterricht gibt es ein zentrales Problem bei der Adaptation dieses lautorientierten Vorgehens, wie es durchaus verschiedenen Ansätzen gemeinsam ist (z. B. der sogenannten synthetisch-analytischen Methode oder dem Programm *Lesen durch Schreiben*): Das Kind, das alphabetisiert werden soll, lernt sehr oft gerade erst das Deutsche als Lautsprache oder beherrscht diese nur unzureichend. Wenn also der Lautbezug und das „Heraushören“ der Laute und Silben aus deutschem Sprachmaterial zu sehr in den Vordergrund gestellt wird, besteht für das lernende Kind eine große Schwierigkeit darin, die in seiner Muttersprache möglicherweise gar nicht vorkommenden Laute und Silben zu erkennen, um sie dann zu verschriften oder lautierend zu lesen. Es ist deshalb vorgeschlagen (und auch versucht) worden, den Erwerb der Lautsprache von dem der Schrift zu trennen, indem Grundschulkinder zunächst statt im Deutschen in ihrer Muttersprache alphabetisiert wurden. Von den technisch-organisatorischen Problemen dieses Ansatzes abgesehen, scheint sich aber gezeigt zu haben, dass dies für DaZ-Lerner keineswegs den Schriftspracherwerb im Deutschen befördert. Ganz im Gegenteil ist zu betonen, dass die erworbenen Schriftwörter auch bei der Festigung und Erweiterung der Lautsprache hilfreich sein können, weil sie eine zusätzliche Lern- und Memorisierungshilfe darstellen.

Jugendliche oder erwachsene DaZ-Lerner sind demgegenüber häufig bereits in ihrer Muttersprache alphabetisiert. Ist diese lateinschriftlich, ergeben sich

beim Erwerb der deutschen Orthografie kaum Probleme. Komplexer stellt sich die Situation bei Lernern aus anderen Schriftsystemen wie z. B. der arabischen Schrift dar.

Jüngeren Untersuchungen zufolge, sind beim Erwerb von Aussprache und Orthografie einer L2 wechselseitige Einflüsse zwischen Laut- und Schriftebene beobachtbar (vgl. für die nachstehenden Ausführungen Dahmen & Weth 2017). Sie manifestieren sich in Abweichungen in der Sprach- und/oder der Schriftproduktion von DaZ-Lernenden.

Wie bereits erwähnt, unterscheiden sich Erst- und Zweitsprache häufig in ihrem jeweiligen Lautinventar und den phonologischen Regeln. Sind DaZ-Lernende noch nicht in der Lage, die Phoneme des Deutschen zu diskriminieren, fällt es ihnen schwer bzw. ist es ihnen unmöglich, die geforderte Phonem-Graphem-Zuordnung vorzunehmen. So sind im Arabischen [i] und [e] Allophone eines Phonems /i/, während im Deutschen sowohl /i/ wie auch /e/ Phonemstatus haben. Infolgedessen haben arabische DaZ-Lernende u.U. Schwierigkeiten, die Grapheme <i> und <e> korrekt zuzuordnen.

Auch stimmen die Phonem-Graphem-Korrespondenzen des Deutschen vielfach nicht mit denen der L1 von Lernenden überein, wenn ein Graphem in beiden Schriftsystemen vorkommt. So repräsentiert das Graphem <ch> im Deutschen [ç] und [x] <licht> und <bucht>, [tʃ] im Englischen und Spanischen <such> bzw. <mucho>, oder [k] im Italienischen <machina>. Sind in zwei Sprachen Phoneme identisch, so kommt es häufig vor, dass sie jeweils anders graphisch realisiert werden. Im Deutschen beispielsweise wird das Phonem /ʃ/ meist durch das Graphem <sch> repräsentiert, im Türkischen aber durch <ş>.

Dahmen und Weth (2017) fassen die wechselseitigen Einflüsse von Laut- und Schriftebene, die sich durch die Unterschiede zwischen den jeweiligen L1- und L2-Systemen ergeben, folgendermaßen zusammen:

1. *Einfluss Lautebene – Schriftebene*: Abweichende Schreibungen treten zum einen auf, wenn Lernende Phonemkontraste in der L2 Deutsch nicht wahrnehmen und die korrespondierenden Grapheme nicht zuordnen können. Zum anderen übertragen L2-Lernende die durch ihre L1-Muster geprägte Aussprache in die Schrift. Ein Beispiel für letzteren Fall ist die Schreibung **belebt* statt *beliebt* durch eine arabischsprachige DaZ-Lernerin.
2. *Einfluss L1-Schrift – L2-Schrift*: Darüber hinaus lässt sich die Übertragung von Schriftkonventionen der L1 in die L2-Schriftproduktion beobachten: Eine Schülerin mit der L1 Arabisch beispielweise zeigte in ihren Schriftproduktionen Schreibungen wie **Mria* statt *Maria*. Hier ist ein Transfer aus dem Arabischen zu beobachten, wo Vokale häufig nicht verschriftet werden.
3. *Einfluss Schrift – Aussprache*: Alphabetisierte DaZ-Lernende leiten gelegentlich die Aussprache eines deutschen Wortes auf Basis ihrer L1-Schriftkonventionen aus dem Schriftbild ab, was zu Abweichungen in der Aussprache führt. So repräsentiert das Graphem <z> im Deutschen die Affrikate [ts], wie in <Zoo> ([tso:]), im Englischen steht <z> hingegen für das stimmhafte [z], wie in <zoo> ([zu:]). L2-Lernen-

de mit der L1 Englisch sprechen <Zahl> u.U. nicht als [tsa:l] aus, sondern als [za:l]. Die hier skizzierten Transferprozesse zwischen L1 und L2, die Wechselwirkungen zwischen den beteiligten Schrift- und Lautsystemen sind, ebenso wie die oben beschriebenen Übertragungsmechanismen in den anderen sprachlichen Bereichen, als völlig normale Erscheinungen im Prozess der Aneignung einer L2 anzusehen. Bei der Konzeption von Unterrichtsmaßnahmen bedarf es allerdings einer genauen Diagnose, um eine effektive Unterstützung sicherzustellen.

3 Mediale und konzeptionelle Schriftlichkeit

Beim Sprechen erzeugen wir mit unseren Sprechorganen Schall, den wir mit den Ohren wahrnehmen. Mündliche Äußerungen haben eine zeitliche Ausdehnung, und sie sind flüchtig. Wie auch immer der Sprachwahrnehmungsprozess im Einzelnen funktioniert – er muss darauf eingestellt sein, dass der Wahrnehmungsgegenstand sofort wieder vergeht. Schriftliche Äußerungen haben demgegenüber keine zeitliche, sondern eine räumliche Ausdehnung, sie sind nicht flüchtig, sondern konstant. Mithilfe von Werkzeugen erzeugen wir sie mit den Händen, und wir nehmen sie mit den Augen wahr. Zeitliche Beschränkungen, die in der Natur der Sache lägen, gibt es nicht, und beim Lesen sind die Organe der auditiven Sprachwahrnehmung nicht notwendig beteiligt.

Diese Beobachtungen betreffen das Medium, in dem kommuniziert wird. Eine ganz andere, neue Perspektive in der wissenschaftlichen Diskussion von Mündlichkeit und Schriftlichkeit ist die Unterscheidung von medialer und konzeptioneller Dimension (Koch & Österreicher 1986, vgl. auch Günther 1997). Sie beruht auf der Erkenntnis, dass eine direkte, d. h. eindimensionale, Abbildung der Dichotomie Schriftlichkeit vs. Mündlichkeit auf andere Gegensatzpaare wie hypotaktisch vs. parataktisch, monologisch vs. dialogisch, reflektiert vs. spontan etc. dem Gegenstand nicht gerecht wird, so, als handele es sich einfach um mit dem Kanal (optisches vs. akustisches Signal) verbundene Verarbeitungsunterschiede. Koch & Österreicher (1986) weisen den Unterschied von Mündlichkeit und Schriftlichkeit zwei Dimensionen zu, einer medialen und einer konzeptionellen. Medial soll hinfort von phonisch und graphisch, konzeptionell von mündlich und schriftlich gesprochen werden. Abbildung 3 (S. 16) verdeutlicht den Ansatz mit Beispielen.

Die horizontale Achse kennzeichnet die mediale Dimension; sie ist dichotomisch: Eine Äußerung, ein Text kann immer nur entweder phonisch (links) oder graphisch (rechts) sein. Konzeptionelle Schriftlichkeit bzw. Mündlichkeit ist die zweite Dimension, dargestellt auf der vertikalen Achse; sie ist graduell. Die beiden Dimensionen stehen orthogonal aufeinander, sind also beliebig kombinierbar. Es gibt lautsprachliche Vorgänge von hoher konzeptioneller Schriftlichkeit. So ist ein wissenschaftlicher Vortrag medial phonisch: Es wird Schall produziert. Und doch haben die Redner einen geschriebenen Text vor sich, dem sie folgen.

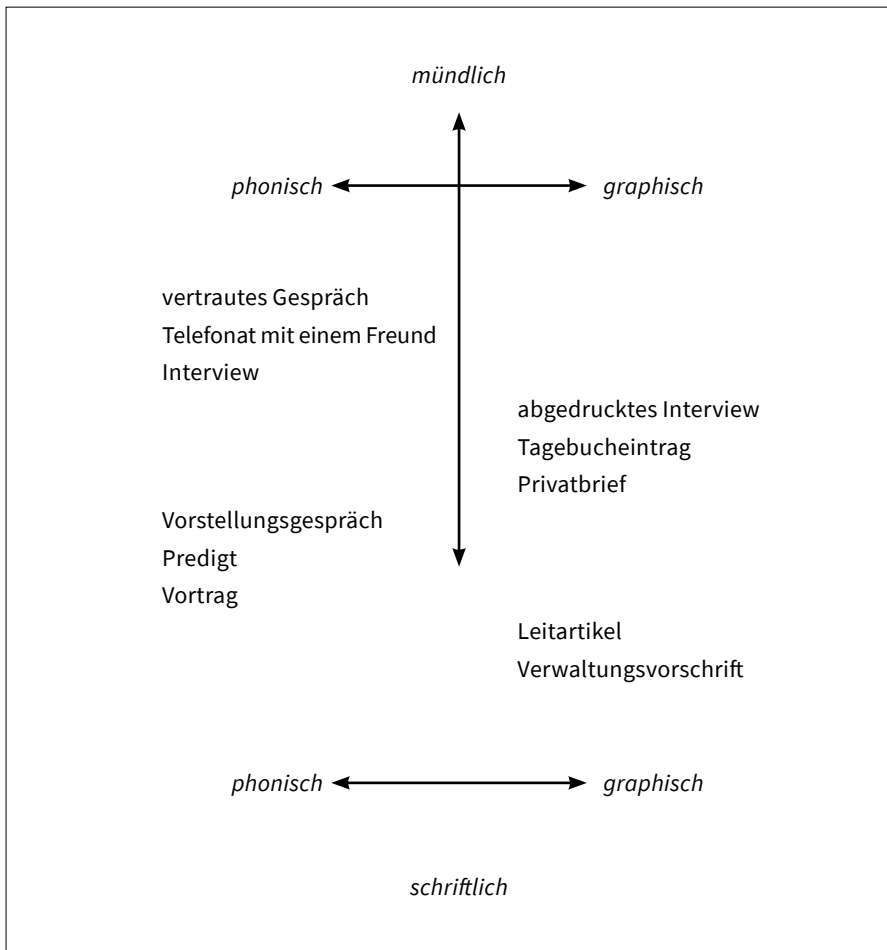


Abbildung 3: Die zwei Dimensionen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit (nach Koch & Österreicher 1986)

Deshalb gehört ein wissenschaftlicher Vortrag, wenngleich medial phonisch, in die Domäne der konzeptionellen Schriftlichkeit: Es wird gesprochen, aber es handelt sich um geschriebene Sprache. Was heißt das? Es gibt eine Reihe von Merkmalen der Kommunikationsbedingungen und der Versprachlichungsstrategien, die typischerweise eher mündlich oder schriftlich gebraucht werden – sie sind in der langen Geschichte der Rhetorik, der Sprachwissenschaften und der Lese- und Schreibdidaktik vielfach diskutiert worden.

Auf der Ebene der Kommunikationsbedingungen stehen z. B. (eher) dialogische Strukturen konzeptioneller Mündlichkeit Strukturen typischer Monologizität im schriftlichen Bereich gegenüber, ebenso Spontanität vs. Reflektiertheit usw. Auf der Ebene der Versprachlichungsstrategien finden wir in konzeptionel-

ler Mündlichkeit eher parataktische, in konzeptioneller Schriftlichkeit eher hypotaktische Organisation; wir treffen auf größere Kompaktheit und Elaboriertheit in der Schriftlichkeit gegenüber der Mündlichkeit etc. Wichtig dabei ist nun aber, dass die Dichotomien nicht notwendig alle auf einmal verwirklicht sind und dass mancher schriftliche Text Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit, mancher mündliche Text Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit aufweist. Es ist dies typisch für unsere heutige Situation: Konzeptionelle Schriftlichkeit und Mündlichkeit existieren nicht nebeneinander, sondern durcheinander. Dem hochliteralen Menschen steht in der Regel der Eckpunkt „reiner“ konzeptioneller Mündlichkeit nur noch in Ausnahmesituationen (Fluchen; in der Fankurve beim Meisterschaftsspiel etc.) zur Verfügung.

Eine ähnliche Unterscheidung von basalen kommunikativen Fähigkeiten (BICS = *Basic Interpersonal Communicative Skills*), die eher in der mündlichen Alltagskommunikation entwickelt werden, und bildungssprachlichen Sprachfähigkeiten (CALP = *Cognitive Academic Language Proficiency*) hat Jim Cummins getroffen. Mancher DaZ-Lerner in der Migration wird in der Schule mit dem Problem konfrontiert, dass die zu erwerbende neue Sprache bzw. Sprachvarietät über eine besondere Ausprägung verfügt, die ihm auch in seiner Muttersprache fremd ist. Der dafür auch verwendete Ausdruck *Bildungssprache* ist insofern irreführend, als er eine Verknüpfung mit höheren Bildungsinhalten suggeriert. Gemeint sind aber nicht die Inhalte, sondern bestimmte Sprachformen, die in erster Linie in schriftlicher Kommunikation vorkommen. In dem Maße, in dem ein Kind schon vor Schuleintritt mit konzeptioneller Schriftlichkeit in Berührung gekommen ist, kann es auch die Aufgabe besser lösen, lesen und schreiben zu lernen. Auf diese Zusammenhänge wird im nachfolgenden Kapitel näher eingegangen.

4 Faktoren, die den Zweitspracherwerb beeinflussen

Der Zweitspracherwerb wird durch eine Reihe unterschiedlicher Faktoren beeinflusst, wie Studien belegen. Diese Faktoren werden als Erklärung dafür herangezogen, dass der Lernerfolg bei Zweitsprachenlernenden, d. h. die höchste erreichbare Kompetenz, im Gegensatz zum Erstspracherwerb, recht unterschiedlich ausfallen kann. Bei diesen sogenannten Lernervariablen werden drei Hauptkategorien unterschieden: kognitive Variablen, affektive Variablen und soziale Faktoren. Zur ersten Kategorie zählen u. a. Sprachlerneignung, Intelligenz, Sprachlernstile und Sprachlernerfahrung. So wird der Faktor Sprachlerneignung vor allem über sprachanalytische Fähigkeiten und die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses definiert. Ein Kind, das über eine ausgeprägte phonologische Bewusstheit verfügt, tut sich leichter im Erwerb der Aussprache einer L2 und vermutlich auch im zweitsprachlichen Schriftspracherwerb. Auch hilft der Erwerb einer L2 der Aneignung weiterer Sprachen, etwa wenn die L3 Deutsch nach der L2 Eng-

lich erfolgt. Am augenscheinlichsten zeigt sich dieser Umstand im DaZ-Kontext, wenn zugewanderte Schülerinnen und Schüler, deren L1 über ein anderes Schriftsystem als das Deutsche verfügt (z. B. Arabisch oder Chinesisch), bereits über die englische Sprache mit der lateinischen Schrift in Berührung gekommen sind. Eine Zweitalphabetisierung ist in solchen Fällen nicht erforderlich (vgl. o.).

Zu den affektiven Variablen werden gemeinhin Motivation, Ängste, die Einstellung zur L2 bzw. zur Zielkultur sowie Persönlichkeitsmerkmale wie Introvertiertheit vs. Extrovertiertheit gezählt. Es ist leicht vorstellbar, dass ein extrovertierter Jugendlicher, der den Kontakt zu anderen sucht und sich auf sprachliche Interaktionen einlässt, im Bereich der mündlichen Kommunikationskompetenz schneller und effektiver lernt als ein Lernender, der dies nicht tut.

In der dritten Kategorie, den sozialen Faktoren, sind die Größen Alter, Geschlecht und soziokulturelle Erfahrungen von L2-Lernenden zusammengefasst. Das soziokulturelle Milieu, in dem der Aneignungsprozess stattfindet, ist dabei von grundlegender Bedeutung. Es wirkt u.a. auf die bereits erwähnten Faktoren Einstellung der Lernenden oder auch auf ihre Motivation, eine Zweitsprache zu lernen, ein. Das soziokulturelle Milieu prägt darüber hinaus die Erfahrungen, die ein Kind, ein/e Jugendliche/r machen kann oder nicht (vgl. Abschnitt 1 „pragmatische Kompetenz“), es ist verantwortlich für die sprachliche Sozialisation allgemein.

Die hier aufgeführten Einflussfaktoren auf den Lernerfolg in einer L2 können nicht unabhängig voneinander betrachtet werden. Sie wirken in vielfältiger, komplexer Weise zusammen, beeinflussen sich z.T. wechselseitig. Mit zunehmendem Alter und zunehmender Erfahrung ändern sich beispielsweise Einstellungen, Lernstile und die Motivationsstruktur.

5 Deutsch als Zweitsprache im Handlungsfeld Schule

Schülerinnen und Schüler, für die das Deutsche Zweitsprache ist, sind im Handlungsfeld Schule mit besonderen Anforderungen konfrontiert: Wie in Abschnitt 3 dargelegt, werden hier konzeptionell-schriftsprachliche Kompetenzen in Form von bildungs- bzw. fachsprachlichen Varietäten gefordert, produktiv wie rezeptiv. Daran scheitert ein nicht geringer Anteil von DaZ-Lernenden auch heute noch, wie die aktuellen Ergebnisse großer Schulleistungsstudien wie den PISA-Studien belegen.

Demnach ist das Aufwachsen unter Bedingungen von Migration mit Risiken für den Bildungserfolg verbunden. Die im Jahr 2016 erschienenen Auswertungen der PISA-Daten von 2012 machen deutlich, dass u. a. die Faktoren sozial benachteiligtes Elternhaus, kein Kindergartenbesuch, ein Migrationshintergrund und das Aufwachsen mit einer anderen Sprache als der, die in der Schule gesprochen wird, für Schülerinnen und Schüler ein Risiko darstellen, in der Gruppe der Leistungsschwachen in den Fächern Mathematik, Naturwissenschaften und

Lesen zu enden. Für viele Kinder und Jugendliche, die Deutsch als Zweitsprache lernen, treffen alle der aufgeführten Faktoren gleichzeitig zu. Sie sind also in mehrfacher Hinsicht benachteiligt. Als einer der wichtigsten Faktoren für eine erfolgreiche Bildungsbeteiligung kann die Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch gelten, und zwar im Hinblick auf die Beherrschung konzeptionell-schriftsprachlicher Varietäten, wie eingangs erwähnt. Für Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache stellen etwa bestimmte syntaktische Strukturen wie beispielsweise Präpositionalphrasen, längere Sätze, Koordinationen bzw. die Zunahme grammatischer Komplexität Rezeptionshürden dar und sie haben nicht selten Schwierigkeiten, die Texte und Aufgaben in den verschiedenen Schulfächern zu verstehen (vgl. Berendes 2015). Die vorhandenen Defizite in den fach- und bildungssprachlichen Registern werden aber vielfach nicht hinreichend diagnostiziert, insbesondere wenn es sich um Defizite im Bereich der sprachlichen Rezeption handelt:

Kinder mit Sprachverständnisproblemen fallen oft erst gegen Ende der Grundschulzeit auf, wenn die an sie gestellten sprachlichen Anforderungen deutlich zunehmen.

(Berendes 2015, S. 126)

Wie in Abschnitt 4 angeführt, spielt das Elternhaus bei der sprachlichen Sozialisation, d. h. bei der Entwicklung von Sprachkompetenz, eine entscheidende Rolle: Das Sprachverhalten in der Familie hat, unabhängig davon, ob Migrationsbedingungen vorliegen oder nicht, einen unmittelbaren Einfluss auf die Sprachkompetenz von Kindern. So konstatiert die OECD:

Schülerinnen und Schüler mit erfolgreichen Ergebnissen stammen meist aus einem Elternhaus, das sich durch Bildungsnähe auszeichnet. [...] Gut ausgebildete und beruflich gut gestellte Eltern bieten den Kindern günstige Bedingungen für den Lernerfolg wie der Bezug zu Büchern, die Bereitschaft, soziale, politische oder kulturelle Themen zu diskutieren sowie die sprachlichen Voraussetzungen zur Hilfe bei Hausaufgaben.

(www.pisa.admin.ch)

Der familiäre Kontext scheint für Kinder mit Migrationshintergrund evtl. noch etwas stärker wirksam zu sein. Die Sprachkompetenz der Eltern in der L2 Deutsch, deren sprachliches Verhalten und deren sprachlichen Aktivitäten beeinflussen die Sprachkompetenz vor allem jüngerer Kinder, wie einige aktuelle Studien nahelegen (vgl. u. a. Keller et al. 2015).

Wenn auch die Bemühungen um explizite sprachliche Bildung in allen Fächern in den letzten Jahren deutlich zugenommen haben, so nimmt die Familie im schulischen Kontext als sprachliche Sozialisationsinstanz weiterhin eine wichtige Rolle ein: Sprachliche Sozialisationsarbeit im Elternhaus wird schlicht vorausgesetzt (vgl. o. OECD). In zugewanderten Familien kann diese mit Bezug

auf die Sprache des Einwanderungslandes zumeist nicht geleistet werden, zumindest dann nicht, wenn die Eltern keine oder nur geringe Sprachkenntnisse im Deutschen haben (vgl. Heimken 2015, S. 36). Hier ist die Institution Schule gefordert, die schlechteren Ausgangsbedingungen von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, auszugleichen.

Im Spannungsfeld Familiensprache – Schulsprache sind einige weitere Gesichtspunkte zu berücksichtigen. Beim Eintritt von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in das deutsche Bildungssystem, sei es als Dreijährige/r in den Kindergarten oder als Seiteneinsteiger/-in in die Sekundarstufe, findet ein Wechsel von der Erstsprache in die Zweitsprache statt. Der Bildungsweg wird fortan nahezu ausschließlich über die Zweitsprache beschritten, wodurch die Zweitsprache eine deutliche Aufwertung erhält und die Erstsprache, diejenige Sprache, in der das Kind sozialisiert ist, in der es bereits eine gewisse Kompetenz erreicht hat und sich sicher fühlt, nun einen untergeordneten Status einnimmt. Gelegentlich erfährt die L1 eine explizite Abwertung, wenn die Verwendung der Erstsprache im Unterricht oder gar auf dem Pausenhof verboten wird.

Neu zugewanderte Seiteneinsteiger/-innen in das deutsche Schulsystem haben nicht nur einen Bruch in ihrer Bildungsbiografie sowie einen damit verbundenen Sprachwechsel zu bewältigen, die Unterrichtssprache Deutsch ist gleichzeitig Medium zur Aneignung fachlicher Inhalte und Erwerbsgegenstand. In ihrer Rolle als L2-Sprecher/-innen machen sie Selbsterfahrungen, die ihrem bisherigen Selbstbild nicht entsprechen; manche Kinder berichten, dass sie sich als inkompetent und dumm erleben, weil sie aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse ihre Mitteilungsabsichten nicht realisieren können. Sie können das, was sie wissen, in der neuen Sprache nicht ausdrücken. Die sprachlichen Schwierigkeiten in der L2 können bei diesen Schülerinnen und Schülern zu Frustration und Demotivierung führen. Vor diesem Hintergrund kann es sinnvoll sein, die L1 in bestimmten Unterrichtsphasen zu erlauben, etwa bei der Erarbeitung eines Sachtextes – warum sollten sich beispielsweise zwei afghanische Kinder nicht in Dari über die Inhalte einer deutschsprachigen Textvorlage austauschen und Bedeutung aushandeln? Es ist vorstellbar, dass durch die Wertschätzung der L1 die Motivation zum L2-Erwerb steigt.

Der Zweitspracherwerb Deutsch, der dem Ziel dient, aktiv und erfolgreich eine Bildungskarriere zu absolvieren, stellt Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund vor hohe Herausforderungen. Der Aneignungsprozess ist komplex, erstreckt sich mit Hinblick auf die notwendig zu erwerbenden Sprachkompetenzen über einen längeren Zeitraum und bedarf der Unterstützung durch professionell agierende Lehrerinnen und Lehrer. Wie eine solche Unterstützung aussehen kann, wird in den nachfolgenden Kapiteln entfaltet.