

Gabriele Kniffka
Gesa Siebert-Ott

Deutsch als Zweitsprache

Lehren und Lernen

4. Auflage



Standard
Wissen
Lehramt

utb 2891

utb.

Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau · Wien · Köln

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas · Wien

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen

Psychiatrie Verlag · Köln

Ernst Reinhardt Verlag · München

transcript Verlag · Bielefeld

Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart

UVK Verlag · München

Waxmann · Münster · New York

wbv Publikation · Bielefeld

Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main

StandardWissen Lehramt

Die Bände zur Didaktik des Deutschen werden herausgegeben
von Jakob Ossner

Bisher sind außerdem erschienen:

- J. Ossner: Sprachdidaktik Deutsch
- M. Fix: Texte schreiben
- J. Ossner: Orthographie
- C. Garbe, K. Holle, T. Jesch: Texte lesen
- U. Bredel: Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht
- G. Weinkauff, G. v. Glasenapp: Kinder- und Jugendliteratur
- J. Ossner, H. Zinsmeister (Hg.): Sprachwissenschaft für das Lehramt
- C. Dawidowski: Literaturdidaktik Deutsch
- G. Kniffka, T. Roelcke: Fachsprachenvermittlung im Unterricht
- U. Bredel, I. Pieper: Integrative Deutschdidaktik
- K. H. Spinner/J. Standke: Erzählende Kinder- und Jugendliteratur
im Deutschunterricht. Textvorschläge – Didaktik – Methodik
- S. Ehlers: Der Roman im Deutschunterricht

GABRIELE KNIFFKA / GESA SIEBERT-OTT

Deutsch als Zweitsprache

Lehren und Lernen

4., aktualisierte und ergänzte Auflage

BRILL | SCHÖNINGH

Die Autorinnen:

Gabriele Kniffka, Dr. phil. habil., ist Professorin für Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik (i.R.) am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache, germanistische Linguistik und Testentwicklung (u.a. Test-DaF, Deutsches Sprachdiplom der KMK). Sie ist Studiengangsleiterin des Bachelor-Studienganges Deutsch als Zweit-/Fremdsprache der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Gesa Siebert-Ott, Dr. phil. habil., ist Professorin für Sprachpädagogik und Sprachdidaktik (i.R.) am Germanistischen Seminar der Universität Siegen. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind Didaktik der deutschen Sprache, Deutsch als Zweitsprache, sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit sowie die Entwicklung von (akademischer) Text- und Diskurskompetenz. Sie ist Mitherausgeberin des Handbuchs *Didaktik der deutschen Sprache* (UTB 3237).

Bücher, Online-Angebote oder elektronische Ausgaben sind erhältlich unter www.utb.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

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

4., aktualisierte und ergänzte Auflage 2023

© 2007 Brill Schöningh, Wollmarktstraße 115, D-33098 Paderborn, ein Imprint der Brill-Gruppe (Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich) Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis, Brill Wageningen Academic, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau und V&R unipress.

www.brill.com

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.

Printed in Germany

Herstellung: Brill Deutschland GmbH, Paderborn

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart, nach einem Entwurf von Alexandra Brand und Judith Karwelies

UTB-Band-Nr: 2891

ISBN: 978-3-8252-5197-0

eISBN: 978-3-8385-5197-5

Vorwort zur Reihe

StandardWissen Lehramt – Studienbücher für die Praxis

Wie das gesamte Bildungswesen wird sich auch die künftige Lehramtsausbildung an Kompetenzen und Standards orientieren. Damit rückt die Frage in den Vordergrund, was Lehrkräfte wissen und können müssen, um ihre berufliche Praxis erfolgreich zu bewältigen. Das Spektrum reicht von fachlichen Fähigkeiten über Diagnosekompetenzen bis hin zu pädagogisch-psychologischem Wissen, um Lehren als Unterstützung zur Selbsthilfe und Lernen als eigenaktiven Prozess fassen zu können.

Kompetenzen werden nicht in einem Zug erworben; Lehrerbildung umfasst nicht nur das Studium an einer Hochschule, sondern ebenso das Referendariat und die Berufsphase. Die Reihe Standard Wissen Lehramt bei UTB bietet daher Lehramtsstudierenden, Referendaren, Lehrern in der Berufseinstiegsphase und Fortbildungsteilnehmern jenes wissenschaftlich abgesicherte Know-How, das sie im Rahmen einer neu orientierten Ausbildung wie auch später in der Schule benötigen. Fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Themen werden gleichermaßen in dieser Buchreihe vertreten sein – einer Basisbibliothek für alle Lehramtsstudierenden, Referendare, Lehrerinnen und Lehrer.

Jakob Ossner

Inhaltsverzeichnis:

0	Vorwort	
1	EINLEITUNG	
Seite	14	1.1 Deutschland – ein mehrsprachiges Land?
15	1.2 Deutsch als Zweitsprache – Begriffsbestimmung	
19	1.3 Konzeptionelle Mündlichkeit und konzeptionelle Schriftlichkeit	
23	1.4 Sprachliche Anforderungen in der Schule	
	2 ZWEITSPRACHERWERBSFORSCHUNG – EIN ÜBERBLICK	
29	2.1 Spracherwerb: Empirie und Theorie	
40	2.2 Bilingualer Erstspracherwerb und früher Zweitspracherwerb	
47	2.3 Die Entwicklung der Lernersprache	
	2.3.1 Lernersprache / Interlanguage	
	2.3.2 Faktoren, die den Zweitspracherwerbsprozess beeinflussen	
	3 DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE UNTERRICHTEN: ÜBERLEGUNGEN ZU METHODIK UND DIDAKTIK	
77	3.1 Methoden des Fremdsprachenunterrichts – ein historischer Überblick	
	3.1.1 Grammatik-Übersetzungsmethode	
	3.1.2 Die Audiolinguale Methode	
	3.1.3 Alternative Methoden	
	3.1.4 Der Kommunikative Ansatz	
104	3.2 Zentrale Leitprinzipien für einen modernen DaZ-Unterricht	
107	3.3 Ansätze für einen sprachbewusste(re)n, sprachbildenden Unterricht	

	4	DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE: SPRACHSTANDSERFASSUNG UND SPRACHFÖRDERUNG
123	4.1	Diagnose / Leistungsmessung und die Beobachtung des Lernfortschritts
	4.1.1	Typen von Sprachtests
	4.1.2	Sprachstandsfeststellungsverfahren in Deutschland
	4.1.3	Beobachtung und Bewertung des Lernfortschritts
139	4.2	Sprachförderung
	4.2.1	Sprachliche Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie
	4.2.2	Sprachliche Frühförderung: Elementarbereich und Schuleingangsphase
	4.2.3	Sprachförderung für ältere Kinder und Jugendliche
165	4.3	Projektorientierte Sprachförderung
	5	LERNEN IN ZWEI SPRACHEN UND INTERKULTURELLE BILDUNG
175	5.1	Interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit
191	5.2	Mehrsprachigkeit als Bildungsziel: Lernen in zwei Sprachen
204	5.3	Herkunftssprachlicher Unterricht im mehrsprachigen Kontext
217	5.4	Sprachunterricht und Sprachförderung im mehrsprachigen Kontext – Kontrastive Sprachbetrachtung
	6	LITERATURVERZEICHNIS
	7	REGISTER

Lösungsvorschläge zu den Übungen und Testfragen finden Sie online unter
<https://www.utb.de/doi/suppl/10.36198/9783838551975>

0 Vorwort

Um den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien ist es oft nicht gut bestellt, obwohl sprachliche und kulturelle Diversität in vielen deutschen Schulen seit gut drei Jahrzehnten zum Alltag gehören. Dafür lassen sich verschiedene Gründe anführen. Eine wesentliche Ursache liegt aber zweifellos in einer unzureichenden Vorbereitung der Lehrkräfte auf diese besondere Aufgabe: In der Vergangenheit wurden sie weder in der ersten noch in der zweiten Ausbildungsphase angemessen auf den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen vorbereitet. Speziell der Vermittlung bildungsrelevanter sprachlicher Kompetenzen wurde nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt. Nun sind aber fundierte Kenntnisse in der deutschen Sprache als Bildungssprache eine wichtige Voraussetzung für den Bildungserfolg aller Schüler:innen. Sprachlernen und Fachlernen sind eng miteinander verwoben: Ohne ausreichende sprachliche Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch können häufig auch keine ausreichenden Kenntnisse im Fachunterricht beispielsweise in den Naturwissenschaften erworben werden. Dass dies aber grundsätzlich möglich ist, zeigen ausgereifte Programme, die inhaltliches und sprachliches Lernen verbinden (Content and Language Integrated Learning, CLIL). Wir plädieren daher für einen sprachbewussten und sprachbezogenen Unterricht in allen Fächern. In der Konsequenz bedeutet dies, dass alle Lehrkräfte, unabhängig davon, welche Fächer sie unterrichten, für diese Fragestellung sensibilisiert und in Aus- und Weiterbildung mit Methoden vertraut gemacht werden, die sprachliches und fachliches Lernen – angepasst an den Lernstand der Schüler:innen – miteinander verknüpfen. Inzwischen werden Fragen nach der Bedeutung von Sprache im Fachunterricht und nach den Zusammenhängen von sprachlichem und fachlichem Lernen fachbezogen wie fachübergreifend auch in Deutschland verstärkt diskutiert. In der englischsprachigen Literatur werden diese Zusammenhänge bereits seit Beginn der 2000er Jahre diskutiert: Ein solcher sprachbewusster und sprachbezogener Unterricht wird dort als „scaffolding learning“ bezeichnet:

„Scaffolding (...) is not simply another word for help. It is a special kind of help that assists learners to move toward new skills, concepts, or levels of understanding. Scaffolding is thus the temporary assistance by which a teacher helps a learner know how to do something, so that

the learner will later be able to complete a similar task alone. (...) As far as possible, learners need to be engaged with authentic and cognitively challenging learning tasks; it is the nature of the support – support that is responsive to the particular demands made on children learning through the medium of a second language – that is critical for success.“ (Gibbons 2002, 10f.)

Die vorliegende Einführung „Deutsch als Zweitsprache – Lehren und Lernen“ beschäftigt sich mit der Frage, was Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte, die sich beruflich mit der sprachlichen Bildung und Förderung von Kindern und Jugendlichen in der Zweitsprache Deutsch beschäftigen, wissen und können müssen, um ihre berufliche Praxis erfolgreich zu meistern. Das Themengebiet „Deutsch als Zweitsprache“ bedeutet eine zusätzliche Herausforderung für (angehende) Lehrkräfte an Schulen ebenso wie für pädagogische Fachkräfte in der Elementarerziehung. Sprachförderung stellt in vielen Fällen eine – wenn auch zweifellos zentrale – Zusatzaufgabe dar.

Lehrkräfte, die gezielt die bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen ihrer Schüler:innen fördern wollen, benötigen zunächst ein solides fachwissenschaftliches, fachsprachliches und fachdidaktisches Wissen und Können in ihren jeweiligen Unterrichtsfächern. Dies bedarf aus unserer Sicht unbedingt der Ergänzung durch fundiertes Wissen und Können im Bereich der Vermittlung von „Deutsch als Zweitsprache“ nicht nur auf dem Niveau alltags-sprachlicher, sondern auch auf dem Niveau bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen. Für viele (angehende) Lehrkräfte machen diese Anforderungen auch einen Perspektivwechsel im Hinblick auf den eigenen Unterricht erforderlich. Lehramtsstudierende, die sich mit dem Fachgebiet „Deutsch als Zweitsprache“ beschäftigen, sollten sich außerdem darüber im Klaren sein, dass sie in diesem Fachgebiet grundsätzlich nur einen Teil des erforderlichen Wissens und Könnens für einen erfolgreichen Fachunterricht, der sprachliches und fachliches Lernen verbindet, erwerben können. Grundsätzlich müssen sie zunehmend in der Lage sein, diese vielfältigen Kompetenzen, die sie sich in den verschiedenen Phasen ihrer Ausbildung aneignen, miteinander zu vernetzen. Dies gilt nicht nur für Lehrkräfte an Schulen, sondern in gleicher Weise für pädagogische Fachkräfte in der Elementarerziehung. Diese müssen ebenfalls gezielt für Aufgaben der sprachlichen Bildung und sprachlichen Förderung auch in Verbindung mit der Vermitt-

lung des Deutschen als Zweitsprache durch spezielle Angebote in Aus- und Fortbildung entsprechend qualifiziert werden.

Auch heute noch wird allerdings Unterricht in der Zweitsprache Deutsch von Lehrkräften und anderen pädagogischen Fachkräften erteilt, die für diese spezielle Aufgabe noch nicht hinreichend qualifiziert sind. Dies muss nicht immer ein Nachteil sein, sofern solche Förderangebote und die Ausbildung bzw. die Fortbildung von Lehrkräften und anderen pädagogischen Fachkräften sinnvoll miteinander verbunden werden. Dies haben Erfahrungen mit dem von der Stiftung Mercator geförderten Projekt „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ gezeigt. Innerhalb der Projektlaufzeit wurde es auf 35 Standorte in 14 Bundesländern ausgeweitet. Das Projekt ist als besonders nachhaltig zu bewerten, da es sowohl die Bildung von Netzwerken vor Ort als auch den bundesweiten Erfahrungsaustausch der einzelnen Projekte sowie die Verbindung von Sprachförderung mit der Ausbildung und Fortbildung von Lehrkräften, oft unter Beteiligung von Hochschulen, an Schulen gezielt unterstützt hat.

Für eine beispielhafte fachliche Netzwerkbildung auf regionaler Ebene steht in Köln (Stadt und Regierungsbezirk) auch der Auf- und Ausbau des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration (ZMI), eine Kooperation der Universität zu Köln, der Bezirksregierung Köln, der Stadt Köln und Kölner Schulen. Ziel des ZMI ist die „Etablierung, Fortführung und Ausweitung der gemeinsamen Aktivitäten zu Mehrsprachigkeit und Integration“ (<https://zmi-koeln.de> [04.04.2022]).

Auf einen entscheidenden Beitrag zu „mehr Chancengleichheit im Bildungssystem“ zielt außerdem das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln ab, mit „seiner Forschung und seinen wissenschaftlichen Serviceleistungen zu sprachlicher Bildung in einer mehrsprachigen Gesellschaft“ (<https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de> [04.04.2022]).

Wie wichtig es ist, dass man auf eine kontinuierliche, fachlich fundierte und engagierte Befassung mit den genannten Themen in Theorie und Praxis zurückgreifen und so auch im Krisenfall kompetent reagieren kann, zeigen aktuell die sechs zentralen Empfehlungen in der am 28.03.2022 von den Mitgliedern der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) verabschiedeten Stellungnahme „Unterstützung geflüchte-

ter Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine durch rasche Integration in Kitas und Schulen.“

Danken möchten wir an dieser Stelle allen, mit denen wir in verschiedenen Projekten zur sprachlichen Förderung und sprachlichen Bildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache erfolgreich zusammengearbeitet haben, die wir hier allerdings nicht alle auch namentlich erwähnen können. Ein besonderer Dank gilt den Studierenden der ersten Stunde, die sich aktiv in dem oben genannten Projekt „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ engagiert haben. Besonders danken möchten wir aber auch unseren SHKs, WHKs und wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen, die uns in Projekten in den Bereichen Sprachförderung, sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache unterstützt haben und die inzwischen im universitären Bereich oder in Schulkollegien in diesem Bereich in vielfältiger Weise Verantwortung tragen und mit denen wir uns gern ausgetauscht haben und immer noch gern austauschen. Erfahrungen aus unserer gemeinsamen Arbeit gehen in vielfältiger Form in dieses Buch ein.

Ein ausdrücklicher Dank geht an Nina Helmbrecht, die sich der Mühe des Korrekturlesens unterzogen hat, und an Christine Philippsen, die uns bei der Endredaktion unterstützt hat.

April 2023

Gabriele Kniffka und Gesa Siebert-Ott

EINLEITUNG

1

1.1 Deutschland – ein mehrsprachiges Land?

Innere und äußere Mehrsprachigkeit	Ist Deutschland ein mehrsprachiges Land? Wenn man sich an einer Diskussion über diese Frage beteiligt, sollte man sich darüber Klarheit verschaffen, was die an der Diskussion Beteiligten jeweils unter einem „mehrsprachigen Land“ verstehen. Soll dabei die „innere Mehrsprachigkeit“ berücksichtigt werden, d.h. etwa „die Vielfalt der deutschen Sprache“ unter Berücksichtigung ihrer dialektalen und soziolakalen Varietäten sowie der formelleren und der informelleren Stilebenen oder soll darunter nur die sprachübergreifende, „äußere“ Mehrsprachigkeit verstanden werden (vgl. Ossner 2008, 53ff.)
Territoriale Mehrsprachigkeit	Berücksichtigt man nur die sprachübergreifende Mehrsprachigkeit, so lassen sich mindestens die vier folgenden Formen unterscheiden: mehrsprachige Staaten mit Territorialprinzip, mehrsprachige Staaten mit individueller Mehrsprachigkeit, einsprachige Staaten mit Minderheitenregionen sowie ein- oder mehrsprachige Staaten mit Zuwanderung insbesondere in städtische Regionen (vgl. Riehl 2014, 63ff.).
Individuelle Mehrsprachigkeit	Bei unseren europäischen Nachbarstaaten Belgien und der Schweiz handelt es sich um territorial mehrsprachige Staaten. Zwar ist die Schweiz ein Land mit mehreren Sprachen: Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch, jedoch wurden für jeden Kanton eine oder mehrere offizielle Sprachen festgelegt. Ähnlich ist die Situation in Belgien: Das Land ist aufgeteilt in ein flämischsprachiges, ein französischsprachiges und ein deutschsprachiges Gebiet, die „Ostkantone“. In der Hauptstadt Brüssel gelten die beiden größeren Landessprachen Französisch und Flämisch als Amtssprachen. Weder in Belgien noch in der Schweiz ist diese territoriale Mehrsprachigkeit mit einer individuellen Mehrsprachigkeit aller Bürger:innen verknüpft. Anders ist die Situation dagegen in Luxemburg. Hier überwiegt die individuelle Mehrsprachigkeit: Die einheimische Bevölkerung ist weitgehend trilingual. In Luxemburg werden Letzeburgisch, Deutsch und Französisch gesprochen. Mehrsprachigkeit ist im luxemburgischen Bildungswesen außerdem institutionalisiert mit dem Ziel, die individuelle Mehrsprachigkeit aller Schüler:innen zu fördern und die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit des Landes zu bewahren (Siebert-Ott 2001, siehe auch Kap.5). Deutschland ordnet Riehl (2014, 66) ein als einsprachigen Staat mit Minderheitenregionen: In Deutschland leben drei zahlenmäßig kleine alteingesessene (autochthone)
Alteingesessene (autochthone) Sprachminderheiten	

Sprachgemeinschaften: eine dänische, eine friesische und eine sorbische.

Die Entwicklung von Mehrsprachigkeit durch Zuwanderung insbesondere in städtische Regionen dagegen ist allen vier genannten Staaten gemeinsam. Auf die besonderen Anforderungen, die durch diese Form von Mehrsprachigkeit für die Bildungssysteme entstanden sind, wurde in den genannten Ländern erst mit einer gewissen Verzögerung reagiert. Inzwischen sind aber deutliche Bestrebungen erkennbar, in den Bildungssystemen der Länder auch auf diese Form gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit zu reagieren und Schüler:innen aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte, die die jeweilige Landessprache noch nicht hinreichend beherrschen, um erfolgreich am Unterricht teilzunehmen, gezielt zu fördern. Als Beispiel sei hier das Schweizer Projekt „Qualität in multikulturellen Schulen“ (QUIMS) im Kanton Zürich genannt, das sich zum Ziel setzt, Schulen zu unterstützen, „die besonders herausgefördert sind, gute Lernleistungen und gute Bildungschancen zu gewährleisten (...) Ziel ist eine gute und chancengerechte Schule für alle Kinder und Jugendlichen – unbesehen ihrer Schichtzugehörigkeit, ihrer Erstsprache («Muttersprache») und ihrer Nationalität“ (www.quims.ch) [05.04.2022]).

Mehrsprachigkeit als Folge von Zuwanderung

Qualität in multikulturellen Schulen

1.2 Deutsch als Zweitsprache – Begriffsbestimmung

Der Begriff Zweitsprache könnte dazu verleiten, diese als diejenige Sprache anzusehen, die – in der zeitlichen Reihenfolge – als zweite gelernt oder erworben wird. Das mag für manche Fälle zutreffen, ist aber für die wissenschaftliche Begriffsbestimmung nicht relevant. In der Spracherwerbsforschung, aber auch in der Sprachlehrforschung und der Fremdsprachendidaktik wird, abgesehen vom Erstspracherwerb, meist zwischen der Aneignung einer Fremdsprache und der Aneignung einer Zweitsprache unterschieden. Als ein wesentliches Unterscheidungskriterium wird in der Regel der (weitere) Erwerbskontext angeführt, so Henrici/Vollmer 2001, 8: „Von Zweitsprache und Zweitsprachenerwerb spricht man, wenn der Erwerb innerhalb der Zielkultur stattfindet, von Fremdsprache und Fremdsprachenerwerb, wenn der Erwerb im Kontext der Ausgangskultur geschieht.“

Erwerbskontext
Inland vs. Ausland

Identitätsproblematik und Stellenwert der Sprache

Wenn also etwa französischsprachige Schüler:innen an einer Schule in Paris Deutsch lernen, so lernen sie es nach der o.g. Definition als Fremdsprache. Lernen Schüler:innen aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte, die Deutsch nicht als Familiensprache verwenden, hingegen Deutsch in Alltag und Schule in Deutschland, so lernen sie Deutsch als Zweitsprache. Die Unterscheidung „Inlandsperspektive“ vs. „Auslandsoperspektive“ ist bedeutsam, aber nicht hinreichend. Rösler (1994) weist bereits darauf hin, dass die Identitätsproblematik und auch der Stellenwert, den die Sprache im Leben der Lernenden einnimmt, zu berücksichtigen seien: „Spielt die neue Sprache bei der Erlangung, Aufrechterhaltung oder Veränderung der Identität der Lernenden eine wichtige Rolle und ist sie unmittelbar kommunikativ relevant, dann bezeichnet man sie als ‚Zweitsprache‘ ansonsten eher als ‚Fremdsprache‘.“ (Rösler 1994, S.8).

Deutsch als Zweitsprache

Die Gruppe derer, die Deutsch als Zweitsprache sprechen oder lernen, ist sehr heterogen. Sie reicht von neu Zugewanderten, die für diese Zielgruppe verpflichtende Integrationskurse besuchen, bis zu Studierenden mit Zuwanderungsgeschichte, die ihre Schulzeit oder zumindest einen Teil ihrer Schulzeit in Deutschland verbracht und hier die Hochschulreife erworben haben, aber ihre sprachlichen Kompetenzen für das Abfassen akademischer Texte in entsprechenden Kursen, die häufig an universitären Schreibzentren angeboten werden, an der Universität weiter verbessern möchten. Studierende, welche über fundierte akademische Textkompetenzen verfügen, haben deutlich bessere Aussichten, ihr Studium mit gutem Erfolg zu beenden. Für Personen, deren Herkunftssprache nicht nur die innerhalb der Familie verwendete Sprache ist, sondern in ihrem Alltag auch Umgebungssprache, die etwa für Kontakte in der Nachbarschaft oder bei alltäglichen Besorgungen verwendet wird, ist Deutsch in diesem Fall zumindest potentiell Zweitsprache, wenn es auch in den hier beschriebenen Situationen nur bedingt alltagsrelevant ist.

Zweitsprache oder Fremdsprache?

Auf der anderen Seite ist auch denkbar, dass auswärtige englischsprachige Mitarbeitende international operierender Unternehmen an den Standorten eines Unternehmens in Deutschland in ihrem beruflichen Alltag regelmäßig auch die deutsche Sprache verwenden (können) müssen. Für diese Mitarbeitenden wäre dann, besonders bei längerfristigen Aufenthalten, neben dem Englischen

auch das Deutsche unmittelbar kommunikativ relevant. Gut denkbar ist aber auch, dass sich in international operierenden Unternehmen wie die der Automobilbranche in Deutschland, für die im Ausland viele Arbeitskräfte angeworben worden sind, mehrsprachige Sprachpraxen ausgebildet haben, in denen in Abhängigkeit von den beruflichen Funktionen und Positionen der Beschäftigten im Berufsalltag als Arbeitssprachen neben dem Englischen und dem Deutschen auch die Herkunftssprachen der Mitarbeitenden eine zentrale Rolle spielen können.

Die Beispiele zeigen, dass sich eine strikte Unterscheidung zwischen Fremd- und Zweitsprache nicht ohne Weiteres aufrechterhalten lässt (vgl. Kap. 2).

Für Schüler:innen aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte ist das Deutsche aber in aller Regel Zweitsprache im o.g. Sinne: Die Sprache wird im Zielland angeeignet und ist zumindest in bestimmten Bereichen im Alltag auch unmittelbar kommunikativ relevant. Der Stellenwert guter, für schulische Bildung, Ausbildung oder Studium relevanter Kenntnisse in der deutschen Sprache ist – wie dargelegt – besonders hoch für Schüler:innen, Auszubildende und Studierende. Ihre sprachlichen Kompetenzen können Schullaufbahn und Erfolge in Ausbildung und/oder Studium erheblich beeinflussen und damit Weichenstellungen im Lebenslauf maßgeblich mitbestimmen. Leider ist es in Deutschland um die Schulerfolge von Schüler:innen aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte nach wie vor nicht zum Besten bestellt, wie internationale Schulvergleichsstudien wie PISA oder IGLU zeigen: In Deutschland sind Schüler:innen aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte noch immer überproportional häufig weniger bildungserfolgreich als solche aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte. Diese Umstände sind zum einen dadurch zu erklären, dass in Deutschland verglichen mit anderen Ländern, in denen die PISA-Studien durchgeführt werden, Bildungserfolg deutlich stärker von der sozialen Herkunft abhängig ist und außerdem ein höherer Prozentsatz der Schüler:innen aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte einen ungünstigeren sozioökonomischen Hintergrund hat als Schüler:innen aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte. Ungünstige sozioökonomische Verhältnisse können auch die Förderung guter, für die schulische Bildung relevanter Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch beeinträchtigen. Offensichtlich gelingt es an Schulen in Deutschland im internationalen Vergleich nicht

Stellenwert der Sprache für Schüler:innen

so gut, diese bildungsrelevanten Unterschiede auszugleichen und rezeptive und produktive sprachliche Kompetenzen auf einem Niveau zu vermitteln, das als solide Grundlage für eine erfolgreiche Schullaufbahn dienen kann, – und dies, obwohl seit gut einem halben Jahrhundert sprachliche und kulturelle Diversität in der überwiegenden Zahl der Schulen in Deutschland zum schulischen Alltag gehören (vgl. Kap. 5).

Erwerbskontext Schule

Wie sieht der Erwerbskontext für Deutsch als Zweitsprache im Rahmen von Schule aus? An Schulen in Deutschland ist die Unterrichtssprache in der Regel Deutsch. Es gibt zwar zweisprachige Angebote, doch sind diese Angebote zum einen nicht flächendeckend und zum anderen sind sie oft auf wenige Sprachen beschränkt (vgl. Kap. 5). Das heißt, Schüler:innen aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte, die am Regelunterricht an einer Schule in Deutschland teilnehmen wollen, müssen dies in aller Regel im Medium der deutschen Sprache leisten, auch wenn ihre Deutschkenntnisse hierfür noch nicht hinreichend sind. Deutsch ist in diesem Fall im Unterricht gleichzeitig Medium der Unterrichtskommunikation und Gegenstand zweitsprachlicher Aneignungsprozesse: Während die Schüler:innen die Unterrichtssprache Deutsch noch lernen, sind sie schon gefordert, sich mittels dieser Sprache Fachwissen, etwa in den Fächern Physik oder Biologie, anzueignen und – wie ihre erstsprachlich deutschen Mitschüler:innen auch – dabei gleichzeitig auch noch fachsprachliche Kompetenzen zu entwickeln. Zu den fachsprachlichen Kompetenzen gehört, in der Lage zu sein, angemessene Unterrichtsdiskurse zu führen und bestimmte fachsprachliche Texte, etwa eine Versuchsbeschreibung, anfertigen zu können. Viele Schüler:innen scheitern hier, denn die durch den Unterricht gestellten sprachlichen Anforderungen und die tatsächliche Sprachkompetenz klaffen oft noch zu weit auseinander.

Um dieser Problemlage mit geeigneten Maßnahmen begegnen zu können, ist es zunächst erforderlich, die sprachlichen Anforderungen genau zu beschreiben: (1) Was genau zeichnet die so genannte „Bildungssprache“ bzw. die schulische Fachsprache aus? (2) Was genau müssen Deutsch als Zweitsprache-Lernende mit Blick auf die bildungs- und fachsprachlichen Anforderungen der Schule können, um erfolgreich am Regelunterricht teilzunehmen?

1.3 Konzeptionelle Mündlichkeit und konzeptionelle Schriftlichkeit

Schulische Fachsprachen gehören zu den sprachlichen Varietäten, die dem Bereich der „konzeptionellen Schriftlichkeit“ zugeordnet werden können. Wir wollen im Folgenden kurz umreißen, was unter „konzeptioneller Schriftlichkeit“ verstanden wird.

In der wissenschaftlichen Literatur werden etwa seit der Mitte der 1980er-Jahre zwei Dimensionen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit diskutiert: Medium und Konzeption (vgl. Koch & Oesterreicher 1986). Mit „Medium“ ist eine dichotome Dimension gekennzeichnet, d.h. ein Text oder eine Äußerung wird entweder über Schallwellen (phonische Dimension) oder über Schriftzeichen (grafische Dimension) übertragen. Mit „Konzeption“ ist hingegen ein Kontinuum bezeichnet: Texte oder Äußerungen sind mehr oder weniger konzeptionell mündlich oder schriftlich, vgl. Abb. 1. Dieses „Mehr“ oder „Weniger“ an konzeptioneller Schriftlichkeit lässt sich an sprachlichen Merkmalen und Kommunikationsbedingungen festmachen, vgl. Abb. 2. So finden wir beispielsweise bei den Kommunikationsbedingungen auf der Seite der Mündlichkeit eher Dialogizität und Interaktivität, auf der Seite der Schriftlichkeit eher Monologizität. Alltagsgespräche sind ein Beispiel für den Gebrauch der gesprochenen Sprache. Sie sind interaktiv und dialogisch, da mehrere Gesprächspartner:innen beteiligt sind. Oft sind sie situationsabhängig, d.h. eine Äußerung ist manchmal nur innerhalb der Gesprächssituation verstehbar. Beispiel: „Guck mal, der grüne liegt da hinten.“ Was mit „der grüne“ bezeichnet wird, ist außerhalb des Äußerungskontextes ebenso unverständlich wie „da hinten“. Die Äußerung ist also kontextgebunden. Im Gegensatz dazu ist Schriftlichkeit eher monologisch und kontextunabhängig. Jemand, der einen Bericht verfasst, muss diesen so abfassen, dass er unabhängig vom Äußerungskontext zu verstehen ist. Bei den sprachlichen Merkmalen herrschen bei der Mündlichkeit parataktische Strukturen (syntaktische Verknüpfung durch Nebenordnung, z.B. *und*) vor. Mündlichkeit ist gekennzeichnet durch ein geringeres Maß an Kompaktheit und Integration, d.h. es gibt weniger komplexe Satzstrukturen. Deiktika (sprachliche Mittel wie *hier, jetzt, ich*) und Zeigegesten ersetzen (lexikalische) Referenten. Auch wird in gesprochener Sprache (Gesprächen) eher semantisch merkmalsarmes Vokabular verwendet. Diese Merkmale

Medium vs.
Konzeption

des konzeptionell-mündlichen Sprachgebrauchs entsprechen dem Rezeptionsprozess des Hörens:

Merkmale des konzeptionell-mündlichen Sprachgebrauchs

„The speaker planning the here-and-now, possibly threatened with his interlocutor wanting to take a turn, typically repeats himself a good deal, using the same syntactic structure, the same lexical items, using the first word that comes to mind rather than hunting for the ‘mot juste’, filling in pauses with ‘fillers’ The overall effect is of information produced in a less dense manner than is characteristic of written language. We must assume that the density of information packing in spoken language is appropriate for the listener to process comfortably“ (Brown/Yule 1983, 18).

Die Dimensionen von Schriftlichkeit und Mündlichkeit

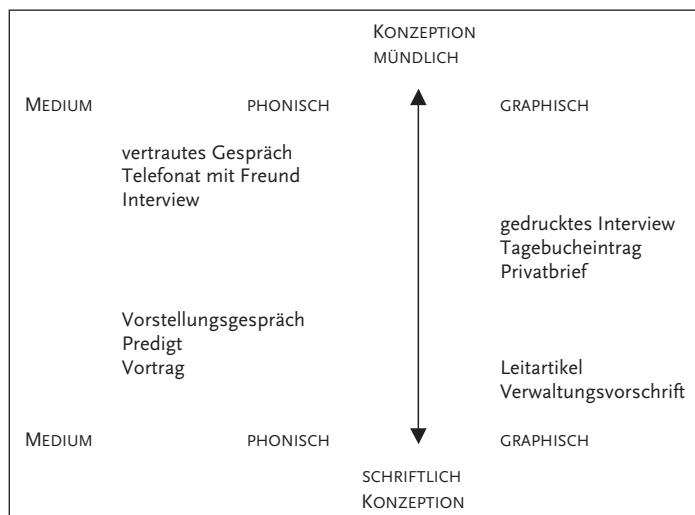


Abb. 1 Die Dimensionen von Schriftlichkeit und Mündlichkeit,
vgl. Günther 1997, 66

Demgegenüber ist konzeptionell schriftlicher Sprachgebrauch eher gekennzeichnet durch komplexere Strukturen, ein höheres Maß an Informationsdichte, elaboriertere Register, merkmalsrei-

chere Lexik. Für das Deutsche wurde beispielsweise nachgewiesen, dass in konzeptionell-schriftlichem Sprachgebrauch das Mittelfeld von Sätzen mit mehr Elementen gefüllt ist als in konzeptionell-mündlichem Sprachgebrauch, in dem das Mittelfeld tendenziell „entleert“ ist. (Uhmann 1993).

Kennzeichen von Mündlichkeit / Schriftlichkeit

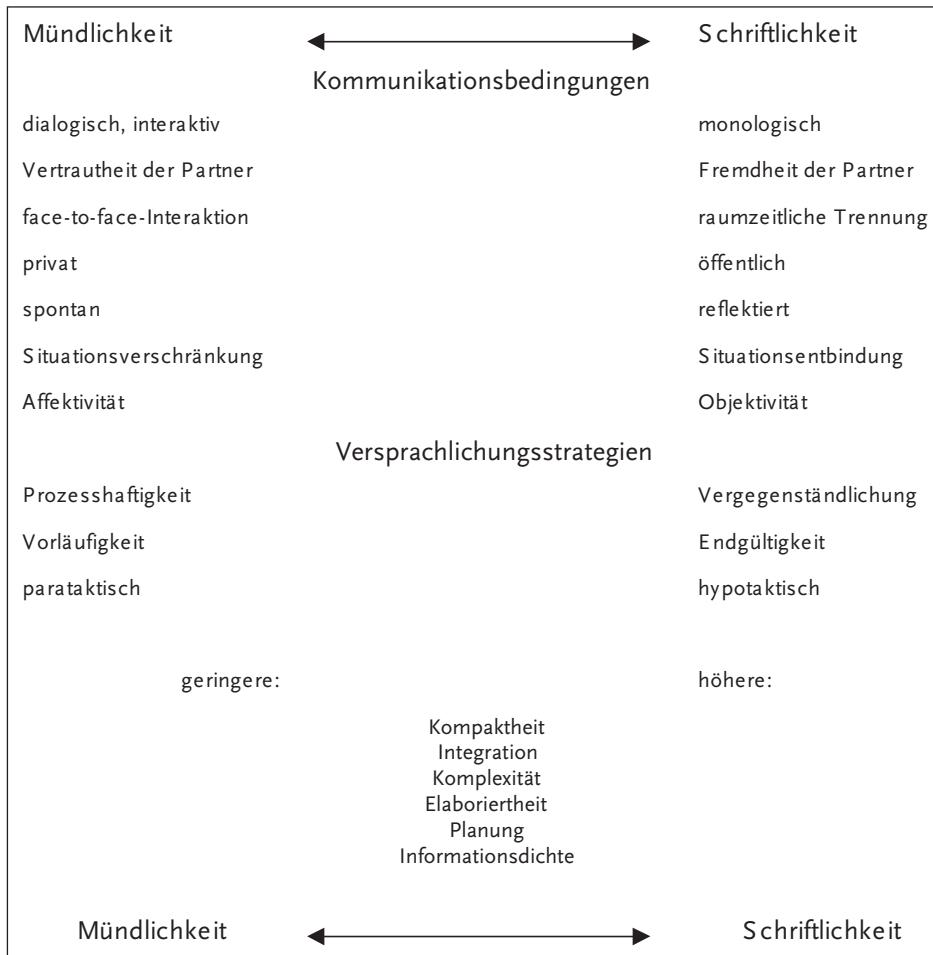


Abb. 2 Präferenzen konzeptioneller Mündlichkeit/Schriftlichkeit
nach Günther 1997, 67

Übung 01

Bearbeiten Sie die folgende Aufgabe:

Analysieren Sie die nachstehenden Texte auf Merkmale von konzeptioneller Mündlichkeit / Schriftlichkeit und ordnen Sie sie auf der Dimensionsskala (vgl. Abb. 1) ein. Was glauben Sie: Handelt es sich um die Wiedergabe von gesprochenen Texten oder von geschriebenen Texten?

1. „Masken gibt es viele: cremige, schaumige und solche aus Gel. Masken gibt es für alle Gelegenheiten: als Mundtermacher, zur intensiven Pflege, zur gründlichen Reinigung. Interessiert es Sie, wie sie sich unterscheiden, wie sie wirken?“
2. „Einige Generationen von Arbeiterfamilien hatten in den Zechensiedlungen mit den Nutztieren zusammengelebt. In diesem Zeitraum hatte sich ein kleiner Bereich der bäuerlichen Arbeits- und Lebensweise in den industriellen einfügen lassen. Die Industrialisierung, die innerhalb eines Jahrhunderts Westeuropa radikal verändert hatte, ging in den Sechzigerjahren zu Ende. Der wirtschaftliche Strukturwandel erschütterte das ganze Ruhrgebiet. Allein bis 1969 wurden sechzig Bergwerke stillgelegt. Parallel dazu verlief die Zerstörung vieler Zechensiedlungen. Neubauten, besonders wenn sie mehr als zwei Stockwerke hoch sind, versprechen den Spekulanten höhere Mieten und höhere Profite. Die Arbeiterfamilien, die neue Wohnungen oft nur in Betonburgen finden und bezahlen konnten, verloren etwas, was in der postindustriellen Welt schwer zu finden ist: Heimat.“

Die Unterscheidung von konzeptioneller Mündlichkeit/Schriftlichkeit ist nicht nur bei der Analyse und Kategorisierung von Texten relevant, sondern spielt auch beim Spracherwerb eine entscheidende Rolle: So weist Hartmut Günther (1998) darauf hin, dass der Schriftspracherwerb eines Kindes wie der Erwerb einer zweiten Sprache einzustufen ist, denn der Schriftspracherwerb umfasst nicht nur den Orthografie-Erwerb und das Lesen-Lernen: Ein Kind soll sich im Laufe der (Grund)Schulzeit konzeptionell-schriftsprachliche Varie-täten seiner Muttersprache aneignen. Beim Zweitspracherwerb wird zwischen dem von Cummins (1979) geprägten Begriffspaar BICS

(„Basic Interpersonal Communicative Skills“) und CALP („Cognitive Academic Language Proficiency“) unterschieden. Jemand, der über Fertigkeiten in der Alltagskommunikation verfügt (BICS), vermag konzeptionell-mündliche Texte und Äußerungen zu produzieren. „Bildungssprachliche Varietäten“ hingegen erfordern vor allem konzeptionell-schriftsprachliche Fähigkeiten (CALP). Während erstere in einem zweitsprachlichen Erwerbskontext recht schnell erworben werden, dauert die Herausbildung letzterer mehrere Jahre (vgl. Kap. 3).

Defizite im konzeptionell-schriftsprachlichen Bereich werden oftmals nicht sofort erkannt: Lehrende schließen aus guten konzeptionell-mündlichen Fertigkeiten auf eine allgemein gute Sprachkompetenz in der Zweitsprache, die die konzeptionell-schriftsprachlichen Fertigkeiten einschließt. Dies erweist sich jedoch oftmals als Fehlschluss.

1.4 Sprachliche Anforderungen in der Schule

Wie in den vorangehenden Abschnitten konstatiert, tragen konzeptionell-schriftsprachliche Kompetenzen entscheidend zur aktiven und erfolgreichen Teilnahme am Regelunterricht bei. Vorerfahrungen im Umgang mit den entsprechenden sprachlichen Varietäten begünstigen den Schulerfolg schon in der Grundschule. In der Sekundarstufe I werden Schüler:innen mit erhöhten sprachlichen Anforderungen konfrontiert: Der Fächerkanon wird erweitert und mit jedem Fach müssen neben neuen Fachinhalten die entsprechenden Fachsprachen, also neue konzeptionell-schriftsprachliche Register/Varietäten gelernt werden (vgl. Kapitel 1.2). Das heißt, für die einzelnen Fächer müssten neben den inhaltlichen Zielen auch sprachliche Ziele formuliert werden. Mit Bezug auf die Fachsprache(n) sollte erarbeitet werden, welche Fachlexik, welche grammatischen Strukturen und welche Textsorten für einen bestimmten Teilbereich kennzeichnend sind. Außerdem wäre es wichtig, die damit verbundenen Sprachhandlungen zu analysieren (z.B. etwas beschreiben, argumentieren, präsentieren etc.).

Nicht in allen Bundesländern wird ein Fach „Deutsch als Zweitsprache“ angeboten und nicht in allen Bundesländern wurden Lernzielbeschreibungen für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache vorgelegt. In einigen Bundesländern sind jedoch entspre-

Sprachliche Anforderungen an den Fachunterricht

Lehrpläne für den DaZ-Unterricht

Bildungsstandards und Kompetenz-erwartungen	chende Vorgaben erarbeitet worden: Der Lehrplan Deutsch als Zweitsprache des Freistaates Sachsen (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2000, 2021) beschreibt einen sprachlichen Integrationsprozess, der sich in drei Etappen vollzieht und zur Teilnahme am Regelunterricht führt (vgl. Kap. 4). Das Land Bayern hat sowohl für das Fach Deutsch als auch für das Fach Deutsch als Zweitsprache Lehrpläne für die Grund- und Mittelschule (für alle Schulformen) vorgelegt, die gut miteinander vernetzt sind (Bayrisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014 und 2016). Diese Lehrpläne basieren auf den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004) sowie den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003).
Lernziele für den DaZ-Unterricht entwickeln	Die von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Bildungsstandards beschreiben, welche Kompetenzen von den Schüler:innen in bestimmten Unterrichtsfächern zu einem bestimmten Zeitpunkt erwartet werden. Für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) liegen Bildungsstandards vor für die Fächer Deutsch und Mathematik, die erste Fremdsprache (für Englisch und Französisch) und die naturwissenschaftlichen Fächer Biologie, Chemie und Physik. Für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) liegen Bildungsstandards für die Fächer Deutsch und Mathematik vor. Für alle hier genannten Fächer werden jeweils auch für den (fach) sprachlichen Bereich Kompetenzerwartungen formuliert.

Deutsch zuteilwerden zu lassen. Wünschenswert ist allerdings, dass alle Bundesländer für das Fach Deutsch als Zweitsprache, unabhängig davon, in welchen Organisationsformen dieser Unterricht jeweils erteilt wird, Lehrpläne vorlegen, die – basierend auf den Bildungsstandards für das Fach Deutsch – gut mit den Lehrplänen des jeweiligen Bundeslandes für das Fach Deutsch vernetzt sind.

In seiner Rede anlässlich der Verleihung des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik im Rahmen des 14. Symposium Deutschdidaktik an der Universität Jena im September 2002 geht Peter Sieber ausführlich auf die Rezeption der Ergebnisse der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 ein: „Die PISA-Untersuchungen haben einer breiteren Öffentlichkeit etwas ins Bewusstsein gerückt, was unter Fachleuten eigentlich längst bekannt ist: Noch zu keiner Zeit war Sprachförderung so nötig und so wichtig, wie in der Gegenwart, niemals bisher sahen sich so viele Menschen so hohen sprachlichen Anforderungen gegenüber wie heute.“ Nach der Publizierung der Ergebnisse dieser ersten PISA-Studie müsste man Sprachförderung „in einem anderen Licht“ sehen (Sieber 2003, 4). Das betrifft aus seiner fachlichen Sicht als Deutschdidaktiker (1) mit Blick auf die Ausbildung der Schüler:innen verstärkte Anstrengungen bei der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen wie Lesekompetenz, (2,3) mit Blick auf die Ausbildung von Lehrer:innen verstärkte Anstrengungen bei der die Vermittlung von Diagnose- und Förderkompetenzen und (4) mit Blick auf Entscheidungsträger:innen in der Bildungspolitik, den Blick nicht nur auf die Formulierung von Lernzielen zu richten, sondern verstärkt auch die Ergebnisse von Lehr- und Lernprozessen in den Blick zu nehmen durch eine Ausrichtung von Sprachförderung / sprachlicher Bildung „auf verbindliche Standards“ (Sieber 2003, 15f.). Grundlagen und Handlungsfelder von sprachlicher Bildung und Sprachförderung sind – auch im Kontext von Deutsch als Zweitsprache und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit – seit dem Beginn der 2000er Jahre verstärkt in den Fokus sprachwissenschaftlicher, sprachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung gerückt (vgl. Becker-Mrotzek / Roth 2017). Dies deutlich zu machen, ist ein Ziel der überarbeiteten 4. Auflage von „Deutsch als Zweitsprache – Lehren und Lernen“.

Stellenwert von
Sprachförderung und
sprachlicher Bildung

ZWEITSPRACHERWERBSFORSCHUNG – 2
EIN ÜBERBLICK